

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
Факультет управління
Кафедра психології**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ
МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА»**

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ВИКОНАВ:

студент групи ПС22-2
Кирсанов М.А.

КЕРІВНИК:

доктор психологічних наук, професор кафедри психології
Шевяков О.В.

РЕЦЕНЗЕНТ:

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

в.о. завідувача кафедри психології
Скляньська Ольга Вадимівна

м. Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

Кирсанов М.А. Психологічні особливості адаптації учнів молодших класів до навчального середовища.

У роботі досліджено особливості адаптації молодших школярів до навчального середовища. Проаналізовано роль шкільної тривожності та взаємин у класі. Емпірично визначено рівень особистісної адаптованості учнів, їхній соціометричний статус і прояви тривожності. Розроблено рекомендації щодо психологічної підтримки дітей.

Ключові слова: адаптація, молодші школярі, тривожність, соціометричний статус.

SUMMARY

Kyrsanov M.A. Psychological Features of Primary School Students' Adaptation to the Learning Environment.

The paper examines primary school students' adaptation to the learning environment. Personal adaptability, school anxiety, and sociometric status were empirically studied. Recommendations for psychological support were developed.

Keywords: adaptation, primary school students, anxiety, sociometric status.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	6
1.1. Поняття адаптації в психології.....	6
1.2. Психологічні особливості адаптації молодшого шкільного віку.....	12
1.3. Фактори адаптації до навчального середовища.....	14
Висновки до розділу 1.....	16
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	21
2.1. Організація емпіричного дослідження.....	21
2.2. Методи та методики дослідження.....	24
2.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	30
Висновки до розділу 2.....	39
РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	42
Висновки до розділу 3.....	47
ВИСНОВКИ.....	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	56
ДОДАТКИ.....	63

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні умови розвитку освіти характеризуються підвищеними вимогами до психологічної готовності дитини до навчання, що особливо проявляється на початковому етапі шкільної адаптації. Перехід до систематичної навчальної діяльності супроводжується зміною соціального розвитку, появою нових вимог, норм та обов'язків, що може викликати емоційне напруження, тривожність та труднощі у взаємодії з оточенням. У зв'язку з цим процес адаптації учнів молодших класів до навчального середовища набуває особливої актуальності.

Адаптація до школи є складним і багатокомпонентним процесом, який включає емоційний, поведінковий та соціальний аспекти. Успішність цього процесу великою мірою залежить від особливостей самосприйняття дитини, її місця в системі міжособистісних відносин та рівня прийняття в учнівському колективі. Недостатня адаптація може призводити до зниження навчальної мотивації, порушень поведінки та ускладнень у соціальній взаємодії [17].

Проблема адаптації молодших школярів була предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Зокрема, значний внесок у вивчення особливостей розвитку особистості та адаптаційних процесів зробили Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк, С. Максименко. Питання шкільної адаптації та міжособистісних відносин у дитячому колективі розглядалися також у роботах сучасних дослідників.

З огляду на вищезазначене, дуже важливим є вивчення взаємозв'язку між самосприйняттям учнів, їх соціальним статусом у класі та рівнем адаптації до навчального середовища, що дозволяє глибше зрозуміти механізми успішної шкільної адаптації.

Об'єкт дослідження: процес адаптації учнів молодших класів до навчального середовища.

Предмет дослідження: Психологічні особливості адаптації учнів молодших класів до навчального середовища

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей адаптації учнів молодших класів до навчального середовища, а також у визначенні взаємозв'язків між рівнем особистісної адаптованості, шкільної тривожності та соціометричним статусом дітей у класному колективі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння психологічної адаптації учнів молодшого шкільного віку.
2. Визначити вікові та соціально-психологічні особливості адаптації молодших школярів до навчального середовища.
3. Розглянути індивідуальні, сімейні, педагогічні та соціально-психологічні чинники адаптації дітей до школи.
4. Підібрати комплекс методик для дослідження особистісної адаптованості, шкільної тривожності, соціометричного статусу та поведінкових проявів адаптації молодших школярів.
5. Визначити загальний рівень особистісної адаптованості, шкільної тривожності й соціальної включеності учнів у класний колектив.
6. Проаналізувати окремі фактори шкільної тривожності та якісні прояви адаптації дітей у навчальному середовищі.
7. Встановити взаємозв'язки між рівнем особистісної адаптованості, шкільною тривожністю та соціометричним статусом учнів.
8. Розробити практичні рекомендації щодо психологічної підтримки адаптації молодших школярів.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що підвищення рівня шкільної тривожності пов'язане зі зниженням особистісної адаптованості молодших школярів і менш сприятливим соціометричним статусом у класному колективі, тоді як вищий рівень соціального прийняття пов'язаний із вищим рівнем особистісної адаптованості.

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися:

- теоретичні методи: аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури;
- емпіричні методи: методика визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана; тест шкільної тривожності Філіпса; соціометричний метод Дж. Морено; проєктивна методика «Мій клас» А. А. Лескової; систематичне спостереження;
- методи математико-статистичної обробки: описова статистика, кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) та порівняння показників за статтю за допомогою t-критерію Стюдента.

Емпірична база дослідження: дослідження проводилося на базі Гімназії №27 м. Дніпро.

Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні розуміння психологічних особливостей адаптації молодших школярів та аспектів, що впливають на цей процес.

Практична значущість: отримані результати можуть бути використані практичними психологами та педагогами для вчасного виявлення труднощів адаптації та розробки рекомендацій для їх подолання.

Структура роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел(50) та додатків. Зміст роботи висвітлено на 54 сторінках основного тексту і містить 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Поняття адаптації в психології

Поняття адаптації є одним із ключових у сучасній психологічній науці, оскільки воно відображає процес взаємодії особистості з навколишнім середовищем та характеризує здатність індивіда пристосовуватися до змінних умов життя. У загальному розумінні адаптація розглядається як процес активного пристосування організму та психіки до умов середовища з метою забезпечення ефективного функціонування та збереження внутрішньої стабільності індивіда [18].

Слід зазначити, що поняття адаптації має міждисциплінарний характер і широко використовується не лише у психології, але й у біології, медицині, соціології та педагогіці. [23; 27] У біологічному контексті адаптація розглядається як процес пристосування організму до змін зовнішнього середовища, що забезпечує його виживання. Проте в психології акцент переноситься на внутрішні психічні процеси, що забезпечують здатність особистості ефективно реагувати на нові умови життя, змінювати власну поведінку та формувати нові способи взаємодії з оточуючим її середовищем.

У психологічній науці адаптація трактується не лише як пасивне пристосування до зовнішніх умов, але і як активний, динамічний процес, що включає зміну як середовища, так і самої особистості. Сучасні дослідники підкреслюють, що адаптація передбачає встановлення динамічної рівноваги між індивідом і середовищем, яка досягається через використання внутрішніх ресурсів особистості, таких як когнітивні здібності, емоційна регуляція, мотивація та досвід попередньої діяльності [27].

Особливе значення у вивченні адаптації має соціально-психологічний підхід, у межах якого адаптація розглядається як процес входження

особистості в систему соціальних відносин. У цьому контексті важливим є не лише пристосування до вимог середовища, а й здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, засвоювати соціальні норми, цінності та ролі. Соціальна адаптація передбачає інтеграцію особистості у певну соціальну групу, формування почуття приналежності та прийняття, що є особливо важливим у дитячому віці [20].

У сучасній науковій літературі виділяють кілька основних видів адаптації: фізіологічну, психологічну та соціальну. Фізіологічна адаптація пов'язана з пристосуванням організму до фізичних умов середовища, психологічна — з внутрішніми психічними процесами та переживаннями, а соціальна — з процесами взаємодії у соціальному середовищі. Варто зазначити, що ці види адаптації тісно взаємопов'язані між собою та взаємно впливають один на одного [17]. Але в кожній науці види, рівні та форми мають розбіжності у трактуванні та класифікуванні.

Адаптацію як здатність організму, що допомагає впоратися з вимогами певної ситуації, пояснює з позиції «адаптації-дезаптації» Ж. Піаже.

Ж. Піаже розглядав адаптацію як здатність людини пристосовуватися до вимог навколишнього середовища та ефективно діяти в нових умовах. На думку дослідника, важливу роль у процесі адаптації відіграє інтелект, оскільки саме він допомагає людині орієнтуватися у нових ситуаціях та змінювати власну поведінку відповідно до вимог середовища. Учений пояснював адаптацію через взаємодію двох процесів — асиміляції та акомодатії. Асиміляція полягає у сприйнятті нової інформації через уже наявний досвід та знайомі схеми поведінки, тоді як акомодатія передбачає зміну цих схем відповідно до нових умов. Таким чином, адаптація, за Ж. Піаже, є результатом постійного балансу між засвоєнням нового досвіду та перебудовою власних способів взаємодії із середовищем [44].

У науковій психологічній літературі досить часто зустрічається поділ адаптації на прогресивну (активну) та регресивну (пасивну) форми, як

зазначено вище. Такий підхід дозволяє більш детально розглянути особливості взаємодії людини із середовищем та зрозуміти, яким чином особистість реагує на нові умови або життєві труднощі [7].

Пасивна адаптація передбачає пристосування людини до вже існуючих умов середовища без активного впливу на них. У цьому випадку основним завданням особистості є збереження відносної стабільності власного функціонування та відповідність вимогам ситуації. Людина намагається змінити власну поведінку, емоційні реакції або спосіб діяльності таким чином, щоб ефективно діяти у вже заданих умовах. Фактично мова йде про своєрідне прийняття правил середовища та прагнення максимально комфортно існувати в його межах. Подібний тип адаптації часто проявляється у ситуаціях, коли можливості впливу на обставини є обмеженими або коли людина не має достатньо ресурсів для активних змін [7].

Активна адаптація, навпаки, характеризується більшою самостійністю та ініціативністю особистості. У цьому випадку людина не лише пристосовується до умов середовища, але й намагається певним чином впливати на них, змінювати їх або шукати більш сприятливі умови для власного розвитку та діяльності. Активна форма адаптації передбачає прагнення особистості досягти психологічного комфорту, реалізувати власні потреби та підвищити ефективність своєї діяльності. Це може проявлятися у зміні стилю взаємодії, пошуку нового оточення в соціумі, способів діяльності або навіть зміні самого середовища відповідно до власних потреб і можливостей.

Таким чином, різниця між активною та пасивною адаптацією полягає насамперед у ступені впливу людини на навколишнє середовище. Якщо пасивна адаптація більше пов'язана з пристосуванням до вже наявних умов, то активна форма передбачає більш гнучку та свідому взаємодію із середовищем, у межах якої особистість виступає не лише об'єктом впливу, а й активним учасником змін. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти механізми

психологічної адаптації та особливості поведінки людини в різних життєвих ситуаціях[7].

Психологічна адаптація включає низку взаємопов'язаних компонентів, серед яких найчастіше виокремлюють когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення нових умов, вимог та правил, емоційний — переживання, пов'язані з процесом пристосування, поведінковий — конкретні дії та реакції особистості, а мотиваційний — внутрішні спонукання, що визначають активність у процесі адаптації [15].

Важливим аспектом дослідження адаптації є також розмежування понять «адаптація» та «дезадаптація». Якщо адаптація передбачає ефективне пристосування до умов середовища та збереження психологічного благополуччя, то дезадаптація характеризується порушенням цього процесу. Вона може проявлятися у підвищеній тривожності, емоційній нестабільності, труднощах у соціальній взаємодії, порушеннях поведінки та зниженні продуктивності діяльності [10]. Дезадаптація не лише ускладнює процес взаємодії особистості з середовищем, але й може мати довготривалі негативні наслідки для розвитку особистості.

Окремої уваги заслуговує питання адаптаційних механізмів, які забезпечують успішність процесу пристосування. До них відносять як свідомі стратегії поведінки (наприклад, активний пошук інформації, встановлення контактів, саморегуляція), так і неусвідомлювані психологічні механізми (захисні реакції, уникнення, компенсація). Вибір тих чи інших механізмів великою мірою залежить від індивідуальних особливостей особистості та умов середовища в якому знаходиться індивід.

У контексті освітнього середовища адаптація набуває специфічного змісту. Шкільна адаптація розглядається як процес пристосування дитини до нових умов навчальної діяльності, що включає прийняття ролі учня, засвоєння правил шкільного життя, формування навчальної мотивації та встановлення

взаємин з учителем і однолітками [31;42]. Вона є складним і тривалим процесом, який потребує значних зусиль як з боку дитини, так і з боку дорослих.

Початок навчання у школі є важливим етапом у житті дитини, оскільки він супроводжується зміною соціального статусу та появою нових вимог до поведінки, діяльності й взаємодії з оточенням. У цей період у дитини поступово формується усвідомлення себе як школяра та учня, що має певні обов'язки, правила поведінки та нову систему взаємин із дорослими й однолітками. Саме готовність до систематичного навчання виступає одним із головних чинників подальшої успішності дитини у навчальній діяльності, розвитку довільної поведінки, самостійності та загального психологічного благополуччя.

На момент вступу до школи дитина досягає певного рівня особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку. Проте початок шкільного навчання вимагає від неї значно більшої організованості, здатності контролювати власну поведінку, дотримуватися режиму та виконувати навчальні завдання. Якщо у дошкільному віці провідною діяльністю була гра, то в молодшому шкільному віці центральне місце починає займати навчальна діяльність, що потребує розвитку уваги, пам'яті, мислення та саморегуляції. [34; 45]

Водночас важливо враховувати, що кожна дитина розвивається індивідуально, тому на момент вступу до школи діти можуть мати різний рівень психологічної та інтелектуальної готовності до навчання. У дошкільному віці лише формуються передумови навчально-пізнавальної активності, а тому процес адаптації до школи у різних дітей може відбуватися по-різному. Одні учні швидко пристосовуються до нових умов, тоді як інші потребують більшого часу та підтримки з боку дорослих [1]. Важливою умовою успішного входження дитини до шкільного середовища є дотримання принципу наступності між дошкільною та початковою освітою. Поступовий

перехід до нових форм діяльності, урахування індивідуальних особливостей учнів і послідовне ускладнення навчальних вимог сприяють більш сприятливому перебігу адаптації першокласників [22].

Важливе значення у розумінні особливостей дитячого розвитку мають положення вікової психології, викладені М. В. Савчиним. Кожен віковий період характеризується специфічними психологічними особливостями, потребами та завданнями розвитку. Перехід до нового етапу пов'язаний із поступовими змінами у психічній діяльності дитини, формуванням відповідних новоутворень та виникненням нових потреб. У зв'язку з цим важливо не форсувати психічний розвиток дитини та не прискорювати її перехід до нових форм діяльності раніше, ніж вона буде до цього психологічно готовою [26].

Таким чином, успішна адаптація першокласника до школи значною мірою залежить від рівня його готовності до навчальної діяльності, особливостей попереднього розвитку та підтримки з боку дорослих. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини є важливою умовою збереження її психічного здоров'я та формування позитивного ставлення до навчання[21].

Сучасні дослідження показують, що успішна адаптація значною мірою залежить від індивідуальних особливостей дитини, зокрема рівня її психологічної готовності до школи, сформованості пізнавальних процесів, емоційної стабільності та комунікативних навичок. Не менш важливими є і зовнішні фактори, такі як стиль педагогічної взаємодії, психологічний клімат у класі, підтримка з боку батьків та рівень прийняття дитини однолітками [31; 32; 33].

Крім того, адаптація має динамічний характер і може змінюватися впродовж часу. На різних етапах розвитку дитина може демонструвати як успішну адаптацію, так і тимчасові труднощі, що пов'язані зі зміною умов середовища або внутрішніми особистісними процесами. Це підкреслює

необхідність постійного психологічного супроводу та своєчасного виявлення можливих проблем.

Таким чином, адаптація в психології є складним, багатовимірним процесом, який охоплює різні рівні функціонування особистості — від біологічного до соціального. Вона визначає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, зберігати психологічну рівновагу та розвиватися в умовах постійних змін. У контексті молодшого шкільного віку проблема адаптації набуває особливої значущості, оскільки саме в цей період закладаються основи подальшого особистісного розвитку, навчальної діяльності та соціальної інтеграції дитини.

1.2. Психологічні особливості адаптації молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік є важливим етапом психічного розвитку дитини, який характеризується суттєвими змінами у когнітивній, емоційній та соціальній сферах. Саме в цей період відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної, що супроводжується формуванням нових психічних структур і механізмів регуляції поведінки [40; 46]. Цей перехід не є миттєвим, а являє собою поступовий процес перебудови всієї системи діяльності дитини, що супроводжується як позитивними змінами, так і певними труднощами. Адаптація молодших школярів до навчання не відбувається миттєво, оскільки супроводжується зміною соціальної позиції дитини, поступовим переходом від ігрової до навчальної діяльності, входженням у нове соціальне оточення та необхідністю дотримуватися встановлених правил шкільного життя [16].

Однією з ключових особливостей цього віку є зміна провідної діяльності. Якщо в дошкільному віці домінує гра, то у молодшому шкільному віці провідною стає навчальна діяльність. Це потребує від дитини розвитку довільної уваги, пам'яті, мислення, а також здатності підпорядковувати свою поведінку встановленим правилам і вимогам [15]. У зв'язку з цим зростає

значення самоконтролю та саморегуляції, які ще лише формуються і потребують підтримки з боку дорослих, як було зазначено раніше.

Психологічна адаптація до навчального середовища у цьому віці значною мірою залежить від рівня сформованості пізнавальних процесів. Зокрема, важливу роль відіграє розвиток логічного мислення, здатність до аналізу та узагальнення, а також сформованість навчальних навичок. Недостатній рівень розвитку цих процесів може ускладнювати адаптацію та призводити до труднощів у навчанні, що, у свою чергу, може викликати негативні емоційні переживання та зниження навчальної мотивації [44].

Не менш важливим є емоційний аспект адаптації. Молодші школярі характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, залежністю від оцінки дорослих та потребою у схваленні. Позитивне емоційне ставлення до школи та вчителя сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, тоді як негативний досвід може викликати тривожність, страхи та уникання навчальної діяльності [18]. У цьому контексті важливою є роль дорослих у формуванні емоційно-безпечного середовища.

Соціальний компонент адаптації у молодшому шкільному віці пов'язаний із формуванням міжособистісних відносин у колективі однолітків. У цей період дитина починає активно включатися в систему групових взаємодій, що передбачає засвоєння соціальних норм, розвиток комунікативних навичок та формування соціального статусу в групі [25]. Саме взаємини з однолітками стають одним із ключових факторів психологічного благополуччя дитини.

Особливе значення має самосприйняття дитини, яке в цьому віці лише формується і значною мірою залежить від зовнішніх оцінок. Діти часто оцінюють себе через ставлення вчителя та однолітків, що робить їх вразливими до соціального неприйняття. Позитивне самосприйняття сприяє впевненості та активності, тоді як негативне може призводити до замкненості, тривожності та зниження навчальної активності [13;26].

Дослідники також підкреслюють роль поведінкових проявів у процесі адаптації. Успішно адаптовані діти, як правило, демонструють вищий рівень організованості, здатність дотримуватися правил, активність на уроці та ефективну взаємодію з іншими. Натомість труднощі адаптації можуть проявлятися у неуважності, імпульсивності, конфліктності або, навпаки, пасивності та униканні взаємодії [19].

Важливим фактором є також взаємодія з учителем, який виступає ключовою фігурою у процесі шкільної адаптації. Підтримка, емоційна чутливість та справедливе ставлення з боку педагога сприяють формуванню позитивного ставлення до навчання та підвищують рівень адаптації учнів [26]. Учитель виступає не лише джерелом знань, але й важливим емоційним орієнтиром для дитини.

Крім того, значну роль у процесі адаптації відіграє сім'я. Рівень батьківської підтримки, стиль виховання та психологічний клімат у родині впливають на емоційний стан дитини та її готовність до навчання. Діти, які отримують підтримку та розуміння з боку батьків, як правило, легше адаптуються до шкільного середовища [14].

Таким чином, психологічні особливості адаптації молодших школярів визначаються складною взаємодією когнітивних, емоційних та соціальних чинників. Урахування цих особливостей є необхідною умовою для ефективної підтримки процесу адаптації та попередження можливих труднощів.

1.3. Фактори адаптації до навчального середовища.

Процес адаптації учнів молодших класів до навчального середовища є складним і багатофакторним явищем, що залежить від взаємодії індивідуальних, соціальних та педагогічних чинників. У сучасній психологічній науці підкреслюється, що успішність адаптації визначається не

окремим фактором, а їх комплексом, який формує загальні умови розвитку дитини в освітньому середовищі [44].

До індивідуально-психологічних факторів адаптації відносять особливості темпераменту, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційну стабільність та сформованість саморегуляції. Діти з більш розвиненою довільною увагою, кращою пам'яттю та здатністю контролювати свою поведінку зазвичай легше пристосовуються до вимог навчальної діяльності [11]. Водночас індивідуальні відмінності можуть зумовлювати різний темп та характер адаптації.

Важливим фактором є рівень психологічної готовності дитини до школи, який включає інтелектуальну, емоційну та соціальну складові. Інтелектуальна готовність передбачає сформованість базових знань і навичок, емоційна — здатність регулювати свої переживання, а соціальна — готовність до взаємодії з іншими та прийняття нових соціальних ролей [4; 19]. Недостатня сформованість хоча б одного з цих компонентів може ускладнювати процес адаптації.[28]

Окрему групу становлять соціально-психологічні фактори, серед яких особливе місце займає соціометричний статус дитини в колективі. Рівень прийняття однолітками безпосередньо впливає на емоційний стан дитини, її поведінку та рівень адаптації. Діти з високим соціальним статусом, як правило, більш впевнені у собі та демонструють вищу навчальну активність [50].

Взаємини з однолітками є важливим чинником адаптації, оскільки саме в групі дитина набуває досвіду соціальної взаємодії, співпраці та вирішення конфліктів. Позитивний психологічний клімат у колективі сприяє формуванню відчуття безпеки та прийняття, що значно полегшує процес адаптації [25].

Не менш значущим є вплив педагогічних факторів. Особистість учителя, стиль його взаємодії з учнями, рівень емоційної підтримки та організація навчального процесу безпосередньо впливають на адаптацію дітей.

Учитель, який створює атмосферу довіри та підтримки, сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації та зниженню тривожності [14; 18; 24]. Важливим напрямом підтримки молодших школярів є також своєчасне застосування психологічних методів, спрямованих на зниження тривожності, подолання страхів і полегшення адаптації дитини до нового колективу та шкільного середовища [4].

Організація навчального середовища також відіграє важливу роль. Чіткість правил, структурованість уроку, доступність навчального матеріалу та зрозуміла система оцінювання формують у дітей відчуття стабільності та передбачуваності, що є важливим для їх психологічного комфорту [8; 44].

У сучасних умовах окрему увагу приділяють впливу зовнішніх соціальних факторів, зокрема стресових ситуацій та нестабільності соціального середовища. Такі фактори можуть ускладнювати процес адаптації та вимагати додаткової психологічної підтримки [25;29]. В умовах воєнного стану психологічна підтримка дітей має включати створення безпечного освітнього середовища, стабілізацію емоційного стану, розвиток стресостійкості та залучення сім'ї до процесу допомоги. Особливої уваги потребують молодші школярі, які зазнали травматичного досвіду або вимушено змінили звичне соціальне оточення [2].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У результаті теоретичного аналізу проблеми адаптації учнів молодших класів до навчального середовища було встановлено, що адаптація є складним, багатокомпонентним процесом, який передбачає активну взаємодію особистості з навколишнім середовищем та спрямований на досягнення оптимального рівня функціонування в нових умовах. У сучасній психології адаптація розглядається не лише як пасивне пристосування до зовнішніх обставин, а як активний процес взаємодії людини із середовищем, у ході якого

змін зазнає як сама особистість, так і її способи реагування на нові умови. Це дозволяє розглядати адаптацію як важливий механізм психічного розвитку та соціалізації дитини.

Визначено, що у психології адаптація розглядається як процес встановлення динамічної рівноваги між індивідом і середовищем, який включає когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти. Успішність адаптації визначається здатністю особистості ефективно реагувати на вимоги середовища та використовувати власні психологічні ресурси. При цьому важливу роль відіграє рівень розвитку інтелектуальних процесів, емоційної стабільності та сформованості навичок саморегуляції. Теоретичний аналіз показав, що адаптація має не статичний, а динамічний характер, оскільки вона може змінюватися залежно від умов середовища, життєвого досвіду дитини та особливостей її взаємодії з оточенням.

Також було встановлено, що в психологічній науці значна увага приділяється співвідношенню понять «адаптація» та «дезадаптація». Якщо адаптація характеризується ефективним включенням особистості в нову систему діяльності та соціальних взаємин, то дезадаптація проявляється у труднощах поведінки, емоційній нестабільності, зниженні навчальної мотивації та ускладненні міжособистісної взаємодії. Особливо помітними такі прояви стають саме у молодшому шкільному віці, коли дитина лише починає входити у нову систему соціальних вимог.

У ході аналізу наукових підходів до проблеми адаптації було визначено, що важливе місце займає концепція Ж. Піаже, відповідно до якої адаптація пов'язується з процесами асиміляції та акомодатії. Асиміляція передбачає включення нового досвіду у вже сформовані схеми поведінки, тоді як акомодатія полягає у зміні цих схем відповідно до нових умов. Такий підхід дозволяє краще зрозуміти механізми пристосування дитини до шкільного середовища, оскільки навчальна діяльність постійно вимагає перебудови попереднього досвіду та формування нових способів поведінки.

Крім того, у теоретичному аналізі було розглянуто різні форми адаптації, зокрема пасивну та активну. Пасивна адаптація пов'язана переважно з пристосуванням до вже існуючих умов середовища, тоді як активна передбачає здатність особистості впливати на середовище або шукати більш сприятливі умови для власного функціонування. У контексті молодшого шкільного віку це проявляється у тому, як дитина вибудовує взаємини з учителем та однолітками, реагує на вимоги навчальної діяльності та намагається знайти своє місце у колективі.

Визначено, що молодший шкільний вік є чутливим періодом для формування механізмів адаптації, оскільки саме в цей час відбувається перехід до навчальної діяльності, змінюється соціальна ситуація розвитку та формуються основи самосприйняття, саморегуляції та міжособистісної взаємодії. Вступ до школи супроводжується зміною звичного способу життя дитини, появою нових обов'язків, вимог та правил поведінки. У цей період дитина повинна навчитися контролювати власну поведінку, підпорядковувати її навчальним цілям та взаємодіяти з новим соціальним оточенням.

Було встановлено, що одним із ключових психологічних новоутворень молодшого шкільного віку є формування нової внутрішньої позиції школяра та усвідомлення оновленого, наповненого більшою кількістю обов'язків, соціального статусу учня. Від того, наскільки успішно дитина приймає нову роль, значною мірою залежить її ставлення до навчання, рівень мотивації та емоційний стан у шкільному середовищі. Також важливим є рівень готовності дитини до систематичного навчання, який включає інтелектуальну, емоційну та соціальну складові.

Встановлено, що психологічні особливості адаптації молодших школярів проявляються у взаємозв'язку пізнавальних процесів, емоційного стану, поведінкових характеристик та соціальних відносин. Важливу роль відіграє рівень самосприйняття дитини, який впливає на її впевненість, активність та здатність до взаємодії з оточенням. Діти, які мають позитивне

ставлення до себе та відчують підтримку з боку дорослих і однолітків, зазвичай легше адаптуються до нових умов навчання.

У процесі теоретичного аналізу було також встановлено, що важливим чинником адаптації виступає рівень розвитку довільності психічних процесів. Школяр молодших класів повинен навчитися керувати власною увагою, дотримуватися правил, планувати діяльність та контролювати поведінку. Недостатній розвиток цих навичок може ускладнювати процес адаптації та призводити до труднощів у навчанні й спілкуванні.

Проаналізовано основні фактори адаптації до навчального середовища, серед яких виокремлено індивідуально-психологічні (особливості розвитку, саморегуляція, готовність до школи), соціально-психологічні (міжособистісні відносини, соціометричний статус) та педагогічні (стиль взаємодії вчителя, організація навчального процесу, психологічний клімат у класі). Було встановлено, що всі описані фактори перебувають у тісному взаємозв'язку та комплексно впливають на процес адаптації дитини до навчального середовища.

Встановлено, що провідну роль у процесі адаптації відіграє соціальне середовище, зокрема рівень прийняття дитини в учнівському колективі, що впливає на її емоційний стан, поведінку та загальний рівень адаптації. Важливими також є характер взаємин із педагогом, стиль сімейного виховання та рівень підтримки з боку батьків. Сприятливий психологічний клімат у класі та позитивне ставлення вчителя створюють умови для формування впевненості дитини та зниження рівня тривожності.

Окремо було визначено, що адаптація молодших школярів значною мірою залежить від того, наскільки повноцінно дитина пройшла попередній етап розвитку. Недостатня сформованість комунікативних навичок, емоційної саморегуляції або навчальної мотивації може ускладнювати процес входження в нову систему шкільних відносин. Саме тому важливим є поступовий

характер переходу від дошкільного до шкільного дитинства без надмірного прискорення цього процесу.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що адаптація молодших школярів є комплексним явищем, яке формується під впливом взаємопов'язаних факторів та визначає успішність включення дитини в навчальну діяльність. Процес адаптації охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні аспекти розвитку особистості та значною мірою впливає на подальше психічне благополуччя дитини, її навчальну мотивацію та міжособистісні відносини.

Отримані результати теоретичного дослідження створюють основу для подальшого емпіричного вивчення особливостей адаптації учнів молодших класів, а також дозволяють обґрунтувати необхідність своєчасної психологічної підтримки дітей у процесі їх входження до навчального середовища.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації учнів молодших класів до навчального середовища було організоване та проведене на базі Гімназії № 27 м. Дніпро. Дослідження здійснювалося в умовах реального освітнього процесу, що забезпечило його екологічну валідність та дозволило отримати дані, максимально наближені до повсякденних умов функціонування учнів у навчальному середовищі.

У дослідженні взяли участь 30 учнів 2–4 класів віком від 7 до 10 років, серед яких 16 дівчат і 14 хлопців. Вибірка була цільовою та формувалася з урахуванням рівня класу, вікових особливостей дітей і готовності учнів брати участь у психологічному дослідженні. До її складу увійшли школярі з різним рівнем адаптації до навчального середовища, що дозволило виявити як загальні тенденції, так і індивідуальні особливості адаптаційного процесу.

Організація дослідження передбачала поетапну реалізацію основних видів діяльності: організаційно-методичного, підготовчого, психодіагностичного, аналітичного та документаційного етапів. Такий підхід забезпечив системність дослідження, логічну послідовність отримання емпіричних даних, а також можливість комплексного аналізу результатів та їх інтерпретації відповідно до поставленої мети й завдань.

На початковому, організаційно-методичному етапі було здійснено ознайомлення зі структурою та особливостями функціонування Гімназії № 27 м. Дніпро, специфікою роботи психологічної служби закладу освіти та нормативною документацією, яка регламентує діяльність практичного психолога. Також було проаналізовано основні напрями роботи психолога та

проведено попереднє спостереження за освітнім процесом. Це дозволило виявити особливості взаємодії між учнями та педагогами, специфіку навчального середовища й актуальні психологічні труднощі, характерні для учнів молодших класів.

Наступним етапом стало планування та підготовка психодіагностичного дослідження. Було здійснено аналіз спеціальної психологічної літератури, методичних рекомендацій і сучасних підходів до вивчення адаптації молодших школярів. На основі теоретичного аналізу підібрано комплекс психодіагностичних методик відповідно до мети, завдань і гіпотези дослідження. При цьому враховувалися вікові особливості дітей, доступність і зрозумілість інструкцій, а також можливість комплексного вивчення особистісного, емоційного, соціального та поведінкового компонентів адаптації. [22; 28] Для проведення дослідження було підготовлено необхідні бланки, інструкції, матеріали для спостереження та стимульний матеріал.

Основний, психодіагностичний етап дослідження передбачав безпосереднє обстеження учнів із використанням комплексу взаємодоповнювальних методів. До кількісного блоку було включено методику визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана, тест шкільної тривожності Філіпса та соціометричний метод Дж. Морено. Методика А. В. Фурмана використовувалася для визначення рівня особистісної адаптованості учнів, тест Філіпса — для виявлення загального рівня шкільної тривожності та окремих її проявів, а соціометричний метод Дж. Морено — для дослідження соціометричного статусу учнів і рівня їх прийняття у класному колективі. [39; 49; 50]

Для якісного доповнення кількісних результатів використовувалися проєктивна методика «Мій клас» А. А. Лєскової та метод систематичного спостереження. Методика «Мій клас» дозволила дослідити суб'єктивне сприйняття дитиною свого місця у класному колективі, емоційне ставлення до

навчального середовища та особливості взаємодії з однокласниками. Систематичне спостереження здійснювалося під час уроків і перерв та дозволило отримати додаткові дані про активність учнів, рівень уваги, емоційний стан, взаємодію з однолітками та педагогами, а також наявність конфліктних або позитивних ситуацій. [36; 47]

У процесі проведення дослідження забезпечувалася добровільність участі дітей, дотримання принципів конфіденційності та етичних норм роботи з неповнолітніми. [8] Участь учнів у дослідженні здійснювалася за письмовою згодою батьків. Важливою умовою було створення доброзичливої та психологічно безпечної атмосфери, що сприяло отриманню більш достовірних результатів.

На завершальному, аналітичному етапі було здійснено обробку та інтерпретацію отриманих даних. Для узагальнення кількісних результатів використовувалися методи описової статистики. Кореляційний аналіз застосовувався для встановлення взаємозв'язків між рівнем особистісної адаптованості, шкільною тривожністю та соціометричним статусом учнів. Результати проєктивної методики «Мій клас» і систематичного спостереження аналізувалися якісно та використовувалися для більш повного розуміння емоційного самопочуття й поведінкових проявів школярів у навчальному середовищі.

Документаційний етап передбачав систематизацію отриманих результатів, оформлення таблиць, узагальнення кількісних і якісних даних, а також формулювання висновків та рекомендацій щодо подальшої психологічної підтримки адаптації молодших школярів.

Отже, організація емпіричного дослідження забезпечила комплексний і системний підхід до вивчення психологічних особливостей адаптації учнів молодших класів. Поєднання кількісних і якісних методів, дотримання етичних норм та врахування вікових особливостей дітей дозволили отримати

результати, які стали основою для подальшого аналізу й формулювання обґрунтованих висновків.

2.2. Методи та методики дослідження

Для досягнення мети дослідження та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, що дозволяють широко дослідити психологічні особливості адаптації учнів молодших класів до навчального середовища. Використання саме комплексного підходу обумовлене багатокomпонентністю феномену адаптації, який охоплює особистісні, емоційні, соціальні та поведінкові аспекти функціонування особистості. [22; 30; 41]

У процесі дослідження застосовувалися теоретичні, емпіричні та методи математико-статистичної обробки даних. До теоретичних методів належали аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми адаптації, що дозволило визначити основні підходи до розуміння даного феномену, окреслити його структуру та виокремити ключові чинники. Основу емпіричного дослідження склали психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення різних компонентів адаптації. [22; 28] Для обробки отриманих кількісних результатів використовувалися методи описової статистики, а також кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта Пірсона, що дало можливість виявити взаємозв'язки між досліджуваними показниками.

З метою комплексного дослідження адаптації учнів молодшого шкільного віку було використано такі методики та методи:

1. Методика визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана

Методика визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана була використана як основний кількісний інструмент для дослідження рівня адаптованості учнів (Додаток А). Її метою є визначення особливостей ставлення дитини до основних сфер життєдіяльності: школи,

сім'ї, позашкільного соціального оточення та власного «Я». [50] Використання методики дозволяє оцінити, наскільки позитивно або негативно школяр сприймає навчальне середовище, значущих дорослих, однолітків, самого себе та власне місце у соціальному оточенні.

До сфери шкільного життя належать ставлення до однокласників, учителів, класного керівника, навчальних предметів і шкільного середовища загалом. Сфера сім'ї охоплює ставлення до батьків та інших близьких родичів. Позашкільна сфера дозволяє визначити особливості взаємодії дитини з друзями та іншими людьми за межами навчального закладу. Окрему увагу приділено оцінюванню ставлення школяра до самого себе, власних можливостей і свого становища серед інших людей. [50]

Проведення методики здійснювалося з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Учням надавалася зрозуміла інструкція, а у разі виникнення труднощів окремі формулювання додатково пояснювалися у доступній формі. Під час роботи особлива увага приділялася створенню спокійної та доброзичливої атмосфери, оскільки емоційний комфорт дітей є важливою умовою отримання достовірних результатів.

Отримані результати фіксувалися у відповідних бланках і підлягали кількісній обробці. Вищі показники свідчать про більш сприятливий рівень особистісної адаптованості, позитивніше ставлення до основних сфер життя та краще прийняття власного місця у соціальному середовищі. Низькі значення можуть вказувати на труднощі прийняття шкільного середовища, напруженість у взаєминах з оточенням або знижене самосприйняття. У межах дослідження цей показник використовувався як основний кількісний індикатор адаптованості учнів.

2. Тест шкільної тривожності Філіпса

Для дослідження емоційного компонента адаптації було використано тест шкільної тривожності Філіпса (Додаток Б). Його метою є вивчення рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі шкільним навчанням, оцінюванням,

спілкуванням з однокласниками, взаємодією з учителями та ситуаціями самовираження. [28] У межах дослідження тест Філіпса на визначення рівня тривожності застосовувався як інструмент оцінювання емоційного напруження, яке може ускладнювати пристосування дитини до навчального середовища.

Тест складається з 58 запитань, на які учень відповідає «так» або «ні». Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа: відповіді, що не збігаються з ключем, розглядаються як прояви тривожності. Підраховується загальна кількість тривожних відповідей за всім тестом, а також показники за окремими факторами. [28]

Методика дозволяє визначити вісім основних факторів: загальну тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрацію потреби у досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточення; низьку фізіологічну опірність стресу; проблеми та страхи у взаєминах з учителями.

Проведення тесту здійснювалося у доброзичливій та психологічно безпечній атмосфері. Перед початком роботи учням пояснювалося, що у тесті немає «правильних» або «неправильних» відповідей, а отримані результати не впливатимуть на навчальні оцінки чи ставлення педагогів. У разі виникнення труднощів окремі запитання додатково пояснювалися у доступній для дітей формі без нав'язування певного варіанта відповіді.

Інтерпретація результатів ґрунтується на тому, що вищий сумарний показник свідчить про вищий рівень шкільної тривожності. Якщо кількість тривожних відповідей перевищує 50 % від загальної кількості запитань, це може вказувати на підвищену тривожність. Якщо кількість таких відповідей перевищує 75 %, можна говорити про високий рівень шкільної тривожності.

Використання тесту Філіпса дозволило не лише оцінити загальний рівень емоційного напруження учнів, але й визначити ті сфери шкільного життя, у яких тривожність проявляється найбільш виразно. Отримані

результати використовувалися у поєднанні з іншими методиками для комплексного аналізу психологічних особливостей адаптації учнів молодших класів до навчального середовища.

3. Соціометричний метод Дж. Морено

З метою дослідження міжособистісних відносин у класному колективі було використано соціометричний метод Дж. Морено, який дозволяє визначити соціометричний статус учнів, рівень їх прийняття або відторгнення у групі, а також структуру взаємин у класі (Додаток В). Застосування цього методу дозволяє не лише виявити характер взаємин між учнями, а й зрозуміти, яке місце займає кожна дитина у системі групових відносин. [19]

Учням пропонувалося обрати трьох однокласників, з якими вони хотіли б виконувати спільне завдання, а також трьох однокласників, з якими не хотіли б співпрацювати. Така форма роботи є зрозумілою для дітей молодшого шкільного віку, оскільки ґрунтується на звичних для них ситуаціях взаємодії у навчальному процесі. Вибір партнерів для спільної діяльності дозволяє виявити симпатії, рівень довіри та особливості емоційного ставлення дітей один до одного. [19]

Перед початком проведення методики учням пояснювалися правила виконання завдання та наголошувалося на важливості самостійного вибору без підказок або обговорення з однокласниками. Для забезпечення конфіденційності кожному учню було присвоєно індивідуальний код, що дозволило уникнути відкритого розголошення результатів і забезпечити дотримання етичних принципів психологічного дослідження.

Результати фіксувалися у спеціальній соціометричній таблиці, що дозволило здійснити подальший розрахунок показників соціометричного статусу кожного учня та визначити загальну структуру міжособистісних відносин у колективі. На основі отриманих даних можна було визначити дітей із високим рівнем соціального прийняття, а також учнів, які рідше обираються однокласниками або можуть мати труднощі у взаємодії з колективом.

Застосування соціометричного методу дало змогу оцінити соціальний компонент адаптації. Рівень прийняття дитини у групі пов'язаний із її емоційним станом, упевненістю у собі та загальним ставленням до школи. Діти, які мають позитивні взаємини з однолітками та відчують себе частиною колективу, як правило, демонструють вищий рівень психологічного комфорту та легше пристосовуються до умов навчального середовища. [16; 20; 39]

Результати соціометричного дослідження використовувалися у кількісному аналізі та дозволили отримати додаткову інформацію про психологічний клімат у класі, рівень згуртованості групи та особливості взаємодії між учнями.

4. Проєктивна методика «Мій клас» А. А. Лєскової

Для якісного дослідження суб'єктивного сприйняття дитиною навчального середовища було використано проєктивну методику «Мій клас» А. А. Лєскової. [18] Її застосування обумовлене тим, що діти молодшого шкільного віку не завжди можуть чітко та повно висловити власні переживання, емоції або труднощі, пов'язані зі шкільним життям. Проєктивна методика дозволяє доповнити кількісні результати інформацією про внутрішнє ставлення учня до класного колективу та власного місця у ньому.

На відміну від вільного малювання, методика «Мій клас» передбачає використання готового стимульного матеріалу — схематичного зображення класу (Додаток Г). Дитині пропонується позначити себе на зображенні, а також, за потреби, указати значущих однокласників. Такий формат дозволяє звернути увагу на те, як учень сприймає своє місце у колективі, наскільки прагне перебувати поряд з іншими дітьми, чи відчуває потребу у близькості до вчителя та чи виявляє ознаки соціальної дистанційованості. [18]

Під час аналізу враховувалися розміщення дитиною самої себе, близькість до інших учнів, вибір позиції у класі, позначення друзів, а також можливі ознаки емоційного напруження або відстороненості. Результати

методики інтерпретувалися з урахуванням даних інших методів і не розглядалися ізольовано. [18]

Проективна методика «Мій клас» використовувалася для якісного аналізу суб'єктивного самопочуття учнів у класному середовищі. Її результати не включалися до кореляційної матриці, оскільки методика має допоміжний характер і спрямована насамперед на змістовну інтерпретацію вибору дитини.

5. Метод систематичного спостереження

З метою отримання більш об'єктивної та наближеної до реальних умов інформації про поведінкові прояви учнів у навчальному процесі було використано метод систематичного спостереження. Спостереження проводилося безпосередньо у природних умовах шкільного середовища — під час уроків і перерв. Такий підхід дозволив побачити, як саме учні поведуться у звичних для них умовах, без спеціально створеного експериментального навантаження. [27]

Спостереження здійснювалося без втручання у діяльність дітей і без зміни природного перебігу освітнього процесу. Основна увага приділялася фіксації типових поведінкових проявів учнів у різних ситуаціях: під час пояснення нового матеріалу, виконання завдань, групової роботи, спілкування з учителем, а також неформальної взаємодії з однолітками під час перерв. [27]

Для фіксації результатів було використано спеціальний бланк спостереження, який включав такі показники: рівень активності, увага, емоційний стан, взаємодія з однокласниками, взаємодія з учителем, а також наявність конфліктних або позитивних ситуацій. Під час спостереження враховувалися індивідуальні особливості дітей, зокрема темп діяльності, рівень втомлюваності, емоційна реактивність і здатність до самоконтролю

Окрему увагу приділяли ситуаціям, у яких у дітей виникали труднощі у взаємодії з однокласниками або виконанні навчальних завдань, оскільки такі прояви є найбільш інформативними для оцінювання особливостей адаптації.

Метод спостереження дозволив доповнити результати психодіагностичних методик реальними поведінковими проявами учнів. [27]

Результати систематичного спостереження використовувалися для якісного аналізу поведінкових проявів адаптації та не залучалися до кількісного кореляційного аналізу. Спостереження виступило уточнювальним інструментом, що дозволив зіставити результати тестування з фактичною поведінкою дітей у навчальному середовищі.

Застосування комплексу зазначених методик забезпечило всебічне дослідження адаптації учнів молодшого шкільного віку та дозволило охопити її основні компоненти: особистісний, емоційний, соціальний і поведінковий. До кількісного блоку дослідження було включено методику визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана, тест шкільної тривожності Філіпса та соціометричний метод Дж. Морено. Проективна методика «Мій клас» А. А. Лєскової та метод систематичного спостереження використовувалися як якісні методи, що доповнювали кількісні результати та дозволяли глибше описати особливості поведінки й самопочуття дітей у класному середовищі.

2.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження

У ході емпіричного дослідження було здійснено комплексний аналіз психологічних особливостей адаптації учнів молодшого шкільного віку до навчального середовища. У дослідженні взяли участь 30 учнів 2–4 класів віком від 7 до 10 років, серед яких 16 дівчат і 14 хлопців. Для отримання цілісного уявлення про особливості адаптаційного процесу було використано комплекс взаємодоповнювальних методик, спрямованих на дослідження особистісного, емоційного, соціального та поведінкового компонентів адаптації.

До кількісного блоку дослідження було включено методику визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана, тест шкільної

тривожності Філіпса та соціометричний метод Дж. Морено. Для якісного доповнення отриманих результатів застосовувалися проєктивна методика «Мій клас» А. А. Лєскової та систематичне спостереження за поведінкою учнів під час уроків і перерв.

Поєднання кількісних і якісних методів дозволило дослідити не лише загальні показники адаптації, але й особливості емоційного самопочуття дітей, їхнього становища у класному колективі та поведінкових проявів у звичних умовах освітнього процесу. Водночас результати проєктивної методики та спостереження не включалися до кореляційного аналізу, оскільки використовувалися як допоміжні якісні методи.

На першому етапі аналізу було здійснено узагальнення результатів за трьома основними кількісними показниками. Середні значення наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Середні значення основних показників адаптації учнів молодших класів

Показник	Середнє значення
Шкільна тривожність за тестом Філіпса	13,50
Соціометричний статус	0,57
Особистісна адаптованість за методикою А. В. Фурмана	14,73

За результатами тесту шкільної тривожності Філіпса середній показник у вибірці становить 13,50 бала (Додаток Д). Оскільки тест містить 58 запитань, отримане значення не свідчить про високий рівень загальної шкільної тривожності у більшості досліджуваних учнів. Водночас наявність окремих тривожних проявів потребує додаткового аналізу, оскільки емоційне напруження може виникати не в усіх ситуаціях шкільного життя, а лише у

певних сферах: під час перевірки знань, взаємодії з учителем, спілкування з однокласниками або необхідності демонструвати власні можливості. [28]

Середній показник соціометричного статусу становить 0,57. Це свідчить про те, що більшість учнів загалом включені до системи міжособистісних відносин класного колективу та отримують позитивні вибори з боку однокласників. [16; 39] Водночас узагальнений показник не виключає наявності окремих дітей, які рідше обираються однолітками або можуть відчувати труднощі у соціальній взаємодії. (Додаток Ж) Такі учні потребують додаткової уваги практичного психолога та педагогів.

Середнє значення особистісної адаптованості за методикою А. В. Фурмана становить 14,73 бала. Отриманий показник характеризує загальний рівень адаптованості учнів у досліджуваній вибірці та відображає особливості їхнього ставлення до школи, соціального оточення і власного «Я». [50] Для більш детального висновку щодо рівнів адаптованості окремих учнів доцільно враховувати не лише середнє значення, але й індивідуальні результати відповідно до ключа методики. (Додакок Е)

Окремий етап аналізу було присвячено вивченню факторів шкільної тривожності. Тест Філіпса дозволяє визначити не лише загальний показник, але й окремі сфери, у яких дитина може відчувати емоційне напруження. [28] Середні значення за вісьмома факторами наведено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Середні значення за факторами шкільної тривожності

Фактор шкільної тривожності	Середнє значення
Загальна тривожність у школі	5,23
Фрустрація потреби у досягненні успіху	3,17
Переживання соціального стресу	2,60
Проблеми та страхи у взаєминах з	2,30

учителями	
Страх ситуації перевірки знань	1,57
Низька фізіологічна опірність стресу	1,47
Страх самовираження	1,23
Страх не відповідати очікуванням оточення	0,80

Найбільш вираженим фактором є загальна тривожність у школі, середній показник якої становить 5,23 бала. Цей результат відображає наявність у частини учнів загального емоційного напруження, пов'язаного з перебуванням у навчальному середовищі. Воно може проявлятися у хвилюванні перед уроками, труднощах під час виконання навчальних завдань або підвищеній чутливості до оцінювання.

Другим за вираженістю фактором є фрустрація потреби у досягненні успіху — 3,17 бала. Це може свідчити про те, що частина дітей переживає труднощі, пов'язані з прагненням відповідати навчальним вимогам і отримувати позитивну оцінку з боку дорослих. Для учнів молодшого шкільного віку схвалення вчителя та батьків має особливе значення, тому навіть окремі невдачі можуть супроводжуватися емоційним напруженням. [14; 21]

Середній показник переживання соціального стресу становить 2,60 бала. Отриманий результат указує на важливість міжособистісних відносин у класі для психологічного благополуччя дітей. Включеність у групу, наявність друзів і відчуття прийняття з боку однокласників є значущими умовами успішної адаптації до навчального середовища. [16; 20]

Показник проблем і страхів у взаєминах з учителями становить 2,30 бала. Це свідчить про те, що для окремих учнів взаємодія з педагогом може бути джерелом напруження. У молодшому шкільному віці вчитель є важливою фігурою, від оцінки та ставлення якої значною мірою залежить емоційний стан

дитини. [3; 14] Саме тому особливу увагу доцільно приділяти створенню доброзичливої та передбачуваної атмосфери під час уроків.

Менш вираженими у вибірці є страх ситуації перевірки знань, низька фізіологічна опірність стресу, страх самовираження та страх не відповідати очікуванням оточення. Водночас ці показники також потребують урахування під час роботи з окремими учнями, оскільки навіть невисокі середні значення можуть приховувати виражені труднощі у конкретних дітей.

Значення восьми факторів не слід механічно додавати та порівнювати із загальним балом тривожності, оскільки окремі фактори можуть охоплювати частково спільні запитання. Їх доцільно розглядати як окремі напрями аналізу емоційного стану учнів. [28]

Наступним етапом стало порівняння основних показників у групах дівчат і хлопців. Для визначення статистичної значущості відмінностей було використано t-критерій Стьюдента. Результати наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняння показників адаптації дівчат і хлопців

Показник	Дівчата	Хлопці	t	p
Шкільна тривожність	13,13	13,93	-0,94	0,355
Соціометричний статус	0,75	0,36	0,76	0,455
Особистісна адаптованість	15,13	14,36	0,84	0,406

За результатами порівняльного аналізу середній показник шкільної тривожності у дівчат становить 13,13 бала, а у хлопців — 13,93 бала. Отже, у хлопців середнє значення є дещо вищим, однак різниця не досягає рівня статистичної значущості ($p = 0,355$).

Середній показник соціометричного статусу у дівчат становить 0,75, а у хлопців — 0,36. Це може свідчити про певну тенденцію до більш сприятливого становища дівчат у системі міжособистісних відносин класу. Проте значення $p = 0,455$ не дозволяє стверджувати про статистично значущі відмінності між групами.

За методикою визначення особистісної адаптованості А. В. Фурмана середній показник у дівчат становить 15,13 бала, а у хлопців — 14,36 бала. Незважаючи на дещо вище значення у групі дівчат, виявлена різниця також не є статистично значущою ($p = 0,406$).

Отже, у вибірці простежуються окремі відмінності середніх значень, однак вони не досягають рівня статистичної значущості. Отримані дані не дають підстав стверджувати про виражені гендерні відмінності в адаптації молодших школярів. Виявлені відмінності доцільно розглядати лише як окремі тенденції, які можуть бути пов'язані з індивідуальними особливостями дітей та специфікою міжособистісних відносин у класному колективі.

Для визначення взаємозв'язків між кількісними показниками було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона. До аналізу включено три показники: шкільну тривожність, соціометричний статус та особистісну адаптованість. Результати наведено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Взаємозв'язки між показниками адаптації учнів молодших класів

Показники	Коефіцієнт кореляції Пірсона	Рівень значущості
Шкільна тривожність — соціометричний статус	-0,952	$p < 0,001$
Шкільна тривожність — особистісна адаптованість	-0,970	$p < 0,001$
Соціометричний статус —	0,976	$p < 0,001$

особистісна адаптованість		
---------------------------	--	--

Між рівнем шкільної тривожності та соціометричним статусом виявлено сильний обернений зв'язок ($r = -0,952$; $p < 0,001$). Це означає, що вищий рівень шкільної тривожності пов'язаний із менш сприятливим становищем дитини у класному колективі. Учні, які відчують емоційне напруження у шкільному середовищі, можуть мати більше труднощів у взаємодії з однолітками, бути менш активними у груповій діяльності або рідше отримувати позитивні вибори з боку однокласників. [16; 20]

Між шкільною тривожністю та особистісною адаптованістю також встановлено сильний обернений зв'язок ($r = -0,970$; $p < 0,001$). Отриманий результат свідчить про те, що підвищення рівня шкільної тривожності пов'язане зі зниженням особистісної адаптованості учнів. Діти, які відчують більше емоційного напруження у навчальному середовищі, можуть менш позитивно сприймати школу, соціальне оточення та власне місце у ньому. [41; 50]

Між соціометричним статусом і рівнем особистісної адаптованості виявлено сильний прямий зв'язок ($r = 0,976$; $p < 0,001$). Це означає, що більш сприятливе становище дитини у класному колективі пов'язане з вищим рівнем її адаптованості. Позитивні взаємини з однокласниками, наявність соціальної підтримки та відчуття прийняття можуть бути важливими умовами психологічного комфорту учня у навчальному середовищі. [16; 20; 39]

Водночас результати кореляційного аналізу не дозволяють робити висновок про причинно-наслідкові зв'язки між показниками. Отримані дані свідчать про їх тісну взаємопов'язаність, однак не дають підстав стверджувати, що один із показників безпосередньо спричиняє зміни іншого.

Для змістовного доповнення кількісних результатів було проаналізовано відповіді учнів за проєктивною методикою «Мій клас» А. А. Лєскової. Методика дозволила визначити особливості суб'єктивного

сприйняття дітьми власного місця у класі, їхнього ставлення до однокласників і навчального середовища загалом. [18] Результати якісного аналізу наведено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Результати якісного аналізу проєктивної методики «Мій клас»

Показник	Кількість учнів
Розмістили себе поруч із групою однолітків	18
Обрали місце ближче до вчителя або навчальної зони	5
Обрали нейтральну позицію	4
Відповіді містили менш сприятливі ознаки	3
Позначили одного або декількох друзів	21
Не позначили друзів або вибір був недостатньо виразним	9
Не виявлено негативних ознак	22
Виявлено окремі прояви емоційного напруження	8

Більшість учнів — 18 із 30 дітей — розмістили себе поруч із групою однолітків. Це може свідчити про відчуття включеності до класного колективу та прагнення до взаємодії з іншими дітьми. П'ятеро учнів обрали місце ближче до вчителя або навчальної зони. Такий вибір може відображати орієнтацію на педагога, потребу в додатковій підтримці або значущість навчальної діяльності для дитини.

Чотири позиції було оцінено як нейтральні, оскільки вони не містили виражених позитивних або негативних ознак. У трьох відповідях виявлено менш сприятливі прояви, які можуть указувати на певну соціальну дистанційованість, недостатню включеність до групи або емоційний дискомфорт.

Одного або декількох друзів позначила 21 дитина. Це свідчить про наявність значущих міжособистісних зв'язків у більшості учнів. У дев'яти випадках друзі не були позначені або вибір був недостатньо виразним. Такі

результати не слід автоматично трактувати як ознаку соціальної ізоляції, однак вони потребують додаткового спостереження та зіставлення з результатами соціометричного дослідження.

У відповідях 22 дітей не виявлено негативних ознак. Водночас у восьми випадках зафіксовано окремі прояви емоційного напруження. Отже, більшість учнів загалом позитивно сприймають класне середовище та своє місце у ньому, однак частина дітей потребує додаткової уваги з боку практичного психолога через можливі ознаки соціальної дистанційованості або емоційного дискомфорту.

Результати систематичного спостереження використовувалися для якісного доповнення отриманих даних. У процесі спостереження враховувалися активність учнів, стійкість уваги, емоційні реакції, взаємодія з однолітками та педагогами, а також наявність конфліктних або позитивних ситуацій. Отримані результати дозволили зіставити відповіді учнів із їхніми реальними поведінковими проявами у звичних умовах навчального процесу.

Загалом результати емпіричного дослідження свідчать про те, що у більшості учнів не виявлено виражених труднощів адаптації до навчального середовища. Водночас у частини дітей наявні окремі прояви шкільної тривожності, соціальної дистанційованості або емоційного напруження, які потребують додаткової уваги практичного психолога та педагогів.

Проведений кореляційний аналіз дозволив установити, що рівень особистісної адаптованості молодших школярів тісно пов'язаний із рівнем шкільної тривожності та соціометричним статусом у класному колективі. Вища тривожність пов'язана з нижчою адаптованістю та менш сприятливим соціальним становищем дитини, тоді як більш позитивні взаємини з однокласниками пов'язані з вищим рівнем особистісної адаптованості.

Отримані результати підтверджують необхідність комплексного підходу до психологічного супроводу молодших школярів. Під час планування профілактичної та корекційно-розвивальної роботи доцільно враховувати не

лише загальний рівень адаптації, але й прояви шкільної тривожності, особливості соціального становища дитини у класі та її суб'єктивне сприйняття навчального середовища. [22; 28; 30]

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У результаті проведеного емпіричного дослідження було проаналізовано психологічні особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до навчального середовища із використанням комплексу взаємодоповнювальних методик. До кількісного блоку дослідження було включено тест шкільної тривожності Філіпса, методику визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана та соціометричний метод Дж. Морено. Для якісного доповнення отриманих результатів застосовувалися проєктивна методика «Мій клас» А. А. Лєскової та систематичне спостереження за поведінкою учнів під час уроків і перерв.

За результатами описової статистики встановлено, що середній показник шкільної тривожності у досліджуваній вибірці становить 13,50 бала, середній показник соціометричного статусу — 0,57, а середнє значення особистісної адаптованості — 14,73 бала. Отримані дані дозволяють охарактеризувати загальні тенденції адаптації молодших школярів, однак для оцінювання стану окремих дітей необхідно враховувати індивідуальні результати та зіставляти їх із даними якісних методів.

Аналіз окремих факторів шкільної тривожності показав, що найбільш вираженими є загальна тривожність у школі, середнє значення якої становить 5,23 бала, фрустрація потреби у досягненні успіху — 3,17 бала, переживання соціального стресу — 2,60 бала, а також проблеми та страхи у взаєминах з учителями — 2,30 бала. Це свідчить про те, що для частини учнів джерелами емоційного напруження можуть виступати загальна ситуація перебування у

школі, прагнення відповідати навчальним вимогам, взаємодія з однолітками та оцінювання з боку педагога.

Порівняння результатів дівчат і хлопців показало наявність окремих відмінностей у середніх значеннях. У хлопців зафіксовано дещо вищий середній рівень шкільної тривожності, тоді як у дівчат — дещо вищі середні показники соціометричного статусу та особистісної адаптованості. Водночас установлені відмінності не досягають рівня статистичної значущості. Отже, отримані дані не дають підстав стверджувати про наявність виражених гендерних відмінностей в адаптації учнів молодшого шкільного віку.

У процесі кореляційного аналізу було встановлено сильний обернений зв'язок між рівнем шкільної тривожності та соціометричним статусом учнів ($r = -0,952$; $p < 0,001$). Це означає, що вищий рівень емоційного напруження у шкільному середовищі пов'язаний із менш сприятливим становищем дитини у класному колективі.

Також виявлено сильний обернений зв'язок між шкільною тривожністю та особистісною адаптованістю ($r = -0,970$; $p < 0,001$). Отриманий результат свідчить про те, що зростання шкільної тривожності пов'язане зі зниженням рівня адаптованості молодших школярів.

Між соціометричним статусом та особистісною адаптованістю встановлено сильний прямий зв'язок ($r = 0,976$; $p < 0,001$). Отже, більш сприятливе становище дитини у системі міжособистісних відносин класу пов'язане з вищим рівнем її адаптованості до навчального середовища. Відчуття прийняття, наявність позитивних взаємин з однокласниками та соціальна включеність є важливими складовими психологічного комфорту молодшого школяра.

Водночас отримані результати не дозволяють робити висновки про причинно-наслідкові зв'язки. Кореляційний аналіз указує на тісну взаємопов'язаність досліджуваних показників, однак не доводить, що зміна одного з них безпосередньо спричиняє зміну іншого.

Якісний аналіз результатів проєктивної методики «Мій клас» показав, що більшість учнів загалом позитивно сприймають своє місце у класному колективі. Зокрема, 18 із 30 дітей розмістили себе поруч із групою однолітків, а 21 дитина позначила одного або декількох друзів. У відповідях 22 учнів не виявлено негативних ознак. Водночас у восьми випадках зафіксовано окремі прояви емоційного напруження, а три відповіді містили менш сприятливі ознаки, які можуть свідчити про соціальну дистанційованість або дискомфорт у класному середовищі.

Результати систематичного спостереження доповнили отримані дані інформацією про поведінкові прояви учнів у звичних умовах освітнього процесу. У процесі аналізу враховувалися рівень активності, стійкість уваги, емоційний стан, взаємодія з однокласниками та педагогами, а також наявність позитивних або конфліктних ситуацій. Спостереження дозволило зіставити результати психодіагностичних методик із реальною поведінкою дітей під час уроків і перерв.

Отримані результати загалом підтверджують висунуту гіпотезу про взаємозв'язок основних компонентів адаптації молодших школярів. Вищий рівень шкільної тривожності пов'язаний із нижчою особистісною адаптованістю та менш сприятливим соціометричним статусом, тоді як вищий рівень соціального прийняття у класному колективі пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю.

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволило встановити основні закономірності адаптації молодших школярів до навчального середовища та підтвердити значущість емоційних і соціально-психологічних чинників у цьому процесі. Отримані результати створюють підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій щодо зниження рівня шкільної тривожності, підтримки соціальної включеності дітей та підвищення ефективності психологічного супроводу учнів молодших класів.

РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На основі результатів проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що окремі учні молодшого шкільного віку мають труднощі адаптації до навчального середовища, які проявляються у підвищеній шкільній тривожності, труднощах соціальної взаємодії, недостатньо сприятливому становищі у класному колективі, окремих ознаках емоційного напруження та поведінкових труднощах. У зв'язку з цим важливим є своєчасне здійснення психологічної підтримки та корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на покращення емоційного стану дітей, розвиток комунікативних навичок і формування позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Психокорекційна робота з молодшими школярами повинна мати комплексний характер і включати взаємодію практичного психолога, педагогів та батьків. Ефективність адаптації великою мірою залежить не лише від індивідуальних особливостей дитини, а й від умов освітнього середовища, стилю педагогічної взаємодії та психологічного клімату в сім'ї й класному колективі.

Одним із основних напрямів корекційної роботи є зниження рівня шкільної тривожності. За результатами тесту Філіпса найбільш помітними у досліджуваній вибірці є загальна тривожність у школі, фрустрація потреби у досягненні успіху, переживання соціального стресу, а також проблеми та страхи у взаєминах з учителями. У молодшому шкільному віці діти чутливо реагують на оцінювання, зауваження вчителя, труднощі у взаємодії з однолітками та навчальні невдачі, тому навіть окремі складні ситуації можуть викликати виражене емоційне напруження.

У роботі з такими учнями доцільно використовувати вправи на емоційне розвантаження, прогресивну м'язову релаксацію, короткі вправи на

саморегуляцію, елементи арттерапії, казкотерапії та ігрової терапії. Важливо створювати для дитини ситуації успіху, у яких вона може відчувати власну компетентність і впевненість у своїх можливостях. Особливу увагу варто приділяти учням, які болісно реагують на перевірку знань або бояться припуститися помилки під час відповіді перед класом. Таким дітям необхідно поступово ускладнювати завдання, уникати надмірного акцентування на невдачах і надавати підтримувальний зворотний зв'язок.

Важливим напрямом психологічної роботи є підтримка особистісної адаптованості учнів. Отримані результати показали, що вищий рівень шкільної тривожності пов'язаний із нижчою особистісною адаптованістю. У зв'язку з цим доцільно використовувати вправи, спрямовані на усвідомлення власних сильних сторін, формування впевненості у собі та розвиток позитивного ставлення до навчальної діяльності. Ефективними можуть бути вправи типу «Мої сильні сторони», «Що в мене виходить найкраще», «Мої маленькі успіхи», а також творчі завдання, під час яких дитина може безпечно висловити свої переживання та отримати позитивний досвід взаємодії.

Не менш важливим напрямом є розвиток соціальних та комунікативних навичок. Проведений кореляційний аналіз показав, що більш сприятливий соціометричний статус пов'язаний із вищим рівнем особистісної адаптованості, тоді як підвищена шкільна тривожність пов'язана з менш сприятливим становищем дитини у класному колективі. Це свідчить про необхідність приділяти увагу формуванню позитивних взаємин між учнями, розвитку навичок співпраці, взаємопідтримки та конструктивного вирішення конфліктів.

Для покращення міжособистісних відносин доцільно проводити групові заняття, спрямовані на розвиток емпатії, вміння слухати інших, домовлятися та працювати разом. Корисними є ігрові вправи на командну взаємодію, рольові ігри, спільні творчі завдання та вправи на згуртування класного колективу. Під час групових занять важливо уникати ситуацій, у яких

менш популярні учні можуть повторно відчувати себе ізольованими або неприйнятими.

У роботі з учнями, які демонструють ознаки замкненості, соціальної дистанційованості або недостатньої включеності до групи, особливо важливо забезпечити поступове залучення до спільної діяльності. За результатами проєктивної методики «Мій клас» у частини дітей було виявлено окремі ознаки емоційного напруження, а деякі учні не позначили друзів або зробили недостатньо виразний вибір. Такі відповіді не слід автоматично трактувати як ознаку соціальної ізоляції, однак вони можуть бути підставою для додаткового спостереження та індивідуальної підтримки.

Для дітей, які відчують труднощі у взаємодії з колективом, доцільно використовувати парні форми роботи та поступово переходити до виконання завдань у малих групах. На першому етапі бажано залучати дитину до спільної діяльності з доброзичливим і соціально активним однокласником. Це дозволяє створити безпечні умови для набуття позитивного комунікативного досвіду та поступового розширення кола соціальних контактів.

Важливе значення має також робота з поведінковими труднощами. Результати систематичного спостереження дозволили отримати додаткову інформацію про рівень активності учнів, стійкість уваги, особливості емоційних реакцій, взаємодію з однокласниками та педагогами. Якщо в окремих дітей виявляються труднощі з концентрацією уваги, саморегуляцією або дотриманням правил поведінки, доцільно використовувати спеціальні психологічні вправи, дидактичні ігри, завдання на переключення уваги та розвиток навичок планування власної діяльності. Ефективними можуть бути короткі вправи на саморегуляцію перед початком уроку або після емоційно напружених ситуацій.

Окрему увагу необхідно приділяти роботі з педагогами. Учитель у молодшому шкільному віці виступає однією з найбільш значущих фігур для дитини. За результатами тесту Філіпса проблеми та страхи у взаєминах з

учителями належать до найбільш помітних факторів шкільної тривожності у досліджуваній вибірці. Тому стиль педагогічної взаємодії, форма подання зауважень і реакція на помилки учнів можуть суттєво впливати на їхній емоційний стан та ставлення до навчання.

Доцільним є проведення консультативної та просвітницької роботи з педагогами щодо психологічних особливостей молодших школярів, причин труднощів адаптації та способів психологічної підтримки дітей у навчальному процесі.

Учителям рекомендується:

- створювати емоційно безпечну та передбачувану атмосферу на уроці;
- завчасно пояснювати формат перевірочних робіт і критерії оцінювання;
- уникати надмірно жорсткої критики та публічного акцентування на помилках;
- підтримувати навіть незначні успіхи учнів;
- використовувати позитивне підкріплення;
- не порівнювати дітей між собою у принизливій формі;
- враховувати індивідуальний темп діяльності учнів;
- залучати менш активних дітей до безпечних парних і групових завдань;
- сприяти формуванню доброзичливих взаємин у класі;
- звертати увагу на повторювані ознаки тривожності, замкненості або уникання взаємодії.

Важливим напрямом роботи є взаємодія з батьками. Труднощі адаптації можуть посилюватися через завищені очікування дорослих, надмірний контроль, постійне акцентування на навчальних результатах або недостатню емоційну підтримку. Практичному психологу доцільно проводити індивідуальні консультації та батьківські зустрічі, спрямовані на підвищення психологічної компетентності батьків.

Батькам можна рекомендувати:

- цікавитися не лише оцінками, а й емоційним станом дитини;
- уникати надмірного тиску щодо навчальних результатів;
- підтримувати дитину у складних навчальних ситуаціях;
- не порівнювати її з іншими дітьми;
- не знецінювати її переживання;
- допомагати помічати навіть невеликі успіхи;
- формувати стабільний режим дня;
- заохочувати спілкування з однолітками;
- підтримувати доброзичливе ставлення до школи;
- співпрацювати з учителем і практичним психологом у разі повторюваних труднощів.

Також важливим є проведення профілактичної роботи у класному колективі загалом, навіть якщо виражені труднощі мають лише окремі учні. Профілактичні заходи можуть включати психологічні години, групові вправи на згуртування колективу, бесіди про емоції, взаємоповагу та підтримку, а також спільні творчі завдання. Це дозволяє знизити рівень конфліктності, покращити психологічний клімат у класі та створити більш сприятливі умови для соціальної включеності дітей.

Психологічна підтримка адаптації молодших школярів повинна бути комплексною, систематичною та спрямованою не лише на дитину, а й на її найближче соціальне оточення. З огляду на виявлений взаємозв'язок між шкільною тривожністю, особистісною адаптованістю та соціометричним статусом доцільно поєднувати індивідуальні та групові форми психологічної роботи, а також забезпечувати співпрацю між психологом, педагогами та батьками. Своєчасне виявлення труднощів адаптації та організація підтримки дозволяють знизити рівень емоційного напруження, покращити соціальну взаємодію та створити умови для гармонійного розвитку особистості дитини у навчальному середовищі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На основі результатів проведеного емпіричного дослідження встановлено, що частина учнів молодшого шкільного віку має труднощі адаптації до навчального середовища, які проявляються у підвищеній шкільній тривожності, складнощах соціальної взаємодії, менш сприятливому становищі у класному колективі, окремих ознаках емоційного напруження та поведінкових труднощах. Це вказує на необхідність своєчасної психологічної підтримки та організації корекційно-розвивальної роботи.

Психокорекційна робота має бути комплексною та передбачати взаємодію психолога, педагогів і батьків, оскільки адаптація дитини визначається не лише її індивідуальними особливостями, а й умовами освітнього та сімейного середовища.

Одним із ключових напрямів є зниження шкільної тривожності. За результатами тесту Філіпса найбільш помітними є загальна тривожність у школі, фрустрація потреби у досягненні успіху, переживання соціального стресу, а також проблеми та страхи у взаєминах з учителями. У молодшому шкільному віці емоційне напруження часто виникає через чутливість до оцінювання, страх невдачі, труднощі у спілкуванні з однолітками та переживання щодо ставлення педагога. Доцільним є використання вправ на емоційне розвантаження, коротких технік саморегуляції, елементів ігрової терапії, арттерапії та казкотерапії, а також створення ситуацій успіху для підвищення впевненості дитини.

Важливим є підтримання особистісної адаптованості учнів, оскільки за результатами дослідження її нижчий рівень пов'язаний із вищою шкільною тривожністю. Доцільно використовувати вправи на усвідомлення власних сильних сторін, формування впевненості у собі, розвиток позитивного ставлення до навчання та отримання підтримувального зворотного зв'язку.

Окремий напрям становить розвиток комунікативних навичок і згуртування класного колективу. Проведений кореляційний аналіз показав, що більш сприятливий соціометричний статус пов'язаний із вищим рівнем особистісної адаптованості, тоді як підвищена шкільна тривожність пов'язана з менш сприятливим становищем дитини у класі. Використання групових форм роботи, рольових ігор та командних завдань сприяє покращенню взаємодії між учнями та зниженню соціальної напруги.

Для дітей із замкненістю, ознаками соціальної дистанційованості або труднощами у спілкуванні важливим є поступове включення у групову діяльність через парні та мікрогрупові форми роботи. Це дозволяє знизити рівень тривожності, створити безпечні умови для набуття позитивного досвіду взаємодії та підвищити впевненість у спілкуванні.

Також необхідна робота з поведінковими труднощами, зокрема розвиток уваги, самоконтролю та довільної регуляції поведінки за допомогою спеціальних вправ і коротких технік саморегуляції. Результати систематичного спостереження доцільно використовувати для визначення індивідуальних потреб учнів та відстеження динаміки їхньої поведінки у звичних умовах навчального процесу.

Важливу роль відіграє робота з педагогами, оскільки стиль взаємодії вчителя суттєво впливає на емоційний стан учнів та їхнє ставлення до навчання. Доцільним є створення психологічно безпечного й передбачуваного середовища, використання позитивного підкріплення, уникнення публічного акцентування на помилках та врахування індивідуальних особливостей дітей.

Не менш значущою є взаємодія з батьками, оскільки сімейна підтримка впливає на емоційний стан дитини та її ставлення до школи. Рекомендовано формувати у батьків підтримувальний стиль виховання, уникати надмірного тиску щодо навчальних результатів, не порівнювати дитину з іншими та більше уваги приділяти її переживанням і навіть невеликим успіхам.

Окремо слід зазначити важливість профілактичної роботи у класі загалом, навіть за відсутності виражених труднощів у більшості учнів. Доцільними є психологічні години, вправи на згуртування колективу, бесіди про емоції та взаємоповагу, а також спільні творчі завдання. Це сприяє формуванню позитивного психологічного клімату, зниженню конфліктності та покращенню соціальної включеності дітей.

Отже, ефективна підтримка адаптації молодших школярів можлива лише за умови комплексного підходу, що охоплює дитину, педагогів і сім'ю та спрямований на створення стабільного й психологічно безпечного освітнього середовища. З огляду на виявлений взаємозв'язок між шкільною тривожністю, особистісною адаптованістю та соціометричним статусом доцільно поєднувати індивідуальні, групові та профілактичні форми психологічної роботи.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було здійснено теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей адаптації учнів молодших класів до навчального середовища. Реалізація поставлених завдань дозволила комплексно розглянути сутність шкільної адаптації, визначити її основні чинники, проаналізувати особливості адаптаційного процесу в учнів молодшого шкільного віку та розробити практичні рекомендації щодо психологічної підтримки дітей.

У процесі аналізу теоретичних підходів до розуміння психологічної адаптації встановлено, що вона є складним, динамічним і багатокomпонентним процесом, який передбачає активну взаємодію особистості з навколишнім середовищем та спрямований на досягнення оптимального рівня функціонування у нових умовах. Адаптація не зводиться лише до пасивного пристосування дитини до вимог школи, а включає поступове формування нових моделей поведінки, способів емоційного реагування, навчальних навичок і соціальних зв'язків. У структурі шкільної адаптації доцільно розглядати особистісний, емоційний, соціальний та поведінковий компоненти, які тісно взаємопов'язані між собою.

Визначено вікові та соціально-психологічні особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку. Цей період характеризується переходом до систематичної навчальної діяльності, підвищенням вимог до довільної уваги, самоконтролю, організованості та здатності дотримуватися встановлених правил. Водночас діти молодшого шкільного віку залишаються емоційно чутливими до оцінювання з боку дорослих, ставлення вчителя та реакцій однолітків. Важливими умовами успішної адаптації є відчуття психологічної безпеки, прийняття у класному колективі, можливість отримувати підтримку та позитивний досвід навчальної діяльності.

У ході теоретичного аналізу розглянуто індивідуальні, сімейні, педагогічні та соціально-психологічні чинники адаптації дітей до школи. До індивідуальних чинників належать рівень емоційної стабільності, сформованість навичок саморегуляції, особливості уваги, мотивації та комунікативних умінь. Важливе значення має сімейне середовище, зокрема підтримка з боку батьків, адекватність їхніх очікувань і відсутність надмірного тиску щодо навчальних результатів. Серед педагогічних чинників особливу роль відіграють стиль взаємодії вчителя з учнями, зрозумілість вимог, доброзичливе ставлення до помилок та створення ситуацій успіху. Соціально-психологічний компонент пов'язаний із характером взаємин з однолітками, рівнем прийняття дитини у групі та загальним психологічним кліматом у класі.

Для проведення емпіричного дослідження було підібрано комплекс взаємодоповнювальних методів, що дозволив охопити основні компоненти адаптації молодших школярів. До кількісного блоку включено методику визначення особистісної адаптованості школярів А. В. Фурмана, тест шкільної тривожності Філіпса та соціометричний метод Дж. Морено. Для якісного доповнення результатів використано проєктивну методику «Мій клас» А. А. Лєскової та систематичне спостереження за поведінкою дітей під час уроків і перерв. Застосування поєднання кількісних і якісних методів дозволило дослідити не лише узагальнені показники, а й особливості емоційного самопочуття, міжособистісної взаємодії та поведінки дітей у реальному освітньому середовищі.

За результатами описової статистики визначено загальні показники особистісної адаптованості, шкільної тривожності та соціальної включеності учнів у класний колектив. Середній показник шкільної тривожності за тестом Філіпса становить 13,50 бала. З огляду на те, що тест містить 58 запитань, отримане значення не свідчить про високий рівень загальної шкільної тривожності у вибірці, однак указує на наявність окремих тривожних проявів у

частини дітей. Середній показник соціометричного статусу становить 0,57, що свідчить про загальну включеність більшості учнів до системи міжособистісних взаємин класу. Водночас окремі діти можуть мати менш сприятливе становище у колективі та потребувати додаткової підтримки. Середнє значення особистісної адаптованості за методикою А. В. Фурмана становить 14,73 бала. Для визначення рівня адаптованості конкретних учнів необхідно враховувати індивідуальні результати відповідно до ключа методики.

Порівняльний аналіз результатів дівчат і хлопців показав наявність окремих відмінностей у середніх значеннях. У хлопців зафіксовано дещо вищий показник шкільної тривожності — 13,93 бала порівняно з 13,13 бала у дівчат. У дівчат виявлено дещо вищі середні показники соціометричного статусу — 0,75 порівняно з 0,36 у хлопців, а також особистісної адаптованості — 15,13 порівняно з 14,36 бала. Проте жодна з виявлених відмінностей не досягає рівня статистичної значущості, оскільки всі значення p перевищують 0,05. Отже, отримані результати не дають підстав стверджувати про наявність виражених гендерних відмінностей в адаптації молодших школярів.

Аналіз окремих факторів шкільної тривожності дозволив визначити сфери, які є найбільш значущими для психологічного супроводу учнів. Найвищий середній показник виявлено за фактором загальної тривожності у школі — 5,23 бала. Достатньо помітними є також фрустрація потреби у досягненні успіху — 3,17 бала, переживання соціального стресу — 2,60 бала, а також проблеми та страхи у взаєминах з учителями — 2,30 бала. Менш вираженими є страх ситуації перевірки знань — 1,57 бала, низька фізіологічна опірність стресу — 1,47 бала, страх самовираження — 1,23 бала та страх не відповідати очікуванням оточення — 0,80 бала. Отримані дані свідчать про необхідність приділяти увагу не лише успішності дітей, а й їхньому емоційному самопочуттю, переживанню навчальних невдач, якості взаємодії з педагогами та відчуттю прийняття у групі.

Якісний аналіз результатів проєктивної методики «Мій клас» показав, що більшість дітей загалом позитивно сприймають класне середовище та своє місце у ньому. Зокрема, 18 із 30 учнів розмістили себе поруч із групою однолітків, 21 дитина позначила одного або декількох друзів, а у відповідях 22 учнів не виявлено негативних ознак. Водночас у восьми випадках зафіксовано окремі прояви емоційного напруження, а три відповіді містили менш сприятливі ознаки, які можуть указувати на соціальну дистанційованість або дискомфорт. Такі результати не слід автоматично трактувати як прояв вираженої дезадаптації, однак вони можуть бути підставою для додаткового спостереження та індивідуальної підтримки дітей.

Результати систематичного спостереження доповнили кількісні дані інформацією про активність учнів, стійкість уваги, емоційні реакції, взаємодію з однокласниками й педагогами, а також наявність позитивних або конфліктних ситуацій. Використання спостереження дозволило зіставити результати діагностичних методик із реальною поведінкою дітей у звичних умовах навчального процесу.

У результаті кореляційного аналізу встановлено статистично значущі взаємозв'язки між особистісною адаптованістю, шкільною тривожністю та соціометричним статусом молодших школярів. Між рівнем шкільної тривожності та соціометричним статусом виявлено сильний обернений зв'язок ($r = -0,952$; $p < 0,001$). Отже, вищий рівень емоційного напруження у шкільному середовищі пов'язаний із менш сприятливим становищем дитини у класному колективі.

Між шкільною тривожністю та особистісною адаптованістю також встановлено сильний обернений зв'язок ($r = -0,970$; $p < 0,001$). Це означає, що зростання рівня шкільної тривожності пов'язане зі зниженням особистісної адаптованості учнів.

Між соціометричним статусом та особистісною адаптованістю виявлено сильний прямий зв'язок ($r = 0,976$; $p < 0,001$). Більш сприятливе

становище дитини у системі міжособистісних відносин класу пов'язане з вищим рівнем її адаптованості до навчального середовища.

Водночас результати кореляційного аналізу не дозволяють робити висновки про причинно-наслідкові зв'язки. Отримані дані вказують на тісну взаємопов'язаність досліджуваних показників, проте не доводять, що зміна одного з них безпосередньо спричиняє зміну іншого.

Таким чином, гіпотеза дослідження загалом підтвердилася. Вищий рівень шкільної тривожності пов'язаний із нижчим рівнем особистісної адаптованості та менш сприятливим соціометричним статусом, тоді як вищий рівень соціального прийняття у класному колективі пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю молодших школярів.

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження розроблено практичні рекомендації щодо психологічної підтримки адаптації учнів молодшого шкільного віку. Визначено, що психокорекційна та профілактична робота повинна мати комплексний характер і передбачати взаємодію практичного психолога, педагогів та батьків.

Основними напрямками психологічної підтримки є зниження рівня шкільної тривожності, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування позитивного ставлення до навчання, підтримка особистісної адаптованості, розвиток комунікативних навичок і покращення взаємин у класному колективі. Особливу увагу доцільно приділяти учням, які мають труднощі у соціальній взаємодії, демонструють ознаки замкненості, емоційного напруження або менш сприятливе становище серед однолітків. Для таких дітей ефективними можуть бути індивідуальні консультації, парні та мікрогрупові форми роботи, вправи на згуртування колективу, елементи арттерапії, ігрової терапії та короткі техніки саморегуляції.

Важливим напрямом є робота з педагогами щодо створення емоційно безпечного та передбачуваного освітнього середовища, підтримувального ставлення до помилок і використання позитивного підкріплення. Не менш

значущою є взаємодія з батьками, спрямована на зниження надмірного тиску щодо навчальних результатів, підтримку емоційного стану дитини та формування доброзичливого ставлення до школи.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання у діяльності практичних психологів закладів освіти для своєчасного виявлення труднощів шкільної адаптації, планування профілактичних заходів і розроблення програм психологічного супроводу молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, залученні учнів різних закладів освіти, вивченні динаміки показників адаптації упродовж навчального року, а також у розробленні та апробації комплексних програм психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби : методичні рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка ; Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2013. 102 с. URL:
<https://dnmcps.com.ua/sites/default/files/2020-01/28/1-5/Адаптація%20дітей%20до%20навчання%20у%20школі%20в%20діяльності%20психологічної%20служби.%20Методичні%20рекомендації.pdf>
2. Байдик В. В., Бондарук Ю. С., Гопкало Ю. П. та ін. Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи) : методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2021. 118 с. URL:
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729191/1/tehnologii3.pdf>
3. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2014. № 1. С. 1–10. URL:
<https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1155/1/1-2014bmisnl.pdf>
4. Віщак О. О. Можливості забезпечення адаптації першокласника у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 27–30. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2016_133_9
5. Гнатюк О. В. Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу. URL:
<https://lib.iitta.gov.ua/737783/1/Текст.pdf>
6. Дячук П. Самооцінка в особистісному розвитку молодшого школяра. Умань, 2013. URL:

- <https://dspace.udpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/269fcde0-88ff-4410-b839-1a0a95d97890/content>
7. Єрмоєнко О. Сутність поняття «адаптація» в міждисциплінарному аспекті. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип. 27, т. 2. 8 с. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/34.pdf
 8. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби : практичний посібник / авт.-упоряд.: І. І. Ткачук, Н. В. Пророк, Н. В. Лунченко, В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко ; за заг. ред. В. Г. Панка. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 100 с. ISBN 978-617-7118-46-5. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741698/1/diahnostychnyi_minimum_2024.pdf
 9. Козаченко К. В. Психологічні особливості адаптації молодших школярів до навчання в умовах воєнного стану. 2025. 40 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56148/>
 10. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. Таврійський вісник освіти. 2014. № 2 (46). С. 251–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_2_40
 11. Литвиненко О. Г. Психологічні особливості адаптації молодших школярів до навчального середовища. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 1. С. 86–91. URL: <https://pedagogy.bdpi.org.ua/wp-content/uploads/2018/06/13-1.pdf>
 12. Макарова А. О. Особливості адаптації молодших школярів до навчання. 2021. 100 с. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/ef5732bd-1510-43bd-abbd-f9bee8652d5c>
 13. Максим О. В. Вплив психічних станів учнів на процес адаптації першокласників. Нові технології навчання. 2012. Вип. 72. С. 34–40. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2109/1/2012.Pdf>

14. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с. ISBN 978-966-194-289-8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709727/1/Максименко%20С.Д.%20Генетична%20психологія%20учіння%20людини.pdf>
15. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с. ISBN 978-611-01-1038-9. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738699/1/Загальна_психологія_Максименко_2021%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738699/1/Загальна_психологія_Максименко_2021%20(1).pdf)
16. Мельничук С. Л. Проблема адаптації молодших школярів до навчання у школі: психолого-педагогічний аспект. Габітус. 2022. Вип. 44. С. 89–93. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.15>. URL: <https://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/15.pdf>
17. Метелюк В. І. Самосвідомість і самооцінка дитини: проблеми наступності. Київ, 2012. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2658/>
18. Методика «Мій клас» [Електронний ресурс]. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/05/20/методика-мій-клас/>
19. Нечитайло Т. А., Фесун Г. С., Канівець Т. М. Психологічна допомога дітям в адаптації до першого року навчання. Молодий вчений. 2019. № 7.1 (71.1). URL: <https://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/10.pdf>
20. Ніколаєв Л. О., Маркелова А. В. Психологічні чинники дезадаптації дітей молодшого шкільного віку. Правничий вісник Університету «КРОК». 2019. № 34. С. 125–134. URL: <https://lbku.krok.edu.ua/krok-university-law-journal/article/view/204>
21. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>

22. Розлуцька Г., Гірняк С., Гуцол Л. Наступність в організації освітньої діяльності дошкільників і першокласників. *New Inception*. 2022. № 3–4 (9–10). С. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.58407/NI.22.3-4.2>. URL: <https://newinception.com.ua/index.php/newinception/article/view/103>
23. Романовська Д. Д. Психологічне забезпечення освітнього процесу в контексті Нової української школи. *Український вимір : міжнародний збірник науково-педагогічних, методичних статей і матеріалів з України та діаспори*. 2019. Вип. 16. С. 253–257. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717419/>
24. Романовська Д. Д., Боднар Л. І., Гальчук К. В. та ін. Психологічна допомога в закладах освіти: ефективні методики та практики : практично-методичний посібник. Чернівці, 2024. 226 с. URL: https://psyua.com.ua/wp-content/uploads/2024/12/Psykh.dopomoha_RomanovskaDD_2024.pdf
25. Савенок Л. В. Особливості діагностики адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 7 (14). С. 53–56. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10304/1/%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BE%D0%BA.pdf>
26. Савчин М. В., Василенко Л. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Savchyn-Vikova-psykholohiia-.pdf>
27. Саченко І. Психологічне спостереження і самоспостереження [Електронний ресурс]. URL: <https://psychology.space/psypedia-post/psychologichne-sposterezhennya-i-samosposterezhennya/>
28. Філіпс Г. Тест шкільної тривожності [Електронний ресурс]. URL: https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/document/test-shkilnoi-trivozhnosti-filipsa.doc_0.pdf
29. Фурман А. В. Методика визначення особистісної адаптованості школярів. *Психологія*. 1993. Вип. 41. С. 29–48. URL: <https://www.zpl.zt.ua/wp->

<content/uploads/2024/03/vyznachennya-osobystisnoyi-adaptovanosti-a.v.-furmana.pdf>

30. American Psychological Association. APA Dictionary of Psychology [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.apa.org/>
31. Blair C., Raver C. School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. Annual Review of Psychology. 2015. Vol. 66. P. 711–731. URL: https://www.researchgate.net/publication/264987115_School_Readiness_and_Self-Regulation_A_Developmental_Psychobiological_Approach
32. Brock L. L., Curby T. W. The Role of Children's Adaptability in Classrooms Characterized by Low or High Teacher Emotional Support Consistency. School Psychology Review. 2016. Vol. 45, No. 2. P. 209–225. URL: <https://www.researchgate.net/publication/305418235>
33. Cho H., Kim S.-J., Kwon M. S., Oh J., Han W. School Adaptation Program for School-Age Children with Emotional and Behavioral Problems. Child Health Nursing Research. 2015. Vol. 21, No. 2. P. 141–150. URL: <https://www.researchgate.net/publication/279226779>
34. Darling N., Steinberg L. Parenting Style as Context: An Integrative Model. Psychological Bulletin. 1993. Vol. 113, No. 3. P. 487–496. URL: https://www.researchgate.net/publication/232493813_Parenting_Style_as_Context_An_Integrative_Model
35. Gross R. Psychology: The Science of Mind and Behaviour. 8th ed. London : Hodder Education, 2020. 816 p. URL: <https://media.hachettelearning.com/media/medialibraries/hodder/samples/psychology/16-19/psychology-the-science-of-mind-and-behaviour/psychology-the-science-of-mind-and-behaviour-8th-edition-sample-pages-9781510468672.pdf>
36. Harter S. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2015. 440 p. URL: <https://www.guilford.com/excerpts/harter.pdf?t=1>

- 37.Hattie J. Visible Learning. London : Routledge, 2008. 392 p. URL:
https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf
- 38.Hockenbury S. E., Hockenbury D. H. Discovering Psychology. 7th ed. New York : Worth Publishers, 2016. 851 p. URL:
https://archive.org/details/discoveringpsych0000hock_t0o3
- 39.McClelland M. M. et al. Self-Regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. New Directions for Child and Adolescent Development. 2011. No. 133. P. 29–44. URL:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21898897/>
- 40.Moreno J. L. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. Beacon, N. Y. : Beacon House, 1953. 763 p. URL: <https://archive.org/details/whoshallsurvivef00more>
- 41.Myers D. G., DeWall C. N. Psychology. 13th ed. New York : Worth Publishers, 2021. 720 p. URL: <https://dokumen.pub/psychology-13nbsped-9781319347970.html>
- 42.Nelson R. F. The Transition to Kindergarten. Early Childhood Education Journal. 2004. Vol. 32, No. 3. P. 187–190. DOI: 10.1023/B.0000048971.21662.01. URL:
<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048971.21662.01>
- 43.Orth U., Robins R. W. Development of Self-Esteem. Current Directions in Psychological Science. 2014. Vol. 23, No. 5. P. 381–387. URL:
https://www.researchgate.net/publication/264200525_The_Development_of_Self-Esteem
- 44.Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. New York : International Universities Press, 1952. 442 p. URL:
<https://ia801404.us.archive.org/2/items/in.ernet.dli.2015.188455/2015.188455.The-Origins-Of-Intelligence-In-Children.pdf>

45. Pianta R. C. Enhancing Relationships Between Children and Teachers. Washington : American Psychological Association, 1999. 224 p. URL: <https://archive.org/details/enhancingrelatio0000pian/mode/1up>
46. Rubin K. H., Bukowski W., Bowker J. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York : Guilford Press, 2008. 1050 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups
47. Sabol T. J., Pianta R. C. Recent Trends in Research on Teacher–Child Relationships. Attachment & Human Development. 2012. Vol. 14, No. 3. P. 213–231. DOI: 10.1080/14616734.2012.672262. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616734.2012.672262>
48. Sandilos L., Rimm-Kaufman S. School Readiness and the Transition to Kindergarten: Developmental Domains, Systemic Influences, and the Role of Context. Encyclopedia on Early Childhood Development. 2nd rev. ed. July 2025. URL: <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/school-readiness/according-experts/school-readiness-and-transition-kindergarten-developmental>
49. Snow K. L. Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. Early Education and Development. 2006. Vol. 17, No. 1. P. 7–41. DOI: 10.1207/s15566935eed1701_2. URL: https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
50. Wentzel K. R. Peer Relationships and Motivation. Educational Psychologist. 2005. Vol. 52, No. 2. P. 1–15. URL: https://www.researchgate.net/publication/284480855_Peer_relationships_motivation_and_academic_performance_at_school
51. Woolfolk A. Educational Psychology. 14th ed. Pearson, 2021. 768 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292331584_A41441120/preview-9781292331584_A41441120.pdf

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест – опитувальник А.В. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?»

Інструкція для учня. Оціни своє ставлення до кожної позиції та постав знак «+» лише в одному стовпці навпроти кожного пункту.

№	Позиція для оцінювання	Дуже позитивне (+5)	Позитивне (+4)	Нейтральне / не визначено (0)	Негативне (-4)	Вкрай негативне (-5)
I. ШКОЛА						
1	Товариші по класу					
2	Учителі					
3	Класний керівник					
4	Навчальні предмети					
5	Школа та її вимоги загалом					
II. СІМ'Я						
6	Мати					
7	Батько					
8	Брат, сестра					
9	Бабуся, дідусь, інші родичі					
III. ПОЗАШКІЛЬНЕ ОТОЧЕННЯ						
10	Найближчі друзі					
11	Знайомі, товариші					
12	Батьки друзів					
13	Сусіди					
IV. ВЛАСНЕ «Я»						
14	Власна поведінка та вчинки					
15	Внутрішнє «Я»: Я-образ, Я-концепція					

Додаток Б

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДО ТЕСТУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ФІЛПСА

Інструкція: навпроти кожного номера поставте позначку лише в одному
стовпці: «Так» або «Ні».

№	Так	Ні	№	Так	Ні
1			30		
2			31		
3			32		
4			33		
5			34		
6			35		
7			36		
8			37		
9			38		
10			39		
11			40		
12			41		
13			42		
14			43		
15			44		
16			45		
17			46		
18			47		
19			48		
20			49		
21			50		
22			51		
23			52		
24			53		
25			54		
26			55		
27			56		
28			57		
29			58		

*Примітка: цей бланк призначений для фіксації відповідей. Нижче подано
текст усіх 58 запитань із правильною послідовною нумерацією.*

Текст опитувальника

№	Запитання
1	Чи важко тобі встигати разом із класом?
2	Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3	Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4	Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5	Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6	Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7	Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8	Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9	Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10	Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11	Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12	Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13	Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14	Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15	Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16	Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17	Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18	Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19	Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20	Чи схожий ти на однокласників?
21	Чи тривожися ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22	Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23	Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?

№	Запитання
24	Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25	Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26	Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27	Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28	Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29	Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30	Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31	Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе задіває?
32	Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33	Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34	Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35	Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36	Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37	Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38	Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39	Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40	Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41	Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42	Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43	Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44	Чи добре ти відчуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45	Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46	Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?

№	Запитання
47	Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48	Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49	Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50	Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51	Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52	Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53	Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?
54	Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55	Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
56	Чи тривожися ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57	Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
58	Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Додаток В

БЛАНК СОЦІОМЕТРИЧНОГО ОПИТУВАННЯ УЧНІВ ЗА МЕТОДОМ ДЖ. МОРЕНО

Заповнюється індивідуально. Під час опитування не можна обговорювати відповіді з однокласниками.

№	Запитання	1-й вибір	2-й вибір	3-й вибір
1	З ким із однокласників ти хотів(-ла) б виконувати спільне навчальне завдання?			
2	З ким із однокласників ти не хотів(-ла) б виконувати спільне навчальне завдання?			

Методика «Мій клас»

Інструкція: «На цьому малюнку схематично зображено ваш клас. За столом сидить учитель, учні зайняті своїми справами. Частина дітей грає у дворі. Знайди, будь ласка, і познач хрестиком на малюнку себе, напиши поруч свої ім'я».

Психологу важливо знати:

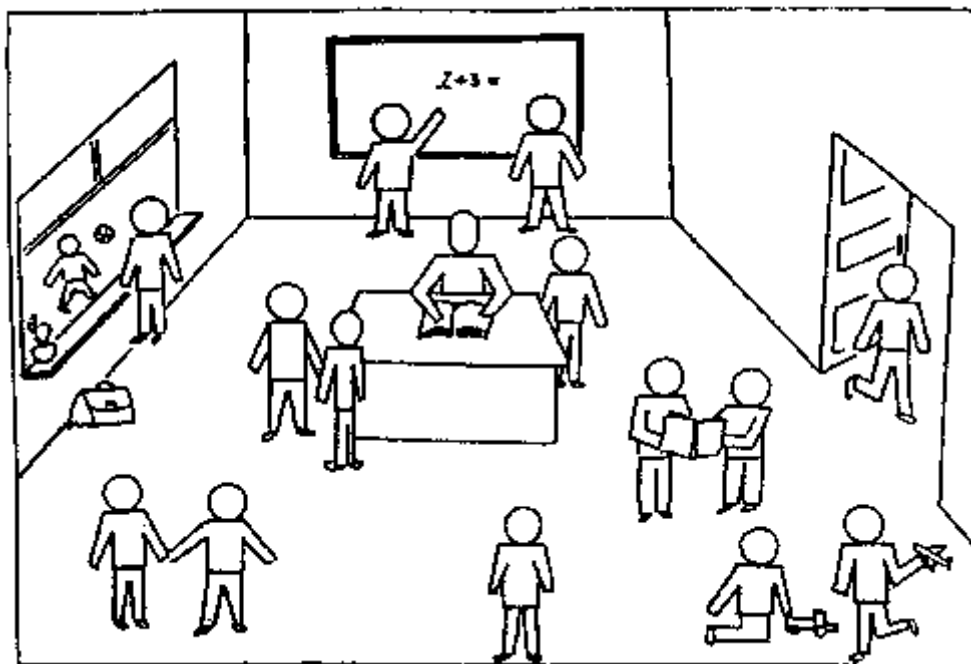
- з ким із учасників ситуації ототожнює себе випробуваний;
- яке місце в класі він відводить ідентифікованому із собою персонажу (поруч з учителем, поза класною кімнатою, разом з дітьми, на самоті);
- які заняття є емоційно значущими для школяра.

На малюнку позначені позиції, що вказують на наявність пізнавальних інтересів: виконання завдання біля дошки, спільне читання книжки, запитання, які ставлять учителю. Ідентифікація щодо цієї позиції свідчитиме про адекватність соціально-психологічного й навчального статусу молодшого школяра.

Аналіз результатів:

1. Позиція «на самоті, далеко від учителя» - емоційно неблагополучна позиція дитини, яка вказує на труднощі в адаптації до перебування в класному колективі.
2. Ототожнення себе з дітьми, що стоять у парі, грають разом свідчить про благополучну соціально-психологічну позицію дитини.
3. Якщо дитина обирає місце поряд з учителем, учитель є значущою особою для випробуваного, а випробуваний ототожнює себе з учнем, що приймається вчителем.

4. Ігрова позиція не відповідає навчальній позиції.



Додаток Д

Номер(шифр)	Стать	Тривожність Філіпса
Ж1	жіноча	11
Ж2	жіноча	12
Ж3	жіноча	14
Ж4	жіноча	10
Ж5	жіноча	14
Ж6	жіноча	12
Ж7	жіноча	16
Ж8	жіноча	13
Ж9	жіноча	11
Ж10	жіноча	12
Ж11	жіноча	17
Ж12	жіноча	10
Ж13	жіноча	14
Ж14	жіноча	13
Ж15	жіноча	18
Ж16	жіноча	13
Ч1	чоловіча	13
Ч2	чоловіча	13
Ч3	чоловіча	14
Ч4	чоловіча	11
Ч5	чоловіча	16
Ч6	чоловіча	15
Ч7	чоловіча	17
Ч8	чоловіча	10
Ч9	чоловіча	13
Ч10	чоловіча	16
Ч11	чоловіча	12
Ч12	чоловіча	15
Ч13	чоловіча	12
Ч14	чоловіча	18

Додаток Е

Номер	Сума	Загальна тривожність, %	Рівень загальної тривожності	Ф1 Загальна тривожність у школі	Ф2 Переживання соціального стресу	Ф3 Фрустрація потреби в досягненні успіху	Ф4 Страх самовираження	Ф5 Страх ситуації перевірки знань	Ф6 Страх не відповідати очікуванням оточення	Ф7 Низька фізіологічна опірність стресу	Ф8 Проблеми і страхи у взаєминах з учителями
Ж1	11	19	у межах норми	5	1	3	0	2	1	2	2
Ж2	12	20,7	у межах норми	5	3	3	1	1	1	1	2
Ж3	14	24,1	у межах норми	4	5	3	0	0	1	2	2
Ж4	10	17,2	у межах норми	2	3	2	1	0	0	2	2
Ж5	14	24,1	у межах норми	7	2	4	0	5	0	1	3
Ж6	12	20,7	у межах норми	7	2	0	2	1	0	2	0
Ж7	16	27,6	у межах норми	8	2	3	1	3	0	4	1
Ж8	13	22,4	у межах норми	6	1	4	0	2	0	3	3
Ж9	11	19	у межах норми	4	0	4	0	1	1	2	2
Ж10	12	20,7	у межах норми	5	2	3	1	1	1	2	1
Ж11	17	29,3	у межах норми	7	4	2	2	2	1	1	4
Ж12	10	17,2	у межах норми	5	1	2	1	0	0	1	1
Ж13	14	24,1	у межах норми	6	2	5	0	1	0	3	5
Ж14	13	22,4	у межах норми	2	3	5	2	1	2	0	2
Ж15	18	31	у межах норми	7	5	3	2	2	2	0	3
Ж16	13	22,4	у межах норми	7	1	3	2	2	0	1	2
Ч1	13	22,4	у межах норми	5	3	2	2	2	1	1	2
Ч2	13	22,4	у межах норми	5	4	2	1	2	1	1	3
Ч3	14	24,1	у межах норми	4	2	6	0	2	4	0	3
Ч4	11	19	у межах норми	2	4	4	1	1	0	1	3
Ч5	16	27,6	у межах норми	4	4	3	3	2	2	1	2
Ч6	15	25,9	у межах норми	4	2	5	2	1	1	3	1
Ч7	17	29,3	у межах норми	7	1	4	3	2	0	3	3
Ч8	10	17,2	у межах норми	5	2	1	2	2	0	1	1
Ч9	13	22,4	у межах норми	8	0	4	1	2	0	1	4
Ч10	16	27,6	у межах норми	5	5	3	1	2	1	1	2
Ч11	12	20,7	у межах норми	3	4	3	1	2	1	1	3
Ч12	15	25,9	у межах норми	5	5	4	1	0	1	1	3
Ч13	12	20,7	у межах норми	5	3	1	1	1	1	2	1
Ч14	18	31	у межах норми	8	2	4	3	2	1	0	3

Додаток Ж

Номер(шифр)	Стать	Позитивний вибір 1	Позитивний вибір 2	Позитивний вибір 3	Негативний вибір 1	Негативний вибір 2	Негативний вибір 3	R+отримано	R-отримано	Сальдо R+-R-	Код соц. статусу
Ж1	жіноча	Ж13	Ж5	Ч9	Ч1	Ж8	Ж7	6	0	6	2
Ж2	жіноча	Ж16	Ж6	Ж3	Ж7	Ж5	Ч5	1	0	1	2
Ж3	жіноча	Ж10	Ч5	Ч7	Ж5	Ж11	Ч2	5	1	4	1
Ж4	жіноча	Ж1	Ж3	Ч8	Ж7	Ж13	Ч3	3	0	3	2
Ж5	жіноча	Ж13	Ч4	Ч1	Ч5	Ч14	Ч12	5	6	-1	0
Ж6	жіноча	Ч9	Ч1	Ж5	Ч6	Ж7	Ж15	4	0	4	2
Ж7	жіноча	Ж14	Ж16	Ч13	Ж15	Ч1	Ч14	0	7	-7	-1
Ж8	жіноча	Ж10	Ж1	Ч4	Ж13	Ч7	Ж11	4	3	1	1
Ж9	жіноча	Ч12	Ж8	Ч8	Ж5	Ч10	Ч14	4	0	4	2
Ж10	жіноча	Ч13	Ж3	Ж6	Ж11	Ч14	Ч12	3	1	2	1
Ж11	жіноча	Ч1	Ж16	Ч13	Ж7	Ч3	Ж15	0	6	-6	-2
Ж12	жіноча	Ж5	Ж6	Ж1	Ж8	Ч6	Ч5	4	0	4	2
Ж13	жіноча	Ж8	Ж1	Ч11	Ч10	Ж3	Ч7	3	2	1	0
Ж14	жіноча	Ч11	Ч2	Ж6	Ч13	Ж10	Ч10	4	2	2	1
Ж15	жіноча	Ж3	Ж9	Ч11	Ч9	Ж14	Ч12	0	10	-10	-2
Ж16	жіноча	Ж8	Ч4	Ж4	Ж15	Ч10	Ч9	5	2	3	1
Ч1	чоловіча	Ч9	Ж5	Ч5	Ч14	Ч6	Ч12	5	2	3	2
Ч2	чоловіча	Ж4	Ч4	Ж9	Ч10	Ж5	Ж11	2	1	1	1
Ч3	чоловіча	Ж9	Ч9	Ж14	Ч7	Ж16	Ч5	0	3	-3	0
Ч4	чоловіча	Ж9	Ж13	Ж3	Ж8	Ч7	Ж14	6	0	6	2
Ч5	чоловіча	Ч8	Ч1	Ч12	Ч7	Ж15	Ч6	2	6	-4	-1
Ч6	чоловіча	Ч13	Ч11	Ж8	Ч7	Ж5	Ч14	2	4	-2	0
Ч7	чоловіча	Ж5	Ж10	Ж12	Ж11	Ч10	Ж16	1	10	-9	-2
Ч8	чоловіча	Ж12	Ч11	Ж16	Ч13	Ч12	Ж15	4	0	4	2
Ч9	чоловіча	Ж2	Ж4	Ч1	Ч13	Ж15	Ч7	4	3	1	1
Ч10	чоловіча	Ч2	Ж1	Ч11	Ч7	Ж7	Ч3	1	7	-6	-1
Ч11	чоловіча	Ч8	Ч6	Ж12	Ж5	Ж11	Ч10	6	0	6	2
Ч12	чоловіча	Ж12	Ж14	Ч10	Ч9	Ж7	Ж15	2	5	-3	0
Ч13	чоловіча	Ч4	Ж16	Ч6	Ч7	Ч5	Ж15	4	3	1	1
Ч14	чоловіча	Ж14	Ж1	Ч4	Ж15	Ч5	Ч7	0	6	-6	-2

