

УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ

ФАКУЛЬТЕТ УПРАВЛІННЯ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

Нормоконтроль проведено \_\_\_\_\_

## Кваліфікаційна робота

другий (магістерський) рівень вищої освіти

спеціальність 053 «Психологія»

Особливості психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку в умовах війни

Виконала: студентка групи ПС24к-1зм Кравченко С.С.

Керівник:

доцент кафедри психології,

д. психол. н., професор Саврасов М. В.

В.О.Завідувача випускової кафедри:

к. психол. н., доцент Склянська О.В.

2026 рік

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХО-ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ .....</b>	<b>8</b>
1.1. Поняття психо-емоційних станів дитини та місце тривожності у їхній структурі .....	8
1.2. Фактори виникнення та прояву тривожності й інших психо-емоційних станів у дітей 7–10 років .....	14
1.3. Вплив воєнних дій на психіку дітей: стрес, травма та спектр психо-емоційних реакцій .....	22
1.4. Психологічне благополуччя дітей у воєнний період та його взаємозв'язок із тривожністю .....	28
1.5. Огляд сучасних емпіричних досліджень психо-емоційних станів дітей у воєнний час .....	29
1.6. Огляд сучасних українських досліджень і підходів до психологічної підтримки дітей під час війни .....	34
<b>Висновки до розділу 1 .....</b>	<b>43</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХО-ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</b>	<b>46</b>
2.1. Теоретико-методологічні засади дослідження психо-емоційних станів дітей.....	46
2.2. Психодіагностичне забезпечення дослідження психо-емоційних станів дітей.....	51
<b>Висновки до розділу 2 .....</b>	<b>58</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХО-ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ .....</b>	<b>60</b>
3.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження.....	60

3.2. Результати, аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження .....	68
3.3 Кореляційний аналіз взаємозв'язку тривожності та показників психоемоційної (психо-соціальної) адаптації дітей .....	111
3.4. Рекомендації щодо зниження тривожності та підтримки психоемоційного благополуччя дітей.....	115
<b>Висновки до розділу 3 .....</b>	<b>132</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>137</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>140</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>.....</b>

## ВСТУП

Актуальність. Воєнні події в Україні суттєво змінюють умови розвитку дитини молодшого шкільного віку, посилюючи вплив хронічних стресорів (тривожні новини, повітряні тривоги, переривання навчання, нестача відчуття прогнозованості та безпеки). У цьому віці психоемоційні стани є особливо чутливими до змін середовища, адже саме в молодшому шкільному віці формується базова навчальна мотивація, довільна регуляція поведінки, соціальна компетентність та відносини з однолітками. Одним із найпоказовіших маркерів порушення психоемоційного благополуччя у таких умовах виступає тривожність: вона може проявлятися не лише як емоційне напруження чи страх, а й як уникання, зниження концентрації, соматичні скарги, труднощі адаптації до навчальних вимог. Попри значну кількість досліджень дитячої тривожності, залишається недостатньо систематизованим питання про те, як саме у воєнний час співвідносяться прояви тривожності з показниками психо-соціальної адаптації у школі та сім'ї, а також які особливості мають діти з досвідом вимушеного переміщення (ВПО). Це зумовлює необхідність комплексного емпіричного аналізу психо-емоційних станів молодших школярів із використанням різних джерел оцінки (дитина—батьки—вчитель) та подальшої розробки рекомендацій підтримки в освітньому середовищі.

Мета роботи. Визначити особливості психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку в умовах війни з акцентом на прояви тривожності та їхній зв'язок із показниками психосоціальної адаптації у шкільному й сімейному контекстах.

Завдання дослідження. Досягнення мети передбачало розв'язання таких завдань:

1. узагальнити наукові підходи до розуміння психо-емоційних станів дітей молодшого шкільного віку та місця тривожності в їхній структурі;

2. охарактеризувати чинники формування тривожності й адаптаційних труднощів у дітей у контексті воєнного часу;
3. обґрунтувати методологічні засади та добір психодіагностичного інструментарію для комплексного вивчення тривожності й адаптації;
4. емпірично визначити рівні та профілі проявів тривожності й психосоціальної адаптації у дітей 2–4 класів (за самооцінкою, батьківською оцінкою та вчительським спостереженням);
5. встановити характер взаємозв'язків між показниками тривожності та показниками психосоціальної адаптації (зокрема за допомогою кореляційного аналізу);
6. розробити та обґрунтувати рекомендації щодо зниження тривожності й підтримки психоемоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Об'єкт дослідження. Психоемоційні стани дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження. Особливості проявів тривожності та пов'язаних із нею показників психосоціальної адаптації у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Концептуальна гіпотеза. Психоемоційні стани дітей молодшого шкільного віку в умовах війни характеризуються підвищенням тривожності як провідного компонента емоційного реагування та зміною адаптаційних проявів у навчальному й соціальному функціонуванні; при цьому тривожність має системний зв'язок із показниками психо-соціальної адаптації та може по-різному проявлятися залежно від контексту (школа/сім'я) і досвіду дитини (зокрема досвіду вимушеного переміщення).

Емпіричні гіпотези.

1. Вищі показники тривожності у дітей будуть пов'язані з менш сприятливими показниками психо-соціальної адаптації (за оцінками батьків і вчителів).

2. У паралелях 2–4 класів можливі відмінності у профілях тривожності (навчально-оцінювальні та соціально-оцінювальні компоненти) й адаптаційних труднощах.
3. Діти ВПО демонструватимуть тенденцію до підвищених проявів тривожності та більшої вразливості адаптації порівняно з однокласниками без досвіду переміщення.
4. Узгодженість оцінок тривожності між дитиною, батьками та вчителем буде частковою: різні інформанти фіксуватимуть різні аспекти проявів залежно від контексту взаємодії з дитиною.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Теоретичну основу роботи становлять положення вікової та педагогічної психології щодо закономірностей розвитку молодшого школяра; уявлення про психоемоційні стани та механізми емоційної регуляції; концептуальні підходи до розуміння тривожності як багатокomпонентного психологічного явища (емоційний, когнітивний, поведінковий, соматичний рівні) та її ролі у процесах адаптації. Методологічну рамку дослідження визначають принципи системності, детермінізму, розвитку, єдності свідомості та діяльності, а також травма-інформований підхід до розуміння дитячих реакцій у кризових умовах.

Методи дослідження та психодіагностичні методики. У роботі використано:

- теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел
- емпіричні методи: психодіагностика та педагогічне спостереження;
- методи обробки даних: описова статистика, якісний аналіз інтерпретації результатів, кореляційний аналіз (для встановлення зв'язків між показниками).

Психодіагностичний інструментарій включав методики, спрямовані на вимірювання тривожності та адаптації з різних позицій: SCAS (Spence Children's Anxiety Scale, форма для дітей); методика «Рівень тривожності дитини» (Г. П. Лаврентьева – Т. М. Титаренко); опитувальник для батьків

«Ознаки тривожної дитини» (Лаврентьєва – Титаренко); SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, батьківська форма); TOCA (Teacher Observation of Classroom Adaptation); а також SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders — Parent Version) як скринінговий інструмент уточнення профілю тривожних проявів.

**Теоретична значущість.** Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні уявлень про тривожність як центральний компонент психоемоційних станів молодших школярів у воєнний час та в уточненні її зв'язків із психосоціальною адаптацією в навчальному й сімейному середовищі. Робота також конкретизує доцільність мультиінформантної оцінки (дитина—батьки—вчитель) у вивченні психоемоційного благополуччя в умовах хронічного стресу.

**Практична значущість.** Практична значущість визначається можливістю використання результатів у роботі практичного психолога закладу освіти, класного керівника та батьків для раннього виявлення груп ризику, планування психопрофілактичних та корекційно-розвивальних заходів, а також для розробки рекомендацій щодо зниження тривожності й підтримки психо-емоційного благополуччя дітей в умовах війни (включно з адресною підтримкою дітей ВПО).

**Структура роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів (теоретичного, методологічного та емпіричного), загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. У першому розділі подано теоретичний аналіз проблеми психо-емоційних станів та тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. У другому розділі обґрунтовано програму, методи та методики дослідження. У третьому розділі представлено результати емпіричного дослідження, їх інтерпретацію, кореляційний аналіз, а також практичні рекомендації щодо підтримки дітей у воєнний час.

## **РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Повномасштабна війна створила для українських дітей тривале середовище невизначеності, небезпеки та втрат. У молодшому шкільному віці (7–10 років) психіка дитини одночасно активно дозріває (розвиваються довільна увага, саморегуляція, здатність до рефлексії), і водночас є особливо чутливою до стресорів. У цих умовах у дітей можуть актуалізуватися різні психоемоційні стани: тривожність, страх, пригніченість, гнів, емоційне оніміння, соматизація, порушення сну та концентрації. Для наукового аналізу важливо розглядати тривожність не ізольовано, а як один із ключових індикаторів психоемоційного реагування, що тісно пов'язаний із психологічним благополуччям дитини та її ресурсами адаптації.

### **1.1. Поняття психоемоційних станів дитини та місце тривожності у їхній структурі**

У психології психоемоційний стан розуміють як відносно стійкий на певному проміжку часу комплекс переживань, тілесних реакцій і поведінкових проявів, який відображає взаємодію дитини з ситуацією. На відміну від короточасних емоцій (радості, злості, здивування), психоемоційні стани можуть тривати довше та впливати на навчальну діяльність, спілкування й самопочуття.

Для молодших школярів характерні емоційна лабільність та підвищена реактивність, потреба в передбачуваності й рутині, орієнтація на оцінку дорослого, зростання ролі однолітків. Тому зовнішні загрози (повітряні тривоги, обстріли, евакуації) і внутрішні «шкільні» стресори (оцінювання, конкуренція, страх помилки) можуть взаємно підсилюватися.

Феномен тривожності у молодшому шкільному віці є одним з центральних у сучасній дитячій психології. Дослідники наголошують, що тривожність виконує як ад аптивну функцію, так і може виступати чинником розвитку емоційних порушень, особливо в умовах підвищеної загрози, зокрема війни [49, 53].

У класичній психології тривожність описується як емоційний стан напруженого очікування небезпеки, що виникає за умов невизначеності. Один із найвідоміших підходів — модель Ч. Спілбергера, який розрізняє тривогу-стан та тривожність-рису. Цей поділ широко застосовується у сучасних дослідженнях дитячої тривожності [46].

У концепції А. Адлера тривога розглядається як симптом невротичного розвитку, що формується внаслідок несприятливих умов дитинства (фізичні страждання, гіперопіка, емоційне відкидання) і пов'язана з переживанням почуття неповноцінності [22].

Психоаналітична теорія (Хорні) трактує тривожність як реакцію на втрату відчуття безпеки, що є особливо актуальним для дітей у періоди загроз, втрат і травматичних подій.

У сучасних теоретичних підходах значна увага приділяється багатозначності поняття «тривога». Як підкреслює В. Папуша, цей термін охоплює декілька взаємопов'язаних, але різних феноменів. Впорядкування цього концепту здійснюється через розмежування тривоги як психічного стану та тривоги як властивості особистості. Тривога як психічний стан описує емоційне реагування, пов'язане з активацією підкоркових структур у відповідь на оцінку небезпеки, тоді як тривожність розглядається як індивідуально-психологічна схильність до сприйняття ситуацій як потенційно загрозливих [26].

Дослідження підкреслюють, що воєнний контекст є надзвичайно потужним стресогенним чинником, який порушує базові психологічні потреби дитини — безпеку, стабільність і прогнозованість. Токарчук і Коваль зазначають, що війна створює умови тривалої невизначеності, а ця

невизначеність сама по собі є тригером тривоги, навіть за відсутності безпосередньої загрози. Авторки підкреслюють, що під впливом таких чинників тривога набуває хронічного характеру і закріплюється як домінуючий спосіб реагування на зовнішній світ [40].

Згідно з сучасними українськими дослідженнями, тривога та тривожність мають різну психологічну природу, що є принципово важливим у період війни. Матвієнко, Ведмеденко, Химич уточнюють, що тривога — це ситуативний емоційний стан очікування небезпеки, а тривожність — стійка особистісна характеристика, що відоображає схильність до переживання тривоги навіть за відсутності об'єктивної загрози. Це узгоджується з підходом, запропонованим З. Фройдом, який виділяє три типи тривоги:

- реалістичну, пов'язану з об'єктивною загрозою;
- невротичну, що виникає через внутрішні конфлікти та фантазії;
- моральну, обумовлену внутрішніми заборонами та страхом покарання.

Для дітей молодшого шкільного віку, особливо в умовах війни, типовим є поєднання цих трьох типів тривоги, що створює підвищений ризик стійких емоційних порушень. Автори наголошують, що війна посилює саме невротичну та моральну тривогу, оскільки дитина часто не може адекватно усвідомити джерело небезпеки та переживає провину або страх “зробити щось не так” [20].

Важливим концептуальним положенням є накопичувальний ефект дитячої тривоги. Війна створює низку повторюваних травмувальних подій: сигнали тривоги, переїзди, руйнування соціальних зв'язків, постійне відчуття небезпеки. Кожен із цих стимулів може не викликати тяжкої реакції сам по собі, однак їх сукупна дія спричиняє стійкі тривожні стани, що формують основу для подальших емоційних порушень [36].

У сучасних підходах до розуміння тривоги значну увагу приділяють її зв'язку з дією стресових чинників. В умовах війни саме хронічний стрес

виступає базовим механізмом формування підвищеної тривожності. За даними сучасних досліджень, стресові реакції дітей тісно пов'язані з переживанням реальної небезпеки, зокрема обстрілів, перебування в укриттях чи втрати домівки. Такі подразники актуалізують стан тривоги, який супроводжується напруженням, порушеннями сну, дратівливістю, зниженням саморегуляції та труднощами адаптації [25].

Важливою є також ідея багаторівневої організації тривоги. В еволюційному аспекті виокремлюють базову і вторинну тривогу. Базова тривога формується в ранньому дитинстві, пов'язана з мікросоціальним оточенням і виконує функцію вбудованого механізму індивідуального захисту. Вторинна тривога виникає в ході подальшого онтогенезу, пов'язана з реалізацією значущих потреб особистості і значною мірою опосередковується широким соціальним контекстом. За ситуативною адекватністю нормальну (адаптивну) тривогу, що сприяє пристосуванню до складних умов, відрізняють від невротичної тривоги, яка характеризується неадекватно підвищеною оцінкою небезпеки та супроводжується неефективними способами психологічного захисту. За рівнем об'єктивації виокремлюють вітальну тривогу, спрямовану на збереження життя і фізичного благополуччя, та соціальну тривогу, пов'язану з ціннісними орієнтаціями, змінами у соціокультурному середовищі. З погляду результативності тривога може бути конструктивною, коли вона стимулює активний пошук рішень і мобілізацію ресурсів, та деструктивною, якщо призводить до дезорганізації діяльності та порушення адаптації [9].

Функціонально тривога виконує сигнальну, оціночну, мотиваційну та охоронну ролі. Вона попереджає індивіда про можливі загрози, спонукає до аналізу ситуації й пошуку ресурсів, активізує адаптивну поведінку. Разом із тим, тривала й надмірна тривога втрачає свій адаптивний характер і починає дезорганізовувати психічну діяльність, заважаючи ефективному функціонуванню особистості. Отже, оптимальний рівень тривоги

розглядається як необхідна умова успішної адаптації, тоді як її виражений надлишок або повна відсутність можуть ставати чинником дезадаптації [9].

Українські дослідження підкреслюють, що дитяча тривожність формується у взаємодії соціального середовища та емоційного стану сім'ї, зокрема в умовах війни [22, 38].

Згідно з Токарчук і Коваль, діти є особливо вразливою категорією населення в умовах війни через незавершеність формування нервової системи. У цей період підвищується сенситивність до будь-яких загроз, а нервова система гірше регулює реакції стресу, що підсилює тривожні прояви. Така біопсихологічна незрілість робить дітей більш схильними до переходу ситуативної тривоги у хронічну [40].

Молодші школярі (6–10 років) мають підвищену чутливість до змін, невизначених ситуацій та зовнішніх загроз. У дослідженнях підкреслюється, що діти цього віку демонструють тривожність у формі:

- страху оцінювання,
- уникнення труднощів,
- соматичних симптомів (головний біль, біль у животі),
- порушень сну,
- надмірної збудливості та чутливості до звуків.

Це підтверджено як українськими (Матвієнко та ін., 2024 [22]; Барна, 2025 [1]), так і міжнародними дослідженнями (McElroy et al., 2024 [52]).

Діти молодшого шкільного віку мають недостатні навички саморегуляції, тому тривожність частіше виявляється у поведінкових і фізіологічних формах [1].

Науковці розрізняють два різновиди тривожності [54] Перша це Адаптивна (нормативна) тривожність, виникає у відповідь на реальну небезпеку та виконує захисно-мобілізує функцію. Є короткочасною та зазвичай підсилює увагу й обережність. Друга-патологічна (надмірна) тривожність, що не має чіткої зовнішньої причини, часто супроводжується

соматичними скаргами. Є тривалою та інтенсивною, погіршує навчання та соціальну поведінку.

За даними UNICEF [54], понад половина українських дітей демонструють високий рівень тривожності, пов'язаний із досвідом війни.

Це дозволяє припустити, що тривожність у воєнний період набуває особливих форм і частіше переходить у патологічний рівень.

Проаналізуємо сучасні наукові підходи до розуміння тривожності у дітей.

Когнітивний підхід пояснює тривожність як результат спотворених когнітивних схем — катастрофізації, гіперуваги до загроз [51].

Психоаналітичний підхід підкреслює роль базової небезпеки, страху втрати безпеки та прихильності (Хорні).

Гуманістичний підхід розглядає тривожність як відповідь на фрустрацію базових потреб: стабільності, любові, підтримки (Роджерс, Маслоу). В умовах війни ці потреби порушуються майже у всіх дітей [46].

Нейробиологічний підхід підкреслює, що хронічний стрес активує гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову систему, порушує сон, підсилює реакції мигдалеподібного тіла [46].

У сучасних напрямках дитячої травматерапії підкреслюється, що тривожність у дітей, які пережили бойові дії, формується як частина триєдиної моделі постстресових реакцій — інтрузивних спогадів, уникання та фізіологічної збудливості. Як зазначено у посібнику «Діти та війна», ці три компоненти взаємно підсилюють один одного, утворюючи «замкнене коло»: інтенсивні нав'язливі спогади викликають страх і підвищене напруження, що, у свою чергу, стимулює уникання подій або подразників, пов'язаних із травмою. Проте уникання не зменшує тривогу, а навпаки — послаблює здатність психіки інтегрувати пережите, через що інтрузивні реакції повторюються частіше. Такий механізм пояснює стійкість тривожності у дітей навіть за відсутності реальної загрози [7].

Соціально-екологічний підхід пояснює тривожність через взаємодію індивідуальних, сімейних, шкільних і суспільних факторів [54].

Системно-історичний та системно-структурний підходи, викладені у працях В. Папуші, також підсилюють розуміння причинності тривоги. На соціальному рівні тривогу породжують зміни умов життя, порушення комунікації чи конфлікти. Психологічний рівень охоплює хибні уявлення про «Я», неадекватний рівень домагань і внутрішні суперечності, тоді як фізіологічний рівень включає особливості функціонування нервової системи та підвищену сенситивність до стресорів [26].

Отже, тривожність дітей молодшого шкільного віку є багатовимірним феноменом, що охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та нейробіологічні компоненти. Дослідження доводять: у воєнний період тривожність значно підвищується під впливом зовнішніх загроз, нестабільності та зниження рівня безпеки.

Теоретичний аналіз у цьому підрозділі створює основу для подальшого розгляду факторів виникнення та прояву дитячої тривожності в умовах війни.

## **1.2. Фактори виникнення та прояву дитячої тривожності й інших психоемоційних станів у дітей 7–10 років**

Феномен дитячої тривожності водночас з іншими супутніми психоемоційними станами дітей має багатофакторну природу та формується під впливом цілого комплексу біологічних, психологічних, сімейних і соціокультурних чинників. Особливої значущості він набуває в умовах війни, коли різні фактори ризику накладаються один на одного, підсилюючи тривожні реакції дітей молодшого шкільного віку. Наукові дослідження підтверджують, що поєднання внутрішніх (індивідуально-психологічних) та зовнішніх (сімейних і соціальних) чинників є визначальним для формування тривожних проявів у дітей [1, 37,53].

У межах системно-функціонального підходу тривога розглядається як комплексна реакція, що поєднує когнітивні, афективні та поведінкові рівні. Як зазначає Папуша, ключовою емоцією, що лежить в основі тривоги, є страх, однак він завжди супроводжується емоціями суму, провини, хвилювання чи смутку. У дитячому віці така багатокomпонентність проявів зумовлює підвищену варіативність поведінкових реакцій, включаючи уникання, соматичні скарги чи надконтроль за власною діяльністю [26].

Папуша підкреслює, що тривожність формується унаслідок багаторазового повторення ситуацій, які викликають стрес або переживання загрози. Часте виникнення стану тривоги сприяє закріпленню стійкої готовності реагувати хвилюванням — тобто формуванню тривожності як особистісної риси. Така модель відповідає уявленню про перехід від ситуаційної тривоги до рисової, яка регулює поведінку дитини у значущих для неї соціальних контекстах [26].

До біологічних та індивідуально-психологічних чинників належать біологічна вразливість, темперамент, та когнітивні особливості.

Сучасні нейробіологічні дослідження доводять, що у частини дітей існує вроджена схильність до підвищеної тривожності. Вона пов'язана з гіперактивністю мигдалеподібного тіла — центру страху, підвищеною реактивністю автономної нервової системи, порушеннями регуляції гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі [50].

У молодших школярів ці структури ще перебувають у стадії розвитку, що робить їх більш чутливими до стресу.

Стосовно темпераменту можна зазначити, що діти із типом темпераменту “тривожний”, або з високим рівнем поведінкової гальмованості зазвичай мають більшу схильність до уникання нового, надмірної сором'язливості, труднощів адаптації, підвищеної чутливості до критики.

Це підтверджують як міжнародні огляди [46], так і українські дослідження дітей у період війни [20].

Особистісна схильність до тривожності підсилюється в умовах нестабільності, а війна створює постійний фон небезпеки, що сприяє формуванню тривожних розладів.

Щодо когнітивних особливостей можемо підкреслити, що у віці 6–10 років мислення дитини залишається конкретним, недосконало розвинуті навички саморегуляції, здатність аналізувати власні емоції, вміння раціонально пояснювати події. Тому діти схильні переоцінювати загрозу, катастрофізувати події, формувати хибні уявлення про небезпеку [51].

У воєнний період ці процеси посилюються, оскільки діти не можуть логічно опрацювати інформацію про загрози, обстріли чи евакуації.

Стосовно сімейних чинників можемо підкреслити, що сім'я є ключовим соціальним середовищем, яке визначає емоційний стан дитини. Дослідження в Україні показують, що під час війни саме сімейний клімат є головним предиктором рівня дитячої тривожності [1, 36].

За результатами дослідження Д. І. Кіріченко, однією з центральних причин розвитку тривожності у дітей молодшого шкільного віку є вплив дестабілізуючих умов соціального середовища, що формують у дитини відчуття невизначеності та небезпеки. Автор наголошує, що тривожність у цьому віці часто розвивається як відповідь на нестачу емоційної підтримки дорослих, непослідовність виховних вимог та різкі зміни звичного способу життя. Такі чинники порушують базове відчуття безпеки, яке є фундаментом емоційної регуляції в молодшому шкільному віці [12].

У роботі Д. І. Кіріченко детально описані найбільш типові ознаки тривожності у молодших школярів. Автор виокремлює такі емоційні прояви, як підвищена чутливість, часте відчуття напруження, схильність до страхів та швидка виснажуваність. Когнітивними ознаками виступають надмірна зосередженість на можливих небезпеках, низька впевненість у власних силах та схильність до катастрофізації. У поведінці тривожних дітей спостерігається уникання нових ситуацій, залежність від дорослого та труднощі у прийнятті рішень. Значну увагу дослідниця приділяє соматичним

проявам — порушенням сну, головним болям, болю в животі, підвищеному м'язовому напруженню, які часто супроводжують дитячу тривожність [12].

Згідно з даними Д. І. Кіріченко, ключовим фактором формування тривожності молодших школярів є характер взаємодії дитини з найближчим соціальним оточенням. Надмірні виховні вимоги, часті покарання, непослідовність батьківських реакцій та високі очікування створюють передумови для розвитку внутрішнього напруження й невпевненості. У шкільному середовищі тривожність посилюють ситуації оцінювання, порівняння з однолітками, страх помилок та невдач. Автор підкреслює, що для дітей цього віку надзвичайно важливе почуття прийняття і підтримки, адже саме позитивний емоційний контакт з дорослим виступає буфером, який зменшує ризики формування стійкої тривожності [12].

У контексті воєнних подій структура тривожності дітей доповнюється низкою специфічних проявів. Дослідження засвідчують, що молодші школярі, особливо ті, хто належать до групи внутрішньо переміщених осіб, демонструють підвищену емоційну чутливість, страх розлуки з батьками, тривале напруження та часті негативні фантазії щодо майбутнього. На когнітивному рівні відзначається погіршення концентрації уваги, зниження навчальної мотивації та труднощі у виконанні навіть простих завдань. Соматичними індикаторами стають головний біль, біль у животі, порушення сну й загальна виснаженість [24].

Окремі дослідники підкреслюють роль інформаційного середовища у формуванні дитячої тривожності під час війни. Токарчук і Коваль зазначають, що діти, навіть перебуваючи поза зоною активних бойових дій, стикаються зі значним інформаційним тиском — новинами про вибухи, руйнування, загибель цивільних. Такі повідомлення слугують психологічними стресорами, які активують тривогу та створюють відчуття постійної загрози, незалежно від реальної безпеки [40].

Матвієнко, Ведмеденко, Химич наголошують, що тривожність у віці 6-10 років часто є захисною реакцією на несприятливі взаємини з дорослими, а

не усталеною особистісною рисою. Особливу роль відіграє самооцінка дитини, яка у воєнний період стає більш вразливою через нестабільність життєвих умов, втрату звичного середовища та підвищену емоційну напругу в родині. [22].

Низька самооцінка у дітей молодшого шкільного віку корелює з такими проявами тривожності, як уникнення складних або нових завдань; підвищена дратівливість чи агресивні реакції; розсіяність та труднощі концентрації; формування шкідливих звичок (гризіння нігтів, смикання волосся тощо).

Ці поведінкові маркери автори трактують як спосіб регулювання внутрішньої напруги, що посилюється в умовах хронічного стресу.

Особливо важливими є дитячо-батьківські взаємини, які визначають рівень емоційної стабільності дитини. У дослідженні показано, що стиль виховання, орієнтований на високі очікування, жорсткий контроль або, навпаки, непослідовність та емоційну холодність, виступає потужним чинником підвищення тривожних реакцій. Автори наголошують на значенні системи «мати – дитина» як центральної у формуванні базового відчуття безпеки, що особливо загострюється під час війни.

Тривожність батьків та їхній власний травматичний досвід чинять прямий вплив на тривожність дітей. Дослідники пояснюють це через механізм емоційного резонансу: дитина “зчитує” і відтворює емоційний стан дорослих, особливо у сім’ях, де комунікація є напруженою або нестабільною.

Важливим є висновок авторів про те, що війна посилює дію зовнішніх факторів — втрату домівки, зміну школи, розлуку з одним із батьків, фінансові труднощі сім’ї — які у сукупності збільшують ризик розвитку тривожних реакцій. Це відповідає моделі сімейного стресу (FSM), згідно з якою дитяча тривожність зростає пропорційно до рівня стресу, пережитого батьками. [22].

Важливо зберігати позитивний емоційний клімат у сім’ї.

До чинників ризику належать підвищена тривожність батьків, конфліктність у сім'ї, гіперопіка або навпаки емоційна дистанція, нестача підтримки чи уваги.

Батьківська тривожність легко «передається» дитині, що називають явищем емоційного резонансу.

UNICEF Ukraine [54] зазначає: діти реагують не стільки на самі події, скільки на реакцію батьків на них.

Стиль виховання також є важливим чинником дитячої тривожності. Найбільше з дитячою тривожністю корелюють авторитарний стиль, що характеризується підвищеним страхом помилок і оцінювання; гіперопіка, яка викликає відчуття небезпеки, неспроможності; непослідовність і як наслідок— невпевненість, внутрішній хаос.

Війна різко збільшує кількість сімейних стресорів, як то втрата домівки, відсутність одного з батьків, прощання з друзями, зміна школи або середовища.

За результатами дослідження Токарчук і Коваль, тривожність у дітей підсилюється не лише безпосереднім впливом воєнних подій, а й ненасильницькими травматичними факторами — вимушеним переселенням, втратою звичного середовища, соціально-економічними труднощами родини, зменшенням соціальної підтримки. Автори підкреслюють, що такі фактори мають не менш руйнівний вплив на психіку дітей, ніж пряма загроза життю, оскільки створюють хронічний фон невизначеності та нестабільності, який провокує стійке емоційне напруження [40].

Важливим фактором, який відзначають Токарчук і Коваль, є територіальні відмінності впливу війни. Діти, які проживають у регіонах, що безпосередньо зазнали артилерійських ударів, обстрілів або окупації, демонструють суттєво вищий рівень тривожності та симптомів дистресу порівняно з дітьми з мирніших областей. Водночас автори наголошують, що навіть діти, які фізично не перебувають у зоні бойових дій, переживають значні тривожні реакції через інформаційний тиск, втрату стабільності та

страх за близьких. Це вказує на багаторівневий характер впливу війни на дитячу психіку [40].

Це значно підвищує ризик тривожності, що підтверджують і міжнародні дані [52].

Розглядаючи соціально-культурні чинники дитячої тривожності можемо виділити шкільне середовище, соціальні загрози та культурно-ціннісні особливості українського суспільства.

Школа є другим найважливішим середовищем після сім'ї. Під час війни до чинників підвищеної тривожності належать навчання онлайн та зміна формату уроків, зниження соціальних контактів, стрес учителів, часті зміни розкладу, незрозумілі правила безпеки.

Дослідження 2024–2025 років показують, що нестабільний освітній процес є потужним тригером тривожності у дітей 6–10 років [28].

До соціальних загроз належать постійне інформування про війну, повітряні тривоги, обстріли, обмеження свободи пересування.

Дані UNICEF [52] свідчать, що регулярні сигнали повітряної тривоги формують у дітей умовну реакцію постійного очікування небезпеки.

Українське суспільство в стані війни характеризується високим рівнем згуртованості, взаємодопомогою, волонтерством, опорою на родину.

Ці фактори можуть бути одночасно як ресурсними (підтримка), так і ризиковими (емоційне виснаження сім'ї).

Токарчук і Коваль також акцентують увагу на ролі соціальної підтримки як одного з ключових протективних факторів. Наявність стабільних стосунків із дорослими, емоційна підтримка родини, залученість у шкільну та соціальну взаємодію знижують рівень тривожності та пом'якшують вплив травматичних подій. Діти, які мають позитивний емоційний контакт із батьками та педагогами, демонструють кращі показники адаптації та нижчу схильність до хронічної тривожності [40].

У кризових ситуаціях, особливо під час війни, тривожність дітей посилюється та набуває специфічних форм.

Дослідження українських науковців (Терлецька, 2024 [38]; Шумейко, 2023 [46]) показують, що молодші школярі проявляють тривожність у вигляді емоційних реакцій, а саме страхів (темряви, вибухів, самотності, розлуки), частих плачів, емоційної нестабільності, дратівливості.

До поведінкових проявів можемо віднести уникнення соціальних контактів, відмова від навчання, регресивна поведінка (дитячі страхи, залежність від батьків), підвищена збудливість.

Також виділюють соматичні прояви, а саме: головний біль, порушення сну, нічні пробудження, біль у животі, нудота, тремтіння, пітливість.

До когнітивних проявів відносять труднощі концентрації, нав'язливі думки про небезпеку, перебільшене сприйняття загроз.

Макелрой та інші дослідники [52] підкреслюють, що у дітей, які зазнали повторюваних переживань небезпеки, формується перманентний режим гіперпильності, що значно впливає на їхню здатність навчатися та взаємодіяти з однолітками.

Тривожність дітей молодшого шкільного віку формується під впливом тривалого дистресу, який порушує механізми емоційної та поведінкової регуляції. Хронічна дія стресових подій, характерних для воєнного часу, зокрема часті переїзди, розлука з близькими, перебування в небезпечних умовах, спричиняє перехід від фази мобілізації до фази виснаження, що описана в теорії стресу Г. Сельє. У цій фазі дитина втрачає здатність ефективно адаптуватися, а її емоційна реактивність зростає, що призводить до формування стійких тривожних реакцій [35].

Узагальнюючи аналіз, можна зробити висновок, що тривожність дітей молодшого шкільного віку формується під впливом широкого спектра чинників: біологічних, індивідуально-психологічних, сімейних, соціальних та культурних. Війна різко посилює дію всіх цих факторів, створюючи умови для підвищеної емоційної вразливості та розвитку тривожних проявів.

Узагальнюючи наявні дані, слід зазначити, що тривожність молодших школярів у воєнний період формується під впливом комплексу

взаємопов'язаних чинників — емоційних, когнітивних, соціальних та фізіологічних. Діти, які пережили бойові дії або вимушене переселення, демонструють вищий рівень тривожності та меншу здатність до саморегуляції, що призводить до ускладнень адаптації та навчального процесу. Стресові події мають здатність закріплюватися в психіці дитини як досвід небезпеки, що підсилює тривожні реакції та впливає на подальший розвиток [24].

Розуміння факторів виникнення тривожності є важливим для подальшого аналізу впливу воєнних дій на психіку дітей.

### **1.3. Вплив воєнних дій на психіку дітей: стрес, травма та спектр психоемоційних реакцій**

Війна є екстремальною життєвою ситуацією, що містить реальну загрозу життю, невизначеність і відчуття втрати контролю. Для дітей це часто поєднується з порушенням базового відчуття безпеки, розривом звичних соціальних зв'язків і зміною повсякденної рутини.

Науково-практичні матеріали Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України систематизують ключові поняття, необхідні для роботи з наслідками війни у дітей: стрес, психологічна травма, гостра реакція на стрес, посттравматичні розлади та посттравматичне зростання [29].

Емпіричні дані з досліджень дітей та підлітків після масштабних травматичних подій демонструють, що психо-емоційні наслідки можуть включати підвищення тривожності, соматизовані реакції та посттравматичні симптоми, які потребують своєчасного виявлення та підтримки. Дослідження вибірок підлітків після катастрофічних подій підтверджують наявність клінічно значущих стресових проявів, що підсилює необхідність системного психодіагностичного скринінгу та профілактики в умовах війни [60].

Особливе місце займають страхи. Страх у нормі є природною реакцією, але за тривалого збереження та під впливом травмівних подій може

переходити у фобічні прояви та дезадаптацію. У дослідженні Л. Г. Терлецької підкреслено, що в умовах війни постійні сигнали небезпеки (обстріли, тривоги, евакуації) формують хронічний стрес, який супроводжується тривожністю, порушеннями сну та соматичними проявами [38].

Вплив війни на психічний стан дітей підтверджений численними українськими та міжнародними дослідженнями (Барна, 2025 [1]; McElroy et al., 2024 [52]; UNICEF Ukraine, 2024 [54]).

Дослідження Матвієнко, Ведмеденко та Химич підкреслює, що війна створила безпрецедентний масштаб психологічного впливу на дітей молодшого шкільного віку. Автори спираються на дані ООН, згідно з якими приблизно 5,7 мільйона українських дітей шкільного віку зазнали суттєвих змін у психічному стані та освітній траєкторії внаслідок воєнних дій. Цей показник свідчить про масовість проявів емоційного напруження, тривожності та стресових реакцій серед дитячого населення. Така статистика створює важливий контекст для оцінки масштабів проблеми та необхідності системної психологічної підтримки.

Воєнні дії спричиняють широкий спектр емоційних і поведінкових реакцій, характерних для дітей 6–10 років. Дослідження доводять, що діти, які пережили воєнні події, мають значно вищий рівень тривожності, страхів і стресових реакцій, ніж діти, які не зазнали впливу бойових дій [31; 50].

Серед найпоширеніших проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни відзначають:

- страх смерті власної чи близьких,
- страх розлуки з батьками,
- страх гучних звуків (вибухів, сирен),
- страх темряви і закритих приміщень,
- очікування небезпеки навіть у відносно безпечних умовах.

Ці симптоми є ознаками гіперпильності — стану постійної мобілізації нервової системи, притаманного людям, які пережили травму [50].

Специфіка дитячого способу переживання травматичних подій полягає в тому, що діти раннього та молодшого шкільного віку часто не можуть вербалізувати страх або інтрузивні образи, тому їхня тривожність проявляється у вигляді фрагментарних уявлень, раптових тілесних реакцій або появи «тригерами» на перший погляд нейтральних стимулів (звук, запах, кольори). Експерти підкреслюють важливість формування у дітей образу «безпечного місця» — внутрішнього або уявного простору, який слугує стабілізаційною опорою у моменти стресу. Доведено, що ця техніка сприяє зниженню гіперпильності та покращує здатність до саморегуляції у дітей, які пережили воєнні події [7].

Дослідження Токарчук і Коваль (2024) демонструє, що діти, які проживають навіть у відносно спокійних регіонах України, часто відчують так звану «вторинну тривогу». Вона виникає не стільки через прямий досвід небезпеки, скільки через інформаційний вплив — повідомлення про ракетні удари, відео з місць трагедій, реакції дорослих та соціальні мережі. Автори наголошують, що така форма тривожності є типовою в умовах сучасної війни та може бути не менш руйнівною, ніж пряма травма [40].

На рівні поведінки у дітей часто спостерігають регрес (повернення до більш ранніх форм поведінки), порушення соціальної взаємодії, уникнення активності, зниження навчальної мотивації, дратівливість, агресивність.

Українські дослідження показують, Шумейко та інші, що під час війни різко збільшується кількість дітей із проблемами поведінки, що є вторинним проявом тривожності [46].

Фізичні симптоми тривожності часто стають першим сигналом емоційного неблагополуччя.

За даними UNICEF, соматичні прояви фіксуються більш ніж у половини українських дітей, які проживають у регіонах активних бойових дій [52].

Міжнародні дослідження воєнних конфліктів у Сирії, Палестині, Іраку, на Балканах та в Африці дають можливість порівняти реакції дітей різних регіонів.

Дослідники відзначають такі універсальні наслідки війни для дітей:

- підвищена тривожність і страхи,
- посттравматичні симптоми,
- порушення сну,
- зниження рівня академічної успішності,
- соціальна ізоляція,
- порушення формування прив'язаності [46; 50].

Особливо вразливими є діти молодшого шкільного віку — через недостатній розвиток здатності до когнітивного осмислення подій.

Діти, які пережили вимушене переселення внаслідок війни, становлять групу підвищеного ризику щодо розвитку тривожних розладів. Переселення порушує базові потреби дитини у безпеці, стабільності, передбачуваності та приналежності. Воєнна травма, зміна соціального середовища і тривала невизначеність спричиняють багатовимірні порушення емоційної та поведінкової регуляції.

За даними дослідження, проведеного на базі НДСЛ «ОХМАТДИТ», діти, які були свідками травмуючих подій у 2014–2024 роках, у більшості демонструють зміни у показниках тривоги та депресії. Зокрема, за методикою HADS рівень тривоги збільшився на 51,55 %, а депресії — на 33,83 %. Подібна динаміка свідчить про те, що тривалість війни має накопичувальний ефект і посилює емоційні порушення в усіх вікових групах, включно з молодшими школярами [39].

Дослідження UNICEF свідчать, що вимушене переселення завжди корелює з високими рівнями тривожності й соціальної дезадаптації [54].

Проблеми, характерні для дітей-переселенців: втрата друзів, школи, звичного середовища, відчуття невизначеності, мовні й культурні бар'єри (для дітей, що виїхали за кордон), тривале очікування загрози.

У міжнародних роботах підкреслюється, що найвищий рівень тривожності мають діти, які були свідками руйнувань, чули вибухи, бачили поранених чи загиблих, пережили евакуацію [51].

Ці діти частіше демонструють тривожні та депресивні симптоми, а також тривалу гіперпильність.

Окремим механізмом зростання тривожності у дітей, які пережили воєнні події, є травмівне горе — емоційний стан, що виникає унаслідок втрат, руйнування сімейних зв'язків або вимушеного розлучення з близькими. На відміну від «звичайного» горя, яке проходить природні етапи адаптації, травмівне горе супроводжується підвищеною пильністю, тривалими проблемами зі сном, страхом за власну безпеку та безпеку родини, тобто типовими тривожними симптомами. Дослідники наголошують, що у такому стані процес проживання втрати ніби «застрягає», а тривожність стає хронічною реакцією на невизначеність і повторну загрозу [10].

Також у дітей фіксуються специфічні реакції після шоківих подій: панічні атаки, нічні кошмари, тремтіння, надмірна збудливість, сильне «чіпляння» за дорослого, різкий регрес навичок. Такі гострі стресові реакції є нормою в короткій перспективі, але за відсутності підтримки здатні перерости у стійкі тривожні стани або посттравматичний стресовий розлад. Наголошується, що саме сукупність соматичних, емоційних і поведінкових проявів дозволяє оцінити глибину дитячої тривожності та ризику її хроніфікації [10].

Після 2022 року в Україні з'явилася велика кількість досліджень, присвячених стану психічного здоров'я дітей.

Українські автори (Токарчук, Коваль, [40]; Матвієнко та ін., [22]) зазначають: різке зростання генералізованої тривожності, поява страху втрати батьків, посилення страху самотності, збільшення кількості соматичних скарг.

Повітряні тривоги, переховування в укриттях, перебування в закритих приміщеннях мають суттєвий вплив на психіку, а саме формують умовно-рефлекторну реакцію страху, спричиняють гіперпильність, знижують рівень відчуття контролю [31].

Діти часто стикаються з інформаційними повідомленнями про війну. Це посилює їхнє відчуття небезпеки та провокує тривожність [46].

Українські дослідники Барна та інші особливо наголошують на впливі втрати домівки, втрати регіону проживання, втрати звичного життя [1].

Ці фактори у молодшому шкільному віці стають сильним тригером тривожної поведінки.

Стосовно вікових відмінностей реакцій на воєнні події можемо зазначити, що молодші школярі (6–10 років) більше залежать від дорослих і гостріше реагують на їхні емоції, менш здатні усвідомлювати природу небезпеки, більше переживають через розлуку, ніж підлітки, рідше можуть вербалізувати пережите.

Матвієнко, Ведмеденко та Химич підкреслюють, що діти молодшого шкільного віку значно сильніше залежать від реакцій і стану дорослих. Тому тривожність батьків, їхні емоційні зриви, дезорієнтація чи виснаження стають сильними предикторами дитячої тривожності. Цей механізм емоційного перенесення особливо посилюється в умовах війни, коли ресурси дорослих сильно виснажені.

Дані Макелрой свідчать, що молодші діти демонструють значно більше тривожних соматичних симптомів, ніж підлітки [52].

Стосовно статевих відмінностей зазначають, що дівчатка частіше проявляють внутрішні форми тривожності (страхи, соматичні скарги). Хлопчики — зовнішні форми (агресія, гіперактивність).

Це відповідає загальним психологічним закономірностям розвитку емоційної сфери в молодшому шкільному віці.

Таким чином, вплив воєнних дій на психіку дітей молодшого шкільного віку є багаторівневим і системним. Війна формує широкий спектр

тривожних, поведінкових, емоційних і соматичних реакцій, які залежать від віку, індивідуальних особливостей та життєвих умов дітей.

Поєднання таких факторів, як втрата безпеки, інформаційний тиск, руйнування соціальних зв'язків і постійна загроза життю, створює умови для формування стійкої дитячої тривожності, яка може зберігатися навіть після завершення бойових дій.

Узагальнюючи, можна говорити про широкий спектр психоемоційних станів дітей у воєнний період: тривога/настороженість, страхи, сум/пригніченість, гнів і дратівливість, емоційне виснаження, відчуття провини, а інколи – емоційне «оніміння». Клінічно значущі прояви потребують диференціації (зокрема, від вікових норм) і подальшого психологічного супроводу.

#### **1.4. Психологічне благополуччя дітей у воєнний період та його взаємозв'язок із тривожністю**

Психологічне благополуччя в дитячому віці доцільно розглядати як інтегральний показник якості внутрішнього життя дитини та її стосунків зі світом: почуття безпеки, позитивне самоприйняття, здатність підтримувати відносини, переживати сенс і перспективу, відчувати компетентність у діяльності.

Дослідження С. Кузікової, В. Зливкова та С. Лукомської, виконане на матеріалі дітей деокупованих територій України, описує психологічне благополуччя через такі компоненти, як самоприйняття, позитивні стосунки з іншими, автономія, компетентність/майстерність, наявність життєвих цілей та особистісне зростання [11,16].

У цьому ж дослідженні акцентовано, що досвід війни часто має кумулятивний характер (накопичення травмивних подій), а тому ризики для благополуччя можуть зростати навіть у разі відсутності однієї «єдиної» травми [11,16].

Взаємозв'язок тривожності та психологічного благополуччя можна описати як двобічний: з одного боку, підвищена тривожність виснажує ресурси дитини (сон, увагу, мотивацію), погіршує стосунки та знижує відчуття компетентності; з іншого – високий рівень благополуччя та підтримки виступає буфером, який зменшує ймовірність хронізації тривожних реакцій. Тобто благополуччя є не лише «результатом» адаптації, а й одним із механізмів психологічної стійкості.

На рівні практичних висновків це означає: вивчаючи тривожність, доцільно паралельно оцінювати ресурси й індикатори благополуччя (соціальна підтримка, відчуття безпеки, дружні зв'язки, позитивна шкільна ідентичність), щоб розуміти, що саме утримує дитину у відносно стабільному стані.

Оцінювання психологічного благополуччя в дитячому віці в межах емпіричного дослідження може спиратися на показники позитивного функціонування (самоприйняття, позитивні стосунки, відчуття компетентності, автономія, наявність цілей), а також на контекстні індикатори – відчуття безпеки в школі та вдома, якість взаємодії з дорослими та однолітками. Саме такі компоненти дозволяють пов'язати тривожність із «якістю життя» дитини, як ключовим фактором, що визначає психологічне благополуччя. Під час війни до інтерпретації показників тривожності важливо додавати спостережувані прояви адаптації (поведінка в класі, навчальна залученість, контакти з однолітками). Практика шкільної психологічної служби показує, що одна й та сама кількість «балів» за опитувальником може мати різний зміст залежно від того, чи є в дитини підтримка, чи збережені шкільні зв'язки і чи має вона доступ до відновлювальних активностей.

## 1.5. Огляд сучасних емпіричних досліджень психо-емоційних станів дітей у воєнний час

Сучасні психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що війна істотно впливає на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку, формуючи підвищений рівень тривожності, страхів та стресових симптомів. У більшості робіт фіксується не лише посилення емоційних реакцій, а й зміни поведінкової та когнітивної регуляції, що свідчить про комплексний характер впливу воєнних подій на психіку дитини.

Одним із найбільш інформативних і релевантних досліджень у цьому напрямі є емпірична робота Матвієнко, Ведмеденко та Химич (2024), виконана в межах латвійсько-українського проєкту “Веб-система підтримки для освітян з метою зменшення тривоги дітей у зонах, що постраждали від війни” (реєстраційний № GPK-07/2022). Дослідження розпочалося у середині 2022 року й охопило важливий період гострої фази війни для українських сімей [22].

Емпіричний етап був проведений з 15 липня по 5 вересня 2022 року. Для оцінювання психоемоційного стану дітей використовували модифіковану версію Переліку педіатричних симптомів PSC-17, адаптовану для фіксації змін частоти симптомів із початку війни. Методика дозволила комплексно оцінити три ключові блоки:

1. інтерналізацію (тривога, депресивність, страхи);
2. екстерналізацію (агресія, імпульсивність, порушення поведінки);
3. проблеми уваги (гіперактивність, труднощі концентрації).

Таке поєднання показників забезпечує глибоке розуміння особливостей реагування дітей на стресові умови.

Результати засвідчили системне погіршення психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку порівняно з довоєнним періодом. За даними батьків, показники за всіма трьома доменами PSC-17 зросли. Це відображає підвищення рівня тривоги, емоційного виснаження та стресової реактивності.

Особливу увагу автори звертають на ефект травматичного досвіду дорослих. Було виявлено, що психологічна травма батьків на пряму корелює з більшою кількістю повідомлень про поведінкові, емоційні та attentional-проблеми в дітей. Це узгоджується з моделлю сімейного стресу (Family Stress Model), згідно з якою дитяча тривожність зростає пропорційно до рівня стресу, пережитого дорослими членами сім'ї [22].

Важливим результатом стало те, що батьки-одиначки повідомляли про збільшення поведінкових проблем у дітей приблизно на 0,2 стандартного відхилення (0,2 SD). Хоч ефект є невеликим, він статистично значущий і підкреслює вразливість сімей, які виховують дітей без другого дорослого. Дослідження також показало, що навіть діти, які не були безпосередніми свідками воєнних подій, демонстрували високий рівень емоційного напруження, що пояснюється постійною присутністю теми війни у сімейному та освітньому середовищі.

Окреме емпіричне дослідження впливу воєнних подій на емоційний стан молодших школярів подано у роботах Токарчук і Коваль [40]. Автори проводили опитування батьків та педагогів у кількох регіонах України, включаючи й ті, що знаходилися поза зоною активних бойових дій. Результати показали, що навіть за відсутності прямої загрози діти демонструють підвищені показники тривожності, пов'язані з інформаційним фоном та постійними сигналами повітряних тривог. Серед найпоширеніших проявів тривожності фіксувалися соматичні скарги (головний біль, нудота), погіршення концентрації, страх розлуки з батьками та підвищена емоційна реактивність. Дослідники підкреслюють, що інформаційний стрес є самостійним чинником, який може викликати тривожні симптоми навіть у дітей, які не мали травматичного досвіду бойових дій.

У 2023–2024 роках низка українських досліджень, виконаних на базі шкіл у Львівській, Київській і Дніпропетровській областях, засвідчили, що педагоги відзначають різке зростання шкільної тривожності після початку повномасштабної війни. За даними опитувань учителів (Шумейко, 2023;

Терлецька, 2024), понад 60% дітей мають труднощі концентрації, емоційні зриви, уникнення навчальних завдань, а 35% — виражені соматичні симптоми під час уроків або повітряних тривог. Емпіричні висновки педагогів узгоджуються з даними батьків, що підсилює достовірність результатів [38, 46].

Важливий внесок у вивчення тривожності молодших школярів у воєнний період зробили Белякова і Смик (2023). У своєму дослідженні автори встановили, що діти молодшого шкільного віку демонструють зростання як ситуативних страхів (реакція на сирени, гучні звуки, новини), так і більш стійких тривожних очікувань, зокрема страху за життя батьків. Дослідження також засвідчило появу повторюваних соматичних скарг та труднощів засинання як відповідь на хронічний стрес війни [2].

Значні дані щодо переживання травматичних подій молодшими школярами подає Пророк (2024). Дослідження показало, що діти, які стали свідками або безпосередніми учасниками обстрілів, евакуацій чи руйнування житла, демонструють підвищену тривожність, астеничні стани, емоційне виснаження та труднощі у встановленні соціальних контактів. Автор наголошує, що такі симптоми можуть бути як короткостроковими, так і хронічними, залежно від інтенсивності та повторюваності травматичних подій [28].

Ще одну важливу групу даних представили Пророк, Чекстере та Гнатюк (2023), які вивчали соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку під час війни. Дослідники встановили, що часті зміни форми навчання, вимушене переміщення сімей та нестабільність освітнього середовища значною мірою підвищують тривожність дітей, спричиняють труднощі адаптації в колективі та знижують якість соціальних взаємодій. Особливо чутливими до цих факторів є діти з низькою стресостійкістю або вразливими сімейними умовами [31].

Згідно з великим моніторинговим дослідженням UNICEF Ukraine (2023–2024) [52], понад 57% українських дітей демонструють симптоми

підвищеної тривожності, а 44% — порушення сну, нічні страхи та труднощі засинання. Емпіричні дані UNICEF також вказують, що високий рівень тривожності частіше спостерігається у дітей, які регулярно чують сигнали повітряної тривоги або проживають у регіонах з частими обстрілами. Важливим є висновок, що інтенсивність тривоги не завжди залежить від географічної близькості до бойових дій, а більше — від стабільності сімейного середовища та доступності соціальної підтримки.

Окремий блок сучасних досліджень зосереджується на зміні психічного стану дітей у динаміці війни та на вразливості саме до тривожних і внутрішньо спрямованих симптомів. Так, у міжнародному опитуванні батьків, проведеному серед українських дітей та підлітків, було показано, що після початку повномасштабної війни істотно зросла поширеність так званих *internalizing*-проблем: тривоги, смутку, підвищеного занепокоєння. Автори відзначають, що приблизно третина батьків повідомляли, що їхня дитина частіше турбується, ніж до війни, а найсильнішими предикторами погіршення виявилися інтенсивність воєнної експозиції, попередні психічні труднощі та вік дитини (старші діти й підлітки демонстрували вищі показники тривожності). У роботі використовувались стандартизовані опитувальники, зокрема SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), що дозволило порівняти отримані дані з довоєнними вибірками [49].

Ще один важливий напрям досліджень – вивчення психічного стану дітей, які були змушені залишити Україну. У дослідженні групи українських дітей, переміщених до Польщі (вік 11–15 років), показано, що в значній частині вибірки спостерігаються виражені симптоми тривоги та депресії, а рівень тривожності тісно пов'язаний із низькою резилієнтністю, неадаптивними копінг-стратегіями (уникнення, пасивність) та контекстуальними факторами проживання в іншій країні. Автори підкреслюють, що саме поєднання воєнної травматизації з тривалими умовами невизначеності, мовними та культурними бар'єрами підсилює тривожність дітей-біженців та ускладнює їхню адаптацію [55].

Таким чином, сучасні українські та міжнародні емпіричні дані конвергують у висновку, що війна призводить до зростання рівня тривожності в дітей як на території України, так і в умовах вимушеної міграції, причому важливу роль відіграють сімейні, соціальні та контекстуальні фактори – характер воєнної експозиції, стабільність побутових умов, доступ до підтримки та особистісні ресурси дитини.

Аналіз сучасних емпіричних робіт показує, що для оцінювання тривожності дітей у воєнний час використовуються різноманітні психодіагностичні методики, серед яких PSC-17, SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire), BASC-3, скринінгові опитувальники тривожності Спілбергера–Ханіна, а також клінічні інтерв'ю. Використання багатомодальних інструментів дає змогу охопити різні компоненти тривожності — емоційні, поведінкові, когнітивні та соматичні, що робить діагностику більш точною та комплексною.

## **1.6. Огляд сучасних українських досліджень і підходів до психологічної підтримки дітей під час війни**

Українські публікації останніх років демонструють зміщення фокусу від вузького аналізу «симптому» лише тривожності до ширшого бачення психоемоційного функціонування дитини в умовах війни: травмівні переживання, адаптація, ресурси, відновлення та розвиток.

Монографія «Діти і війна» (В. Зливков, С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська) [11] узагальнює теоретико-методичні підходи та практичні рекомендації щодо психологічної допомоги дітям війни, описує типові реакції дітей і напрями підтримки у соціокультурному контексті [10].

Поряд із психологічними дослідженнями важливо враховувати й дані з громадського здоров'я. У матеріалі ДУ «Інститут громадського здоров'я ім. О. М. Марзєєва НАМН України» наведено оцінки динаміки симптомів тривожності у дітей: найвищі показники фіксувалися у 2022–2023 рр.

(приблизно 12–16%), із подальшим зниженням у 2024–2025 рр.; також визначено групи ризику та захисні чинники [23].

Реалізація психологічної підтримки дітей є комплексним процесом, який включає як внутрішні психологічні механізми, так і зовнішню підтримку сім'ї, школи та соціального середовища. Різні наукові підходи пропонують власні моделі зменшення тривожності, а сучасні дослідження наголошують, що найбільш ефективними є інтегровані системи допомоги, що поєднують когнітивно-поведінкові, емоційно орієнтовані та соціально-екологічні підходи [49, 54].

Важливим компонентом теоретичних моделей подолання дитячої тривожності в умовах війни є підходи першої психологічної допомоги (ППД), розроблені українськими фахівцями у сфері кризової психології. Згідно з рекомендаціями Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, ППД має на меті не лікування травми, а стабілізацію емоційного стану дитини, зниження гострої тривоги та відновлення базового відчуття безпеки. ППД ґрунтується на принципах гуманності, підтримки та ненав'язливості й спрямована на те, щоб дитина відчула, що її переживання є нормальними та зрозумілими дорослим, здатним забезпечити захист [8].

Підхід першої психологічної допомоги підкреслює значення безпечного середовища, прогнозованості та доступної для дитини інформації. До ключових елементів ППД належать: встановлення стабільного емоційного контакту з дорослим, створення умов фізичної та психологічної безпеки, зниження інтенсивності зовнішніх подразників (шуми, інформаційний тиск), дозована комунікація про події, заохочення вербалізації страхів та переживань [8].

Модель ППД є складовою соціально-екологічного підходу, оскільки включає взаємодію сім'ї, школи та соціальних служб. Психологи наголошують, що ефективна допомога дитині неможлива без паралельної підтримки батьків, адже емоційна реакція дорослих безпосередньо впливає на рівень дитячої тривожності. У рекомендаціях зазначено, що педагоги та

вихователі також мають володіти навичками кризового реагування, щоб забезпечити дітям психологічно безпечний простір у школі чи садку [8].

О. М. Герило наголошує, що в умовах воєнного стану психологічна підтримка дітей має ґрунтуватися не лише на кризових інтервенціях, але й на принципах інклюзії та доступності допомоги для всіх категорій здобувачів освіти. Авторка підкреслює, що війна суттєво збільшує кількість дітей, які потребують індивідуалізованого супроводу, навіть якщо раніше вони не мали труднощів емоційного чи поведінкового характеру. Тому ключовим завданням стає створення умов, у яких кожна дитина може отримати підтримку, адаптовану до її віку, рівня розвитку та пережитого досвіду. Особливо важливо забезпечити стабільність освітнього середовища — передбачуваність розкладу, сталі ритуали та чіткі правила, що допомагають знизити рівень тривоги та формують відчуття контролю над ситуацією [3].

Окремо акцентується на створенні психологічно безпечного простору, який є базовою умовою зменшення тривожності. Герило підкреслює, що безпека для дітей у воєнних умовах — це не лише фізичний захист (укриття, інструкції), але й емоційний: передбачуваність дорослих, сталі правила взаємодії, толерантна атмосфера та можливість вільно висловлювати почуття. Наявність таких умов значно знижує ризик формування тривалих тривожних станів і сприяє нормалізації психоемоційного функціонування. Зокрема, важливо, щоб педагог або психолог моделював спокійну поведінку, демонстрував емоційну стійкість та підтримував невербальний контакт — ці чинники прямо впливають на рівень тривоги у молодших школярів [3].

Зливков, Лукомська та інші підкреслюють важливий, але часто недооцінений чинник — комунікацію дорослого з дитиною як протектор проти тривожності. Замовчування подій, приховування правди або намагання надмірно «захистити» дитину від складних тем створює у неї ще більший рівень невизначеності, посилює фантазії про небезпеку та сприяє формуванню внутрішнього відчуття нестабільності. Автори наголошують: чесні, прості й доступні пояснення, адаптовані до віку, значно знижують

тривогу та допомагають «зшити» розірвану картину світу. Дитині важливо мати можливість говорити, ставити питання й отримувати емоційно підтримувальні відповіді, а не заборони чи знецінення почуттів [11].

У контексті війни особливо ефективними є стратегії, які поєднують дозовану інформацію, емоційне відзеркалення почуттів дитини та навчання простим технікам саморегуляції (дихання, фізичне «заземлення», вербалізація емоцій). Це дає змогу не лише зменшити актуальний рівень тривожності, а й запобігти накопиченню повторних стресових реакцій. Доведено, що комунікація, заснована на довірі й передбачуваності, є одним із найсильніших зовнішніх ресурсів психологічної стабільності дитини [11].

У вітчизняних рекомендаціях щодо роботи з дітьми під час війни наголошується, що подолання тривожності не може обмежуватися лише індивідуальною психокорекцією. Н. В. Пророк підкреслює необхідність багаторівневої підтримки, яка включає родину, школу, громаду та професійне середовище дорослих, що оточують дитину. Автори акцентують: саме системний підхід, що поєднує психоемоційну, соціальну та освітню підтримку, є найбільш ефективним у запобіганні розвитку тривожних розладів у дітей молодшого шкільного віку. Такий підхід відповідає соціально-екологічній моделі, яка розглядає середовище як ключовий ресурс для зниження тривожності та формування почуття безпеки [29].

У контексті війни дитяча тривожність має специфічний характер, тому моделі подолання повинні враховувати вплив травми, хронічного стресу та порушення базового відчуття безпеки.

Дитячі стратегії подолання тривожності різноманітні й залежать від віку, когнітивного розвитку та умов середовища.

Молодші школярі ще не володіють розвинутими навичками саморегуляції, тому вони шукають підтримку дорослих, використовують елементарні стратегії (плач, уникання), часто реагують соматично.

Ефективні механізми емоційної регуляції, які допомагають знижувати тривожність:

- техніки дихання,
- сенсорна стабілізація,
- тілесно-орієнтовані методи,
- нормалізація емоцій.

Сучасні дослідження доводять, що навіть прості вправи на дихання або тілесне заземлення значно знижують рівень тривожності у дітей [49].

У віці 6–10 років саме дорослі допомагають формувати у дітей реалістичне сприйняття подій, альтернативні інтерпретації, навички розв'язання проблем.

Згідно з когнітивною моделлю, тривожність знижується, коли дитина розуміє природу небезпеки, отримує правдиву, дозовану інформацію, має можливість висловити страхи, отримує підтвердження контролю та безпеки [52].

Механізм соціальної підтримки є ключовим у зменшенні тривожності. Діти, які відчувають стабільну підтримку сім'ї та школи, демонструють нижчий рівень страхів [46].

До основних компонентів соціальної підтримки належать емоційний контакт з батьками, стабільна комунікація, передбачувані правила, підтримка однолітків, турботливі дорослі.

Сім'я є першою і головною системою підтримки дитини, а під час війни її роль зростає у декілька разів.

Дослідження показують: тривожність батьків є найсильнішим предиктором тривожності дітей (Барна, 2025 [1]; Токарчук і Коваль, 2024 [40]). Тому важливо, щоб дорослі демонстрували спокій, зберігали рутину, контролювали власний емоційний стан, уникали надлишку негативної інформації при дитині.

Теорія прив'язаності Болбі стверджує, що дитина значно легше переносить стресові ситуації, коли поруч є значущий дорослий, встановлено контакт, дитина відчуває прийняття.

Під час війни порушення прив'язаності (розлука з батьком, евакуація тощо) значно підсилює тривожність.

Психологи наголошують, що сімейні ритуали — вечеря, читання, спільні ігри — знижують рівень тривожності у дітей, створюючи відчуття стабільності.

Педагоги, вихователі та батьки розглядаються як основні фігури підтримки, здатні стабілізувати емоційний стан дитини через моделювання спокійної поведінки, підтримання ритму життя та формування передбачуваності. Автори довідника наголошують, що дорослий є «опорою», через яку дитина зчитує рівень небезпеки. Тому робота з емоційним станом дорослих — ключова умова зменшення тривожності дітей [29].

Школа виконує функцію другого за значущістю середовища після сім'ї. У дослідженнях підкреслюється, що шкільні інтервенції є найефективнішими у зниженні тривожності дітей під час війни [49].

Психологічно безпечне шкільне середовище включає доступність шкільних психологів, регулярну комунікацію з батьками, емоційну підтримку учнів, чіткі інструкції щодо безпеки, стабільність навчального розкладу.

Педагог, який демонструє спокій і підтримку, значно знижує рівень тривожності класу [30].

Школа є одним з найважливіших ресурсів подолання дитячої тривожності в умовах війни. Доцільно впроваджувати структуровані моделі підтримки в освітніх закладах, що включають:

- створення «психологічно безпечного простору» у класі;
- забезпечення передбачуваності навчального процесу;
- використання елементів ігрової, арт- та казкотерапії у повсякденній роботі;
- регулярний моніторинг емоційного стану дітей;
- тісну співпрацю психолога, учителя та родини [29].

Наголошується, що шкільне середовище може виступати захисним чинником, якщо вчитель володіє базовими навичками емоційної підтримки та враховує травматичний досвід дітей.

Робота з дітьми має ґрунтуватися на принципах травма-орієнтованого підходу. Це означає, що педагог або психолог повинен уникати дій, які можуть повторно травмувати дитину, враховувати індивідуальні тригери (гучні звуки, темрява, різкі зміни), створювати умови фізичної й емоційної безпеки, підтримувати контроль та автономію дитини [29].

Важливим компонентом моделі подолання тривожності є превентивні заходи. Важливо наголосити на необхідності навчання дорослих (педагогів, батьків, волонтерів) методам емоційної саморегуляції, навичкам підтримуючої комунікації, розпізнаванню ранніх ознак дитячого стресу та технікам ненав'язливого втручання. Такий підхід спрямований на запобігання розвитку хронічної тривожності та формування у дітей адаптивних механізмів подолання [29].

У дослідженні Матвієнко, Ведмеденко та Химич наголошується, що подолання дитячої тривожності в умовах війни вимагає не лише використання класичних теоретичних моделей (когнітивно-поведінкової, травма-орієнтованої, соціально-екологічної), але й системного підходу, який охоплює ранню діагностику, психологічну підтримку та підготовку педагогів. Автори підкреслюють, що в умовах воєнного часу саме школа та сім'я стають ключовими середовищами, де можуть бути впроваджені механізми зменшення тривожності.

Рання діагностика тривожних розладів є критично важливою, оскільки дозволяє виявити дітей, які переживають хронічний стрес, ще до того, як тривожність перейде у стійкі або патологічні форми. Автори відзначають, що систематичний моніторинг психоемоційного стану молодших школярів має стати обов'язковою складовою роботи освітніх закладів у воєнний період.

За даними досліджень відчизняних та іноземних авторів ефективними є:

- програми соціально-емоційного навчання ,
- групи психологічної підтримки,
- арт-терапія, казкотерапія, ігрова терапія,
- когнітивно-поведінкові шкільні програми,
- навчання навичок саморегуляції [40, 50].

Ритм школи (уроки, перерви, оцінювання) створює структуру, яка знижує невизначеність і тривожність.

Окремо зазначається потреба у психологічній підготовці педагогів, які працюють з дітьми в умовах війни. Очевидно вчителі часто самі переживають високий рівень стресу, що може впливати на емоційну атмосферу в класі. Тому важливо навчити педагогів базовим технікам емоційної регуляції, методам підтримки дітей із підвищеною тривожністю та принципам травма-орієнтованої роботи. Це відповідає соціально-екологічному підходу, згідно з яким зменшення тривожності можливе лише у стабільному, підтримувальному середовищі.

Громади, де існують дитячі кризові центри, волонтерські ініціативи, безпечні простори, психологічні програми, забезпечують значно кращі показники психологічної стабільності у дітей [57].

Соціальні служби можуть забезпечувати:

- психосоціальний супровід,
- допомогу сім'ям ВПО,
- програми стабілізації,
- роботу з травмованими дітьми.

UNICEF Ukraine підкреслює необхідність міжвідомчої співпраці [54].

Перенасичення новинами про війну збільшує тривожність дітей. Експерти радять контролювати доступ до інформації, не обговорювати страшні новини при дитині, пояснювати події простою мовою, фільтрувати медійний контент.

Соціально-екологічна модель В. Конгера пояснює дитячу тривожність як результат взаємодії індивідуальних факторів, сім'ї, школи, громади, макросистеми (держава, медіа).

Цей підхід найкраще пояснює вплив війни на психіку дітей [55].

Модель резилієнтності підкреслює, що тривожність зменшується, коли дитина має підтримку, позитивну самооцінку, навички подолання, стабільне середовище.

Резилієнтність може формуватися навіть у складних умовах [53].

Травма-орієнтована модель застосовується в усьому світі під час воєн. Цей підхід визнає вплив травми на емоції та поведінку, не карає за «симптоми», створює безпечне, доброзичливе середовище, враховує тригери (гучні звуки, темрява, ізоляція).

Особливо важлива у школах і дитячих центрах.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) — один із найбільш досліджених і доказових методів зниження тривожності у дітей. Застосовує дієві засоби та інструменти при роботі зі страхами, нормалізації думок, навчанні навичкам саморегуляції, поступовому подолання уникання.

КПТ адаптована для умов війни та застосовується у програмах UNICEF [52].

Проаналізовані теоретичні моделі свідчать, що подолання дитячої тривожності у воєнних умовах потребує комплексного підходу, який поєднує сімейну, шкільну та соціальну підтримку. Найбільш ефективними є моделі, спрямовані на:

- відновлення відчуття безпеки,
- розвиток резилієнтності,
- соціально-емоційну підтримку,
- роботу з травматичними переживаннями,
- зміцнення системи прив'язаності.

Ці моделі стають базою для подальшого емпіричного дослідження тривожності дітей у війні, що буде представлено у наступних частинах дипломної роботи.

Отже, модель подолання тривожності, запропонована у вітчизняних рекомендаціях, базується на інтеграції кількох рівнів підтримки:

- індивідуального (емоційна регуляція, техніки заземлення, психоедукація),
- сімейного (стабільність, прив'язаність, емоційна чутливість батьків),
- освітнього (шкільне середовище як простір безпеки),
- громадського (доступ до ресурсів підтримки, кризових служб і фахівців).

Такий підхід підсилює резилієнтність дитини, підвищує її здатність долати труднощі та знижує рівень тривожності навіть за умов тривалого стресу.

### **Висновки до розділу 1**

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз особливостей психо-емоційних станів дітей молодшого шкільного віку (6–10 років) в умовах війни та окреслено місце тривожності у їхній структурі. Узагальнення опрацьованих підходів і даних дозволяє сформулювати такі висновки.

Психо-емоційні стани молодших школярів у воєнний період мають комплексний характер і охоплюють емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні компоненти. У дітей цього віку вони часто проявляються не лише як «переживання», а й як зміни самопочуття, поведінки, навчальної залученості та соціальної взаємодії.

Тривожність у структурі психо-емоційних станів виступає одним із ключових індикаторів воєнного стресу: вона може виконувати адаптивну сигнальну функцію, проте за умов тривалого впливу небезпеки й невизначеності має ризик хронізації та переходу у дезадаптивні форми (через виснаження ресурсів саморегуляції).

Війна як екстремальний стресор порушує базові психологічні опори дитини (відчуття безпеки, стабільність, контроль, звичні соціальні зв'язки), що створює фон для стійкого зростання тривоги, страхів і стресових реакцій навіть за відсутності прямої загрози «тут і тепер».

Найтиповіші психо-емоційні реакції молодших школярів у воєнний час є різновекторними: поряд із тривогою/настороженістю та страхами спостерігаються пригніченість, гнів/дратівливість, виснаження, почуття провини, а інколи – емоційне «оніміння». Такі прояви потребують відмежування від вікових норм та визначення рівня їхньої стійкості й впливу на адаптацію.

Формування та посилення тривожних і пов'язаних із ними станів є багатофакторним процесом. У воєнних умовах взаємно підсилюються: біологічна чутливість і темперамент, когнітивні схеми й обмежені навички саморегуляції, сімейні чинники (емоційний стан батьків, стиль виховання, стабільність побуту), а також шкільне й інформаційне середовище.

Сім'я у воєнний період залишається головним “емоційним регулятором” для дитини. Підвищена тривожність батьків, конфліктність, гіперопіка/емоційна дистанція та дефіцит підтримки підвищують ризики тривожних реакцій; при цьому діти значною мірою орієнтуються на реакції дорослих на події.

Психологічне благополуччя дитини в умовах війни доцільно розглядати як інтегральний показник, що включає відчуття безпеки, позитивне самосприйняття, компетентність у діяльності, здатність до взаємин і наявність перспективи. Виявлено двобічний зв'язок: тривожність виснажує ресурси благополуччя, а підтримка й наявні ресурси благополуччя знижують ризик хронізації тривожних реакцій.

Емпіричні дані сучасних досліджень підтверджують системний вплив війни: посилюються тривожність, страхи, стресові симптоми, а також порушуються поведінкова й когнітивна регуляція (увага, концентрація,

навчальна стійкість), що вимагає комплексного підходу до оцінювання стану дитини (за даними батьків, педагогів і спостереження).

Психологічна підтримка дітей у воєнний час має бути багаторівневою: ефективність забезпечується поєднанням сімейних, освітніх і громадських ресурсів (стабільність і прив'язаність у сім'ї; школа як простір безпеки; доступ до кризових служб і фахівців), що підсилює резилієнтність та знижує ризики стійкої тривожності.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХО-ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

#### 2.1. Теоретико-методологічні засади дослідження психо-емоційних станів дітей

Психо-емоційні стани у молодшому шкільному віці розглядаються як багаторівневі утворення, що поєднують когнітивні оцінки ситуації, емоційні переживання, поведінкові реакції та соматичні прояви. У період воєнних дій, коли порушуються базові відчуття стабільності, безпеки та передбачуваності, ці стани набувають особливої інтенсивності й різноманітності; у їхній структурі тривожність виступає одним із ключових індикаторів реагування дитини на загрозу [3; 10; 25].

Згідно з сучасними українськими дослідженнями, у воєнний період у молодших школярів зростають частота страхів, рівень емоційного напруження, труднощі адаптації, порушення поведінки та соціальної взаємодії, що відображає загальне погіршення психо-емоційного функціонування дитини [2; 19; 22; 32].

Міжнародні дослідження підтверджують, що діти є однією з найбільш уразливих груп і реагують на воєнні події гіперчутливістю, зростанням тривожності та погіршенням психо-емоційного благополуччя [40; 46; 49; 53].

Методологічною основою дослідження є принципи системності, детермінізму, комплексності та багатовимірності, що дозволяють розглядати тривожність не як ізольований психологічний прояв, а як результат взаємодії внутрішніх характеристик дитини, її соціальних зв'язків та середовищних впливів [23; 27].

У контексті аналізу соціальних чинників психо-емоційних станів і тривожності важливими є висновки С. Сисоевої про те, що у кризових умовах — зокрема під час війни — діти молодшого шкільного віку демонструють підвищену чутливість до змін у соціальному середовищі, що

безпосередньо впливає на динаміку їхнього емоційного стану та поведінкових реакцій. Дослідниця підкреслює, що нестабільність, часті зміни навчального формату, переривання звичних соціальних контактів та порушення відчуття безпеки призводять до зростання напруги, труднощів адаптації та коливань рівня соціальної впевненості. На її думку, саме комплексне спостереження за соціально-емоційною поведінкою дитини у природних умовах (класі, групі однолітків, під час спільної діяльності) є одним із найточніших способів виявлення проявів тривожності, оскільки дозволяє фіксувати не лише емоційні реакції, а й дрібні зміни у взаємодії, темпі діяльності чи стилі реагування на напружені ситуації. Такий підхід посилює обґрунтованість використання у дослідженні шкал спостереження та анкет для педагогів, які здатні відобразити саме ті поведінкові маркери тривоги, що не завжди усвідомлюються або описуються самою дитиною [36].

Сучасні українські дослідження наголошують, що у кризових умовах — зокрема під час воєнних подій — психологічні реакції дітей стають значно більш багатовимірними, а тому потребують комплексної діагностики. Т. М. Титаренко підкреслює, що тривожність у дітей кризового періоду часто має «накладений» характер: емоційна напруга поєднується з поведінковими проявами дезадаптації та зниженням відчуття контролю над ситуацією. Саме тому дослідниця рекомендує використовувати інструменти, які дозволяють одночасно оцінювати емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти реакцій дитини, а також враховувати вплив середовища — сімейного, шкільного та соціального [39].

На думку авторки, для дітей молодшого шкільного віку особливо важливо фіксувати індикатори психологічної стійкості — здатність регулювати страх, орієнтуватися в нових умовах, підтримувати соціальну взаємодію та довірливі стосунки з дорослими. Титаренко наголошує, що рівень тривожності в умовах нестабільності значною мірою визначається тим, наскільки дитина має доступ до ресурсів підтримки та прогнозованості. Тому валідне дослідження дитячої тривожності у воєнний час має включати

методики, які дозволяють оцінити не лише інтенсивність симптомів, а й потенціал стійкості, адаптаційні механізми та реакції у взаємодії з іншими [39].

Таке методологічне бачення повністю узгоджується з моделлю комплексного дослідження, застосованою у даній роботі, що поєднує самооцінку, спостереження та батьківські оцінки для формування багатовимірного профілю тривожності молодших школярів.

У даній роботі застосовується кореляційно-дескриптивна стратегія, яка є оптимальною для вивчення психологічних особливостей тривожності молодших школярів у воєнний період. Ця стратегія поєднує два основні підходи — описовий (дескриптивний) та кореляційний, що дає змогу, з одного боку, всебічно охарактеризувати прояви тривожності у досліджуваній групі, а з іншого — встановити статистично значущі взаємозв'язки між окремими її компонентами (емоційними, поведінковими, соціальними).

Дескриптивний аспект дозволяє визначити рівень тривожності, виявити специфічні прояви емоційної нестабільності, соціальної напруженості чи порушень адаптації, які виникають у молодших школярів під впливом воєнних стресорів. Кореляційний компонент спрямований на виявлення закономірностей між внутрішніми ресурсами дитини (емоційним спокоєм, просоціальними навичками, впевненістю у собі), зовнішніми чинниками (підтримкою дорослих, особливостями шкільного середовища) та рівнем тривожності. Такий підхід дозволяє з'ясувати, які фактори виступають ризиковими, а які — захисними у формуванні переживань тривоги в умовах війни.

Застосування кореляційно-дескриптивної стратегії є також етично обґрунтованим, оскільки не передбачає жодного експериментального впливу на дітей. В умовах воєнного періоду, коли психоемоційний стан школярів є особливо вразливим, небажаним є будь-яке втручання, що може посилити відчуття небезпеки чи дезорганізувати їхній психологічний баланс. Така стратегія дозволяє отримати достовірні емпіричні дані, не порушуючи

емоційного благополуччя дитини, і водночас забезпечує можливість побудови комплексної моделі дитячої тривожності — з урахуванням взаємозв'язків між її різними психологічними вимірами.

Методологічне обґрунтування гіпотез передбачає логічне виведення припущень дослідження із сучасних теоретичних положень та емпіричних даних, що описують особливості психічної реактивності дітей у кризових ситуаціях.

У наукових працях Лаврентьєвої, Титаренко, Барної, Міненко та інших дослідників відзначено, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку формується під впливом взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних компонентів. У період війни ці компоненти активізуються, оскільки діти стикаються з підвищеним рівнем невизначеності, зміною звичного середовища, розлукою з близькими, інформаційним перевантаженням та реальною небезпекою [1; 2; 20; 24].

Згідно з теоріями стресу та кризового розвитку, переживання дітьми небезпечних подій супроводжується зростанням емоційної напруги, послабленням саморегуляції та підвищенням реактивності нервової системи. Це обґрунтовує гіпотезу про підвищений рівень тривожності у молодших школярів у воєнний період.

Дослідження з емоційної саморегуляції показують, що діти з вищими ресурсами впевненості, стабільності та внутрішнього контролю легше долають стресові впливи і демонструють нижчі показники тривожності [9; 23]. Звідси випливає гіпотеза про негативний зв'язок між емоційним спокоєм та рівнем тривожності.

Теорії соціального розвитку наголошують, що адаптивні та просоціальні навички дитини зменшують інтенсивність її тривожних проявів, оскільки вони забезпечують успішнішу взаємодію з оточенням і підвищують відчуття контролю [28; 50]. Це становить емпіричне підґрунтя для гіпотези про захисну роль соціальних компетенцій.

Також наукові праці підтверджують, що самооцінка дитини та спостереження дорослих за її поведінкою утворюють узгоджену картину проявів тривожності, хоча й відображають різні її аспекти [8; 20; 48]. Це дає підстави формувати гіпотезу про узгодженість оцінок дитини, батьків і педагогів.

Нарешті, мультимірна природа тривожності обґрунтовує доцільність комплексної діагностики, що охоплює емоційні, поведінкові та соціальні прояви за допомогою кількох валідних методик. Це забезпечує високу точність дослідження і дозволяє отримати глибокий психологічний профіль дитини [11; 38; 44].

Таким чином, усі гіпотези логічно впливають із сучасних теоретичних моделей дитячої тривожності та відповідають вимогам кореляційно-дескриптивної стратегії.

На основі попереднього теоретичного та методологічного аналізу сформульовано такі гіпотези:

1. У молодших школярів в умовах війни спостерігається підвищений рівень тривожності та інших проявів психо-емоційного напруження (страхи, соматизація, ознаки дезадаптації).
2. Рівень емоційного спокою, внутрішніх ресурсів саморегуляції та психологічного благополуччя негативно пов'язаний із проявами тривожності й стресової реактивності.
3. Адаптивні та просоціальні навички дитини пов'язані з вищими показниками психологічного благополуччя та нижчою інтенсивністю тривожних проявів.
4. Оцінки психо-емоційних проявів (зокрема тривожності) дитиною, батьками та педагогами мають бути взаємопов'язаними.
5. Комплексне застосування кількох методик дозволяє створити багатовимірний профіль психо-емоційних станів дитини в умовах війни.

У контексті сформульованих гіпотез важливо також уточнити, які саме психологічні змінні становлять предмет емпіричного вимірювання, та визначити їхню роль у структурі дитячої тривожності. З огляду на це доцільно зупинитися на характеристиці ключових змінних дослідження та пояснити, як вони відображають емоційний, поведінковий і соціальний компоненти тривожності молодших школярів у воєнний період.

До залежних змінних належать: рівень тривожності, інтенсивність стресових реакцій і страхів, емоційний фон (пригніченість, дратівливість), поведінкові прояви, соціальна адаптація, взаємодія з однолітками, соматичні скарги, а також індикатори психологічного благополуччя та ресурсності.

До незалежних змінних належать: умови навчання в період війни, рівень сімейної та педагогічної підтримки, індивідуальні ресурси дитини, інтенсивність стресових впливів та воєнної експозиції.

## **2.2. Психодіагностичне забезпечення дослідження психо-емоційних станів дітей**

Для дослідження особливостей психо-емоційних станів дітей молодшого шкільного віку в умовах війни (з фокусом на тривожність як ключовий індикатор) застосовано шість взаємодоповнюючих методик, які дозволяють отримати комплексний профіль за емоційними, поведінковими, соціальними та соматичними індикаторами. Їх вибір ґрунтується на сучасних уявленнях про багатовимірність психо-емоційного реагування та на важливості одночасного аналізу кількох джерел інформації: самооцінки дитини, спостереження педагога та оцінок батьків.

### **1. Шкала Спенса для оцінки дитячої тривожності SCAS — Spence Children's Anxiety Scale).**

Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) – методика, розроблена австралійською дослідницею Сьюзен Спенс у 1997 році, є одним з найбільш визнаних і поширених інструментів для оцінки дитячої тривожності у віковому діапазоні 6–12 років. Методика створена на основі когнітивно-

поведінкової моделі тривожних розладів, яка передбачає багатовимірний аналіз страхів і станів напруження. SCAS пройшла багаточисельні психометричні перевірки у понад 30 країнах, має високі показники надійності ( $\alpha = 0.90+$ ) і валідності [29].

У рамках нашого дослідження використана адаптована, позитивно-орієнтована версія, створена для зниження напруження у дітей молодшого віку та підвищення достовірності відповідей у стресових умовах війни. Такий підхід відповідає сучасним підходам травма-інформованої діагностики, які рекомендують уникати негативно забарвлених формулювань, здатних викликати повторне переживання тривоги.

Зміст методики спрямований на оцінювання таких показників:

- Соціальна тривога (соціальна фобія) (Social Phobia) відображає рівень напруження та невпевненості дитини у соціальних ситуаціях, пов'язаних із взаємодією з однолітками та дорослими, самопрезентацією і страхом негативної оцінки.
- Ситуативна тривога (Panic/Agoraphobia) характеризує інтенсивність ситуативної тривоги в ситуаціях підвищеного навантаження, новизни або оцінювання (відповідь біля дошки, контрольні, зміни правил/умов).
- Тривога розлуки (Separation Anxiety) відображає емоційну безпеку дитини в умовах тимчасового віддалення від значущих дорослих і звичного середовища та рівень самостійності у повсякденних ситуаціях.
- Генералізована тривога (Generalized Anxiety) спрямована на оцінку загального тривожного фону, пов'язаного з надмірними хвилюваннями щодо різних сфер життя, очікуванням труднощів і зниженою здатністю до розслаблення.
- Обсесивно-компульсивні прояви, стресостійкість та саморегуляція оцінює особливості самоконтролю, регуляції поведінки

й емоційної стабільності в ситуаціях фрустрації, очікування або критики.

Позитивні формулювання («Мені легко заспокоїтися», «Я добре справляюся з новими ситуаціями») дозволяють отримати точніший показник реального стану дитини, адже діти у воєнний час часто уникають прямого визнання страху або хвилювання. Методика забезпечує якісну оцінку емоційних і соціальних аспектів тривожності, дозволяє виявляти тенденції до напруження, вразливості, зниження ресурсу або навпаки — високий рівень психологічної адаптивності.

У нашому дослідженні ця методика є ключовою, оскільки дозволяє оцінити внутрішній емоційний стан дитини, який не завжди помітний дорослим, та є надзвичайно чутливим до впливів воєнного середовища.

## **2. Методика «Рівень тривожності дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко).**

Класична методика Лаврентьєвої та Титаренко була розроблена у 1992 році як універсальний інструмент оцінки тривожності молодших школярів у навчальному та соціальному середовищі. Вона широко застосовувалася в українській психології для скринінгу емоційних труднощів у дітей. У нашому дослідженні використовують її ресурсно-позитивну адаптацію, що відповідає сучасним вимогам гуманістичної та травма-інформованої психології [19,20] .

Методика оцінює такі показники:

- ситуативна тривожність в навчально-оцінювальних ситуаціях,
- генералізована тривога: реакція на новизну та вимоги,
- соціальна тривожність,
- поведінкова тривожність,
- тривога розлуки та базова безпека.

Методика є інформативною з кількох причин:

1. Чутливість до змін стану: показники швидко реагують на зміни емоційного фону дитини.

2. Релевантність віку: діти 6–10 років добре розуміють формулювання та легко відповідають.
3. Етичність: не провокує повторне переживання травми.
4. Теоретична відповідність: відображає ключові компоненти дитячої тривожності (переживання, поведінку, емоційну регуляцію).

У даному дослідженні ця методика дає змогу оцінити емоційно-регулятивний компонент тривожності, який є критично важливим в умовах нестабільності, небезпеки та зміненого шкільного середовища.

### **3.Опитувальник для батьків «Ознаки тривожної дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко).**

Анкета для дорослих — один із ключових інструментів, що забезпечують збір інформації про поведінкові прояви тривожності, які дитина може не усвідомлювати або не здатна адекватно описати у самооцінці. Методика створена на основі багатьох міжнародних шкал (CBCL, Teacher Report Form, Spence Parent Report) і адаптована для українського культурного та освітнього контексту [19].

Соматичні прояви, наведені в анкеті, узгоджуються зі спостереженнями щодо тілесної симптоматики тривоги у дітей молодшого віку [23].

Важливим підґрунтям для створення цієї анкети стали наукові напрацювання Г. Лаврентьєвої та Т. Титаренко, які у своїх дослідженнях підкреслюють, що тривожність молодших школярів проявляється як комплекс емоційних, поведінкових та соматичних реакцій, чутливих до умов соціального оточення та стилю взаємодії дорослих із дитиною. Авторки доводять, що саме оцінка дорослих дозволяє виявити приховані або несвідомі форми тривожності, які малюк не завжди може описати вербально, а також простежити зв'язок між тривожністю та особливостями сімейної взаємодії чи шкільного середовища. Їхні підходи сформували основу для включення у анкету пунктів, спрямованих на вимірювання емоційного напруження, уникання, реакцій страху та соматичних симптомів.

Анкета дозволяє оцінити:

- частоту проявів уникання;
- реакції страху у навчальних та соціальних ситуаціях;
- зміни у поведінці, пов'язані зі стресом;
- соматичні прояви (головний біль, болі в животі, тремтіння);
- емоційну чутливість і напруження;
- складнощі у спілкуванні або взаємодії з однолітками.

Перевага методики полягає у можливості зіставлення двох незалежних оцінок — педагогів і батьків. Це дозволяє побачити різницю між поведінкою дитини вдома і в школі, визначити ситуації, у яких тривожність найбільше проявляється, виявити приховані поведінкові реакції, непомітні в самооцінці.

Дослідження показують, що у воєнний період діти демонструють різну інтенсивність тривожних проявів у різних середовищах: у школі вони можуть стримувати страх, тоді як вдома — демонструвати підвищену чутливість або напруження. Саме тому анкетування дорослих є критично важливим для комплексного аналізу дитячої тривожності. Наукові ідеї Лаврентьєвої та Титаренко про необхідність інтегрованого збору даних із різних джерел підтверджують актуальність такого підходу та підсилюють його валідність.

#### **4. Опитувальник “Скринінг емоційних розладів, пов’язаних із дитячою тривожністю” для батьків SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders - Parent Version).**

SCARED-P, розроблена у 1995 році. Автори Борис Бірмахер, Сунеета Кхетарпал, Марлейн Каллі, Девід Brent, Сандра Маккензі. Методика є стандартизованим опитувальником для батьків, який дозволяє оцінити прояви тривожності дитини за поведінковими ознаками та частотою відповідних симптомів. Методика орієнтована на виявлення емоційних розладів, пов’язаних із тривогою, і дає змогу уточнити, які саме типи тривожних проявів є найбільш вираженими [42, 47].

Зміст SCARED-P дає змогу диференціювати симптоми: панічної тривоги, генералізованої тривоги, соціальної фобії, розладу сепараційної

тривоги та шкільної фобії; підрахунок балів використовується для оцінки ймовірності розладу та його специфіки.

В умовах війни SCARED-P є важливою складовою комплексної діагностики, оскільки батьки можуть фіксувати ознаки тривоги, що не завжди проявляються у класі або не вербалізуються дитиною (уникання, соматичні скарги, надмірна настороженість, страх розлуки). З огляду на віковий діапазон методики, у дослідженні її застосовують для дітей, яким виповнилося 8 років.

### **5. Опитувальник «Сильні сторони та труднощі дитини» (SDQ)**

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, автор — Р. Гудман), розроблений у 1997 році — один із найпоширеніших у світі інструментів для оцінки емоційних і поведінкових труднощів у дітей 4–17 років. Методика має понад 50 валідованих адаптацій і широко використовується у клінічній, освітній та дослідницькій практиці [14, 37].

SDQ охоплює 5 ключових шкал:

1. Емоційні симптоми (висока чутливість, страхи, переживання).
2. Поведінкові труднощі (некерованість, імпульсивність).
3. Гіперактивність та проблеми уваги.
4. Труднощі у стосунках з однолітками.
5. Просоціальна поведінка (допомога, співчуття, емпатія).

Завдяки цьому SDQ дозволяє побачити не лише труднощі, але й сильні сторони дитини, що є важливим для роботи у воєнний час, де збережені адаптивні ресурси стають основою стійкості.

Методика дозволяє оцінити, чи супроводжується тривожність поведінковими порушеннями. Дає змогу виявити соціальний компонент тривожності — ізоляцію, уникання, труднощі у взаємодії. Має високу валідність щодо розпізнавання психологічних проблем у молодших школярів. Добре працює у кризових умовах і рекомендований UNICEF та WHO для скринінгу дітей, які пережили травматичні події.

У нашому дослідженні SDQ є інструментом, що дозволяє побачити ширший психологічний контекст тривожності — не лише емоції, а й поведінку, соціальні зв'язки та адаптивні можливості дитини.

Таким чином, SDQ дозволяє отримати профіль психоемоційних труднощів і ресурсів, а також інтегральні індикатори загальної психологічної уразливості/адаптованості (через поєднання емоційних симптомів, поведінкових проявів, самоконтролю та соціальної адаптації).

**6. Шкала спостереження за тривожністю у класі (Teacher Observation of Classroom Adaptation)** створена на основі інструментів Classroom Anxiety Observation та Classroom Adaptation Checklist, що застосовуються у США та Європі для аналізу поведінки дітей у навчальному середовищі. Автори Шеппард Г. Келлам, Джеймс Д. Бранч, Кірті К. Агравал, Маргарет Е. Енсмінгер, рік розробки 1975. Її головна перевага — можливість безпосереднього спостереження за природною поведінкою дитини, без інтерпретацій чи суб'єктивних відповідей [4, 13].

Шкала дозволяє оцінити:

- емоційні реакції у навчальних ситуаціях;
- уникання завдань або взаємодії;
- підвищену збудженість;
- ступінь адаптації;
- реакції на стрес у групі;
- здатність працювати з інструкціями.

Поведінкові прояви тривоги є надзвичайно інформативними, особливо у молодших школярів, які не завжди можуть описати свій емоційний стан або не усвідомлюють його. Спостереження педагога дозволяє побачити:

- як дитина переживає навчальні труднощі;
- чи виникають прояви тривоги у взаємодії з однолітками;
- наскільки вона адаптована до змінених умов навчання у воєнний період.

Для воєнного часу методика є особливо цінною, оскільки дозволяє фіксувати динаміку поведінкових змін, пов'язаних із переживанням стресу (переїзди, зміни школи, нові класи, тривоги, укриття тощо).

Українські дослідження підкреслюють, що саме спостереження вчителя дозволяє побачити найбільш ранні поведінкові сигнали тривожності в умовах зміненого навчального середовища (укриття, зміни шкіл, стресові події) [4].

Поєднання шести описаних інструментів дозволяє отримати тривимірний діагностичний профіль:

1. Самооцінка дитини — внутрішні переживання, емоційний фон (дві позитивно-орієнтовані методики).

2. Оцінка дорослих — зовнішні поведінкові прояви та симптоми тривоги (SCARED-P, SDQ та Опитувальник «Ознаки тривожної дитини» Лаврентьєвої-Титаренко).

3. Об'єктивне спостереження — реальна поведінка у класі (Teacher Observation).

Таким чином, дослідження враховує:

- емоційну реактивність;
- поведінкові прояви тривожності та інших стресових реакцій;
- соціальну адаптацію;
- сильні сторони та ресурси;
- вплив воєнних стресорів;
- відмінності у сприйнятті ситуації дитиною і дорослими.

Таке поєднання повністю відповідає кореляційно-дескриптивній стратегії, забезпечує багатовимірність аналізу та дозволяє перевірити всі висунуті гіпотези.

## **Висновки до розділу 2**

У розділі 2 обґрунтовано, що психо-емоційні стани дітей молодшого шкільного віку в умовах війни мають багаторівневу структуру (когнітивні оцінки, емоційні переживання, поведінкові реакції, соматичні прояви), а

тривожність виступає одним із ключових індикаторів реагування дитини на загрозу та порушення базового відчуття безпеки.

Методологічну основу дослідження визначено через принципи системності, детермінізму, комплексності та багатовимірності, що дозволяє розглядати тривожність не ізольовано, а як результат взаємодії внутрішніх характеристик дитини, її соціальних зв'язків і контексту воєнних впливів.

Обґрунтовано психодіагностичне забезпечення: застосовано шість взаємодоповнюючих методик, що забезпечують комплексний аналіз емоційних, поведінкових, соціальних і соматичних індикаторів та передбачають одночасне залучення кількох джерел інформації (дитина, батьки, педагог/спостереження).

Отже, розділ 2 сформував методологічну основу, яка забезпечує підготовку підґрунтя для подальшого емпіричного аналізу у наступному розділі.

## **РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ**

### **3.1.Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження**

Актуальність емпіричного дослідження зумовлена тим, що повномасштабна війна в Україні створює для дітей молодшого шкільного віку ситуацію тривалої невизначеності та загрози, яка відображається у спектрі психо-емоційних станів: тривожності, напруженні, емоційній нестійкості, труднощах саморегуляції та адаптації до навчального середовища. Саме в молодшому шкільному віці дитина інтенсивно формує базові навички навчальної діяльності, соціальної взаємодії та емоційної регуляції, тому військовий стрес може помітно впливати як на внутрішні переживання, так і на поведінку у класі.

Дослідження організовано як шкільне психологічне обстеження, оскільки школа є ключовим середовищем соціалізації дитини, де проявляються реакції на оцінювання, новизну, взаємодію з однолітками та дорослими. Особливу увагу приділено дітям із досвідом вимушеного переміщення (ВПО), адже зміна місця проживання, розрив звичних соціальних зв'язків і адаптація до нового освітнього простору можуть виступати додатковими факторами ризику.

Застосовано кореляційно-дескриптивну стратегію, що дозволяє без експериментального втручання описати особливості психо-емоційних станів та перевірити зв'язки між показниками тривожності, емоційного комфорту, саморегуляції та шкільної адаптації. Для підвищення валідності використано багатоджерельний підхід (самооцінка дитини, оцінка батьків, педагогічне спостереження), що є доцільним у військових умовах, коли частина переживань може бути неусвідомленою або недостатньо вербалізованою.

Мета емпіричного дослідження – емпірично виявити особливості психо-емоційних станів дітей молодшого шкільного віку в умовах війни та визначити їхні взаємозв'язки з тривожністю, емоційним комфортом,

саморегуляцією й показниками шкільної адаптації (за даними дитини, батьків і педагогічного спостереження).

Об'єкт дослідження – психо-емоційні стани дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного періоду.

Предмет дослідження – показники тривожності та пов'язаних психо-емоційних реакцій (емоційний комфорт, стресове напруження, саморегуляція, адаптивність і соціальна взаємодія) у дітей 7–10 років в умовах війни.

На основі теоретико-методологічного аналізу (розділи 1–2) сформульовано концептуальну та емпіричні гіпотези дослідження.

1. Концептуальна гіпотеза: в умовах війни психо-емоційні стани молодших школярів характеризуються підвищенням тривожності та стресового напруження, що супроводжується зниженням емоційного комфорту та психологічного благополуччя.
2. Емпірична гіпотеза 1: показники тривожності (за самооцінкою дитини та за батьківською формою) мають негативні зв'язки з індикаторами емоційного комфорту, саморегуляції та просоціальної/адаптивної поведінки у навчальному середовищі.
3. Емпірична гіпотеза 2: діти з досвідом вимушеного переміщення (ВПО) демонструють вищі прояви тривожності та нижчі показники емоційного комфорту й адаптації порівняно з дітьми без досвіду переміщення.
4. Емпірична гіпотеза 3: узгодженість оцінок психо-емоційного стану дитини між різними джерелами (дитина – батьки – педагог) є помірною; кожне джерело відображає специфічні аспекти (внутрішні переживання, поведінкові прояви, навчальна та соціальна адаптація).
5. Емпірична гіпотеза 4: комплексне застосування декількох методик дозволяє сформувати багатовимірний профіль психо-емоційних станів та виокремити групи ризику, які потребують пріоритетної психологічної підтримки.

Для реалізації мети емпіричного дослідження визначено такі завдання:

1) Добрати психодіагностичні методики, адекватні меті та гіпотезам дослідження (самооцінка дитини, батьківська оцінка, педагогічне спостереження).

2) Організувати та провести психодіагностичне обстеження дітей 7–10 років у закладі освіти з дотриманням етичних вимог (добровільність участі, інформована згода батьків/опікунів, конфіденційність).

3) Здійснити первинну обробку та узагальнення результатів, описати рівні й особливості проявів психо-емоційних станів (з акцентом на тривожність) та виділити потенційні групи ризику, зокрема дітей ВПО.

4) Виконати статистичну обробку даних (описова статистика, кореляційний аналіз) відповідно до кореляційно-дескриптивної стратегії.

5) Інтерпретувати отримані результати у контексті сучасних підходів до розуміння психо-емоційних станів дітей у воєнний період та сформулювати висновки.

6) Розробити практичні рекомендації для педагогів і батьків щодо підтримки психо-емоційного благополуччя дітей та окреслити перспективи подальших досліджень заявленої проблематики.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Дніпровської гімназії №69 ДМР у межах роботи психологічної служби (період проведення: 17.11.2025–03.12.2025).

До вибірки увійшли здобувачі освіти 2–4 класів (вік 7–10 років), що відповідає молодшому шкільному віку та є релевантним для вивчення становлення навчальної діяльності, соціальної адаптації й емоційної регуляції.

Загальна чисельність вибірки становила 52 дитини: 2 клас – 15 осіб, 3 клас – 20 осіб, 4 клас – 17 осіб.

Окремо у вибірці представлено дітей із досвідом вимушеного переміщення (ВПО) – 11 осіб.

Критеріями включення були: навчання у 2–4 класі, можливість самостійно виконувати інструкції, відсутність гострих станів, що унеможливають участь; обов'язковою умовою була інформована згода батьків або опікунів.

Вибір саме такої вибірки є обґрунтованим з огляду на мету та завдання дослідження з кількох причин.

По-перше, вікова релевантність: молодший шкільний вік є періодом підвищеної чутливості до змін середовища та оцінювання, коли тривожність і пов'язані психо-емоційні реакції безпосередньо впливають на навчальну мотивацію, поведінку та міжособистісні взаємини.

По-друге, відносна гомогенність умов: усі діти навчаються в одному закладі освіти та перебувають у подібному соціально-освітньому контексті, що зменшує вплив неконтрольованих зовнішніх чинників і підвищує валідність порівняння результатів.

По-третє, представленість 2–4 класів дозволяє врахувати можливі вікові відмінності у способах емоційної регуляції та у вимогах навчальної діяльності, не порушуючи загальної однорідності вибірки.

По-четверте, збалансування вибірки за ключовими характеристиками (вік, клас, стать) дає змогу коректніше інтерпретувати результати та зменшити ризик систематичних спотворень.

Наявність підгрупи дітей ВПО є методично виправданою, оскільки досвід переміщення може виступати специфічним фактором ризику для тривожності й порушення психологічного благополуччя; це дозволяє порівнювати загальні тенденції та окремі ризикові прояви.

Отже, сформована вибірка (N=52) є достатньою для описового аналізу та перевірки кореляційних зв'язків між показниками психо-емоційних станів у дітей 7–10 років в умовах війни, а також для попереднього аналізу відмінностей підгрупи ВПО.

Відповідно до логіки перевірки гіпотез, у дослідженні визначено:

- залежні змінні: показники психо-емоційних станів (рівень тривожності та її компоненти, емоційний комфорт і психологічне благополуччя, стресові реакції), поведінкові прояви, соціальна адаптація, взаємодія з однолітками, соматичні скарги;
- незалежні змінні: умови навчання в період війни, рівень сімейної та педагогічної підтримки, індивідуальні ресурси дитини, інтенсивність стресових впливів і воєнної експозиції.

Для отримання цілісного психо-емоційного профілю молодших школярів застосовано комплекс методик із залученням кількох джерел інформації: самооцінки дитини, оцінок дорослих та педагогічного спостереження. Такий мультиметодичний підхід дає змогу охопити емоційні, поведінкові, соціальні та соматичні індикатори, а також зменшує ризик «випадіння» важливих симптомів, які дитина може не усвідомлювати або не вербалізувати.

**1. Шкала Спенса для оцінки дитячої тривожності SCAS — Spence Children's Anxiety Scale),** розроблена у 1998 році Susan H. Spence (Сьюзан Х. Спенс).

Методика створена для оцінки вираженості тривожних симптомів у дітей молодшого шкільного віку в умовах навчальної діяльності та повсякденного життя. В основі — багатовимірне розуміння дитячої тривожності як сукупності емоційних, когнітивних і поведінкових проявів, що можуть бути ситуативними або стійкими. Опитувальник дає змогу отримати кількісні показники тривожності та визначити «зони ризику» для подальшого поглибленого аналізу[31].

У стислому процедурному описі зазначається, що дитина відповідає на твердження за шкалою частоти/інтенсивності переживань; підрахунок здійснюється шляхом сумування балів за пунктами з подальшим отриманням підшкальних і загального показників. Результати інтерпретуються з урахуванням того, що підвищені значення можуть відображати як ситуативне

напруження (наприклад, реакцію на навчальні вимоги), так і тенденцію до стійкої тривожності, яка впливає на шкільну адаптацію та мотивацію[30].

## **2. Методика «Рівень тривожності дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко), 1992 рік розробки.**

Методика спрямована на оцінку загального рівня тривожності дитини та характерних емоційних реакцій у ситуаціях навчання, спілкування й оцінювання. Використання тесту дозволяє отримати структурований профіль проявів тривожності та зіставити їх із поведінковими індикаторами шкільної адаптації[19].

У межах дослідження методика застосовується як інструмент первинного скринінгу: вона допомагає відрізнити короткочасну тривожність (пов'язану зі стресорами) від більш стійких проявів, що можуть вимагати системної психологічної підтримки. Підрахунок результатів здійснюється за ключем, після чого визначається рівень тривожності та можливі «провідні теми» переживань (страх помилки, напруга у взаємодії з дорослими тощо).

Методика також корисна для подальшого зіставлення із даними дорослих (батьків/педагогів) та спостереженням у класі: якщо високі показники тривожності збігаються з униканням навчальних завдань і поведінковим протестом, це підсилює обґрунтованість висновку про зниження навчальної мотивації як вторинний наслідок тривожності. [19]

### **3.Опитувальник для батьків «Ознаки тривожної дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко)** був розроблений у 1992 році для фіксації зовнішніх (спостережуваних) проявів тривожності та навчальної дезадаптації в природному контексті — вдома та в класі. Вона охоплює поведінкові (уникання завдань, протест), емоційні (часті сльози/перевантаження), соціальні (складність взаємодії), соматичні прояви тривожності(погворшення сну, апетиту, розлади шлунку тощо) та навчальні індикатори (втомлюваність, труднощі з концентрацією) [27].

Методично важливо, що дані від дорослих дозволяють мінімізувати «сліпу зону» самооцінки дитини: у молодшому шкільному віці дитина може

не завжди точно вербалізувати стан, зате дорослі стабільно бачать повторювані патерни реагування. Для інтерпретації використовується узагальнення відповідей за тематичними блоками (емоційні прояви / поведінкові прояви / навчальні труднощі) та співставлення з результатами дитячих опитувальників[27].

**4. Опитувальник “Скринінг емоційних розладів, пов’язаних із дитячою тривожністю” для батьків SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders - Parent Version).** SCARED-P, розроблена у 1995 році. Автори Борис Бірмахер, Сунеета Кхетарпал, Марлейн Каллі, Девід Brent, Сандра Маккензі [42, 47].

Опитувальник містить 41 твердження, які батьки оцінюють за 3-бальною шкалою (0–2); підраховують загальний бал і показники за субшкалами (паніка/соматичні симптоми, генералізована тривога, тривога розлуки, соціальна фобія, шкільне уникання). Дані SCARED-P використовувалися як скринінговий індикатор для поглибленої інтерпретації індивідуальних профілів (зокрема у дітей з підвищеними показниками за базовими методиками) та для зіставлення з іншими джерелами інформації. Бланк і ключ методики подано у додатках.

**5. Опитувальник для батьків «Сильні сторони та труднощі дитини» (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ),** розроблений у 1997 році (автор — Robert Goodman).році використовується як скринінговий інструмент для оцінки емоційних і поведінкових труднощів та просоціальних тенденцій . Він дозволяє отримати профіль за ключовими сферами: емоційні симптоми, проблеми поведінки, гіперактивність/увага, труднощі з однолітками та просоціальна поведінка. Це робить методику зручною для швидкого виділення групи ризику та подальшого поглибленого аналізу причин шкільної дезадаптації [46].

Актуальність SDQ в українських умовах підтверджується його застосуванням у вітчизняних дослідженнях для раннього виявлення

психоемоційних порушень у дітей шкільного віку, з описом шкал і логіки скринінгу.

**6. Шкала спостереження за адаптацією у класі (Teacher Observation of Classroom Adaptation), яку розробили Kellam, Branch, Agrawal та Ensminger у 1975 році.**

Метод педагогічного (психологічного) спостереження застосовано для фіксації поведінки дитини в природному навчальному середовищі: реакції на інструкції вчителя, стійкості уваги, включеності в роботу, дотримання правил класу, взаємодії з однолітками та дорослими. Це важливо, оскільки саме в класі проявляються типові «тригери» тривожності й уникання (навчальне навантаження, оцінювання, вимоги до самоконтролю) [52].

Процедурно спостереження має бути цілеспрямованим і структурованим (критерії, план, мінімізація суб'єктивності), а інтерпретація — зіставною з іншими даними (опитувальники, анкета дорослих). Такий підхід відповідає сучасним вимогам до психолого-педагогічного спостереження як методу отримання порівнюваних даних у природних умовах навчання [54].

Поєднання цих інструментів дозволяє зіставити внутрішні переживання дитини, оцінки дорослих і поведінкові маркери в навчальному середовищі, що відповідає завданню побудови багатовимірного профілю психоемоційних станів (із акцентом на тривожність) в умовах війни.

Емпіричне дослідження реалізовано поетапно в межах роботи психологічної служби:

1. **Підготовчий етап (17–18.11.2025):** планування емпіричного дослідження та формування вибірки; підготовка стимульного матеріалу і бланків.
2. **Діагностичний етап (19–21.11.2025):** проведення психодіагностики учнів 2 класу, 3 класу та 4 класу.
3. **Аналітико-узагальнювальний етап (24–28.11.2025):** первинна обробка та узагальнення даних; аналіз результатів і виокремлення

групи ризику (діти ВПО); формулювання психологічних висновків; підготовка рекомендацій та проведення консультацій.

4. Профілактико-корекційний етап (01–03.12.2025): планування заняття зі стабілізації психо-емоційного стану та зниження тривожності; проведення корекційно-розвивального заняття з елементами арт- та казкотерапії; аналіз ефективності та рефлексія результатів

Відповідно до класифікації методів Б. Г. Ананьєва, у роботі використано: організаційні методи (поперечне кореляційно-дескриптивне дослідження; порівняльний аналіз підгруп, зокрема ВПО як групи ризику ); емпіричні методи (психодіагностичне тестування та анкетування, а також педагогічне спостереження у класі); методи обробки даних (кількісний аналіз: описова статистика, ранжування за рівнями, кореляційний аналіз; інтерпретаційні методи (якісно-змістовий аналіз результатів у контексті сучасних психологічних моделей тривожності, шкільної адаптації, саморегуляції та психологічного благополуччя дітей у воєнний період) [41].

### **3.2. Результати, аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження**

У цьому підрозділі подано результати емпіричного дослідження особливостей психо-емоційних станів молодших школярів у воєнний період та їх статистичну обробку, аналіз і інтерпретацію. Логіка викладу відповідає кореляційно-дескриптивній стратегії: спочатку представлено описові показники (рівні, частоти, середні значення), далі — взаємозв'язки між показниками тривожності, емоційного благополуччя, саморегуляції та адаптації за допомогою кореляційного аналізу. Такий підхід дозволяє охарактеризувати психо-емоційний профіль вибірки та встановити закономірності між внутрішніми переживаннями, поведінковими проявами і чинниками підтримки.

Для забезпечення комплексності оцінки психо-емоційних станів використано шість базових інструментів, що формують тривимірний

профіль: (1) самооцінка дитини (SCAS, «Рівень тривожності дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко)), (2) оцінка дорослих (SCARED-P, «Ознаки тривожної дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко та SDQ), (3) педагогічне спостереження у класі (ТОСА).

Вибірка дослідження включала учнів 2–4 класів загальною чисельністю  $N = 52$  (2 клас — 15, 3 клас — 20, 4 клас — 17), серед яких діти внутрішньо переміщених осіб (ВПО) становили відповідно **3, 4 і 4**. (Ці дані враховуються при описі рівнів тривожності та під час інтерпретації відмінностей і ризикових груп.)

Відповідно, результати подано в тій самій послідовності, щоб послідовно відобразити внутрішні переживання дитини, зовнішні поведінкові прояви та реальне функціонування у навчальному середовищі.

Таблиця 3.1

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою SCAS – Spence  
Children’s Anxiety Scale серед учнів 2-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами				
			Соціальна тривога	Академічна тривога	Тривога розлуки	Генералізована тривога	Стресостійкість та саморегуляція
1	С.Л.	8	2	2	1	1	2
2	А.В.	7	2	1	2	1	1
3	Г.В.	8	1	2	2	2	1
4	М.Д.	10	0	4	0	3	3
5	К.Р.	10	2	3	0	2	3
6	С.А.	9	3	3	1	0	2
7	Б.М.	5	2	1	2	0	0
8	Р.В.	6	2	2	1	0	1
9	Н.А.	5	1	2	1	1	0
10	Х.П.	11	2	1	0	4	4
11	Р.П.	12	3	2	3	2	2
12	С.М.	11	2	2	3	3	1

13	Х.М	5	0	1	2	1	1
14	В.Ю.	6	1	2	0	1	2
15	С.К.	10	3	3	2	0	2

За результатами застосування методики SCAS у вибірці учнів 2-го класу (n=15) встановлено, що загальний рівень тривожності становить 5–12 балів за максимального значення 30, що відповідає переважно низькому рівню. Середнє значення загального показника дорівнює 8,2 бала. Розподіл за рівнями показав, що низький рівень мають 12 учнів (80%), середній — 3 учні (20%), високий рівень у вибірці не виявлено (0%). Це свідчить про загалом стабільний психо-емоційний фон у класі з окремими помірними підвищеннями тривожності.

Аналіз субшкал показав, що у більшості учнів переважають низькі значення, тоді як середній рівень фіксується в окремої частини дітей. Найбільш чутливою зоною виступає академічна тривога (M=2,07 із 6), яка пов'язана з навчальними вимогами та оцінюванням, а також тривога розлуки (M=1,33 із 4), що частіше переходить у середній діапазон порівняно з іншими шкалами. Соціальна тривога (M=1,73 із 6) та генералізована тривога (M=1,40 із 6) загалом мають низько-помірний характер. Показники за шкалою «стресостійкість та саморегуляція» (M=1,67 із 8) у більшості учнів також залишаються на низькому рівні.

Узагальнюючи, для учнів 2-го класу характерний переважно низький загальний рівень тривожності за відсутності високих значень, а середні показники мають обмежене поширення. У структурі проявів найбільш значущими є навчально-оцінювальний компонент (академічна тривога) та окремі прояви, пов'язані з базовою безпекою, що доцільно враховувати при подальшій інтерпретації психо-емоційних станів дітей в умовах воєнного періоду.

Таблиця 3.2

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою «Рівень тривожності дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко) серед учнів 2-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами				
			Ситуативна тривожність в процесі навчання	Генералізована тривога	Соціальна тривожність	Поведінкова тривожність	Тривога розлуки та базова безпека
1	С.Л.	10	0	1	3	2	2
2	А.В.	11	1	2	3	1	1
3	Г.В.	12	1	0	3	2	2
4	М.Д.	12	0	2	0	4	3
5	К.Р.	14	2	3	2	2	3
6	С.А.	15	2	3	3	2	4
7	Б.М.	16	2	5	6	1	1
8	Р.В.	16	2	4	5	2	2
9	Н.А.	16	3	3	5	2	3
10	Х.П.	17	1	2	2	2	5
11	Р.П.	17	3	2	3	4	4
12	С.М.	17	3	4	3	3	2
13	Х.М.	18	2	4	1	2	6
14	В.Ю.	18	3	5	2	1	4
15	С.К.	19	3	4	3	2	3

За результатами застосування методики «Рівень тривожності дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко) у вибірці учнів 2-го класу (n=15) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 10–19 балів за максимального значення 60. Середнє значення загального показника становить 15,2 бала. За принципом поділу на три рівні розподіл показав, що низький рівень мають 15 учнів (100%), середній — 0 (0%), високий — 0 (0%). Отже, для всієї вибірки характерний низький загальний рівень тривожності, без переходу до середніх або високих значень.

Аналіз субшкал показав, що відносно більш “напруженими” є генералізована тривога та соціальна тривожність, тоді як поведінкова тривожність і тривога розлуки/базова безпека переважно представлені низькими значеннями.

За шкалою ситуативної тривожності в процесі навчання (max 6; 0–2 / 3–4 / 5–6) переважає низький рівень — 10 учнів (66,7%), середній мають 5 учнів (33,3%), високий не виявлено (0%).

За шкалою генералізованої тривоги (max 6) розподіл більш різноманітний: низький — 6 учнів (40%), середній — 7 учнів (46,7%), високий — 2 учні (13,3%).

За шкалою соціальної тривожності (max 8; 0–2 / 3–5 / 6–8) переважає середній рівень — 9 учнів (60%), низький мають 5 учнів (33,3%), високий — 1 учень (6,7%).

За шкалою поведінкової тривожності (max 12; 0–4 / 5–8 / 9–12) у всіх учнів зафіксовано низький рівень — 15 (100%), без середніх і високих значень.

За шкалою тривоги розлуки та базової безпеки (max 12) переважає низький рівень — 13 учнів (86,7%), середній — 2 учні (13,3%), високий не виявлено (0%).

Узагальнюючи, у 2-му класі за даною методикою фіксується низький загальний рівень тривожності у 100% дітей, однак у структурі проявів частіше зустрічаються середні (і поодинокі високі) значення за соціальною тривожністю та генералізованою тривогою. Водночас поведінкова тривожність і прояви, пов’язані з базовою безпекою/розлукою, переважно не виходять за межі низьких значень.

Таблиця 3.3

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою Опитувальник для батьків «Ознаки тривожної дитини» Г.П.Лаврентьевої – Т.М.Титаренко серед учнів 2-го класу

№	Досліджуваній	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами			
			Емоційна тривожність	Поведінкова тривожність	Соматична тривожність	Пізнавальна регуляція
1	С.Л.	2	0	1	1	0
2	А.В.	2	1	0	1	0
3	Г.В.	3	1	1	0	1
4	М.Д.	4	3	1	0	0
5	К.Р.	3	1	0	1	1
6	С.А.	4	1	1	1	1
7	Б.М.	0	0	0	0	0
8	Р.В.	1	0	0	0	1
9	Н.А.	2	1	1	0	0
10	Х.П.	7	2	2	1	2
11	Р.П.	6	2	1	2	1
12	С.М.	7	2	2	2	1
13	Х.М	2	0	1	0	1
14	В.Ю.	7	5	1	0	1
15	С.К.	8	2	2	3	1

За результатами застосування опитувальника для батьків «Ознаки тривожної дитини» (Г. П. Лаврентьева – Т. М. Титаренко) у вибірці учнів 2-го класу (n=15) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 0–8 балів за максимального значення 20. Середнє значення загального показника становить 3,9 бала. Розподіл за рівнями (поділ максимуму на три частини: 0–6 / 7–13 / 14–20) показав, що низький рівень мають 11 учнів (73,3%), середній — 4 учні (26,7%), а високий — 0 учнів (0%). Отже, для



1	С.Л.	10	3	3	1	2	1
2	А.В.	11	3	4	1	2	1
3	Г.В.	9	2	2	3	1	1
4	М.Д.	10	2	2	3	2	1
5	К.Р.	9	2	2	1	2	2
6	С.А.	12	3	3	2	2	2
7	Б.М.	8	2	1	2	2	1
8	Р.В.	7	2	1	2	2	0
9	Н.А.	10	3	2	2	2	1
10	Х.П.	9	2	1	2	2	2
11	Р.П.	6	2	1	1	2	0
12	С.М.	5	2	1	1	0	1
13	Х.М	7	2	3	1	0	1
14	В.Ю.	9	3	2	2	1	1
15	С.К.	5	1	0	2	1	1

За результатами застосування опитувальника SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders – Parent Version) у вибірці учнів 2-го класу (n=15) встановлено, що загальний показник тривожності варіює в межах 5–12 балів за максимального значення 82. Середнє значення загального показника становить 8,47 бала, що відповідає приблизно 10% від максимально можливого рівня. З урахуванням принципу узгодження рівнів (усі результати належать до низького рівня: 15 учнів (100%) мають низький загальний показник, тоді як середній та високий рівні у вибірці не зафіксовані. Таким чином, за оцінками батьків у даній групі загальна тривожність представлена переважно як незначна або ситуативна, без ознак вираженої емоційної дезадаптації.

Аналіз субшкал підтверджує загальну тенденцію до низької вираженості тривожних проявів. За шкалою «Панічні розлади та соматичні прояви тривоги» (max=26; низький рівень 0–8) показники коливаються в межах 1–3, середнє значення — 2,27, тобто всі учні (100%) перебувають у межах низького рівня. Це дозволяє інтерпретувати соматичні й панічні

реакції як поодинокі або слабо виражені, що, однак, потребує уважного спостереження в контексті воєнного стресу, адже у молодших школярів тривога нерідко «маскується» під тілесні скарги (втома, дискомфорт, головний біль, біль у животі).

За шкалою «Генералізована тривога» (max=18; низький 0–6) діапазон значень становить 0–4, середнє — 1,87, що також відповідає низькому рівню у 100% дітей. Отримані дані свідчать, що для більшості учнів не є характерними стійкі надмірні переживання та постійне «тривожне очікування» в повсякденних ситуаціях (за батьківськими оцінками). Аналогічна картина спостерігається за шкалою «Сепараційна тривога» (max=16; низький 0–5): значення в межах 1–3, середнє — 1,73, тобто низький рівень у 100% вибірки. Це може відображати відносно сформоване базове відчуття опори в сім'ї та відсутність виражених реакцій дистресу під час розлуки з дорослими.

Показники за шкалою «Соціальна тривога» (max=14; низький 0–4) коливаються в межах 0–2, середнє — 1,53; усі результати також належать до низького рівня. Це свідчить, що за оцінками батьків у більшості дітей не спостерігається вираженого страху соціальних ситуацій, уникання взаємодії чи стійкої тривоги оцінювання. За шкалою «Шкільна тривога» (max=8; низький 0–2) значення варіюють від 0 до 2, середнє — 1,07, і знову ж таки 100% дітей демонструють низький рівень. Водночас саме шкільна тривога у молодших школярів може бути найбільш чутливою до контексту навчання (вимоги, контроль, оцінювання), тому навіть невисокі значення доцільно співвідносити з даними інших методик та педагогічного спостереження.

Узагальнюючи, результати SCARED-P у 2-му класі свідчать про переважно низький рівень тривожності за всіма клінічно орієнтованими компонентами (панічно-соматичним, генералізованим, сепараційним, соціальним та шкільним). Для дослідження психо-емоційних станів дітей в умовах війни це має важливе методичне значення: по-перше, дані батьківського опитувальника можуть відображати відносно стабільний

емоційний фон у домашньому середовищі; по-друге, низькі показники не виключають наявності ситуативної тривожності в шкільному контексті, оскільки частина тривожних проявів у дітей може бути менш помітною батькам або проявлятися переважно у навчальній ситуації (страх відповіді, напруження, уникання, моторний неспокій). Саме тому інтерпретація результатів SCARED-P є найбільш обґрунтованою в межах комплексного підходу, із зіставленням даних батьків, педагогів та самооцінки дитини (що узгоджується з логікою вашого дослідження адаптації й тривожності в умовах воєнного часу).

Таблиця 3.5

Результати визначення рівня психо-соціальної адаптації за методикою для батьків «Сильні сторони та труднощі дитини» (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) серед учнів 2-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень психо-соціальної адаптації	Рівні за шкалами				
			Рівень емоційного благополуччя	Самоконтроль і стабільність поведінки	Рівень активності, здатність до концентрації	Соціальна адаптація	Просоціальна поведінка
1	С.Л.	13	3	2	5	2	1
2	А.В.	12	3	3	4	1	1
3	Г.В.	13	2	3	3	3	2
4	М.Д.	6	1	1	2	2	0
5	К.Р.	7	2	2	1	2	0
6	С.А.	6	2	1	2	1	0
7	Б.М.	8	0	2	4	1	1
8	Р.В.	7	2	2	1	1	1
9	Н.А.	8	2	1	2	2	1
10	Х.П.	22	1	5	8	4	4
11	Р.П.	18	2	4	5	3	3
12	С.М.	15	3	2	4	3	3
13	Х.М	15	2	2	7	2	2
14	В.Ю.	27	7	4	7	3	6
15	С.К.	25	6	6	5	4	4

За результатами застосування опитувальника для батьків SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) у вибірці учнів 2-го класу (n=15) встановлено, що загальний показник психо-соціальної адаптації (max 50) коливається в межах 6–27 балів. Середнє значення загального показника становить 13,5 бала. Розподіл за рівнями показав, що високий рівень психо-соціальної адаптації мають 11 учнів (73,3%), середній — 4 учні (26,7%), а низький — 0 учнів (0%). Отже, для більшості вибірки характерний високий рівень психо-соціальної адаптації, без проявів низької адаптованості за інтегральним показником.

Аналіз субшкал (max 10 для кожної) показав, що переважно домінує високий рівень адаптації за більшістю компонентів, тоді як найбільш “вразливим” показником є активність/здатність до концентрації. За шкалою емоційного благополуччя високий рівень адаптації мають 13 учнів (86,7%), середній — 1 (6,7%), низький — 1 (6,7%). За шкалою самоконтролю і стабільності поведінки переважає високий рівень — 11 учнів (73,3%), середній — 4 (26,7%), низький — 0%. За шкалою активності та здатності до концентрації високий рівень адаптації мають 6 учнів (40%), середній — 6 (40%), низький — 3 (20%), тобто у 60% вибірки цей компонент знаходиться на середньому або низькому рівні адаптації. За шкалою соціальної адаптації високий рівень мають 13 учнів (86,7%), середній — 2 (13,3%), низький — 0%. За шкалою просоціальної поведінки високий рівень адаптації мають 12 учнів (80%), середній — 3 (20%), низький — 0%.

Узагальнюючи, у 2-му класі за даними SDQ спостерігається переважно високий рівень психо-соціальної адаптації (73,3%) та відсутність низьких значень за інтегральним показником. У структурі компонентів найбільш значущою зоною потенційних труднощів виступає активність/концентрація, тоді як емоційне благополуччя, самоконтроль, соціальна адаптація та просоціальна поведінка у більшості учнів відповідають високому рівню адаптації.

Таблиця 3.6  
Результати визначення рівня психо-соціальної адаптації за шкалою ТОСА (Teacher Observation of Classroom Adaptation) серед учнів 2-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень психо-соціальної адаптації	Рівні за шкалами			
			Поведінкові прояви тривожного напруження	Реакції уникання	Емоційні прояви тривожності	Труднощі адаптації
1	С.Л.	13	6	1	2	4
2	А.В.	12	3	2	3	4
3	Г.В.	13	3	3	3	4
4	М.Д.	34	13	6	6	9
5	К.Р.	30	8	7	5	10
6	С.А.	32	7	9	10	6
7	Б.М.	25	9	4	8	4
8	Р.В.	22	5	7	4	6
9	Н.А.	27	7	5	7	8
10	Х.П.	20	8	3	5	4
11	Р.П.	18	4	4	6	4
12	С.М.	22	6	4	7	5
13	Х.М.	17	7	3	3	4
14	В.Ю.	12	3	2	0	7
15	С.К.	15	3	5	4	4

За результатами застосування шкали ТОСА (Teacher Observation of Classroom Adaptation) у вибірці учнів 2-го класу (n=15) встановлено, що загальний показник психо-соціальної адаптації коливається в межах 12–34 бали за максимального значення 68. Середнє значення загального показника становить 20,8 бала ( $\approx 31\%$  від максимуму), що загалом відповідає достатньо сприятливій адаптації в групі.

Розподіл за рівнями показав, що високий рівень адаптації мають 10 учнів (66,7%), середній — 5 учнів (33,3%), а низький — 0 учнів (0%). Отже, у

класі переважає висока адаптованість, а третина вибірки демонструє помірні труднощі адаптації, без крайніх (низьких) рівнів.

Аналіз субшкал (max: 20, 16, 16, 16) показав, що найбільш “напруженими” компонентами є поведінкові прояви тривожного напруження, а також емоційні прояви тривожності та труднощі адаптації (саме тут частіше трапляються середні рівні). За субшкалою “Поведінкові прояви тривожного напруження” (max 20; 0–6 — високий, 7–13 — середній) показники коливаються в межах 3–13, середнє — 6,13; високий рівень адаптації мають 8 учнів (53,3%), середній — 7 учнів (46,7%), низький — 0%. За субшкалою “Реакції уникання” (max 16; 0–5 — високий, 6–10 — середній) діапазон 1–9, середнє — 4,33; високий рівень адаптації — 11 учнів (73,3%), середній — 4 (26,7%), низький — 0%. За субшкалою “Емоційні прояви тривожності” (max 16) діапазон 0–10, середнє — 4,87; високий рівень адаптації — 9 учнів (60%), середній — 6 (40%), низький — 0%. За субшкалою “Труднощі адаптації” (max 16) діапазон 4–10, середнє — 5,53; високий рівень адаптації — 9 учнів (60%), середній — 6 (40%), низький — 0%.

Узагальнюючи, для учнів 2-го класу за ТОСА характерний переважно високий рівень психо-соціальної адаптації (66,7%) із наявністю помірних труднощів у третини дітей. У структурі показників найбільш чутливими зонами є поведінкові маркери тривожного напруження та частково емоційні прояви тривожності й труднощі адаптації, що доцільно враховувати при подальшому аналізі психо-емоційних станів дітей в умовах воєнного періоду (коли “тривожна настороженість” і регуляція поведінки можуть бути найпершими, що реагують на стрес).

За результатами емпіричного дослідження психо-емоційних станів учнів 2-го класу встановлено, що загалом група характеризується переважно сприятливим емоційним фоном і достатньою адаптацією, а прояви тривожності мають здебільшого низьку інтенсивність.

За методикою SCAS (Spence Children's Anxiety Scale), де у таблиці подано показник «Загальний рівень тривожності», зафіксовано коливання значень у межах 5–12 балів ( $\max=30$ ), що відповідає переважно низькому рівню загальної тривожності у більшості учнів, з поодинокими випадками переходу до середнього рівня.

За методикою «Рівень тривожності дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко), основним показником якої є загальний рівень тривожності, результати перебувають у діапазоні 10–19 балів ( $\max=60$ ), що в цілому відповідає низькому рівню тривожності в групі.

За опитувальником для батьків «Ознаки тривожної дитини» (Лаврентьєва – Титаренко), де інтегральним показником є загальний рівень тривожності, значення низькі (0–8 із  $\max=20$ ), що свідчить про відсутність виражених тривожних проявів за оцінками дорослих та підтримує висновок про переважно стабільний стан у сімейному контексті.

За батьківською методикою SCARED-P показники (5–12 із  $\max=82$ ) демонструють низький рівень тривожності у вибірці; за цими даними клінічно-виражені тривожні симптоми не простежуються.

За методикою SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) домінують значення, які відповідають достатньому рівню психо-соціальної адаптації з незначною часткою учнів, у яких можуть спостерігатися помірні труднощі.

За шкалою TOCA (Teacher Observation of Classroom Adaptation), де узагальнювальним показником є загальний рівень психо-соціальної адаптації ( $\max=68$ ), у більшості учнів фіксується низький рівень труднощів адаптації, що узгоджується з даними SDQ і вказує на достатню пристосованість до шкільного середовища.

Підсумок для 2 класу: інтеграція даних 6 методик дозволяє констатувати, що для 2-го класу характерні низькі показники загальної тривожності (за самооцінкою та оцінкою батьків) і загалом задовільна психо-соціальна адаптація (за SDQ і TOCA), що в сукупності відображає відносну емоційну стабільність групи в умовах воєнного часу.

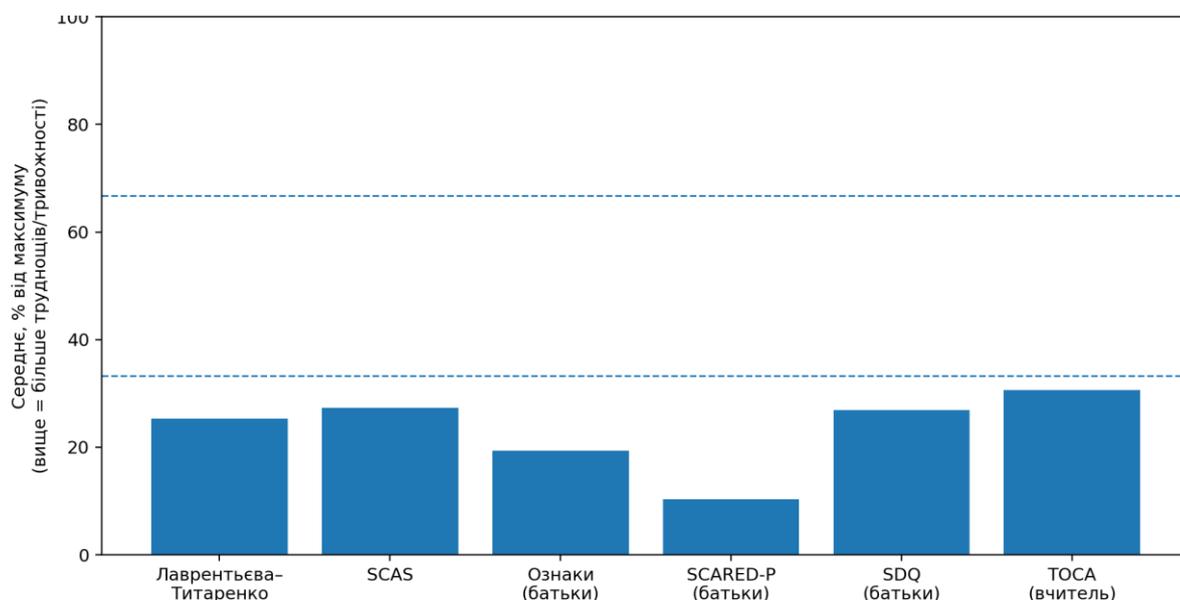


Рис. 3.1. 2 клас: узагальнення за 6 методиками

На рисунку 3.1. подано узагальнені результати учнів 2-го класу за 6 психодіагностичними методиками, представлені як середні значення інтегральних (загальних) показників кожної методики. Діаграма відображає співвідношення рівня тривожності та показників психоемоційної/психосоціальної адаптації в межах вибірки 2-го класу.

Таблиця 3.7

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою SCAS – Spence Children's Anxiety Scale серед учнів 3-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами				
			Соціальна тривога	Академічна тривога	Тривога розлуки	Генералізована тривога	Стресостійкість та саморегуляція
1	К.М.	8	0	2	1	2	2
2	К.В.	9	1	0	2	0	0
3	К.А.	7	1	3	0	0	2
4	З.А.	16	3	3	3	2	5
5	П.К.	10	2	3	2	1	2
6	Ш.В.	10	2	1	1	2	4
7	К.М.	7	3	0	0	2	2

8	К.Д.	14	5	3	1	3	4
9	Д.Т.	9	2	1	0	3	3
10	К.М.	6	3	2	0	1	0
11	З.Л.	18	5	3	1	4	5
12	М.У.	14	3	5	2	1	3
13	Л.С.	15	4	3	1	3	4
14	Б.Е.	14	3	3	2	3	4
15	С.Г.	10	2	1	1	3	2
16	К.Т.	7	0	3	0	3	1
17	К.О.	17	5	3	0	4	5
18	С.А.	8	3	2	1	1	1
19	С.М.	26	5	6	1	6	8
20	Н.С.	15	3	4	2	4	2

За результатами застосування методики SCAS у вибірці учнів 3-го класу (n=20) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 6–26 балів за максимального значення 30. Середнє значення загального показника становить 12,0 бала. Розподіл за рівнями показав, що низький рівень мають 11 учнів (55%), середній — 8 учнів (40%), а високий — 1 учень (5%). Отже, для більшості вибірки характерні низькі або середні значення, однак наявність поодинокого високого рівня вказує на більшу неоднорідність психо-емоційного стану групи порівняно з 2-м класом.

Аналіз субшкал показав, що найбільш “напруженими” є соціальний та академічний компоненти. За субшкалою соціальної тривоги (max 6) переважають низький і середній рівні (разом 80%), однак у 20% учнів фіксується високий рівень. За субшкалою академічної тривоги (max 6) домінує середній рівень (50%), що відображає підвищену чутливість частини дітей до навчальних вимог та ситуацій оцінювання. Субшкала, пов’язана з тривогою розлуки і адаптивністю (max 4), у більшості випадків має низькі значення (70%), без високого рівня. Показники генералізованої тривоги (max 6) та стресостійкості й саморегуляції (max 8) переважно належать до

низького або середнього рівня (по 95%), а високі значення мають поодинокий характер (по 5%).

Узагальнюючи, для учнів 3-го класу характерний переважно низький або середній загальний рівень тривожності, при цьому порівняно з 2-м класом спостерігається більша частка середніх значень та поодинокі високі показники. У структурі проявів найбільш значущими є соціально-оцінювальний та навчально-оцінювальний компоненти, що доцільно враховувати при подальшому аналізі психо-емоційних станів дітей в умовах воєнного періоду.

Таблиця 3.8

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою «Рівень тривожності дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко).серед учнів 3-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами				
			Ситуативна тривожність в процесі навчання	Генералізована тривога	Соціальна тривожність	поведінкова тривожність	Тривога розлуки та базова безпека
1	К.М.	12	3	2	0	0	0
2	К.В.	15	2	1	1	3	5
3	К.А.	16	2	3	3	3	3
4	З.А.	16	3	2	3	2	4
5	П.К.	18	2	1	5	4	3
6	Ш.В.	18	4	2	0	4	4
7	К.М.	19	4	1	2	2	8
8	К.Д.	19	3	2	2	5	3
9	Д.Т.	20	1	4	0	6	5
10	К.М.	21	3	3	3	3	5
11	З.Л.	25	3	4	4	4	6
12	М.У.	25	2	4	3	3	6
13	Л.С.	26	4	2	3	7	5
14	Б.Е.	30	4	3	3	6	5
15	С.Г.	31	5	4	3	3	6
16	К.Т.	35	5	4	2	5	7

17	К.О.	38	3	3	4	9	8
18	С.А.	38	3	4	5	6	7
19	С.М.	38	6	2	5	9	6
20	Н.С.	42	5	5	6	9	8

За результатами застосування методики «Рівень тривожності дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко) у вибірці учнів 3-го класу (n=20) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 12–42 бали за максимального значення 60. Середнє значення загального показника становить 25,1 бала. Розподіл за рівнями показав, що низький рівень мають 9 учнів (45%), середній — 10 учнів (50%), а високий — 1 учень (5%). Отже, у більшості вибірки спостерігаються низькі або середні значення загальної тривожності, проте наявність поодинокого високого рівня вказує на неоднорідність психо-емоційного стану групи.

Аналіз субшкал показав, що найбільш “напруженими” є ситуативна тривожність у процесі навчання та компонент тривоги розлуки та базової безпеки. За шкалою ситуативної тривожності в процесі навчання (max 6) переважають середній і високий рівні (разом 75%: середній — 11 учнів (55%), високий — 4 учні (20%)), що може відображати підвищену чутливість частини дітей до навчальних вимог і ситуацій оцінювання. За шкалою тривоги розлуки та базової безпеки (max 12) домінує середній рівень — 14 учнів (70%), тоді як низький мають 6 учнів (30%); високих значень не зафіксовано.

Показники генералізованої тривоги (max 6) переважно належать до низького або середнього рівня (разом 95%: низький — 9 учнів (45%), середній — 10 учнів (50%)), а високий рівень має 1 учень (5%). За шкалою соціальної тривожності (max 8) також домінують низькі або середні значення (разом 95%: низький — 7 учнів (35%), середній — 12 учнів (60%)), високий рівень зафіксовано у 1 учня (5%). За шкалою поведінкової тривожності (max 12) переважає низький рівень — 11 учнів (55%), проте у 6 учнів (30%)

спостерігається середній, а у 3 учнів (15%) — високий рівень, що може вказувати на наявність у частини дітей вираженіших зовнішніх (поведінкових) проявів напруження.

Узагальнюючи, для учнів 3-го класу характерний переважно низький або середній загальний рівень тривожності, при цьому в структурі проявів найбільш значущими є навчально-ситуативний компонент та показники базової безпеки та розлуки, а також у частини дітей — поведінкова тривожність. Це доцільно враховувати при подальшій інтерпретації психоемоційних станів дітей в умовах воєнного періоду.

Таблиця 3.9

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою Опитувальник для батьків «Ознаки тривожної дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко серед учнів 3-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами			
			Емоційна тривожність	Поведінкова тривожність	Соматична тривожність	Пізнавальна регуляція
1	К.М.	4	2	1	0	1
2	К.В.	5	3	0	3	0
3	К.А.	0	0	0	0	0
4	З.А.	4	2	1	1	0
5	П.К.	4	0	1	1	2
6	Ш.В.	5	3	1	0	1
7	К.М.	4	1	2	1	0
8	К.Д.	2	0	2	0	0
9	Д.Т.	2	2	0	0	0
10	К.М.	1	0	0	0	1
11	З.Л.	6	2	2	1	1
12	М.У.	4	0	0	2	2
13	Л.С.	6	2	0	2	2
14	Б.Е.	8	2	3	3	0

15	С.Г.	11	7	1	1	2
16	К.Т.	3	1	2	0	0
17	К.О.	1	0	1	0	0
18	С.А.	0	0	0	0	0
19	С.М.	10	6	0	2	2
20	Н.С.	3	2	0	0	1

За результатами застосування опитувальника для батьків «Ознаки тривожної дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко) у вибірці учнів 3-го класу (n=20) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 0–11 балів за максимального значення 20. Середнє значення загального показника становить 4,15 бала. Розподіл за рівнями показав, що низький рівень мають 17 учнів (85%), середній — 3 учні (15%), а високий — 0 учнів (0%). Отже, для більшості вибірки характерні низькі показники тривожності за оцінкою батьків, а середній рівень трапляється у невеликої частини дітей.

Аналіз субшкал показав, що загалом домінують низькі значення емоційних, поведінкових і соматичних проявів, тоді як більш помітним компонентом є пізнавальна регуляція. За субшкалою емоційної тривожності (max 8) переважає низький рівень — 16 учнів (80%), середній мають 2 учні (10%), високий — 2 учні (10%). За субшкалою поведінкової тривожності (max 5) домінує низький рівень — 15 учнів (75%), середній — 5 учнів (25%), високих значень не виявлено. Аналогічний розподіл спостерігається за субшкалою соматичної тривожності (max 5): низький рівень — 15 учнів (75%), середній — 5 учнів (25%), високий — 0%

Водночас за субшкалою пізнавальної регуляції (max 2) фіксується більша частка підвищених значень: низький рівень мають 10 учнів (50%), середній — 5 учнів (25%), високий — 5 учнів (25%). Це може свідчити, що у частини дітей прояви тривожного напруження більше відображаються не стільки у “видимих” емоційних або соматичних скаргах, скільки у сфері регуляції (увага, контроль, стійкість до навантаження).

Таблиця 3.10

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою “Скринінг емоційних розладів, пов’язаних із дитячою тривожністю” для батьків SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders - Parent Version). SCARED-P 3-го класу

№	Досліджуваній	Загальний рівень тривожності	Рівні за шкалами				
			Панічні розлади та соматичні прояви тривоги	Генералізована тривога	Сепараційна тривога	Соціальна тривога	Шкільна тривога
1	К.М.	7	2	2	2	1	0
2	К.В.	12	3	4	2	2	1
3	К.А.	9	2	1	2	3	1
4	З.А.	18	4	5	3	3	3
5	П.К.	11	4	3	2	2	0
6	Ш.В.	19	4	3	3	4	2
7	К.М.	5	1	2	2	0	0
8	К.Д.	15	3	3	3	4	2
9	Д.Т.	12	3	3	2	2	2
10	К.М.	8	3	1	2	1	1
11	З.Л.	20	5	4	4	3	3
12	М.У.	13	5	4	2	1	1
13	Л.С.	16	4	4	3	3	2
14	Б.Е.	13	3	4	2	2	2
15	С.Г.	12	3	2	2	3	2
16	К.Т.	5	1	2	1	1	0
17	К.О.	19	5	6	3	3	2
18	С.А.	6	2	1	2	1	0
19	С.М.	25	5	6	6	4	2
20	Н.С.	13	3	2	3	3	2

За результатами застосування методики SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders – Parent Version) у вибірці учнів 3-го класу (n=20) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в

межах 5–25 балів за максимального значення 82. Середнє значення загального показника становить 12,9 бала (приблизно 15,7% від максимально можливого рівня). Відповідно до принципу узгодження рівнів усі 20 учнів (100%) мають низький загальний рівень тривожності; середній і високий рівні не зафіксовані. Водночас у межах низького рівня простежується внутрішня варіативність: у 6 учнів (30%) показники перебувають у діапазоні 0–10, у 13 учнів (65%) — 11–20, і в 1 учня (5%) — 21–27 (тобто поблизу верхньої межі низького рівня). Це може вказувати на наявність окремих “підпорогових” проявів тривоги, які не досягають рівня вираженого розладу, але є значущими для аналізу психо-емоційних станів в умовах хронічного стресу воєнного часу.

Аналіз субшкал засвідчив переважання низьких значень за всіма компонентами тривожності. За шкалою панічних розладів і соматичних проявів тривоги (max=26) показники становлять 1–5 балів, середнє — 3,25, і 100% учнів належать до низького рівня. Це свідчить, що за оцінкою батьків соматичні/панічні реакції (раптове різке напруження, тілесні симптоми тривоги) загалом мають слабку інтенсивність, хоча в умовах війни саме соматизація може бути типовим способом переживання тривоги в молодшому віці, тому дані доцільно співвідносити з педагогічними спостереженнями та іншими джерелами інформації.

За шкалою генералізованої тривоги (max=18; 0–6 низький, 7–12 середній, 13–18 високий) результати перебувають у межах 1–6, середнє — 3,10; 100% учнів мають низький рівень. Це означає, що стійке надмірне хвилювання з різних приводів за даними батьків не є домінуючою характеристикою групи. За шкалою соціальної тривоги (max=14; 0–4 низький, 5–9 середній, 10–14 високий) показники становлять 0–4, середнє — 2,30, і також 100% належать до низького рівня, що може відобразити відносно збереженість соціальної взаємодії та відсутність вираженого уникання соціальних ситуацій у більшості дітей.

Найбільш чутливими в межах вибірки виявилися сепараційний та шкільний компоненти. За шкалою сепараційної тривоги ( $\max=16$ ) значення коливаються в межах 1–6, середнє — 2,55; при цьому 19 учнів (95%) мають низький рівень, а 1 учень (5%) — середній. За шкалою шкільної тривоги результати становлять 0–3, середнє — 1,40; 18 учнів (90%) мають низький рівень, 2 учні (10%) — середній. Така картина є логічною для контексту дослідження: в умовах воєнного часу саме теми безпеки, розлуки з близькими та шкільної ситуації (оцінювання, відповідь біля дошки, страх помилки, підвищена вимогливість до себе) можуть виступати найбільш “уразливими зонами” психо-емоційного реагування молодших школярів — навіть за відсутності загалом високої тривожності.

Узагальнюючи, результати SCARED-P у 3-му класі свідчать про переважно низький рівень тривожності за оцінками батьків (як за загальним показником, так і за більшістю субшкал), однак фіксуються поодинокі середні значення за шкалами сепараційної та шкільної тривоги. Для вашого дослідження психо-емоційних станів та адаптації в умовах війни ці дані доцільно інтерпретувати в логіці комплексного підходу: батьківський скринінг відображає переважно “домашній” зріз проявів, тоді як шкільні реакції (напруження, уникання, страх відповіді) можуть точніше проявлятися у педагогічному спостереженні та самооцінці дитини, що підсилює валідність висновків через зіставлення кількох джерел.

Таблиця 3.11

Результати визначення рівня психо-соціальної адаптації за методикою для батьків «Сильні сторони та труднощі дитини» (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) серед учнів 3-го класу

№	Досліджуваній	Загальний рівень психо-соціальної адаптації	Рівні за шкалами				
			Рівень емоційного благополуччя	Самоконтроль і стабільність поведінки	Рівень активності, здатність до концентрації	Соціальна адаптація	Просоціальна поведінка
1	К.М.	12	1	4	5	0	2

2	К.В.	9	2	1	6	0	0
3	К.А.	16	3	1	7	1	4
4	З.А.	19	5	6	5	3	0
5	П.К.	16	4	2	6	2	2
6	Ш.В.	24	4	5	7	2	6
7	К.М.	15	3	4	3	2	3
8	К.Д.	19	4	3	5	3	4
9	Д.Т.	10	4	2	3	1	0
10	К.М.	12	3	3	5	0	1
11	З.Л.	16	3	4	5	3	1
12	М.У.	18	2	3	4	4	5
13	Л.С.	20	3	4	5	3	5
14	Б.Е.	16	4	1	5	3	3
15	С.Г.	15	3	4	6	1	1
16	К.Т.	14	3	2	6	1	2
17	К.О.	12	3	1	4	3	1
18	С.А.	11	2	0	4	1	3
19	С.М.	18	4	6	5	1	2
20	Н.С.	28	3	5	6	5	9

За результатами застосування опитувальника для батьків SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) у вибірці учнів 3-го класу (n=20) встановлено, що загальний показник психо-соціальної адаптації (max 50) коливається в межах 9–28 балів. Середнє значення загального показника становить 16,0 бала. Розподіл за рівнями показав, що високий рівень психо-соціальної адаптації мають 13 учнів (65%), середній — 7 учнів (35%), а низький — 0 учнів (0%). Отже, для більшості вибірки характерний високий рівень адаптації, хоча у третини учнів спостерігаються помірні труднощі, що потребує уваги при подальшому аналізі психо-емоційних станів.

Аналіз субшкал (max 10 для кожної) показав, що загалом домінує високий або середній рівень адаптації, а найбільш “вразливим” показником є активність/здатність до концентрації. За шкалою емоційного благополуччя

високий рівень адаптації мають 13 учнів (65%), середній — 7 (35%), низький — 0%. За шкалою самоконтролю і стабільності поведінки переважає високий рівень — 11 учнів (55%), середній — 9 (45%), низький — 0%. За шкалою активності та здатності до концентрації високий рівень адаптації мають лише 2 учні (10%), тоді як у більшості фіксується середній рівень — 16 учнів (80%), а ще у 2 учнів (10%) — низький рівень адаптації. Це може відображати наявність у частини дітей труднощів із довільною увагою, стійкістю до навантаження та саморегуляцією, що є особливо значущим в умовах підвищеного стресу. За шкалою соціальної адаптації високий рівень мають 18 учнів (90%), середній — 2 (10%), низький — 0%, що свідчить про загалом сприятливе соціальне функціонування у класі. За шкалою просоціальної поведінки високий рівень адаптації мають 14 учнів (70%), середній — 5 (25%), низький — 1 (5%).

Узагальнюючи, у 3-му класі за даними SDQ спостерігається переважно високий рівень психо-соціальної адаптації (65%) та відсутність низьких значень за інтегральним показником. Водночас у структурі компонентів найбільш значущою зоною потенційних труднощів є активність/концентрація, тоді як емоційне благополуччя, самоконтроль, соціальна адаптація та просоціальна поведінка у більшості учнів відповідають високому або середньому рівню адаптації.

Таблиця 3.12.  
Результати визначення рівня психо-соціальної адаптації за шкалою ТОСА (Teacher Observation of Classroom Adaptation) серед учнів 3-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень психо-соціальної адаптації	Рівні за шкалами			
			Поведінкові прояви тривожного напруження	Реакції уникання	Емоційні прояви тривожності	Труднощі адаптації
1	К.М.	4	1	0	2	1
2	К.В.	1	1	0	0	0

3	К.А.	15	7	3	1	4
4	З.А.	12	6	4	1	1
5	П.К.	3	2	0	0	1
6	Ш.В.	2	1	0	1	0
7	К.М.	7	1	2	3	1
8	К.Д.	1	0	0	0	1
9	Д.Т.	8	3	1	0	4
10	К.М.	1	1	0	0	0
11	З.Л.	1	0	1	0	0
12	М.У.	9	4	2	0	3
13	Л.С.	0	0	0	0	0
14	Б.Е.	19	5	7	2	5
15	С.Г.	21	4	8	1	8
16	К.Т.	5	1	1	1	2
17	К.О.	0	0	0	0	0
18	С.А.	0	0	0	0	0
19	С.М.	11	3	2	0	6
20	Н.С.	1	1	0	0	0

За результатами застосування шкали ТОСА (Teacher Observation of Classroom Adaptation) у вибірці учнів 3-го класу (n=20) встановлено, що загальний показник психо-соціальної адаптації коливається в межах 0–21 бала за максимального значення 68. Середнє значення загального показника становить 6,1 бала ( $\approx 9\%$  від максимуму), що свідчить про загалом високий рівень адаптованості групи.

Розподіл за рівнями показав, що високий рівень адаптації мають 20 учнів (100%), середній — 0 (0%), низький — 0 (0%). Отже, за інтегральним показником у 3-му класі не виявлено учнів із середнім або низьким рівнем адаптації.

Аналіз субшкал (max: 20, 16, 16, 16) показав, що переважає високий рівень адаптації за всіма компонентами, а помірні підвищення трапляються лише в окремих випадках у сферах уникання та загальних труднощів

адаптації. За субшкалою «Поведінкові прояви тривожного напруження» (max 20; рівні: 0–6 — високий, 7–13 — середній, 14–20 — низький) значення коливаються в межах 0–7, середнє — 2,05; високий рівень адаптації мають 19 учнів (95%), середній — 1 (5%), низький — 0%. За субшкалою «Реакції уникання» (max 16; рівні: 0–5 — високий, 6–10 — середній, 11–16 — низький) діапазон 0–8, середнє — 1,55; високий рівень адаптації — 18 учнів (90%), середній — 2 (10%), низький — 0%. За субшкалою «Емоційні прояви тривожності» (max 16; ті самі пороги) діапазон 0–3, середнє — 0,60; високий рівень адаптації мають 20 учнів (100%), без середніх і високих (несприятливих) рівнів. За субшкалою «Труднощі адаптації» (max 16) діапазон 0–8, середнє — 1,85; високий рівень адаптації — 18 учнів (90%), середній — 2 (10%), низький — 0%.

Узагальнюючи, у 3-му класі за ТОСА спостерігається стійко високий рівень психо-соціальної адаптації за оцінкою педагога. Емоційні прояви тривожності представлені мінімально, а поодинокі помірні підвищення стосуються переважно реакцій уникання та загальних труднощів адаптації. У контексті воєнного періоду це може свідчити, що на рівні шкільного середовища клас загалом функціонує стабільно, проте невеликій частині учнів може бути потрібна додаткова підтримка саме в площині саморегуляції та подолання уникання.

Аналіз даних 3-го класу свідчить про зростання неоднорідності психо-емоційного стану порівняно з 2-м класом, з більшою часткою учнів, у яких виявляються середні показники тривожності за дитячими методиками, при загалом збереженій адаптації.

За SCAS, де основним критерієм є загальний рівень тривожності (max=30), виявлено ширший розкид значень (включно з поодинокими високими), а також збільшення частки учнів із середнім рівнем, що може відобразити підвищення навчально-оцінювальної та соціально-оцінювальної чутливості на тлі воєнного контексту.

За методикою Лаврентьєвої–Титаренко загальний рівень тривожності,  $\max=60$  частка середнього рівня також зростає, що підтверджує тенденцію до більш вираженого тривожного фону в частини третьокласників.

За батьківським опитувальником «Ознаки тривожної дитини» загальний рівень тривожності, переважно фіксуються низькі значення, що може означати, що частина проявів тривоги має внутрішній або ситуативний характер або більше пов'язана зі шкільними умовами, ніж із домашнім середовищем.

За SCARED-P показник «Загальний рівень тривожності»,  $\max=82$  усі значення перебувають у межах низького рівня, тобто виражених тривожних розладів за оцінкою батьків не виявлено, однак це не заперечує наявності підпорогових проявів у школі.

За SDQ (індикатор «Загальний рівень психо-соціальної адаптації»,  $\max=50$ ;) спостерігається збільшення частки середніх значень у порівнянні з 2 класом, що може відображати помірне підвищення труднощів саморегуляції, емоційної стабільності або концентрації у частини учнів.

За ТОСА (індикатор «Загальний рівень психо-соціальної адаптації»,  $\max=68$ ;) переважають низькі значення, що свідчить: у поведінковому та адаптаційному вимірі клас загалом виглядає достатньо стабільним, навіть якщо частина переживань не проявляється зовні.

Підсумок для 3 класу: узагальнення 6 методик показує поєднання зростання тривожності за дитячими вимірами (SCAS, Лаврентьєва–Титаренко) із переважно низькими батьківськими оцінками (SCARED-P, «Ознаки тривожної дитини») та загалом задовільною шкільною адаптацією за спостереженням (ТОСА). Це відповідає профілю, коли тривожність може бути частково інтеріоризованою та сильніше проявлятися в ситуаціях навчального контролю й соціальної оцінки.

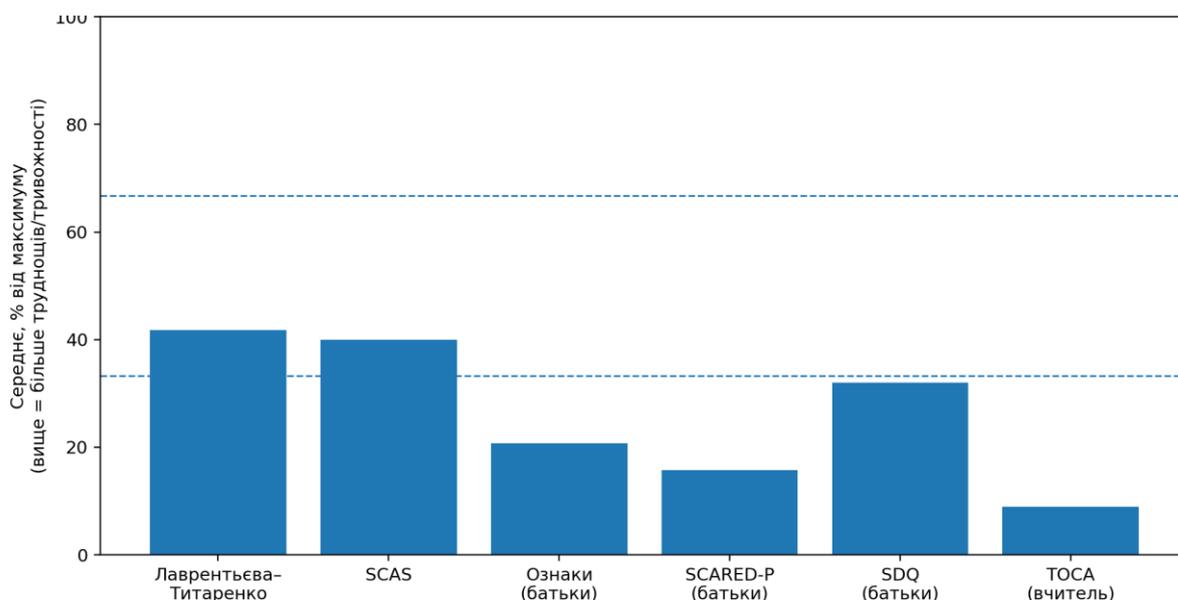


Рис. 3.2. 3 клас: узагальнення за 6 методиками

На рисунку 3.2. представлено узагальнений профіль показників учнів 3-го класу за 6 методиками у вигляді середніх значень загальних шкал. Діаграма дає змогу порівняти інтенсивність тривожних проявів та рівень адаптаційних/регуляторних характеристик у цій групі.

Таблиця 3.13

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою SCAS – Spence Children’s Anxiety Scale серед учнів 4-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами				
			Соціальна тривога	Академічна тривога	Тривога розлуки	Генералізована тривога	Стресостійкість та саморегуляція
1	Л.К.	8	3	1	1	2	2
2	Т.М.	5	1	1	0	1	2
3	Г.К.	10	3	4	0	1	2
4	С.Є.	9	3	1	0	2	4
5	Н.М.	10	2	4	0	2	2
6	Я.Д.	5	1	1	1	0	2
7	Б.І.	13	2	3	1	3	4
8	С.К.	5	2	1	0	1	1
9	Ш.Р.	16	4	4	0	3	5

10	К.Д.	21	6	5	2	2	5
11	Ф.М.	12	3	4	0	3	4
12	В.В.	11	3	3	1	1	4
13	Г.М.	15	2	5	2	4	3
14	В.М.	11	5	3	0	3	0
15	Б.Т.	14	3	3	0	4	5
16	Д.Д.	16	4	3	0	5	4
17	Г.М.	19	5	4	2	5	3

За результатами застосування методики SCAS у вибірці учнів 4-го класу (n=17) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 5–21 бал за максимального значення 30. Середнє значення загального показника становить 11,8 бала. Розподіл за рівнями показав, що низький рівень мають 7 учнів (41,2%), середній — 9 учнів (52,9%), а високий — 1 учень (5,9%). Отже, для більшості вибірки характерні низькі або середні значення, при цьому переважає середній рівень, а високі показники мають поодинокий характер.

Аналіз субшкал показав, що найбільш “напруженими” є соціальний та академічний компоненти. За субшкалою соціальної тривоги (max 6) переважають низький і середній рівні (разом 82,4%), однак у 17,6% учнів фіксується високий рівень. За субшкалою академічної тривоги (max 6) домінує середній рівень (58,8%), що відображає підвищену чутливість частини дітей до навчальних вимог та ситуацій оцінювання; водночас 11,8% мають високі значення. Субшкала тривоги розлуки (max 4) у більшості випадків має низькі значення (82,4%), високий рівень не виявлено. Показники генералізованої тривоги (max 6) переважно належать до низького або середнього рівня (разом 88,2%), а високі значення мають 11,8% учнів. За шкалою стресостійкості та саморегуляції (max 8) переважає середній рівень (58,8%), при цьому високий рівень у вибірці не зафіксовано.

Узагальнюючи, для учнів 4-го класу характерний переважно середній загальний рівень тривожності за наявності значущої частки низьких

показників і поодиноких високих значень. У структурі проявів найбільш помітними є соціально-оцінювальний та навчально-оцінювальний компоненти, тоді як тривога розлуки у більшості дітей залишається на низькому рівні, що доцільно враховувати при подальшому аналізі психоемоційних станів дітей в умовах воєнного періоду.

Таблиця 3.14

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою «Рівень тривожності дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко) серед учнів 4-го класу

№	Досліджуваний	Загальгальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами				
			Ситуативна тривожність в процесі навчання	Генералізована тривога	Соціальна тривожність	поведінковат тривожність	Тривога розлуки та базова безпека
1	К.К.	6	1	1	0	0	4
2	Т.М.	14	3	1	2	2	3
3	Г.К.	17	3	2	2	4	3
4	С.Є.	17	2	1	3	3	4
5	Н.М.	17	3	3	1	5	4
6	Д.Д.	17	1	1	4	4	3
7	Б.І.	20	4	4	3	2	3
8	С.К.	20	4	2	3	2	6
9	Ш.Р.	22	4	2	4	3	5
10	А.Д.	23	2	3	6	5	5
11	М.М.	26	3	3	2	7	7
12	В.В.	26	5	3	5	3	4
13	Г.М.	28	3	5	2	6	8
14	В.М.	29	3	4	6	4	7
15	Б.Т.	30	4	1	5	7	5
16	Д.Д.	33	4	3	4	5	9
17	Г.М.	37	6	3	4	7	9

За результатами застосування методики «Рівень тривожності дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко) у вибірці учнів 4-го класу (n=17)

встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 6–37 балів за максимального значення 60. Середнє значення загального показника становить 22,5 бала. Розподіл за рівнями показав, що низький рівень мають 8 учнів (47,1%), середній — 9 учнів (52,9%), високий — 0 учнів (0%). Отже, у 4-му класі переважає середній рівень загальної тривожності, без випадків високих значень.

Аналіз субшкал показав, що найбільш “напруженими” є ситуативна тривожність у процесі навчання та соціальна тривожність, а також у частини учнів підвищується компонент тривоги розлуки та базової безпеки.

За шкалою ситуативної тривожності в процесі навчання (max 6) низький рівень мають 4 учні (23,5%), середній — 11 (64,7%), високий — 2 (11,8%), тобто у 76,5% вибірки показники перебувають у середньому або високому діапазоні.

За шкалою генералізованої тривоги (max 6) розподіл є більш рівномірним: низький — 8 (47,1%), середній — 8 (47,1%), високий — 1 (5,9%).

За шкалою соціальної тривожності (max 8) низький рівень мають 6 учнів (35,3%), середній — 9 (52,9%), високий — 2 (11,8%), тобто у 64,7% дітей показники знаходяться на середньому/високому рівні.

За шкалою поведінкової тривожності (max 12) переважають низькі та середні значення: низький — 10 (58,8%), середній — 7 (41,2%), високий — 0 (0%).

За шкалою тривоги розлуки та базової безпеки (max 12) низький рівень мають 8 учнів (47,1%), середній — 7 (41,2%), високий — 2 (11,8%).

Узагальнюючи, для учнів 4-го класу характерний переважно середній загальний рівень тривожності за відсутності високих загальних показників. У структурі проявів найбільш вираженими є навчально-ситуативний та соціально-оцінювальний компоненти, а також у частини дітей спостерігається підвищення показників, пов’язаних із базовою безпекою та

розлукою, що доцільно враховувати при подальшій інтерпретації психоемоційних станів дітей в умовах воєнного періоду.

Таблиця 3.15

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою Опитувальник для батьків «Ознаки тривожної дитини» Г.П.Лаврентьєвої – Т.М.Титаренко серед учнів 4-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівень тривожності за шкалами			
			Емоційна тривожність	Поведінкова тривожність	Соматична тривожність	Пізнавальна регуляція
1	Л.К.	11	5	2	2	2
2	Т.М.	2	1	1	0	0
3	Г.К.	4	2	1	0	1
4	С.Є.	12,5	5,5	3	2	2
5	Н.М.	4	3	0	1	0
6	Я.Д.	0	0	0	0	0
7	Б.І.	3	1	1	0	1
8	С.К.	4	2	1	1	0
9	Ш.Р.	1	0	1	0	0
10	К.Д.	12	5	4	1	2
11	Ф.М.	7	3	1	0	2
12	В.В.	1	0	0	0	1
13	Г.М.	4	1	2	0	1
14	В.М.	0	0	0	0	0
15	Б.Т.	7	3	2	1	1
16	Д.Д.	2	1	0	0	1
17	Г.М.	6	3	2	0	3

За результатами застосування опитувальника для батьків «Ознаки тривожної дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко) у вибірці учнів 4-го класу (n=17) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 0–12,5 бала за максимального значення 20. Середнє значення загального показника становить 4,7 бала. Розподіл за рівнями показав, що

низький рівень мають 12 учнів (70,6%), середній — 5 учнів (29,4%), а високий — 0 учнів (0%). Отже, для більшості вибірки характерні низькі значення тривожності за оцінкою батьків, а середній рівень трапляється майже у третини дітей, без високих показників.

Аналіз субшкал показав, що загалом домінують низькі або середні прояви за емоційним, поведінковим і соматичним компонентами, тоді як більш “помітним” у профілі є компонент пізнавальної регуляції. За субшкалою емоційної тривожності (max 8) переважає низький рівень — 10 учнів (58,8%), середній — 6 (35,3%), високий — 1 (5,9%). За субшкалою поведінкової тривожності (max 5) також домінує низький рівень — 11 учнів (64,7%), середній — 5 (29,4%), високий — 1 (5,9%). За субшкалою соматичної тривожності (max 5) показники переважно низькі — 15 учнів (88,2%), середні — 2 (11,8%), високих значень не зафіксовано.

Водночас за субшкалою пізнавальної регуляції (max 2) розподіл є більш “зміщеним” у бік підвищених значень: низький рівень мають 6 учнів (35,3%), середній — 6 (35,3%), високий — 5 (29,4%). Це може свідчити, що у частини дітей прояви тривожного напруження в повсякденному житті частіше пов’язані зі сферою уваги, контролю, стійкості до навантаження, ніж із вираженими соматичними скаргами або поведінковими реакціями.

Узагальнюючи, у 4-му класі за даними батьківського опитувальника фіксується переважно низький загальний рівень тривожності (70,6%) із помірною часткою середніх значень (29,4%) та відсутністю високого рівня. У структурі проявів більш вираженим компонентом виступає пізнавальна регуляція, що доцільно враховувати при подальшій інтерпретації психо-емоційних станів дітей в умовах воєнного періоду (особливо в контексті навчального навантаження та адаптації до стресу).

Таблиця 3.16

Результати визначення рівня дитячої тривожності за методикою “Скринінг емоційних розладів, пов’язаних із дитячою тривожністю” для батьків SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders - Parent Version). SCARED-P 4-го класу

№	Досліджуваний	Загальний рівень тривожності	Рівні за шкалами				
			Панічні розлади та соматичні прояви тривоги	Генералізована тривога	Сепараційна тривога	Соціальна тривога	Шкільна тривога
1	Л.К.	7	2	2	2	0	1
2	Т.М.	5	2	1	1	1	0
3	Г.К.	12	4	3	2	1	2
4	С.Є.	11	4	3	3	0	1
5	Н.М.	9	2	3	2	0	1
6	Я.Д.	6	2	1	1	2	0
7	Б.І.	15	4	5	2	2	2
8	С.К.	6	2	2	1	0	1
9	Ш.Р.	18	4	5	3	3	3
10	К.Д.	23	5	6	5	4	3
11	Ф.М.	14	4	4	2	2	2
12	В.В.	10	3	2	1	2	2
13	Г.М.	17	5	4	3	2	3
14	В.М.	10	3	2	2	1	2
15	Б.Т.	17	5	3	3	3	3
16	Д.Д.	15	4	5	2	3	1
17	Г.М.	22	5	4	5	4	4

За результатами застосування методики SCARED-P (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders – Parent Version) у вибірці учнів 4-го класу (n=17) встановлено, що загальний рівень тривожності коливається в межах 5–23 балів за максимального значення 82. Середнє значення загального показника становить 12,76 бала (приблизно 15,6% від

максимального можливого рівня), що в цілому свідчить про низьку вираженість тривожних проявів за оцінками батьків у досліджуваній групі.

Відповідно до принципу узгодження рівнів усі 17 учнів (100%) мають низький рівень загальної тривожності; середній і високий рівні не зафіксовані. Водночас усередині низького діапазону простежується варіативність: 7 учнів (41,2%) мають показники 0–10, 8 учнів (47,1%) — 11–20, і 2 учні (11,8%) — 21–27 (наближено до верхньої межі низького рівня). Такий розподіл може відображати наявність підпорогових проявів тривожності, які не досягають клінічно значущого рівня, але є важливими для аналізу психо-емоційних станів у ситуації тривалого стресу та підвищеної невизначеності воєнного часу.

Панічні розлади та соматичні прояви тривоги (max=26): результати 2–5, середнє 3,53; низький рівень у 100% учнів. Це свідчить, що соматизовані та панікоподібні реакції (тілесні сигнали тривоги, раптове напруження) загалом мають невисоку інтенсивність за батьківськими оцінками.

Генералізована тривога (max=18): результати 1–6, середнє 3,24; низький рівень у 100% учнів. Отже, стійка тенденція до надмірного “повсякденного” хвилювання у більшості дітей не є провідною (у межах даного батьківського скринінгу).

Сепараційна тривога (max=16): результати 1–5, середнє 2,35; низький рівень у 100% учнів. Це може вказувати на відносну стабільність базового почуття безпеки у взаєминах із близькими, принаймні у домашньому спостереженні.

Соціальна тривога (max=14): результати 0–4, середнє 1,76; низький рівень у 100% учнів. Тобто виражені страхи соціальних контактів або стійке уникання соціальних ситуацій за оцінками батьків не є характерними для групи.

Шкільна тривога (max=8): результати 0–4, середнє 1,82. Розподіл за рівнями показав: низький рівень — 12 учнів (70,6%), середній — 5 учнів (29,4%), високий — 0. Саме цей компонент виявився найбільш “чутливим” у

структурі результатів: у третини вибірки фіксуються помірні прояви шкільної тривоги, що може відображати напруження у ситуаціях навчальних вимог, оцінювання, контролю, страху помилки або відповіді.

Отримані результати свідчать, що у 4-му класі за оцінками батьків загальна тривожність за SCARED-P перебуває в межах низького рівня у 100% учнів. Водночас на субшкальному рівні виявлено зону потенційного напруження — шкільну тривогу, де майже третина дітей має середній рівень.

Таблиця 3.17

Результати визначення рівня психо-соціальної адаптації за методикою для батьків «Сильні сторони та труднощі дитини» (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) серед учнів 4-го класу

№	Досліджуваній	Загальгальний рівень психо-соціальної адаптації	Рівні за шкалами				
			Рівень емоційного благополуччя	Самоконтроль і стабільність поведінки	Рівень активності, здатність до концентрації	Соціальна адаптація	Просоціальна поведінка
1	Л.К.	23	4	5	9	1	4
2	Т.М.	12	1	2	3	2	4
3	Г.К.	14	2	2	4	3	3
4	С.Є.	26	5	6	8	1	6
5	Н.М.	5	3	0	1	1	0
6	Я.Д.	7	2	2	3	0	0
7	Б.І.	21	7	5	3	1	5
8	С.К.	15	3	4	4	3	1
9	Ш.Р.	8	1	3	3	0	1
10	К.Д.	18	6	0	6	3	3
11	Ф.М.	20	3	3	7	3	4
12	В.В.	13	4	3	4	2	0
13	Г.М.	9	2	2	5	0	0
14	В.М.	6	1	1	4	0	0
15	Б.Т.	19	2	5	8	1	3
16	Д.Д.	16	3	2	3	4	4
17	Г.М.	16	4	0	5	3	4

За результатами застосування опитувальника для батьків SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) у вибірці учнів 4-го класу (n=17) встановлено, що загальний показник психо-соціальної адаптації (max 50) коливається в межах 5–26 балів. Середнє значення загального показника становить 14,6 бала. Розподіл за рівнями показав, що високий рівень психо-соціальної адаптації мають 11 учнів (64,7%), середній — 6 учнів (35,3%), а низький — 0 учнів (0%). Отже, для більшості вибірки характерний високий рівень адаптації, водночас у третини учнів спостерігаються помірні труднощі, які важливо враховувати при аналізі психо-емоційних станів у воєнний період.

Аналіз субшкал (max 10 для кожної; рівні: 0–3 — високий рівень адаптації, 4–6 — середній, 7–10 — низький) показав, що загалом домінує високий або середній рівень адаптації, а найбільш “вразливим” доменом є активність/здатність до концентрації. За шкалою емоційного благополуччя високий рівень адаптації мають 11 учнів (64,7%), середній — 5 (29,4%), низький — 1 (5,9%). За шкалою самоконтролю і стабільності поведінки переважає високий рівень — 12 учнів (70,6%), середній — 5 (29,4%), низький — 0%. За шкалою активності та здатності до концентрації високий рівень адаптації мають 6 учнів (35,3%), середній — 7 (41,2%), а низький — 4 учні (23,5%), тобто майже у чверті вибірки спостерігаються виражені труднощі в зоні уваги/працездатності/саморегуляції. За шкалою соціальної адаптації високий рівень мають 16 учнів (94,1%), середній — 1 (5,9%), низький — 0%, що свідчить про загалом сприятливе соціальне функціонування в класі. За шкалою просоціальної поведінки високий рівень адаптації мають 10 учнів (58,8%), середній — 7 (41,2%), низький — 0%.

Узагальнюючи, у 4-му класі за даними SDQ спостерігається переважно високий рівень психо-соціальної адаптації (64,7%) та відсутність низьких значень за інтегральним показником. Водночас у структурі компонентів найбільш значущою зоною потенційних труднощів виступає активність/концентрація (23,5% — низький рівень адаптації за цією шкалою),

тоді як соціальна адаптація та самоконтроль у більшості учнів зберігаються на високому рівні.

Таблиця 3.18  
Результати визначення рівня психо-соціальної адаптації за шкалою ТОСА (Teacher Observation of Classroom Adaptation) серед учнів 4-го класу

№	Досліджуваній	Загальний рівень психо-соціальної адаптації	Рівні за шкалами			
			Поведінкові прояви тривожного напруження	Реакції уникання	Емоційні прояви тривожності	Труднощі адаптації
1	Л.К.	12	5	3	0	4
2	Т.М.	7	4	1	0	2
3	Г.К.	12	1	4	1	6
4	С.Є.	3	0	2	0	1
5	Н.М.	2	0	0	0	2
6	Я.Д.	7	3	1	1	2
7	Б.І.	5	1	2	0	2
8	С.К.	10	3	3	2	2
9	Ш.Р.	10	4	4	1	1
10	К.Д.	13	4	4	0	5
11	Ф.М.	10	3	3	2	2
12	В.В.	6	2	2	1	1
13	Г.М.	12	3	3	1	5
14	В.М.	6	2	1	1	2
15	Б.Т.	7	2	2	0	3
16	Д.Д.	1	0	0	0	1
17	Г.М.	11	3	3	0	5

За результатами застосування шкали ТОСА (Teacher Observation of Classroom Adaptation) у вибірці учнів 4-го класу (n=17) встановлено, що загальний показник психо-соціальної адаптації коливається в межах 1–13 балів за максимального значення 68. Середнє значення загального показника

становить 7,9 бала ( $\approx 12\%$  від максимуму), що свідчить про загалом високий рівень адаптованості групи.

Розподіл за рівнями (0–22 — високий рівень адаптації, 23–45 — середній, 46–68 — низький) показав, що високий рівень адаптації мають 17 учнів (100%), середній — 0 (0%), низький — 0 (0%). Отже, за інтегральним показником у 4-му класі не виявлено учнів із середнім або низьким рівнем адаптації.

Аналіз субшкал (max: 20, 16, 16, 16) показав, що переважає високий рівень адаптації за всіма компонентами, а поодинокі помірне підвищення спостерігається лише за шкалою труднощів адаптації. За субшкалою «Поведінкові прояви тривожного напруження» (max 20; рівні: 0–6 — високий, 7–13 — середній, 14–20 — низький) показники знаходяться в межах 0–5, середнє — 2,35; високий рівень адаптації мають 17 учнів (100%). За субшкалою «Реакції уникання» (max 16; 0–5 — високий, 6–10 — середній, 11–16 — низький) значення 0–4, середнє — 2,24; високий рівень адаптації мають 17 учнів (100%). За субшкалою «Емоційні прояви тривожності» (max 16) значення 0–2, середнє — 0,59; високий рівень адаптації мають 17 учнів (100%), тобто емоційні прояви тривожності за спостереженням педагога виражені мінімально. За субшкалою «Труднощі адаптації» (max 16) значення 1–6, середнє — 2,71; високий рівень адаптації мають 16 учнів (94,1%), середній — 1 учень (5,9%), низький — 0%.

Узагальнюючи, у 4-му класі за ТОСА спостерігається стійко високий рівень психо-соціальної адаптації за оцінкою вчителя. Показники, пов'язані з тривожністю (поведінкові маркери тривожного напруження, реакції уникання та емоційні прояви), переважно мають мінімальну вираженість, а поодинокі помірні труднощі стосуються загального компонента адаптації. У контексті воєнного періоду це може свідчити про відносно стабільне функціонування класу в шкільному середовищі за потреби точкової підтримки для окремих дітей, у яких адаптаційні труднощі проявляються сильніше.

Дані 4-го класу демонструють збереження загалом задовільної адаптації за оцінками батьків і педагогів, але водночас на рівні дитячих методик простежується стійка присутність середніх значень тривожності у частини учнів.

За SCAS (індикатор «Загальний рівень тривожності»,  $max=30$ ) у вибірці зберігається частка учнів із середнім рівнем і поодинокими високими значеннями, що може бути пов'язано з підвищенням вимог до навчальної самостійності, відповідальності, а також загальним тлом воєнної невизначеності.

За методикою «Рівень тривожності дитини» (Лаврентьєва–Титаренко) (індикатор «Загальний рівень тривожності»,  $max=60$ ) результати вказують на поєднання низьких і середніх значень без домінування високого рівня, тобто тривожність є помірною та більш «розподіленою», ніж гостро вираженою.

За опитувальником «Ознаки тривожної дитини» (індикатор «Загальний рівень тривожності»,  $max=20$ ) у більшості учнів — низькі значення, з окремими випадками помірного підвищення, що може свідчити про ситуативні прояви (втома, напруження, соматизація) в окремих дітей.

За SCARED-P (індикатор «Загальний рівень тривожності»,  $max=82$ ) загалом фіксується низький рівень у вибірці, тобто за батьківським скринінгом ознаки виражених тривожних розладів відсутні, хоча у частини дітей показники наближені до верхньої межі низького рівня.

За SDQ (індикатор «Загальний рівень психо-соціальної адаптації»,  $max=50$ ;) переважають значення, що відповідають достатній адаптації, без домінування високих труднощів.

За ТОСА (індикатор «Загальний рівень психо-соціальної адаптації»,  $max=68$ ; нижчий бал = краща адаптація) також переважає профіль низьких адаптаційних труднощів, що підтверджує збереження функціонування класу в шкільному середовищі.

Підсумок для 4 класу: у 4-му класі поєднуються загалом збережена психо-соціальна адаптація (SDQ, ТОСА) та помірно підвищені прояви

тривожності за дитячими шкалами (SCAS, Лаврентьєва–Титаренко) при відносно низьких батьківських показниках (SCARED-P, “Ознаки тривожної дитини”). Це може вказувати на те, що тривожність у частини учнів є ситуативною та контекстно залежною, з більшою вираженістю в навчально-соціальних ситуаціях.

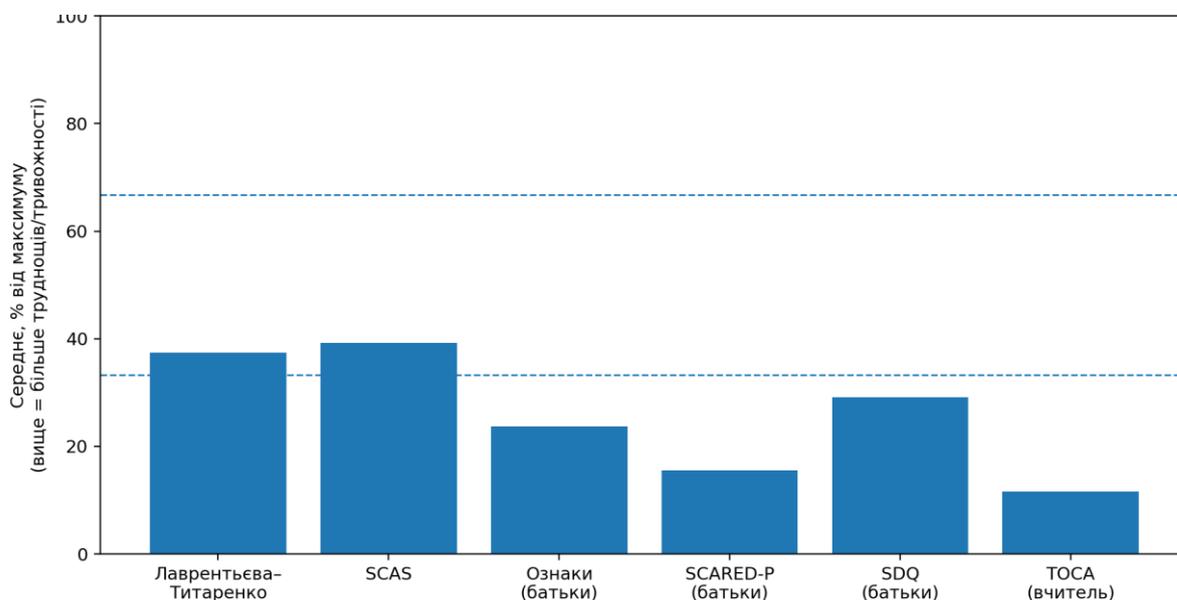


Рис. 3.3. 4 клас: узагальнення за 6 методиками

На рисунку 3.3. відображено узагальнені результати учнів 4-го класу за 6 методиками (середні значення загальних показників). Діаграма демонструє загальну структуру психо-емоційного стану вибірки та співвідношення показників тривожності з параметрами психо-соціальної адаптації в умовах воєнного часу.

В умовах війни діти з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) належать до груп підвищеного психологічного ризику, оскільки вимушене переміщення поєднує одразу кілька стресогенних чинників: втрату звичного середовища та соціальних зв'язків, зміну школи, класу, порушення відчуття безпеки й передбачуваності, а також можливий травматичний досвід, пов'язаний із небезпекою та втратами. У методичних матеріалах щодо психосоціальної допомоги ВПО підкреслюється, що адаптація внутрішньо переміщених дітей до нових шкільних колективів є критично важливою складовою їхнього загального відновлення та стабілізації.

У межах проведеного емпіричного дослідження виявлено, що діти ВПО частіше потрапляють до підгрупи з підвищеними рівнями тривожності (за сукупністю застосованих методик): у 2-му класі таких дітей 3, у 3-му — 4, у 4-му — 4 (що становить приблизно 20% вибірки у 2-му класі, 20% — у 3-му та близько 24% — у 4-му класі). Ця тенденція може свідчити про те, що досвід переміщення підсилює вразливість до тривожних реакцій у молодшому шкільному віці та ускладнює процес психо-емоційної адаптації до навчального середовища.

Змістовно підвищення тривожності у дітей ВПО може проявлятися не лише у вигляді емоційного напруження й страхів, а й через поведінкові реакції (уникання, підвищена настороженість, труднощі включення в взаємодію), а також через тілесні (соматизовані) прояви тривоги. Подібна багатокomпонентність узгоджується з практично орієнтованими описами реакцій дітей на воєнний стрес, де зазначається, що переживання війни здатне впливати як на емоційний стан, так і на поведінку, навчальну включеність та відчуття безпеки.

Важливо, що для дітей ВПО адаптаційні труднощі можуть бути більш контекстно залежними: дитина може демонструвати відносну зібраність у школі, але мати виразніші прояви тривоги вдома (або навпаки), що підсилює необхідність комплексного підходу з урахуванням різних джерел даних (самозвіт, батьківське опитування, педагогічне спостереження). Практичні рекомендації щодо соціалізації та інтеграції дітей ВПО у закладах освіти також наголошують на потребі системної підтримки, спрямованої на зменшення стресу та тривоги, формування відчуття приналежності до класу й відновлення стабільних щоденних рутин.

З огляду на отримані результати, дітей ВПО доцільно розглядати як цільову групу психологічного супроводу в межах шкільної системи підтримки: пріоритетними є заходи стабілізації (техніки заземлення та дихання), відновлення передбачуваності (рутини, зрозумілі правила, «острівці безпеки» у школі), розвиток навичок саморегуляції та формування

підтримувального середовища в класі. Такий підхід відповідає загальній логіці психосоціальної допомоги дітям під час війни, орієнтованої на поєднання індивідуальної підтримки та інтеграційних практик у шкільному колективі.

### **3.3 Кореляційний аналіз взаємозв'язку тривожності та показників психо-емоційної (психо-соціальної) адаптації дітей**

З метою поглиблення інтерпретації емпіричних результатів та перевірки узгодженості даних, отриманих за різними методиками, було здійснено кореляційний аналіз зв'язків між показниками тривожності та психо-емоційної/психо-соціальної адаптації учнів 2–4 класів. Такий підхід дозволяє встановити, чи пов'язане зростання тривожності з посиленням труднощів адаптації та зниженням психологічного благополуччя, що є особливо актуальним в умовах воєнного стресу, коли емоційні реакції дитини можуть проявлятися як на рівні переживань, так і в поведінкових та соціальних характеристиках функціонування [14].

Для оцінки взаємозв'язків застосовано два коефіцієнти кореляції:

коефіцієнт Пірсона ( $r$ ) — для оцінки лінійного зв'язку між кількісними показниками;

коефіцієнт Спірмена ( $\rho$ ) — для оцінки рангового (монотонного) зв'язку, стійкішого до відхилень від нормальності та можливих “викидів” у малих вибірках [18].

Рівень статистичної значущості приймався на рівні  $p < 0,05$ . З огляду на те, що порівнянь багато, отримані значущі зв'язки інтерпретуються як підтримка тенденції, а не як абсолютний доказ причинного впливу.

У кореляційний аналіз було включено загальні показники:

тривожність за методиками: SCAS (дитяча форма, загальний рівень тривожності); «Рівень тривожності дитини» (Лаврентьєва–Титаренко, загальний рівень); «Ознаки тривожної дитини» (батьківська форма, загальний рівень); SCARED-P (батьківська форма, загальний рівень).

Адаптація і труднощі адаптації за методиками: SDQ (загальний рівень психо-соціальної адаптації / труднощів); ТОСА (загальний рівень психо-соціальної адаптації у класі, труднощів адаптації).

Додатково було розраховано інтегральний показник — “композит тривожності”, який відображає узагальнений рівень тривожності на основі одразу кількох інструментів (усереднення стандартизованих значень). Використання композиту доцільне, оскільки тривожність у молодшому шкільному віці в умовах війни може проявлятися багатокomпонентно, а окрема методика може відбивати лише частину картини.

#### Результати кореляційного аналізу для 2-го класу (n = 15)

У 2-му класі виявлено, що найбільш виразні зв'язки простежуються між показниками тривожності та батьківською оцінкою психо-соціальної адаптації (SDQ). Зокрема, загальний показник тривожності за методикою Лаврентьєвої–Титаренко (дитяча форма) демонструє помірно-виражений позитивний зв'язок із SDQ ( $r = 0,525$ ;  $p = 0,044$ ;  $\rho = 0,669$ ;  $p = 0,006$ ), що означає: чим вищою є тривожність дитини, тим більше труднощів психо-соціальної адаптації фіксують батьки.

Особливо значущим є зв'язок між батьківським опитувальником «Ознаки тривожної дитини» та SDQ ( $r = 0,757$ ;  $p = 0,001$ ;  $\rho = 0,574$ ;  $p = 0,028$ ). Це узгоджується з тим, що обидві методики відображають щоденні прояви стану дитини в сімейному контексті (емоційні реакції, поведінкові труднощі, саморегуляцію), а тому можуть “зчитувати” близькі аспекти психо-емоційного неблагополуччя.

Інтегральний композит тривожності також позитивно пов'язаний із SDQ ( $r = 0,545$ ;  $p = 0,035$ ), підтверджуючи загальну тенденцію: підвищення тривожності супроводжується зростанням адаптаційних труднощів.

Водночас зв'язки між тривожністю та ТОСА (вчительська оцінка адаптації у класі) у 2-му класі здебільшого не досягають статистичної значущості. Це може свідчити про контекстну специфіку проявів: частина дітей у школі зберігає відносно організовану поведінку, тоді як тривога

більш виразно проявляється вдома або у взаємодії з близькими дорослими. В умовах війни така “розщепленість” проявів є типовою: дитина може контролювати реакції у формальних ситуаціях, але демонструвати напруження в безпечнішому середовищі.

#### Результати кореляційного аналізу для 3-го класу (n = 20)

У 3-му класі спостерігається більша узгодженість між самозвітом тривожності та показниками психо-соціальної адаптації. Зокрема, SCAS (дитяча форма) демонструє значущий ранговий зв'язок із SDQ ( $\rho = 0,545$ ;  $p = 0,013$ ), що може свідчити про те, що у цьому віці дитина частіше усвідомлює та вербалізує тривожні переживання, а ці переживання корелюють із труднощами адаптації, які фіксують батьки.

Також SCARED-P має значущий зв'язок із SDQ ( $\rho = 0,563$ ;  $p = 0,010$ ), що підтверджує: вищі симптоми тривожності за оцінкою батьків пов'язані з більшими труднощами психо-соціального функціонування.

Композит тривожності в 3-му класі має помірний зв'язок із SDQ на рівні тенденції, який досягає значущості за Спірменом ( $\rho = 0,446$ ;  $p = 0,049$ ). Отже, інтегрально підтверджується загальна закономірність: зростання тривожності пов'язане з ускладненням психо-соціальної адаптації.

На відміну від SDQ, зв'язки тривожності з ТОСА загалом слабші. Проте виявлено помірний позитивний зв'язок між «Ознаками тривожної дитини» (батьки) та ТОСА на рівні Пірсона ( $r = 0,507$ ;  $p = 0,022$ ). У науковій інтерпретації це можна розглядати як часткову узгодженість оцінок дорослих із різних середовищ щодо проявів напруження та труднощів адаптації (дім/школа), хоча ранговий показник (Спірмен) не підтверджує стабільність цього зв'язку на рівні значущості, що потребує обережності у висновках.

#### Результати кореляційного аналізу для 4-го класу (n = 17)

У 4-му класі найвиразнішим залишається зв'язок між батьківською оцінкою тривожності та батьківською оцінкою адаптаційних труднощів. Зокрема, «Ознаки тривожної дитини» сильно позитивно пов'язані з SDQ ( $r = 0,757$ ;  $p < 0,001$ ;  $\rho = 0,729$ ;  $p = 0,001$ ). Це означає, що для дітей 4-го класу

підвищення тривожних проявів, які спостерігають батьки (емоційне напруження, поведінкові реакції, соматичні скарги, труднощі саморегуляції), системно супроводжується більш високими показниками психо-соціальної дезадаптації за SDQ.

Композит тривожності демонструє помірний позитивний зв'язок із SDQ ( $r = 0,494$ ;  $p = 0,044$ ), що підтверджує на інтегральному рівні: вища тривожність пов'язана з більшими труднощами психо-соціальної адаптації.

Зв'язки тривожності з ТОСА у 4-му класі також загалом не досягають значущості. Це може відображати те, що в умовах війни частина дітей формує компенсаторні стратегії поведінки у шкільному середовищі (зовнішня зібраність, “соціальна бажаність”, контроль реакцій), тоді як справжнє напруження проявляється у близькому колі й фіксується батьками.

У всіх трьох класах простежується загальна тенденція: вищі показники тривожності пов'язані з більшими труднощами психо-соціальної адаптації, причому найбільш стабільні зв'язки проявляються тоді, коли джерело оцінки однакове (батьківські методики: «Ознаки тривожної дитини» , SDQ).

Показники адаптації за ТОСА (вчительська оцінка) слабше корелюють із тривожністю. Це підтверджує контекстну специфіку проявів психо-емоційного стану дитини: у школі й удома тривога може мати різну інтенсивність та різні поведінкові “маски”.

Найбільш “узгодженим” за проявами тривожності та її зв'язком із повсякденним функціонуванням виглядає 3-й клас, де значущі кореляції з SDQ отримано як за самозвітом (SCAS), так і за батьківською шкалою тривожності (SCARED-P).

Отримані результати кореляційного аналізу підтверджують доцільність розгляду тривожності як центрального компонента психо-емоційних станів у воєнний період, що може суттєво впливати на адаптацію, саморегуляцію та соціальне функціонування дітей молодшого шкільного віку.

### **3.4. Рекомендації щодо зниження тривожності та підтримки психо-емоційного благополуччя дітей**

Умови воєнного часу створюють для дітей молодшого шкільного віку хронічний стресовий контекст: непередбачуваність подій, повітряні тривоги, зміни режиму навчання, вимушене переміщення, підвищене напруження дорослих. За таких обставин тривожність стає одним із центральних психо-емоційних станів, що впливає на навчальну діяльність, соціальну взаємодію, соматичне самопочуття та загальне психологічне благополуччя дитини [1; 2; 22; 25; 36]. Ефективна підтримка має поєднувати профілактичні, універсальні заходи для всього класу, цільові інтервенції для групи ризику та індивідуальну допомогу дітям з вираженими симптомами, а також спиратися на принципи психологічної першої допомоги й травма-інформованого підходу [3; 9; 11; 15; 30].

Психо-емоційне благополуччя у воєнний період доцільно розглядати як динамічний баланс між емоційною стабільністю, здатністю до саморегуляції, відчуттям базової безпеки, соціальною включеністю та адаптивністю до змін. У цьому балансі тривожність може виступати як нормальна реакція на загрозу, однак її надмірна інтенсивність або тривале збереження підвищують ризики дезадаптації, зниження навчальної мотивації, уникання та соматизації [2; 25; 36]. Тому рекомендації нижче структуровано за рівнями: дитина — сім'я — школа/вчитель — психолог/команда супроводу.

#### **Рекомендації для дітей (універсальний і цільовий рівні підтримки)**

1. Формування навичок саморегуляції та зниження фізіологічного напруження. Доцільно систематично навчати дітей простим технікам «заземлення» та дихання (повільний вдих-видих, «квадратне дихання», «дихання животом»), короткій м'язовій релаксації, вправам на відчуття опори й меж тіла. Ці прийоми зменшують соматичні прояви тривоги та дають дитині інструмент самопомоги в ситуаціях невизначеності або під час сигналів тривоги [5, 7; 9 ; 43].

2. Техніка «Безпечне місце» та уявні ресурси. Для дітей 7–10 років ефективними є короткі візуалізації «місця безпеки», «ресурсного героя», «чарівної кишені спокою або скриньки спокою», що допомагають відновлювати відчуття контролю і знижувати рівень страху. Важливо, щоб техніка була максимально конкретною (що я бачу/чую/відчуваю) і завершувалася поверненням до «тут-і-зараз» [5, 7; 9]. Практико-орієнтовані інтервенції, спрямовані на формування навичок саморегуляції (дихальні техніки, стабілізаційні ритуали, уявні ресурсні образи) та підтримку в групі, відповідають сучасним підходам до допомоги дітям у ситуаціях воєнного травмування. Зокрема, доцільно використовувати досвід упровадження навчання технікам відновлення Teaching Recovery Techniques (TRT) для українських дітей і підлітків після 2022 року як інструмента самокерування симптомами стресу та тривоги, що підтверджує практичну доцільність подібних вправ у шкільному середовищі [59].

3. Розвиток емоційної грамотності. Рекомендується регулярно використовувати вправи на розпізнавання та називання емоцій, шкали настрою, «термометр тривоги», щоденники емоцій у спрощеній формі. Пояснення «тривога як сигнал» і нормалізація реакцій (без знецінення) підвищують психологічну стійкість та підтримують соціально-емоційний розвиток [11, 36].

4. Підтримка в навчальних ситуаціях (профілактика академічної тривоги). Доцільно навчати дітей стратегіям «малих кроків»: розбивати завдання на частини, використовувати чек-лист виконання, робити короткі паузи, просити допомогу. Корисні інструменти: «чернетка без оцінки», «право на помилку», попереднє ознайомлення з форматом контрольних робіт. Такі заходи знижують напруження в ситуаціях оцінювання й підтримують навчальну адаптацію [2; 3; 11; 15].

5. Соціальна підтримка та безпечні взаємини з ровесниками. Рекомендовано впроваджувати кооперативні форми роботи (пари/малі групи), «дружні пари», ігри на довіру й співпрацю, правила безпечного

спілкування. Соціальна включеність виступає ключовим буфером стресу, особливо для дітей, які пережили переміщення або втрати соціальних зв'язків [17; 25; 36].

### **3.4.1. Практична реалізація рекомендацій: заняття з елементами зниження тривожності**

З метою зниження рівня тривожності й підтримки позитивного психо-емоційного стану молодших школярів доцільно впроваджувати короткі групові заняття (1 раз на тиждень або 2 рази на тиждень у періоди підвищеного стресу), спрямовані на стабілізацію емоційного стану, формування навичок саморегуляції та відновлення відчуття безпеки. Особливу ефективність у воєнних умовах демонструють техніки психологічної першої допомоги, дихальні вправи, заземлення, ресурсні візуалізації та вправи на емоційну грамотність, які можуть застосовуватися у класі або укритті та не потребують складних матеріалів.

#### **Заняття «Мій Острів Безпеки».)**

**Мета:** Знизити рівень ситуативної тривожності у дітей молодшого шкільного віку та сформувати базові навички саморегуляції (дихання, заземлення, емоційне називання, ресурсні образи) для підтримки психо-емоційного благополуччя в умовах воєнного стресу.

**Завдання:**

- актуалізувати у дітей відчуття безпеки та контролю через прості тілесні й дихальні практики;
- навчити розпізнавати власні прояви тривоги (у тілі, думках, поведінці);
- сформувати навички «швидкої самопомоги» (2–3 техніки, які дитина може відтворити самостійно);
- підсилити ресурсні стани через позитивні образи, підтримку групи, творчі завдання;

- завершити заняття стабілізаційним ритуалом, що формує передбачуваність і відчуття завершеності

Форма: групове заняття (6–15 дітей)

Вік: 7–10 років

Тривалість: 35–45 хв

Матеріали: аркуші А4, олівці/фломастери.

### 1. Вправа-привітання «3 жести» -- стабілізаційний ритуал.

Мета вправи: знизити початкову напругу та соціальну тривожність у групі, сформувати відчуття психологічної безпеки, згуртованості та контролю; актуалізувати у дітей простий «якір» саморегуляції, який можна використовувати під час тривоги (у класі, укритті, вдома).

Для дітей молодшого шкільного віку у стресових умовах війни важливо швидко переходити від збудження, настороженості до стану керованості. Короткий ритуал з повторюваними жестами підвищує передбачуваність, підтримує групову єдність та сприяє тілесній стабілізації. Регулярне повторення формує умовний «сигнал безпеки», який допомагає зменшувати ситуативну тривожність і переключати увагу з загрози на контрольовані дії.

Жест 1. «Я тут» (долоня на серці) «Покладіть долоньку на серце. Це означає: я тут, я в безпеці зараз.»

Жест 2. «Ми разом» (долоня “п’ять” у повітрі) «Підніміть долоньку, як “п’ять”, але не торкаємось. Поверніться до сусідів очима. Це означає: *я не один/одна, ми команда.*»

Жест 3. «Я впораюсь» - великий палець догори. Це означає: *я можу впоратися, у мене є сили.*»

Психолог підсумовує: «Оце і є наш код. Його можна використовувати будь-коли, коли тривожно: один жест або всі три. Це наш швидкий спосіб повернути собі спокій».

Ефективність ритуалу може проявлятися у зниженні моторного неспокою, напруженої пози, уникання контакту, страху відповіді, а також у

більш організованому початку заняття та підвищенні включеності дітей у подальші вправи [34].

## 2. Знайомство з класом.

### Вправа Мікрофон

Мета вправи: сприяти встановленню психологічно безпечного контакту в групі, зниженню соціальної напруги на початку заняття, розвитку навичок самопрезентації та активного слухання; підтримати позитивний емоційний фон і відчуття прийняття у колективі.

У дітей молодшого шкільного віку соціальна тривожність часто посилюється ситуаціями невизначеності та оцінювання. Структурована вправа знайомства з чіткими правилами (говорить лише той, хто тримає «мікрофон», інші слухають) підвищує передбачуваність взаємодії, зменшує страх помилки та допомагає створити атмосферу довіри. Паралельне тренування активного слухання підтримує групову згуртованість — важливий ресурс адаптації в умовах стресу.

Хід вправи: Передаємо мікрофон кожній дитині. Той, хто його тримає називає своє ім'я та 1-3 твердження про себе наприклад :Я люблю..., Я захоплююся..., Я займаюся..., У мене є...Всі інші діти уважно слухають, що говорять товариші. Після того, як усі представилися, діти за бажанням повторюють імена і факти про своїх товаришів. Той, хто запам'ятав найбільше, отримує звання Найуважнішого .

Тренування активного слухання : Після кола охочі можуть повторити імена та 1 факт про когось із групи:«Це Марко, він любить...» / «Це Оля, вона займається...»

Позитивне підкріплення: Психолог коротко підсумовує: «Ми вже знаємо одне про одного більше — це робить групу безпечнішою і дружнішою».

3.Відео про тривожність з мультфільму «Думками навивиріт» який допомагає дітям у доступній формі усвідомити переживання тривоги та нормалізувати власні емоційні реакції.

Діти цього віку краще засвоюють складні психологічні поняття через образи й сюжет. Мультфільм показує, що тривога буває у всіх. Це знижує внутрішню установку “зі мною щось не так”, яка часто підсилює симптоми.

#### 4. Міні-лекція «Що таке тривожність?»

«Тривога — це як внутрішній сигнал. Він нагадує нам, що ми хвилюємося або не впевнені. Цей сигнал є у всіх людей, і навіть у тварин. Тривога не є поганою — вона хоче нас захистити. Але іноді вона хвилюється занадто сильно, і тоді нам треба вміти її заспокоїти».

#### 5. Вправа «Безпечне місце» (ресурсна візуалізація з дихальною стабілізацією)

Мета вправи: зниження ситуативної тривожності та емоційного напруження шляхом поєднання керованого дихання, сенсорної уяви й формування індивідуального «ресурсного образу», який дитина може використовувати як спосіб самодопомоги.

У молодшому шкільному віці (7–10 років) тривога часто проявляється через тілесні симптоми (напруження, прискорене серцебиття, труднощі з диханням), а також через надмірну настороженість і очікування небезпеки. В умовах війни ці реакції можуть посилюватися через непередбачуваність подій і дефіцит відчуття контролю.

Вправа «Безпечне місце» належить до ресурсних технік і спрямована на “переключення” нервової системи зі стану мобілізації (тривожної готовності) у більш стабільний стан.

Ключовими механізмами є:

Дихальна регуляція (подовжений видих) — сприяє фізіологічному зниженню збудження, допомагає повернути відчуття контролю над станом.

Ресурсна візуалізація — формує внутрішній образ безпеки, що зменшує інтенсивність тривожних думок і підсилює відчуття опори.

Сенсорне наповнення образу (зір, слух, нюх, дотик) — робить переживання реалістичнішим, підсилює ефект «присутності», зменшує румінації та внутрішнє напруження.

Творча фіксація (малюнок + назва) — переводить внутрішній образ у зовнішній символ, який стає «якорем» для швидкого відновлення спокою у повсякденних ситуаціях.

Таким чином, вправа одночасно працює і як коротка стабілізаційна техніка, і як профілактика накопичення стресу, що важливо для підтримки психо-емоційного благополуччя та адаптації дітей у воєнний період.

Хід вправи

1) Підготовка та налаштування (1 хв)

Психолог/вчитель пропонує дітям сісти зручно, поставити ноги на підлогу, оперти спину, за можливості — покласти руки на коліна.

Фраза-підказка: «Зараз ми зробимо вправу, яка допомагає, коли тривожно або напружено. Тут немає правильного чи неправильного — кожен уявляє своє місце».

Важливо: дати право виконувати з відкритими очима, якщо комусь некомфортно заплющувати.

Дихальна стабілізація (2–3 хв)

Діти заплющують очі (або дивляться в одну точку) і роблять кілька глибоких повільних циклів дихання.

Ритм “1–9”: 1–4 — вдих, 5–9 — видих. Повторити 3–5 разів.

Подовжений видих є ключовим елементом заспокоєння: він знижує фізіологічне напруження і поступово вирівнює ритм серцебиття.

Візуалізація «Безпечне місце»

Психолог пропонує уявити місце, де дитині максимально комфортно і безпечно. Це може бути реальне місце (дім, кімната, море, ліс, бабусин двір); місце, де дитина хотіла б побувати; фантазійне місце (інша планета, чарівний замок, хмаринка тощо).

Поглиблення сенсорики (питання-підказки):

«Що ти бачиш навколо?»

«Які звуки ти чуєш?»

«Що ти відчуваєш тілом — тепло/прохолоду/м'якість?»

«Чи є якийсь запах?»

«Що в цьому місці допомагає тобі відчувати себе в безпеці?»

Фраза-якір «Я у безпеці. Я можу дихати. Я можу заспокоїтись».

Повернення до “тут і тепер” Психолог пропонує зробити ще один повільний вдих-видих, відчутти опору стоп, долонь, відкрити очі. «Зараз ти повертаєшся сюди, але твоє безпечне місце завжди з тобою — у твоїй уяві».

Творча фіксація ресурсу. Діти малюють своє безпечне місце та придумують назву (наприклад: «Острів Спокою», «Мій будинок тиші», «Сад сили», «Планета Тепла»).

Рефлексія: за бажанням (без примусу) діти відповідають на 1–2 запитання:

«Яке це було місце — тепле чи прохолодне, тихе чи з музикою?»

«Що саме допомогло тобі відчутти спокій?»

«Коли тобі може знадобитися згадати це місце?»

Малюнок можна зберігати в зошиті/папці, повісити вдома або сфотографувати.

Важливо навчити дитину використовувати техніку як навичку самодопомоги: «коли відчуваю тривогу → 2 цикли дихання → згадую безпечне місце → дивлюсь на малюнок».

У воєнних умовах вправу доцільно застосовувати перед контрольними, відповідями, після повітряної тривоги або у дні підвищеного напруження.

Якщо у дитини з’являються сильні переживання або флешбеки — не поглиблювати, м’яко повернути до відчуття тіла (опора стоп, опис предметів у кімнаті) і запропонувати індивідуальну підтримку.

Дитині можна дозволити уявляти «безпеку» не як місце, а як предмет/персонажа-захисника (це спрощує виконання для дітей із вираженою тривожністю).

6.Навчальна казка «Як Тривожність шукала спокій» -- психоосвітня казкотерапевтична вправа)

Мета: зниження ситуативної тривожності у дітей 7–10 років шляхом нормалізації переживань, розвитку емоційної грамотності (розпізнавання й називання станів), формування навичок саморегуляції (кероване дихання, “безпечне місце”), а також посилення відчуття підтримки та соціальної опори.

Казка як форма психоосвіти відповідає віковим особливостям дітей: через метафору й образи дитина легше приймає ідею, що тривога — нормальна емоція-сигнал, а не “погана риса”. Важливо, що персонаж “Тривожність” виноситься назовні (externalization), завдяки чому зменшується сором і самоосуд, а натомість посилюється здатність керувати станом через конкретні навички.

Психолог: «Сьогодні ми послухаємо казку про Тривожність. Вона не зла — вона просто дуже старається захищати. Під час казки можна мовчати, можна відповідати, можна просто слухати».

Текст казки «Як Тривожність шукала спокій»

Жила-була у містечку Всерединці маленька, але дуже швидка істота на ім'я Тривожність. Вона була не зла. Просто в неї була робота — попереджати.

Тривожність мала тонкі вушка, які ловили найменші звуки, і великі очі, які помічали все незвичне. І ще — рюкзачок із табличкою: “А раптом?..”

Одного ранку Тривожність прокинулася й одразу застрибала:

— А раптом сьогодні щось піде не так? А раптом буде страшно? А раптом я не впораюсь?..

Вона побігла до Серця, яке жило в центрі Всерединця. Серце билося рівно, але, почувши Тривожність, почало частіше: тук-тук-тук-тук!

Потім Тривожність заскочила до Долонь — і долоні стали холодними. Забігла до Живота — і в животі зав'язався вузлик.

— Бачиш! — задихано сказала Тривожність. — Я ж казала! Треба бути готовими!

Серце зітхнуло:

— Тривожносте, ти старанна. Але інколи ти так голосно кричиш, що нам важко думати. Може, ти теж трохи втомилась?

Тривожність спинилася. Вперше за довгий час вона відчула: їй справді важко.

— Я... я не знаю, як мені заспокоїтися, — прошепотіла вона. — Я тільки вмію попереджати.

Тоді з-за кутка вийшов мудрий персонаж — Дихання. Він був схожий на хвилю: приходив і йшов.

— Я можу навчити тебе, — сказало Дихання. — Спробуймо разом.

Дихання показало, як рахувати:

— На 1–4 ми повільно вдихаємо... а на 5–9 повільно видихаємо. Видих довший — і тіло згадує: “Я можу сповільнитися”.

Тривожність спробувала.

Раз. Два. Три. Чотири...

П’ять. Шість. Сім. Вісім. Дев’ять...

Серце перестало стрибати так швидко. Долоні потеплішали. Живіт розв’язав один вузлик.

— Ого... — здивувалася Тривожність. — Це наче хтось зробив мені ковдру з повітря.

— Це ти сама зробила, — усміхнулося Дихання. — Бо ти маєш силу керувати хвилею.

Тоді до них підійшла ще одна героїня — Уява. Вона тримала в руках кольорові олівці й маленький ліхтарик.

— Я знаю місце, де Тривожності стає спокійніше, — сказала Уява. — Це Безпечне місце. Воно є в кожного.

— Але ж його нема поруч! — занепокоїлась Тривожність.

— Є, — м’яко відповіла Уява. — Воно в твоїй уяві, а уява — це дверцята, які завжди з тобою.

Уява запалила ліхтарик — і з’явилася стежинка.

— Уяви місце, де тобі комфортно, — прошепотіла вона. — Можливо, це дім. Можливо, берег моря. Ліс. А може — планета з теплими хмарами.

Тривожність заплющила очі. Вона побачила берег, де вода шепоче “ш-ш-ш”, як колискова. Відчула теплий пісок під лапками. Відчула запах сонця й трошки — запах пирога, як у бабусі. І раптом Тривожність зрозуміла: тут вона може бути не охоронцем, а просто... маленькою істотою, яка відпочиває.

Аж тут неподалік хтось покликав:

— Тривожносте!

Це була Підтримка — добрий персонаж із м'якими очима. Підтримка не говорила “та не бійся!”, вона говорила інакше:

— Я з тобою. Давай разом. Скажи, що тобі потрібно зараз?

Тривожність замислилась і вперше чесно відповіла:  
— Мені потрібно, щоб мене почули. І щоб я знала, що я не одна.

Підтримка кивнула:

— Тоді запам'ятай три кроки. Дуже прості. Перший: подихай хвилиною. Другий: зайди у своє Безпечне місце. Третій: звернись до когось — до друга, до вчителя, до мами чи тата. Навіть якщо скажеш лише: “Мені тривожно”.

Тривожність уважно слухала. Вона взяла маленький камінчик на березі й сказала:

— Це буде мій якір спокою. Коли я торкнуся його, я згадаю: вдих-видих, Безпечне місце і Підтримка.

Коли Тривожність повернулася у містечко Всерединець, вона вже не бігала з табличкою “А раптом?..” без зупинки. Тепер у неї була нова табличка: “Я сигнал. Я можу бути тихішою.”

Іноді вона все одно приходила. Бо така її робота. Але тепер, коли Тривожність ставала занадто гучною, Серце говорило:

— Стоп. Давай хвилиною.

Дихання приходило: 1–4 вдих, 5–9 видих. Уява відкривала дверцята у Безпечне місце. А Підтримка нагадувала:

— Ти не одна. Ми разом.

І тоді Тривожність усміхалася й шепотіла:

— Добре. Я відпочину. А ви — живіть.

Кінець.

Запитання для обговорення:

Як ви зрозуміли, що Тривожність прийшла (в тілі/думках/поведінці)?

Який момент казки був найбільш заспокійливим?

Який із трьох кроків — дихання, безпечне місце чи підтримка — вам подобається найбільше? Чому?

Як можна попросити про підтримку одним коротким реченням?

Яким може бути ваш “якір спокою” (слово/малюнок/камінчик/жест)?

7.Вправа «Повітряні кулі» -- символічне “вивільнення” напруження та формування ресурсного образу [45].

Мета: зниження емоційного напруження та ситуативної тривожності шляхом символічного “винесення назовні” негативних переживань, формування навички емоційного розвантаження та переключення уваги на позитивні ресурси і бажані якості.

Вправа з кулькою працює через кілька механізмів:

Зовнішнє опредметнення емоції (externalization): дитина уявно “переливає” негатив у предмет, що зменшує внутрішню напругу та почуття безпорадності.

Керована дія як відчуття контролю: прості послідовні кроки (пригадати, надути, відпустити або лопнути) дають дитині переживання “я можу впливати на свій стан”.

Переключення на ресурс: друга кулька символізує позитивну енергію, підтримує оптимістичну установку та самопідтримку.

Позитивна самонастанова: запис бажаних рис — це м’яке формування “образу Я”, що підсилює психологічне благополуччя та адаптаційні можливості.

У контексті війни вправа доречна як спосіб зняти накопичене напруження, пов'язане з фрустрацією, обмеженнями, конфліктами та невизначеністю, і водночас актуалізувати ресурси підтримки та внутрішньої сили.

Хід вправи

Психолог повідомляє рамку:

«Сьогодні ми навчимося “випускати” неприємні переживання без шкоди для себе та інших».

«Кожен може не називати ситуацію вголос — достатньо подумати про неї».

«Голку тримає і використовує тільки дорослий».

«Пригадайте ситуацію, коли вам було неприємно/образливо/тривожно. Це може бути: коли не дозволили щось купити; коли сварили; коли посварилися з другом; коли щось не вийшло в школі».

«Не треба розповідати вголос, якщо не хочете. Просто подумайте про це».

«Тепер беріть кульку. З кожним видихом уявляйте, що неприємне переживання “переливається” в кульку».

«Коли кулька надута, подивіться на неї: це — ваша емоція, яка вийшла назовні».

«Тепер ми “відпускаємо” її. Коли кулька лусне — ви уявляєте, що ця емоція зникає, стає значно слабшою».

Дорослий (психолог/вчитель) обережно проколює кульку або робить це на відстані від дітей.

Після звуку — коротка пауза: «Вдих... видих... відчуйте, як стало в тілі».

М'який варіант без лопання (якщо дитина боїться різкого звуку): повільно випустити повітря, тримаючи горлечко кульки, “відпускаючи” емоцію поступово.

“Позитивна кулька” — наповнення ресурсом.

«Тепер надуваємо другу кульку. Уявляємо, що вона наповнюється позитивною енергією: спокоем, силою, впевненістю, добротою».

«До нитки прикріпимо паперового голуба (або ярличок). На ньому напишіть 2–4 риси, які ви хотіли б мати або які хочете посилити». Приклади для дітей: “спокій”, “сміливість”, “впевненість”, “дружність”, “терпіння”, “добра пам’ять”, “сила”, “вміння просити про допомогу”.

«Скажіть подумки: “Я працюю над цим. Я можу цьому навчитися”».

Дитина тримає кульку або відпускає її “уявно”

Важливо завершити фразою-підтримкою.

Рефлексія: Запитання (на вибір):

«Що відчуває твоє тіло після першої кульки?»

«Яку рису ти обрав/обрала і чому?»

«Коли тобі може знадобитися твоя “позитивна кулька” — тобто твоя сила/спокій?»

Результат і закріплення:

“Голуб” (ярличок) з рисами дитина може зберегти в зошиті, щоденнику або в “папці ресурсів”.

У наступних заняттях можна повертатися до цього: «Яку рису ти тренував цього тижня?».

Вправа «Повітряні кулі» дозволяє дітям у безпечній символічній формі знизити емоційне напруження та набути досвіду керованого “вивільнення” негативних переживань. Поєднання емоційного розвантаження з формуванням позитивного ресурсу підтримує психо-емоційне благополуччя та сприяє адаптації молодших школярів в умовах стресу і воєнного часу.

### 7.Вправа-прощання «Кишеньковий спокій»

Мета: м’яко завершити заняття, знизити напруження, закріпити відчуття безпеки й контролю, сформуванню “якір” самозаспокоєння.

Психолог: «Зараз ми завершимо заняття й заберемо з собою маленький спокій. Уявіть, що у вашій долоньці з’явилася маленька кулька спокою. Вона легенька і приємна на дотик. Покладіть кульку спокою собі у кишеньку, щоб

вона завжди залишалася з вами. Коли ви відчуваєтеся тривожно, погладьте кульку спокою і вона допоможе впоратися з тривогою».

“Кишеньковий спокій” створює психологічний “якір”: простий сигнал саморегуляції, який дитина може повторювати самостійно [35].

Рекомендації для батьків (підтримка вдома як фактор психологічного благополуччя)

1. Стабільність і передбачуваність як «якір безпеки». Рекомендується максимально зберігати режим дня (сон, харчування, навчання, відпочинок), підтримувати домашні ритуали, планувати короткі приємні події. Передбачуваність знижує базову тривожність і допомагає дитині відчувати контроль у ситуації зовнішньої нестабільності [1;6, 9; 36; 43].

2. Емоційне «налаштування» і співрегуляція. У роботі з молодшими школярами ключовим є емоційне віддзеркалення: дорослий називає емоцію дитини, приймає її («ти злякався/засмутився — це зрозуміло») і пропонує спосіб заспокоєння (дихання, обійми, вода, пауза, коротка прогулянка). Такий підхід зменшує інтенсивність тривожних реакцій і підтримує навички саморегуляції [1, 5, 36].

3. Як говорити з дитиною про війну без посилення страху. Рекомендовано давати інформацію дозовано, відповідно до віку, уникаючи надмірних деталей і катастрофізації; пояснювати, що робити під час тривоги (алгоритм дій), підкреслювати наявність дорослих, які відповідають за безпеку. Важливо обмежувати неконтрольований перегляд новин, особливо перед сном [1, 5, 6, 9; 43].

4. Підтримка «тіла» як основа психоемоційної стійкості. Повноцінний сон, рухова активність, регулярне харчування, гігієна гаджетів і відновлювальні паузи зменшують соматичні прояви тривоги та покращують увагу та концентрацію, що особливо важливо для шкільної адаптації [1; 26].

5. Сигнали ризику та своєчасне звернення по допомогу. Доцільно звертати увагу на тривале (понад декілька тижнів) зростання уникання, стійкі

порушення сну, регрес у поведінці, часті соматичні скарги без медичних причин, нав'язливі страхи, різке падіння успішності або соціальну ізоляцію. За наявності таких ознак варто залучати шкільного психолога або фахівців з психічного здоров'я [1; 3; 8, 9; 22; 30].

Рекомендації для педагогів і школи (підтримувальне середовище та адаптація)

1. Емоційно безпечний клас як умова навчальної ефективності. Рекомендується підтримувати атмосферу прийняття, виключити публічне соромлення, порівняння та різкі зауваження; використовувати м'які сигнали для корекції поведінки; регулярно підсилювати успіхи і зусилля дитини. У воєнний період педагогічна чутливість до емоційних реакцій учнів є критично важливою [3; 8, 11; 36].

2. Структурованість уроку та зниження невизначеності. Доцільно починати урок з короткого плану, використовувати зрозумілі правила, передбачувані переходи між видами діяльності, перерви на «відновлення уваги». Структурованість знижує тривожне напруження та підтримує адаптацію дітей до навчального процесу [2; 3; 15, 35].

3. Підтримка дітей, які пережили переміщення або травматичні події. Рекомендовано уникати примусу до публічного «розкриття» пережитого, створювати умови для поступового включення у колектив, забезпечувати «дружню пару», за потреби — індивідуальні навчальні послаблення на перехідний період. Підтримка соціальної включеності є одним з ключових чинників відновлення психологічного благополуччя [16; 24; 30; 37].

4. Шкільні протоколи безпеки як фактор зниження тривоги. Чіткий і зрозумілий алгоритм дій під час тривоги, попередні тренування (у спокійній формі), наявність відповідальних дорослих та можливість поставити запитання зменшують страх і підвищують відчуття контролю у дітей [3, 8; 9].

Рекомендації для практичного психолога та команди супроводу (скринінг, інтервенції, моніторинг)

1. Комплексна діагностика з урахуванням контексту війни. Рекомендується поєднувати самооцінні шкали дитини, оцінки батьків і вчителя, а також спостереження у класі, позаурочній діяльності. Такий підхід підвищує точність висновків і дозволяє бачити ситуаційну специфіку проявів тривожності та дезадаптації [3; 11; 21, 22; 30].

2. Короткотривалі групові заняття (6–10 зустрічей) із розвитком саморегуляції. Доцільно включати вправи на дихання, релаксацію, емоційну грамотність, соціальні навички, позитивне самопідкріплення, а також елементи казкотерапії/ігрової терапії (з урахуванням віку). Груповий формат підсилює підтримку ровесників і нормалізує переживання [3, 7; 21, 36].

У контексті воєнного стресу важливим захисним чинником психоемоційного благополуччя дітей виступає соціальна підтримка з боку значущих дорослих і ровесників. Узагальнення результатів досліджень свідчить, що вищий рівень підтримки пов'язаний із нижчими показниками стресових та тривожних проявів у дітей і підлітків, що підсилює доцільність групових форм роботи та залучення батьків до підтримки дитини [58].

3. Психосвіта для батьків і педагогів. Ефективними є короткі консультації та пам'ятки щодо: ознак тривожності, алгоритмів реагування, профілактики вторинної травматизації, гігієни інформаційного поля, підтримки режиму дня та емоційного контакту з дитиною [1, 3, 5, 6, 9].

4. Кризове реагування та маршрутизація допомоги. У випадках вираженої тривоги, панічних реакцій, посттравматичних симптомів або значної дезадаптації необхідно забезпечити швидке залучення фахівців (медичний працівник, дитячий психіатр/психотерапевт), встановити межі відповідальності та фіксувати динаміку стану. Це відповідає логіці психологічної першої допомоги та міжвідомчої взаємодії [1, 3, 8, 9, 21].

5. Оцінювання ефективності підтримки. Рекомендується повторювати скринінг (наприклад, через 6–8 тижнів), порівнювати динаміку показників тривожності й адаптації, а також аналізувати якісні дані (спостереження, відгуки вчителів і батьків). Моніторинг дозволяє диференціювати тимчасові

реакції стресу від стійких порушень та коригувати програму підтримки [8, 11; 22; 36].

Таким чином, зниження тривожності та підтримка психо-емоційного благополуччя молодших школярів в умовах війни потребують інтегрованої роботи: регулярного навчання навичкам саморегуляції, стабілізації повсякденного режиму, створення емоційно безпечного освітнього середовища, залучення сім'ї та системного моніторингу стану дітей. Реалізація запропонованих заходів підсилює адаптаційні ресурси дитини, зменшує ризик хронізації тривоги та сприяє збереженню психологічного благополуччя у складних соціальних умовах [1; 3; 11; 15, 36].

### Висновки до розділу 3

Емпіричне дослідження психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку в умовах війни було організовано як багатоджерельна оцінка тривожності та пов'язаних із нею проявів адаптації у шкільному середовищі та вдома. Вибірка охопила учнів 2-го (n=15), 3-го (n=20) та 4-го (n=17) класів, що дозволило порівняти вікові відмінності в межах молодшого шкільного віку.

Для узагальнення даних використано систему методик, де кожна має власний “основний” інтегральний показник (саме він і поданий у колонці “Загальний рівень ...”):

SCAS (Spence Children’s Anxiety Scale, дитяча форма) — *загальний рівень тривожності за самооцінкою дитини* (із субшкалами, що відображають різні компоненти тривоги).

«Рівень тривожності дитини» (Г. П. Лаврентьєва – Т. М. Титаренко) — *загальний рівень тривожності дитини* як узагальнення проявів, релевантних навчальним і соціальним ситуаціям.

Опитувальник для батьків «Ознаки тривожної дитини» (Лаврентьєва – Титаренко) — *загальний рівень тривожності за оцінкою батьків* (емоційні/поведінкові/соматичні прояви та регуляція).

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire, батьківська форма) — *загальний рівень психо-соціальної адаптації / труднощів*.

TOCA (Teacher Observation of Classroom Adaptation) — *загальний рівень психо-соціальної адаптації в класі* за спостереженням педагога (також: чим нижчий бал, тим вища адаптація).

Додатково у розділі враховано SCARED-P (батьківська скринінг-версія) як інструмент уточнення тривожних проявів у логіці емоційних розладів (скринінгова, не діагностична роль).

2-й клас загалом демонструє переважно низькі показники тривожності за самооцінкою та за оцінкою дорослих:

за SCAS середній *загальний рівень тривожності* становить  $\approx 8,2$  бала (max 30), причому 100% учнів перебувають у межах низького рівня;

за методикою Лаврентьєвої–Титаренко (дитяча) середнє значення *загального рівня тривожності*  $\approx 15,2$  (max 60), також 100% — низький рівень. Водночас опитувальник батьків «Ознаки тривожної дитини» фіксує, що поряд із низькими значеннями є частина дітей із середнім рівнем (приблизно 27%), тобто батьківський погляд частіше “помічає” тривогу у побутових або позашкільних контекстах.

За інструментами адаптації у 2-му класі картина загалом сприятлива, але не однорідна:

за SDQ (де нижчий бал = краща адаптація)  $\approx 73\%$  дітей мають показники, що відповідають високій адаптованості (найнижчий інтервал), а  $\approx 27\%$  — середній рівень;

за TOCA  $\approx 67\%$  дітей перебувають у зоні високої адаптації, а  $\approx 33\%$  — у середній. Це узгоджується з тим, що навіть при загалом низькій тривожності частина дітей може проявляти ситуативні труднощі пристосування до вимог шкільного середовища.

3-й клас характеризується зростанням варіативності тривожності й появою поодиноких високих значень:

за SCAS загальний рівень тривожності має середнє  $\approx 12,0$  (max 30); розподіл: низький — 55%, середній — 40%, високий — 5%;

за методикою Лаврентьєвої–Титаренко (дитяча) середнє  $\approx 25,2$  (max 60); розподіл: низький — 45%, середній — 50%, високий — 5%.

Отже, у 3-му класі тривожність частіше переходить із “фонових” проявів у стійкіші середні рівні, що може відображати як вікову динаміку, так і накопичувальний ефект стресових факторів воєнного часу.

За показниками адаптації у 3-му класі переважає висока адаптованість, однак з’являється більша частка “середніх” значень за батьківською оцінкою:

за SDQ:  $\approx 65\%$  — зона високої адаптації,  $\approx 35\%$  — середній рівень;

за ТОСА: 100% учнів мають значення у межах високої адаптації (найнижчий інтервал).

Така різниця підкреслює: шкільне функціонування (очима вчителя) може виглядати стабільним, тоді як вдома або в сімейній взаємодії (очима батьків) проявляються тонші труднощі саморегуляції та емоційного стану.

4-й клас демонструє збереження тенденції до переважно низького і середнього рівня тривожності, але з чіткішою групою середніх значень і поодинокими високими показниками:

за SCAS середній загальний рівень тривожності  $\approx 11,76$  (max 30); розподіл: низький —  $\approx 41\%$ , середній —  $\approx 53\%$ , високий —  $\approx 6\%$ ;

за методикою Лаврентьєвої–Титаренко (дитяча) середнє  $\approx 22,53$  (max 60); розподіл: низький —  $\approx 47\%$ , середній —  $\approx 53\%$ , високий — 0%.

Тобто в 4-му класі більш виражена “норма з напруженням”: високі рівні трапляються рідко, але середні значення стають частішими, що важливо враховувати як груповий фон.

За адаптаційними показниками у 4-му класі ситуація загалом позитивна:

за SDQ:  $\approx 65\%$  — зона високої адаптації,  $\approx 35\%$  — середній рівень;

за ТОСА: 100% — зона високої адаптації. Це може свідчити про те, що у навчальному середовищі частина дітей компенсаторно “тримається”,

демонструючи прийнятну адаптацію, навіть якщо внутрішнє напруження за самооцінкою або за батьківською оцінкою є підвищеним.

Узагальнення даних SCARED-P у прийнятій у роботі логіці розподілу рівнів (поділ тах на 3 інтервали) показало, що в усіх трьох класах “загальний рівень тривожності” за цією методикою формально потрапляє переважно до низького рівня. Водночас методика має скринінгову чутливість до профілю симптомів, тому її внесок у розділ 3 полягає радше у якісному уточненні домінант тривоги (соматичні/генералізовані/сепараційні/соціальні/шкільні прояви), ніж у “розведенні” групи за високими рівнями в межах обраної шкали рівнів.

Кореляційний аналіз підтвердив часткову узгодженість методик і водночас показав межі їхньої взаємозамінності (що є очікуваним для різних інформантів і різних конструктів):

у 2-му класі зафіксовано сильний зв’язок між загальною тривожністю за SCAS і батьківськими ознаками тривожності ( $\rho \approx 0,73$ ;  $p < 0,01$ ), а також виражений зв’язок між тривожністю (Лаврентьєва–Титаренко) і показником психо-соціальної адаптації за SDQ ( $\rho \approx 0,67$ ;  $p < 0,01$ );

у 3-му класі простежується помірний зв’язок між тривожністю за SCAS і показником SDQ ( $\rho \approx 0,55$ ;  $p \approx 0,01$ ) та між SCAS і батьківськими ознаками тривожності ( $\rho \approx 0,45$ ;  $p < 0,05$ );

у 4-му класі найбільш узгодженими виявилися два дитячі виміри тривожності (SCAS та методика Лаврентьєвої–Титаренко) ( $\rho \approx 0,75$ ;  $p < 0,001$ ) та зв’язок батьківських ознак тривожності з SDQ ( $\rho \approx 0,73$ ;  $p < 0,001$ ). При цьому зв’язки між батьківськими та вчительськими показниками адаптації і труднощів можуть бути нестійкими, що підкреслює контекстну мінливість проявів тривоги (вдома vs у школі) та різну “видимість” симптомів для дорослих.

У межах вибірки окремо заслуговує уваги група дітей ВПО (2-й клас — 3 дитини; 3-й — 4; 4-й — 4), для яких відмічено підвищені рівні тривожності. Це дозволяє зробити емпірично обґрунтований висновок про доцільність

диференційованої підтримки: поряд із універсальними профілактичними заходами для класу потрібні цільові інтервенції для дітей із досвідом переміщення (стабілізаційні практики, робота з базовою безпекою, прогнозованістю, підтримкою від дорослих і груповою інтеграцією).

Загалом розділ 3 підтверджує, що у молодшому шкільному віці в умовах війни середні групові показники тривожності можуть залишатися невисокими, однак ключовими стають:

неоднорідність (наявність середніх і поодиноких високих значень, особливо у 3–4 класах);

структурні акценти тривоги (соціально-оцінювальні та навчально-оцінювальні компоненти);

розбіжності між інформантами (дитина–батьки–вчитель), які не є помилкою вимірювання, а відображають різні контексти прояву психо-емоційних станів. Це обґрунтовує необхідність комплексного підходу до оцінки та підтримки психо-емоційного благополуччя: поєднання самооцінки дитини, сімейного спостереження та шкільного моніторингу.

## ВИСНОВКИ

Проблема психоемоційних станів дітей молодшого шкільного віку в умовах війни є актуальною, оскільки воєнні стресори порушують базове відчуття безпеки, підвищують емоційне напруження та ускладнюють процеси шкільної й соціальної адаптації. У роботі здійснено теоретичне узагальнення наукових підходів до розуміння тривожності як провідного індикатора емоційного реагування дитини на загрозу та нестабільність, а також емпірично досліджено прояви тривожності й адаптаційні показники у дітей 2–4 класів у воєнний період.

На основі узагальнення теоретичних і емпіричних даних сформульовано такі висновки:

1. Уточнено зміст і структуру психо-емоційних станів молодших школярів у воєнний час. Показано, що вони мають багаторівневий характер (когнітивні оцінки, емоційні переживання, поведінкові реакції, соматичні прояви), а тривожність виступає одним із ключових індикаторів реагування на загрозу та порушення базового відчуття безпеки
2. Методологічно обґрунтовано комплексний підхід до емпіричного вивчення тривожності та адаптації. Дослідження вибудовано в межах кореляційно-дескриптивної стратегії та принципів системності, детермінізму й багатовимірності, що дозволяє розглядати тривожність у взаємозв'язку з адаптаційними показниками та контекстом воєнних впливів
3. Підбрано й застосовано діагностичний комплекс, який забезпечує “тривимірний” профіль оцінювання. Поєднання методик самооцінки дитини, оцінки дорослих і спостереження вчителя дозволило зіставити внутрішні переживання з зовнішніми поведінковими проявами та шкільним функціонуванням. Це підсилює валідність висновків, зменшуючи ризик “однобічної” інтерпретації.

4. Охарактеризовано вибірку та умови проведення дослідження. Емпіричне дослідження охопило 52 учні (2 клас — 15, 3 клас — 20, 4 клас — 17), що навчалися у спільному соціально-освітньому контексті воєнного стану. Окремо виокремлено підгрупу дітей ВПО (3, 4 і 4 дитини відповідно; загалом 11 осіб,  $\approx 21\%$ ) як групу ризику щодо підвищеного емоційного напруження та дезадаптації.
5. Емпірично встановлено, що у 2–4 класах переважають низькі та середні прояви тривожності, однак наявна виражена неоднорідність груп. За узагальненням результатів різних методик найбільш типовими є: ситуативні прояви тривоги у навчальних/оцінювальних ситуаціях; соціально-оцінювальне напруження; індивідуальні відмінності у здатності до саморегуляції. При цьому частина учнів стабільно демонструє підвищені показники тривожності з тенденцією до соматизації та уникання, що потребує адресного психологічного супроводу.
6. Порівняльний аналіз 2, 3 і 4 класів показав вікові та навчально-адаптаційні акценти тривожності. Отримані дані підтверджують, що у молодших школярів прояви тривожності пов'язані з етапом адаптації до навчальних вимог, зростанням самостійності та посиленням очікувань щодо результатів. Це пояснює, чому в різних паралелях “зони напруження” можуть зміщуватися від базової потреби в опорі на дорослого до більшої чутливості до оцінювання, успішності та соціальної взаємодії.
7. Зіставлення даних дитини, батьків і педагога підтвердило доцільність мультиінформантного підходу. Оцінки дорослих частіше фіксують поведінкові, соматичні та унікальні прояви, які дитина не завжди усвідомлює або вербалізує, а спостереження вчителя дозволяє бачити “ранні сигнали” напруження в навчальному середовищі. Узгодження та розбіжності між джерелами даних слугують важливим діагностичним

маркером ситуаційності тривоги та контекстів, у яких вона підсилюється (школа/дім).

8. Виявлено взаємозв'язок тривожності та показників психо-емоційної адаптації. Кореляційно-дескриптивна логіка обробки даних підтвердила загальну тенденцію: підвищення тривожності супроводжується більшою ймовірністю труднощів адаптації (емоційна реактивність, уникання, проблеми концентрації, поведінкові ускладнення), тоді як нижчі прояви тривоги узгоджуються з кращими адаптаційними характеристиками.
9. Окремо обґрунтовано значущість підгрупи дітей ВПО як групи підвищеного ризику. Їхній досвід вимушеного переміщення пов'язаний із втратою звичного середовища, порушенням стабільності та потребою “подвійної адаптації” (до нового місця і до умов воєнного часу), що підсилює ризики емоційного напруження. Водночас у частини дітей ВПО зберігаються просоціальні навички як ресурс стійкості, що важливо враховувати у супроводі (опора не лише на “дефіцити”, а й на сильні сторони).
10. Розроблено й апробовано елементи психолого-педагогічної підтримки, спрямовані на зниження тривожності та розвиток саморегуляції. Практичний блок включав заняття з елементами арт- і казкотерапії, дихальні техніки та вправи на формування відчуття безпеки, що відповідає принципам безпечного, травма-інформованого втручання в умовах війни.

Перспективними напрямками є розширення вибірки та залучення кількох закладів освіти для підвищення узагальнюваності висновків; лонгітюдне відстеження динаміки тривожності й адаптації протягом навчального року; поглиблене вивчення чинників ризику та захисних факторів у дітей ВПО, зокрема ролі сімейної підтримки, шкільного середовища та доступності психосоціальних інтервенцій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Барна Л. С. Психічне здоров'я дітей в умовах війни: розлади, ризики, шляхи підтримки. *Ліки України*, 2025, № 4 (290), с. 29–30.
2. Белякова С., Смик Д. Особливості прояву тривожності та страхів у дітей молодшого шкільного віку в період воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*, 2023, № 15(33), с. 625–636
3. Герило О. М. Організація психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Методичний посібник. Львів: ЛОШПО, 2022. 48 с.
4. Городилов О. В. Діагностика психоемоційного стану дітей у шкільному середовищі: сучасні підходи. *Практична психологія та соціальна робота*, 2021, № 7–8, с. 42–49
5. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). Ментальне здоров'я дітей під час війни: поради батькам та опікунам (2023).
6. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). Поради батькам під час війни (2022).
7. Діти та війна. Навчання технік зцілення. Посібник для роботи з дітьми 8–18 років / Children and War Foundation. – Київ, 2022. – 108 с.
8. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2025/2026 н.р.: методичні рекомендації (2025).
9. Іванова О. Л., Пінчук І. Я., Хаустова О. О., Степанова Н. М., Чайка А. В., Пінчук А. О. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги сім'ям з дітьми, дітям, які перебувають/перебували у зоні збройного конфлікту. Проєкт «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». Київ, 2023.
10. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 2020, вип. 6, с. 72–78.
11. Зливков В. Л., Лукомська С. М., Євдокимова Н. В., Ліпінська С. В. *Діти і війна: монографія*. Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2023. 221 с.

12. Кіріченко Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку // *Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук. праць V Міжн. наук.-практ. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів* (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) — Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2020. — С. 156–159.
13. Клименко В. В. Особливості емоційної регуляції дітей молодшого шкільного віку в умовах соціальної нестабільності. Педагогічний альманах, 2023, № 51, с. 98–103.
14. Климчук В. О. Математичні методи у психології: навчальний посібник. Київ: «Освіта України», 2009. 288 с.
15. Коkun О. М. та ін. Життєстійкість особистості в умовах війни: теорія та практика (2025).
16. Кузікова С. Б., Зливков В. Л., Лукомська С. О. Особливості психологічного благополуччя дітей деокупованих територій України. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2023. № 2(61). С. 71–83.
17. Кулик Н. С. Поведінкові прояви дитячої тривожності: роль шкільного середовища. Педагогіка і психологія, 2020, № 2, с. 58–65.
18. Куц Ю. В., Лисенко Ю. Ю. Статистичні методи визначення залежностей між випадковими величинами: навчальний посібник. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 115 с.
19. Лаврентьєва Г. П., Титаренко Т. М. Методика вивчення тривожності молодших школярів: теоретичні засади та практичне застосування. Психолого-педагогічні студії, 2019, № 2, с. 45–53.
20. Лаврентьєва Г. П. Емоційне благополуччя молодших школярів у стресових умовах: чинники та механізми регуляції. Психологія і суспільство, 2020, № 4, с. 112–119.
21. Лучанінова О. П., Пилипенко Л. А., Підгурська Л. О. Психологічний супровід воєнного та післявоєнного часу: довідник (2025).

22. Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*, 2024, т. 6, № 1, с. 76–85.
23. Ментальне здоров'я дітей під час війни: фактори ризику та захисту. ДУ «Інститут громадського здоров'я ім. О. М. Марзєєва НАМН України». 17.09.2025.
24. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2024, вип. 3, с. 47–54.
25. Недоступ І.С., Ган Р.З., Кочерга З.Р., Лотовська Т.В., Глов'як В.Г., Федишин Л.Л., Терешкун Н.М. Стрес у дітей внутрішньо переміщених осіб і шляхи його подолання. *Art of Medicine*, 2023, №4 (28), с. 223–229.
26. Папуша В. Психологічні особливості прояву тривожності в дітей різного віку. *Нова педагогічна думка*, 2024, № 2 (118), с. 25–30.
27. Плахотнюк О. В. Соматичні прояви тривожності у дітей молодшого віку: особливості діагностики. *Медична психологія*, 2021, т. 16, № 3, с. 21–27.
28. Пророк Н. В. Особливості переживання травмівних подій війни молодшими школярами, які відвідують заклади освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2024, № 6(2), с. 1–5
29. Пророк Н. В. (ред.). Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник для вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів закладів загальної середньої освіти. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 148 с.
30. Пророк Н. В., Столярчук О. А., Купреєва О. І. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмівні події: методичні рекомендації (2024).
31. Пророк Н. В., Чекстере О. Ю. Вплив війни на сприйняття дітьми навколишнього світу. У кн.: *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. Хмельницький, 2024, с. 124–139.

32. Пророк Н. В., Чекстере О. Ю., Гнатюк О. В. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*, 2023, № 2, с. 53–63.
33. Ройз С. Вдих-видих. Картки, що допоможуть дітям контролювати тривогу та стрес. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/stories/vdyh-vydyh-kartky-shcho-dopomozhutyam-kontrolyuvaty-tryvogu-ta-stres>
34. Ройз С. Ресурсна скриня: матеріали-практикуми для вчителів молодшої школи, вихователів дитячих садків та батьків. Методичка № 1. Нова українська школа: освітній ресурс. 2021. URL: <https://resursna-skrynia.nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/resursna-skrynia-1.pdf>
35. Романенко Л. І. Психологічні індикатори тривожності у молодших школярів: аналіз інструментарію. *Психологічний часопис*, 2024, № 1, с. 66–74.
36. Сисоєва С. О. Соціально-емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку в кризових умовах: діагностика та підтримка. *Освітологічний дискурс*, 2022, № 3–4, с. 59–68.
37. Спиріна Т. П. та ін. Соціально-педагогічна підтримка внутрішньо переміщених осіб: навчально-методичний посібник (2023).
38. Терлецька Л. Г. Війна як чинник розвитку дитячих страхів та фобій. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2024, т. 35(74), № 6, с. 16–21.
39. Титаренко Т. М. Психологічна стійкість дітей у кризових ситуаціях: сучасні підходи та практики підтримки. *Український психологічний журнал*, 2021, № 3(13), с. 17–26.
40. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту. *Психосоматична медицина та загальна практика*, 2024, т. 9, № 3, с. 28–31.
41. Туриніна О. Л. Методологія та методи психологічного дослідження: навч.-метод. посіб. Київ: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2018. 206 с.

42. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. Скринінг емоційних розладів, пов'язаних із дитячою тривожністю (SCARED-P): батьківська версія (український переклад) [Електронний ресурс]. 2017. URL: <https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/SCARED.pdf>
43. Центр громадського здоров'я МОЗ України. Поради батькам під час війни: як допомогти дитині впоратися зі стресом (2022).
44. Чорна К. М. Емоційна напруга та адаптація молодших школярів у період соціальних змін. *Вісник післядипломної освіти*, 2023, вип. 5, с. 134–141.
45. Шаповалова Л. М. Урок з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» на тему «Я дивлюсь і цікавлюсь». На Урок: освітній проєкт (бібліотека розробок). 2023. 18 січня. URL: <https://naurok.com.ua/urok-z-integrovanogo-kursu-ya-doslidzhuyu-svit-na-temu-ya-divlyus-i-cikavlyus-298082.html>
46. Шумейко О. М. Психологічний аналіз перебігу підліткової тривожності під час воєнного стану в Україні. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2023, т. 34(73), с. 40–46.
47. Birmaher B., Khetarpal S., Brent D. та ін. The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale Construction and Psychometric Characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1997. Vol. 36, № 4. P. 545–553. DOI: 10.1097/00004583-199704000-00018. URL: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(09\)62526-0/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(09)62526-0/fulltext)
48. Bürgin D., et al. Impact of war and forced displacement on children's mental health: multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2022, vol. 31, no. 6, pp. 845–853.
49. Cai C., et al. School-based interventions for resilience in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Psychiatry*, 2025, vol. 16, article 1594658.
50. Ferrara P., et al. The silent wounds of war: psycho-physical impacts and international legal implications for children in conflict zones. *Global Pediatrics*, 2025, vol. 14, article 100287.

51. Hazer L., et al. Effects of war, displacement, and trauma on child development. *Humanities & Social Sciences Communications*, 2023, vol. 10, no. 1, article 909, pp. 1–19.
52. McElroy E., et al. Change in child mental health during the Ukraine war: evidence from a large sample of parents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2024, vol. 33, no. 5, pp. 1495–1502.
53. Peltonen K., Punamäki R.-L. Children and war: vulnerability and resilience. *European Journal of Developmental Psychology*, 2025, vol. 22, no. 3, pp. 340–360.
54. UNICEF. Situation Analysis of Children in Ukraine. UNICEF, 2024. – 112 c.
55. UNICEF Ukraine. Mental Health and Psychosocial Support Brief. UNICEF, 2024. – 24 c.
56. Vostanis P., et al. Mental health provision for children affected by war. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2024, vol. 33, no. 8, pp. 1120–1132.
57. Werner-Seidler A., et al. School-based prevention and early intervention for anxiety and depression in youth: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2021, vol. 85, article 102010
58. Xiong T., Milios A., McGrath P. J., Kaltenbach E. (HOBE). The influence of social support on posttraumatic stress symptoms among children and adolescents: A scoping review and meta-analysis. *European Journal of Psychotraumatology*. 2022. Vol. 13(1). Article 2011601. DOI: 10.1080/20008198.2021.2011601.
59. Yavna K., Sinelnichenko Y., Zhuravel T., Yule W., Rosenthal M. (HOBE). Teaching Recovery Techniques (TRT) to Ukrainian children and adolescents to self-manage post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms following the Russian invasion of Ukraine in 2022 – The first 7 months. *Journal of Affective Disorders*. 2024. Vol. 351. P. 243–249. DOI: 10.1016/j.jad.2024.01.206.
60. Zhang Z., Shi Z., Wang L., Liu M. (HOBE). Prevalence of post-traumatic stress disorder among adolescents after the Wenchuan earthquake in China. *Psychological Medicine*. 2012. Vol. 42(6). P. 1277–1285. DOI: 10.1017/S003329171100284X.

## Додаток А

Моє ім'я

Уважно прочитай питання і обведи або зафарбуй клітинку з відповіддю, яка тобі найбільше підходить.

Питання	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
1. Мені подобається приходити до школи.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
2. Коли мене викликають до дошки, я відповідаю спокійно.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
3. Я не хвилююся, коли вчитель ставить нове завдання.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
4. Мені легко познайомитися з новими дітьми.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
5. Якщо щось не виходить, я намагаюся знову і не засмучуюсь.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
6. Коли я сам(а) залишаюся вдома, мені комфортно.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
7. Я можу спокійно чекати своєї черги.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
8. Мені приємно, коли інші звертаються по допомогу.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
9. Коли я думаю про школу, у мене гарний настрій.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
10. Я спокійно ставлюся до контрольних робіт.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
11. Якщо мене хвалять, я відчуваю гордість і радість.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
12. Якщо мене критикують, я не ображаюся, а думаю, як зробити краще.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
13. Мені легко розповідати про свої успіхи.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
14. Коли я роблю нове завдання, мені цікаво, а не страшно.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
15. Я можу висловлювати свою думку навіть перед дорослими.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
16. Я спокійно засинаю ввечері.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
17. Якщо батьки затримуються, я не хвилююся, бо знаю, що все гаразд.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи

18.Коли трапляються зміни, я приймаю їх спокійно.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
19.Я вірю, що можу впоратися із будь-яким завданням.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
20.Мені подобається допомагати іншим.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
21.Я можу контролювати свої емоції, коли хтось мене дратує.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
22.Я не хвилююся, якщо не одразу все розумію.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
23.Я знаю, що завжди знайдуться люди, які мене підтримають.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
24.Мені подобається виступати перед класом.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
25.Якщо друзі сміються, я не думаю, що це через мене.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
26.Я легко знайомлюся з новими людьми в незнайомих місцях.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
27.Я можу спокійно чекати, навіть якщо щось затримується.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
28.Якщо у мене неприємність, я знаю, до кого звернутися.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
29.Я відчуваю впевненість, коли беруся за щось нове.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи
30.Я знаю, що можу справитись навіть із важкими ситуаціями.	Завжди так	Іноді	Майже ніколи

## Додаток Б

Уважно прочитай питання і обведи або зафарбуй клітинку з відповіддю, яка тобі найбільше підходить.

Питання	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
1. Мені легко знайомитися з новими людьми.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
2. Коли я відповідаю в класі, я відчуваю впевненість.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
3. Я спокійно можу залишитися без батьків, якщо потрібно.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
4. У нових місцях я почуваюся цікаво, а не лячно.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
5. Коли щось іде не за планом, я намагаюся вирішити це спокійно.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
6. Я вірю, що можу впоратися з будь-яким завданням.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
7. Мені приємно бути серед дітей, яких я мало знаю.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
8. Якщо мені щось незрозуміло, я не хвилююся, а запитую.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
9. Я спокійно чекаю своєї черги чи виступу.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
10. Я можу розповісти про свої думки без страху, що мене осудять.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
11. Коли хтось сердиться, я зберігаю спокій.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
12. Якщо у мене болить живіт або голова, я знаю, як заспокоїтись.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
13. Мені комфортно виступати перед класом або групою.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
14. Я спокійно реагую на зміни у звичному розпорядку.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи
15. Я можу заснути, навіть якщо завтра важливий день.	Завжди так	Іноді так	Майже ніколи

## Додаток В

Шановні батьки, вашій увазі пропонується Опитувальник «Сильні сторони і труднощі дитини» (SDQ).

Будь ласка, прочитайте твердження і позначте, наскільки воно відповідає поведінці вашої дитини за останні 6 місяців. Оберіть одну з відповідей

Твердження	Не відповідає	Частково відповідає	Цілком відповідає
1. Дитина часто виявляє турботу про почуття інших.			
2. Часто непосидюча, не може спокійно сидіти.			
3. Часто скаржиться на головний біль, біль у животі або нудоту.			
4. Дитина має хороший поділ з іншими (цукерки, іграшки тощо).			
5. Часто сердиться і вибухає.			
6. Самотня дитина, зазвичай грає одна.			
7. Зазвичай слухається дорослих.			
8. Має багато страхів, легко лякається.			
9. Допмагає, коли хтось засмучений, поранений або хворий.			
10. Постійно крутиться або занадто активна.			
11. Має принаймні одного доброго друга.			
12. Часто свариться з іншими дітьми або знущається з них.			
13. Часто засмучується або плаче.			
14. Дитина користується довірою дорослих.			
15. Має труднощі з концентрацією, легко відволікається.			
16. Дитина нервується у нових ситуаціях, легко втрачає впевненість.			
17. Є добрим слухачем і чуйним другом.			
18. Часто бреше або обманює.			
19. Дитина має добрі стосунки з молодшими дітьми.			
20. Часто шукає пригод і ризикує без потреби.			
21. Розуміє почуття інших людей.			
22. Має короткі спалахи гніву або агресії.			
23. Краще працює самостійно, ніж у групі.			
24. Має багато цікавих ідей, фантазує.			
25. Часто пропонує допомогу іншим (дорослим або дітям).			

## Додаток Г

Шановні батьки, перед вами Анкета щодо вивчення проявів тривожності у дитини.

Позначте, будь ласка, ті ситуації, що стосуються поведінки вашої дитини.

<b>Моя дитина...</b>	<b>Так</b>	<b>Ні</b>
1. Не може довго працювати, не втомлюючись.		
2. Їй важко зосередитися на чомусь.		
3. Будь-яке завдання викликає зайве занепокоєння.		
4. Під час виконання завдань дуже напружена, скута.		
5. Ніяковіє частіше за інших.		
6. Часто говорить про можливі неприємності.		
7. Як правило, червоніє в незнайомій обстановці.		
8. Скаржиться, що бачить страшні сни.		
9. Руки зазвичай холодні і вологі.		
10. Нерідко бувають розлади шлунку.		
11. Сильно пітніє, коли хвилюється.		
12. Має поганий апетит.		
13. Спить неспокійно, засинає важко.		
14. Полохлива, багато чого викликає у неї страх.		
15. Зазвичай неспокійна, легко засмучується.		
16. Часто не може стримати сльози.		
17. Погано переносе очікування.		
18. Не любить братися за нову справу.		
19. Не впевнена в собі, в своїх силах.		
20. Боїться стикатися з труднощами.		
Усього		

Коментар (бажано)

Ім'я дитини

Оцінювання частоти проявів:

0 – ніколи, 1 – рідко, 2 – інколи, 3 – часто, 4 – завжди.

	Показник	Опис поведінки	Бал (0-4)
1	Напруженість, скута поза	Дитина виглядає постійно напруженою	
2	Моторний неспокій	Метушиться, робить дрібні рухи	
3	Надмірна настороженість	Озирається, реагує на шуми	
4	Страх відповіді	Уникає відповідей через хвилювання	
5	Повторювані рухи	Смикає одяг, перебирає пальці	
6	Уникання ініціативи	Не піднімає руку, уникає участі	
7	Відмова виконувати завдання	Просить «пізніше» або «не можу»	
8	Уникання контакту	Уникає взаємодії з учнями та вчителем	
9	Виходи з класу	Часто просить вийти	
10	Плаксивість	Швидко переходить у сльози	
11	Емоційна нестабільність	Різкі зміни настрою	
12	Реакція «завмирання»	Завмирає при зверненні	
13	Сором'язливість	Уникає погляду, червоніє	
14	Групова взаємодія	Важко включається в групу	
15	Комунікативні труднощі	Пасивність або залежність у спілкуванні	
16	Перфекціонізм	Переробляє завдання, боїться помилитися	
17	Уповільнене включення	Довго починає працювати на уроці	