МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ

Виконала: студентка IV курсу,
групи 6.0532-1
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Аджеєва Єлизавета Сергіївна
Науковий керівник: канд. психол. наук,
доцент кафедри психології Мосол Н.О.
Рецензент: Phd, викладач кафедри
психології Околович О. С.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалаврський
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри психології
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ
Аджеєвій Єлизаветі Сергіївні

Тема роботи Соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації
керівник роботи Мосол Н. О., канд. психол. наук, доцент кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779—с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: розкрити сутність і зміст поняття тривожності дітей молодшого шкільного віку та її специфіку в умовах соціокультурної адаптації; проаналізувати сучасні теоретичні підходи до вивчення соціально-психологічних чинників виникнення та подолання тривожності в молодшому шкільному віці; визначити психологічні особливості соціокультурної адаптації дітей молодшого шкільного віку в новому освітньому та культурно-мовному середовищі (на прикладі Естонії); емпірично дослідити рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку, які проходять соціокультурну адаптацію в освітньому середовищі Естонії,; розробити практичні рекомендації щодо психологічного супроводу цих дітей.
5. Перелік графічного матеріалу: 2 таблиці, 1 рисунок.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Мосол Н. О., доцент		
Розділ 1	Мосол Н. О., доцент		
Розділ 2	Мосол Н. О., доцент		
Розділ 3	Мосол Н. О., доцент		
Висновки	Мосол Н. О., доцент		

7. Дата видачі завдання_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	квітень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студентка _____ Є. С. Аджеєва

Керівник роботи _____ Н. О. Мосол

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 51 сторінка, 2 таблиці, 1 рисунок, 40 джерел, 7 додатків.

Об'єкт дослідження: тривожність дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації.

Предмет дослідження - соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації та визначити психологічні умови зниження її проявів у дітей, які навчаються в освітньому середовищі Естонії.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації відбувається ефективніше за наявності сприятливих соціально-психологічних чинників, зокрема емоційної підтримки з боку сім'ї, позитивного шкільного клімату, прийнятної взаємодії з однолітками, підтримувального стилю педагогічного спілкування та умов, що полегшують адаптацію дитини до нового культурного й мовного середовища.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури); емпіричні (психодіагностичне тестування, опитування, проективний метод). Зокрема, використовувалися Тест шкільної тривожності Філіпса, Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) та методика «Мій клас».

Результату роботи можуть бути використані у роботі практичних психологів, соціальних педагогів, учителів, класних керівників і батьків дітей молодшого шкільного віку, які проходять адаптацію в новому середовищі.

ТРИВОЖНІСТЬ ДІТЕЙ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ, СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА, ШКІЛЬНА АДАПТАЦІЯ, ЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ.

SUMMARY

Adzheieva Y. S. Socio-Psychological Factors of Overcoming Anxiety of Children of Primary School Age in Conditions of Socio-Cultural Adaptation.

Qualification work: 51 pages, 2 tables, 1 figures, 40 sources, 7 appendices.

Object of research: anxiety in primary school-aged children under conditions of sociocultural adaptation.

Subject of research: socio-psychological factors of overcoming anxiety in primary school-aged children under conditions of sociocultural adaptation.

Purpose of the work: to theoretically substantiate and empirically investigate the socio-psychological factors of overcoming anxiety in primary school-aged children in the context of sociocultural adaptation, and to determine the psychological conditions for reducing its manifestations in children studying in the educational environment of Estonia.

Research methods: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, and systematization of scientific literature); empirical (psychodiagnostic testing, questionnaires, and projective methods). In particular, the following instruments were used: Phillips' School Anxiety Test, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS, Ukrainian version), and the "My Class" technique.

Scientific novelty of the research lies in clarifying the content of socio-psychological factors for overcoming anxiety in primary school-aged children under conditions of sociocultural adaptation, as well as in specifying the role of the educational environment, interpersonal interaction, family emotional support, positive school climate, and social support in reducing anxiety manifestations among children adapting to life and learning in Estonia.

Practical significance of the results lies in the possibility of using the research findings in the work of practical psychologists, social educators, teachers, class supervisors, and parents for providing psychological support to primary school-aged children undergoing sociocultural adaptation. The obtained data can

be applied in developing recommendations for creating a supportive educational environment, improving school-family interaction, and effectively reducing anxiety in children within a new cultural and linguistic context.

Key words: children's anxiety, primary school age, sociocultural adaptation, socio-psychological factors, educational environment, social support, school adaptation, emotional well-being.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 13
1.1. Поняття тривожності в психології: сутність та основні підходи 13
1.2. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку 16
1.3. Соціально-психологічні чинники формування тривожності у дітей молодшого шкільного віку 19
1.4. Особливості соціокультурної адаптації дітей молодшого шкільного віку 23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ 26
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження 26
2.2. Дослідження рівня та особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку 28
2.3. Аналіз соціально-психологічних чинників подолання тривожності в умовах соціокультурної адаптації 32
2.4. Узагальнення результатів дослідження 36
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ 40
3.1. Теоретико-методичні засади розробки програми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку 40
3.2. Зміст і структура програми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку 43
3.3. Критерії оцінювання ефективності психологічної програми програми 45
ВИСНОВКИ 50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 52
ДОДАТКИ 58

ВСТУП

Сучасні умови розвитку дітей молодшого шкільного віку характеризуються впливом численних соціальних, культурних та освітніх змін, які позначаються на їхньому емоційному стані, поведінці та процесі входження в нове соціальне середовище. Молодший шкільний вік є періодом, у межах якого дитина не лише опановує нові навчальні вимоги, а й адаптується до системи шкільних норм, правил, міжособистісних стосунків і нових форм соціальної взаємодії. У разі, коли цей процес відбувається в іншому культурному та мовному середовищі, психологічне навантаження може посилюватися, а труднощі пристосування проявляються у підвищеній тривожності, невпевненості, ускладненні соціальних контактів і зниженні емоційної стабільності.

Для дітей, які проходять соціокультурну адаптацію поза межами звичного середовища, особливого значення набуває вплив найближчого соціального оточення на їхнє психоемоційне благополуччя. Зміна країни проживання, освітнього простору, мовного середовища, звичних моделей взаємодії з дорослими та однолітками створює нові умови, в яких дитина змушена одночасно пристосовуватися до навчальних, соціальних і культурних вимог. У цьому контексті особливої уваги потребують діти, які проходять адаптацію в умовах освітнього середовища Естонії, оскільки саме тут поєднуються нові культурні норми, інша організація навчального процесу, необхідність мовної адаптації та перебудова звичних соціальних зв’язків. За таких умов тривожність доцільно розглядати не лише як індивідуальну емоційну реакцію, а і як стан, що формується під впливом конкретних соціально-психологічних чинників.

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку пов’язана не лише з віковими особливостями розвитку, а й із характером їхньої взаємодії з найближчим соціальним

оточенням — сім'єю, педагогами, однолітками, шкільною спільнотою. У процесі соціокультурної адаптації саме ці чинники можуть виконувати як підтримувальну, так і дестабілізувальну функцію. Недостатнє почуття безпеки, труднощі встановлення контактів, мовний бар'єр, невизначеність соціального статусу в новому колективі, переживання власної «інакшості» здатні посилювати тривожні прояви. Водночас позитивний шкільний клімат, підтримувальний стиль взаємодії дорослих, доброзичливе прийняття з боку однолітків, збереження емоційного контакту з родиною та формування відчуття включеності до нового середовища можуть виступати чинниками подолання тривожності.

Проблема тривожності дітей і чинників її виникнення та зниження перебуває в полі уваги сучасної психологічної науки. У працях українських і зарубіжних дослідників розглядаються питання емоційного благополуччя дітей, особливостей дитячої тривожності, шкільної адаптації, ролі соціальної підтримки в розвитку дитини, впливу сімейного середовища на її психологічний стан. Окремий інтерес становлять дослідження, присвячені адаптації дітей у змінених соціокультурних умовах, зокрема у зв'язку з вимушеною міграцією, входженням у новий освітній простір та перебудовою системи міжособистісних зв'язків. Водночас питання саме соціально-психологічних чинників подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації, зокрема в освітньому середовищі Естонії, у межах прикладних психологічних досліджень висвітлено недостатньо.

Таким чином, наявна суперечність між практичною потребою в психологічному супроводі дітей, які проходять соціокультурну адаптацію в новому освітньому середовищі, та недостатньою конкретизацією соціально-психологічних чинників, що сприяють подоланню тривожності в молодшому шкільному віці. Це зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: «Соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації».

Об’єкт дослідження – тривожність дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації.

Предмет дослідження – соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні чинники подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації та визначити психологічні умови зниження її проявів у дітей, які навчаються в умовах освітнього середовища Естонії.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації відбувається ефективніше за наявності сприятливих соціально-психологічних чинників, зокрема емоційної підтримки з боку сім’ї, позитивного шкільного клімату, прийнятної взаємодії з однолітками, підтримувального стилю педагогічного спілкування та умов, що полегшують адаптацію дитини до нового культурного й мовного середовища.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні теоретичні підходи до вивчення тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
2. Охарактеризувати психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та специфіку їхньої соціокультурної адаптації.
3. Визначити соціально-психологічні чинники, що впливають на подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах адаптації до нового освітнього й культурного середовища.
4. Провести емпіричне дослідження рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку, які проходять соціокультурну адаптацію в умовах Естонії.
5. Узагальнити результати дослідження та розробити практичні рекомендації щодо зниження тривожності дітей у процесі соціокультурної адаптації.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел із проблеми дитячої тривожності, соціокультурної адаптації та соціально-психологічних чинників її подолання; емпіричні – психодіагностичне тестування, опитування та проективний метод, зокрема Тест шкільної тривожності Філіпса, Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS, укр. версія) та методика «Мій клас»; методи обробки результатів – кількісний і якісний аналіз, підрахунок відсоткових показників, обчислення середніх балів, порівняльний аналіз результатів хлопчиків і дівчаток, а також змістова інтерпретація й узагальнення отриманих даних.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в уточненні змісту соціально-психологічних чинників подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації, а також у конкретизації ролі освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та соціальної підтримки у зниженні тривожних проявів у дітей, які адаптуються до життя й навчання в Естонії.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання результатів дослідження у роботі практичних психологів, соціальних педагогів, учителів, класних керівників і батьків дітей молодшого шкільного віку, які проходять адаптацію в новому соціокультурному середовищі. Отримані дані можуть бути використані для розробки рекомендацій щодо психологічного супроводу дітей в умовах навчання в Естонії, покращення взаємодії між школою та родиною, а також створення підтримувального середовища для зниження тривожності та полегшення адаптації.

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечуються теоретичним обґрунтуванням вихідних положень, відповідністю методів дослідження його меті та завданням, комплексним підходом до аналізу проблеми, а також поєднанням якісного й кількісного аналізу емпіричних результатів.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 75 сторінок, робота містить 2 таблиць, 1 рисунок, 7 додатків.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Поняття тривожності в психології: сутність та основні підходи

У психологічній науці тривожність розглядається як складне емоційне утворення, пов’язане з переживанням напруження, занепокоєння, очікуванням небезпеки або небажаного розвитку подій. На відміну від ситуативного страху, який зазвичай виникає у відповідь на конкретну загрозу, тривожність має більш узагальнений характер і може проявлятися навіть тоді, коли джерело небезпеки не є чітко визначеним. У сучасних психологічних підходах тривога описується як орієнтована на майбутнє реакція, що супроводжується когнітивним напруженням, переживанням невизначеності та фізіологічною мобілізацією організму [4; 20].

Для точнішого аналізу проблеми доцільно розмежовувати поняття «тривога» і «тривожність». Тривога частіше розуміється як поточний емоційний стан, що виникає в конкретній ситуації й може змінюватися залежно від обставин. Тривожність натомість визначається як відносно стійка індивідуально-психологічна схильність людини частіше переживати тривогу, сприймати ширше коло ситуацій як потенційно небезпечні та реагувати на них підвищеним напруженням. Саме таке розмежування лежить в основі одного з найвідоміших підходів до вивчення тривожності — поділу на ситуативну та особистісну тривожність [4; 20].

У межах цього підходу ситуативна тривожність розглядається як тимчасова реакція на стресову, незрозумілу або емоційно напружену ситуацію. Вона змінюється залежно від умов, інтенсивності зовнішнього впливу, попереднього досвіду та суб’єктивної оцінки подій. Особистісна тривожність, навпаки, пов’язана зі стійкою схильністю особистості

інтерпретувати події як загрозливі та реагувати на них тривогою навіть за відсутності очевидної небезпеки. Для дитячого віку таке розмежування є продуктивним, оскільки дає змогу відрізнити короткочасне емоційне напруження, пов’язане з новими умовами навчання або спілкування, від більш стабільної тенденції до тривожного реагування [4; 20].

У сучасних дослідженнях дитячої тривожності підкреслюється, що її не можна пояснювати лише індивідуальними особливостями дитини. Тривожність формується під впливом поєднання емоційних, когнітивних і соціальних чинників. Ризик тривожних проявів зростає за наявності підвищеної емоційної чутливості, труднощів емоційної регуляції, несприятливих сімейних умов, жорстких або непослідовних моделей виховання, а також у ситуаціях соціальної невизначеності. Для молодшого шкільного віку це має окреме значення, оскільки саме в цей період дитина стикається з новими вимогами оцінювання, соціального порівняння, шкільної дисципліни та входження в систему стійких міжособистісних відносин [3; 4; 21; 28].

Одним із базових напрямів осмислення тривожності є когнітивний підхід, у межах якого вона пов’язується з особливостями сприймання та інтерпретації подій. Дитина з підвищеною тривожністю частіше схильна очікувати негативного результату, перебільшувати ймовірність труднощів, фокусуватися на можливій невдачі, а не на способах подолання ситуації. У шкільному середовищі це може проявлятися у страху помилки, напруженому очікуванні оцінювання, униканні відповідей, зниженні впевненості у власних можливостях [3; 4].

Не менш значущим є розвитковий підхід, відповідно до якого тривожність аналізується з урахуванням вікових завдань, криз і соціальної ситуації розвитку дитини. Для молодшого шкільного віку характерним є посилення значущості зовнішньої оцінки, формування навчальної мотивації, розвиток самоконтролю та розширення кола соціальної взаємодії. Якщо дитина не відчуває достатньої безпеки у шкільному або сімейному

середовищі, не має стабільної підтримки або переживає труднощі входження до нового колективу, її тривожність може закріплюватися як відносно стійкий спосіб реагування на новизну й невизначеність. У межах розвитку дитини тривожність доцільно розглядати не ізольовано, а в системі зв'язків між сімейною взаємодією, шкільним кліматом та індивідуальним досвідом адаптації [4; 14; 23; 36].

Окрему групу становлять соціально-психологічні підходи, у яких тривожність розглядається крізь призму міжособистісної взаємодії та включеності дитини в соціальне середовище. У таких підходах увага зосереджується на ролі сім'ї, якості емоційної підтримки, стилю педагогічного спілкування, взаємин з однолітками, відчуття приналежності до шкільної спільноти. Дослідження показують, що соціальна підтримка пов'язана зі зниженням рівня тривожності, а позитивний шкільний клімат і відчуття шкільної належності виконують захисну функцію щодо емоційного неблагополуччя дітей. Для теми цього дослідження цей підхід є одним із ключових, оскільки дозволяє розглядати подолання тривожності не лише як внутрішню роботу самої дитини, а і як результат її взаємодії з найближчим соціальним оточенням [2; 4; 14; 21].

У практичній психології важливо враховувати, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку може проявлятися на кількох рівнях одночасно: емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному. На емоційному рівні це занепокоєння, внутрішнє напруження, невпевненість; на когнітивному — очікування невдачі, труднощі концентрації, фіксація на можливій загрозі; на поведінковому — уникання, скутість, залежність від оцінки дорослого; на тілесному — порушення сну, м'язове напруження, скарги на самопочуття в стресових ситуаціях. Таке багаторівневе розуміння тривожності є необхідним для побудови подальшого дослідження, оскільки дозволяє точніше аналізувати як сам феномен, так і чинники, пов'язані з його послабленням [3; 4; 13; 28].

У психології тривожність розглядається як багатовимірне явище, яке поєднує емоційний стан, індивідуальну схильність до тривожного реагування та соціально зумовлені способи переживання невизначеності. Її аналіз потребує поєднання кількох підходів — когнітивного, розвиткового та соціально-психологічного. Для дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації таке поєднання є методологічно доцільним, оскільки дає змогу врахувати і вікові особливості дитини, і специфіку її взаємодії з новим соціальним середовищем. Саме це створює підґрунтя для подальшого аналізу соціально-психологічних чинників, що можуть сприяти подоланню тривожності у молодших школярів [4; 14; 20].

1.2. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивних змін у когнітивній, емоційній та соціальній сферах дитини. Саме в цей час змінюється провідний зміст її щоденної діяльності: поряд із сімейним середовищем визначального значення набуває школа, де дитина включається в систему нових правил, обов’язків, оцінювання та міжособистісних відносин. У віці приблизно від 6 до 10 років діти активно розвивають уміння дотримуватися інструкцій, розв’язувати проблеми, контролювати поведінку, співпрацювати з іншими та поступово точніше усвідомлювати власні емоції й емоції оточення [23; 30; 31].

Початок шкільного навчання змінює не лише режим життя дитини, а й саму структуру її переживань. Якщо в дошкільному віці значна частина емоційних реакцій пов’язана з безпосереднім досвідом, то в молодшому шкільному віці зростає роль соціального порівняння, оцінювання та внутрішнього контролю. Дитина починає більш чітко пов’язувати власні успіхи й невдачі зі ставленням дорослих та однолітків, а тому стає чутливішою до ситуацій перевірки, зауваження, відповідальності за результат.

Це робить молодший шкільний вік особливо вразливим щодо появи тривожних переживань, якщо адаптація до нових вимог відбувається в умовах невизначеності або нестачі підтримки [7; 14; 16; 36].

На когнітивному рівні для дітей молодшого шкільного віку характерним є поступовий перехід до більш упорядкованого й логічного мислення. Вони краще розуміють послідовність подій, можуть довше утримувати увагу, навчатися за правилами та інструкціями, виконувати завдання з відтермінованим результатом. Водночас ці зміни ще не означають повної сформованості саморегуляції. Дитина цього віку може демонструвати достатню організованість у знайомих умовах, але відчувати труднощі в новій або емоційно напруженій ситуації. Саме тому в період адаптації до нового освітнього середовища навіть відносно звичні навчальні вимоги можуть сприйматися як перевантаження, якщо вони супроводжуються мовним бар'єром, незрозумілими правилами чи недостатнім емоційним контактом із дорослими [6; 23; 32; 36].

Емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку характеризується розширенням спектра переживань і поступовим ускладненням механізмів їх регуляції. Діти краще розпізнають емоційні стани, вчаться стримувати безпосередні імпульсивні реакції, поступово опановують соціально прийнятні способи вираження почуттів. Разом із тим емоційна стабільність у цьому віці ще значною мірою залежить від зовнішньої підтримки. Для дитини важливо, щоб дорослий допомагав їй структурувати досвід, пояснював причини труднощів, підтримував у ситуації помилки та підтверджував її прийнятність незалежно від результату. За відсутності такої підтримки напруження може закріплюватися, а ситуації навчального чи соціального випробування починають сприйматися як загрозливі [4; 13; 20; 21].

Соціальний розвиток у молодшому шкільному віці пов'язаний із зростанням значущості взаємин з однолітками та входженням у стабільнішу систему групових контактів. У цей період дитина вчиться дотримуватися

правил співжиття в колективі, співпрацювати, домовлятися, захищати власну позицію, враховувати очікування інших. Відчуття приналежності до класу, прийняття з боку однолітків і позитивний зв'язок з учителем поступово стають важливими чинниками емоційного благополуччя. Шкільне середовище розглядається як один із головних просторів формування соціально-емоційних навичок, які безпосередньо впливають на стійкість до стресу, почуття безпеки та здатність дитини адаптуватися до змін [4; 16; 33; 35].

У звичайних умовах молодший шкільний вік уже сам по собі вимагає значної адаптаційної роботи від дитини. Якщо ж ця адаптація відбувається в іншій країні, у новому мовному та культурному контексті, психологічне навантаження суттєво зростає. До типових вікових труднощів додаються нові соціокультурні завдання: входження в іншу систему шкільної комунікації, засвоєння нових правил взаємодії, орієнтація в багатомовному просторі, переживання власної відмінності та потреба в інтеграції в нову спільноту. На цей процес впливають характер соціального середовища, готовність школи до прийняття дитини, наявність підтримувальних механізмів і загальний клімат безпеки [11; 12; 15; 26; 34; 39; 40].

У контексті теми дослідження принципово важливо враховувати, що психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку не зводяться лише до «вікової норми». Вони проявляються через конкретні життєві умови, у яких перебуває дитина. Одна й та сама вікова риса — наприклад, потреба в схваленні дорослого або підвищена чутливість до групової оцінки — у стабільному середовищі може не створювати значних труднощів, тоді як у ситуації соціокультурної адаптації саме вона стає джерелом додаткового напруження. Для дитини, яка ще не має стійкого досвіду орієнтації в новому мовному й соціальному просторі, навіть звичайна відповідь біля дошки, прохання вступити в розмову або виконати спільне завдання може супроводжуватися переживанням невпевненості, страхом помилитися чи бути незрозумілою. Це пояснює, чому тривожність у молодших школярів слід

аналізувати через поєднання вікових і середовищних чинників [8; 14; 16; 22; 36].

Ще однією важливою особливістю цього віку є висока залежність психологічного стану дитини від узгодженості впливів сім'ї та школи. Молодший школяр ще не володіє достатньою автономністю, щоб самостійно компенсувати суперечливі вимоги або тривалу нестачу підтримки. Саме тому стабільна емоційна присутність дорослих, передбачуваність правил, доброзичливий стиль педагогічної взаємодії та поступове включення дитини в нову спільноту мають велике значення для її адаптації. Ефективна інтеграція в освітній простір пов'язана не лише з доступом до навчання, а й з адаптивністю шкільного середовища, психосоціальною підтримкою та увагою до соціальної згуртованості [2; 4; 21; 26; 27; 34; 40].

Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку визначаються поєднанням вікових змін у когнітивній, емоційній та соціальній сферах. У цей період дитина вже здатна до більш організованої навчальної діяльності, співпраці та регуляції поведінки, проте ще значною мірою потребує зовнішньої підтримки, прийняття та відчуття безпеки. Умови соціокультурної адаптації роблять ці особливості більш виразними: чутливість до оцінювання, потреба в належності, залежність від дорослого та труднощі саморегуляції можуть посилювати емоційне напруження, якщо нове середовище не забезпечує достатніх ресурсів підтримки. Саме тому подальший аналіз тривожності дітей молодшого шкільного віку має спиратися не лише на вікову психологію, а й на розуміння тих соціально-психологічних чинників, які визначають перебіг адаптації в новому культурному просторі [14; 16; 23; 36].

1.3. Соціально-психологічні чинники формування тривожності у дітей молодшого шкільного віку

Формування тривожності у дітей молодшого шкільного віку не можна пояснити лише індивідуальними особливостями темпераменту або окремими

емоційними реакціями. У сучасній психології тривожність дедалі частіше розглядають як результат взаємодії дитини з найближчим соціальним середовищем, у межах якого вона отримує або не отримує відчуття безпеки, прийняття, підтримки й передбачуваності. Для молодшого шкільного віку це має особливе значення, оскільки саме в цей період різко зростає вплив сім'ї, школи, учителя та групи однолітків на самооцінку, емоційне самопочуття й способи реагування на труднощі. Дослідження показують, що тривожні прояви у дітей пов'язані з особливостями сімейного функціонування, труднощами соціальної взаємодії та несприятливими умовами шкільного середовища [4; 14; 21].

Одним із провідних соціально-психологічних чинників є сімейне середовище. Саме в сім'ї дитина отримує первинний досвід емоційної безпеки, формує уявлення про надійність дорослого, способи вираження почуттів і подолання напруження. Порушення сімейної взаємодії, емоційна холодність, надмірний контроль, конфліктність або непослідовність виховних впливів можуть посилювати тривожні прояви, тоді як згуртованість, підтримка та емоційна доступність дорослих мають захисне значення. Водночас сімейні труднощі не лише підвищують ризик тривожності, а й можуть ускладнювати адаптацію дитини до шкільного середовища, посилюючи її вразливість у ситуаціях оцінювання та соціального порівняння [14; 20; 2].

Для молодшого школяра особливу роль відіграє не просто наявність батьківської участі, а якість емоційного контакту з дорослими. Коли дитина має змогу звернутися по допомогу, отримує послідовні пояснення, не боїться помилки та відчуває прийняття незалежно від результату, її емоційне напруження зазвичай зменшується. Натомість ситуації, у яких дорослий переважно оцінює, критикує або транслює власну тривогу, можуть формувати в дитини установку на очікування небезпеки й невдачі. Саме тому сімейну комунікацію, стиль емоційної підтримки та моделі реагування батьків на труднощі слід розглядати як чинники, що безпосередньо впливають на формування тривожності [13; 20; 21].

Другим значущим чинником є шкільне середовище. Саме школа в молодшому шкільному віці стає простором, де дитина щоденно переживає успіх, невдачу, прийняття, сором, порівняння з іншими та оцінювання з боку дорослого. Якщо освітнє середовище є передбачуваним, підтримувальним і доброзичливим, це знижує рівень емоційного напруження й полегшує адаптацію. Якщо ж шкільний клімат характеризується жорстким стилем взаємодії, високим рівнем невизначеності, дефіцитом психологічної підтримки або труднощами включення дитини в колектив, тривожність може закріплюватися як стабільна реакція на навчальні й соціальні ситуації [2; 4; 11; 40].

У межах шкільного середовища окреме місце посідає фігура вчителя. Для молодшого школяра вчитель є не лише джерелом знань, а й одним із головних регуляторів емоційної атмосфери в класі. Підтримувальний стиль педагогічного спілкування, чіткість правил, справедливість оцінювання, уважність до труднощів адаптації та здатність створювати атмосферу безпечної участі зменшують ризик формування стійкої тривожності. Навпаки, публічне акцентування на помилках, надмірна вимогливість без достатньої підтримки, ігнорування труднощів окремих дітей або формальне ставлення до емоційних станів учнів можуть підсилювати страх оцінювання й уникальну поведінку. Саме повсякденна якість взаємодії між дорослим і дитиною часто визначає, чи сприйматиме дитина школу як безпечний простір [2; 4; 11; 40].

Не менш важливим є чинник взаємин з однолітками. Молодший шкільний вік супроводжується посиленням значущості групового прийняття, дружби, спільної діяльності та статусу в колективі. Якщо дитина стикається з відчуженням, глузуванням, соціальною ізоляцією або постійно переживає, що не відповідає груповим очікуванням, це може посилювати її невпевненість і тривожність. Навпаки, наявність хоча б кількох стабільних позитивних контактів у класі підвищує почуття захищеності та полегшує входження в шкільне життя. Емоційна підтримка в шкільному середовищі тісно пов’язана з нижчим рівнем тривожних переживань [4;14].

Для теми цього дослідження особливо значущим є те, що перелічені соціально-психологічні чинники по-іншому проявляються в умовах соціокультурної адаптації. Коли дитина опиняється в новому мовному, культурному й освітньому середовищі, звичні способи орієнтації в соціальному просторі можуть виявитися недостатніми. Те, що в стабільному середовищі переживається як звичайна шкільна ситуація, в нових умовах може супроводжуватися посиленим напруженням через незнання правил, мовні труднощі, страх бути незрозумілою або не прийнятою. Перебіг адаптації значною мірою залежить від того, як організовується прийом дитини в новому освітньому середовищі, наскільки враховуються її мовні та психологічні потреби, чи забезпечується підтримка та чи створюються умови для реального включення в життя класу [1; 5; 6; 7; 12].

Саме тому в умовах навчання в Естонії до базових чинників формування тривожності додаються мовний бар'єр, культурна дистанція, нові правила соціальної взаємодії та досвід міграційних змін. Якщо дитина не розуміє частини навчального матеріалу, не може вільно висловити думку, відчуває себе «чужою» у класі або не має достатньо підтримки для входження в нове середовище, її тривожність може набувати не лише ситуативного, а й стійкішого характеру. Водночас адаптація полегшується, коли школа забезпечує зрозумілу комунікацію, помірний темп включення, доброзичливе ставлення з боку однолітків і вчителів, а сім'я зберігає емоційну стабільність та підтримку [2; 4; 5; 7; 15].

Ще одним чинником, який доцільно враховувати, є суб'єктивне відчуття належності. Для молодшого школяра питання «чи приймають мене тут» часто є не менш значущим, ніж питання академічної успішності. Відчуття приналежності до класу, школи та нового соціального простору в цілому знижує емоційну напругу, тоді як переживання соціальної відокремленості робить дитину більш чутливою до оцінювання, помилок і невдач. Шкільну належність можна розглядати як один із механізмів психологічної стійкості, а її дефіцит — як фактор ризику для емоційного

неблагополуччя. У контексті соціокультурної адаптації це означає, що формування тривожності пов’язане не тільки з об’єктивними труднощами, а й із тим, наскільки дитина суб’єктивно відчуває себе частиною нового середовища [2; 4; 14].

Соціально-психологічні чинники формування тривожності у дітей молодшого шкільного віку охоплюють передусім сімейне функціонування, якість емоційної підтримки, стиль педагогічної взаємодії, шкільний клімат, взаємини з однолітками та переживання соціальної належності. В умовах соціокультурної адаптації ці чинники набувають ще більшої ваги, оскільки дитина змушена одночасно вирішувати навчальні, комунікативні та культурні завдання. Для подальшого дослідження це означає, що тривожність доцільно розглядати не як ізольовану характеристику дитини, а як індикатор якості її взаємодії з найближчим соціальним середовищем. Саме такий підхід створює підґрунтя для переходу до аналізу особливостей соціокультурної адаптації дітей молодшого шкільного віку [1; 9; 14].

1.4. Особливості соціокультурної адаптації дітей молодшого шкільного віку

Важливою складовою адаптації є також засвоєння нових норм і правил соціальної взаємодії. Формально дитина може бути присутньою в школі, але це ще не означає її психологічної інтеграції в класний колектив. У кожному освітньому середовищі існують власні моделі комунікації, очікування щодо поведінки, способи участі в навчальній діяльності та неписані правила групового життя. Для молодших школярів ці правила не завжди усвідомлюються абстрактно, а здебільшого засвоюються через щоденний досвід, спостереження та зворотний зв’язок від дорослих. Якщо цей процес відбувається в умовах підтримки, адаптація проходить легше; якщо ж дитина змушена самостійно орієнтуватися в незнайомій системі очікувань, це підвищує невизначеність і внутрішню напругу [5; 8; 14; 36; 37].

Окремої уваги потребує емоційний аспект соціокультурної адаптації. У новому культурному середовищі дитина може одночасно переживати інтерес до новизни, потребу в прийнятті, страх помилки, невпевненість у власній компетентності та тривогу через незрозумілі обставини. Для дітей, які опинилися в іншій країні через кризові чи воєнні події, до цього додаються досвід втрати звичних зв'язків, порушення щоденного ритму життя, стрес переміщення та загальне зниження відчуття стабільності. Діти в умовах вимушених змін часто стикаються з накопиченням стресових чинників, а освітнє середовище може виступати або ресурсом відновлення, або додатковим джерелом психологічного напруження [11; 18; 28; 29; 34; 39].

Для молодшого школяра велике значення має не лише зрозумілість вимог, а й відчуття належності до шкільної спільноти. Дослідження, присвячені шкільній належності, показують, що почуття прийняття, включеності та підтримки в школі пов'язане з кращими психологічними та поведінковими показниками, тоді як переживання відчуженості, непомітності або соціальної ізоляції пов'язується з емоційними труднощами та погіршенням шкільного самопочуття. Умови соціокультурної адаптації роблять цей аспект ще більш значущим, оскільки дитині необхідно не просто навчатися, а відчути, що вона має своє місце в новому класі та новому культурному просторі [2; 4; 14; 33].

У контексті Естонії соціокультурна адаптація дітей молодшого шкільного віку має додаткову специфіку. З одного боку, входження в нову освітню систему потребує від дитини засвоєння чітких шкільних процедур, нових правил і способів взаємодії. З іншого боку, для новоприбулих дітей цей процес потребує спеціального супроводу, якщо дитина ще не володіє мовою, не орієнтується в нових нормах або не має достатнього досвіду міжкультурної взаємодії. Успішність інтеграції новоприбулих учнів залежить від готовності школи до мультикультурної взаємодії, координації підтримки, залучення сім'ї та створення поступового маршруту включення в освітнє життя [1; 5; 11; 12; 15; 39].

Для українських дітей, які навчаються в Естонії, адаптація до нового освітнього середовища відбувається в умовах поєднання шкільних, мовних і соціальних викликів. На процес адаптації впливають організація шкільного прийому, чутливість педагогів до пережитого досвіду дітей, доступність психологічної допомоги, підтримка однолітків і можливість поступового входження в навчальну діяльність. Це означає, що соціокультурна адаптація в такому контексті не може розглядатися лише як фонова умова; вона є безпосереднім чинником емоційного самопочуття й важливим контекстом формування або подолання тривожності [9; 11; 12; 15; 29; 38].

Ще одним чинником, який доцільно враховувати, є суб'єктивне відчуття належності. Для молодшого школяра питання «чи приймають мене тут» часто є не менш значущим, ніж питання академічної успішності. Відчуття приналежності до класу, школи та нового соціального простору в цілому знижує емоційну напругу, тоді як переживання соціальної відокремленості робить дитину більш чутливою до оцінювання, помилок і невдач. У сучасній літературі шкільна належність описується як один із механізмів психологічної стійкості, а її дефіцит — як фактор ризику для емоційних порушень. У контексті соціокультурної адаптації це означає, що формування тривожності пов'язане не тільки з об'єктивними труднощами, а й із тим, наскільки дитина суб'єктивно відчуває себе частиною нового середовища [2; 4; 14; 19].

Соціокультурна адаптація дітей молодшого шкільного віку охоплює передусім входження в нове мовне, соціальне та освітнє середовище, засвоєння його правил, формування відчуття безпеки та належності до нової шкільної спільноти. В умовах соціокультурної адаптації ці чинники набувають ще більшої ваги, оскільки дитина змушена одночасно вирішувати навчальні, комунікативні та культурні завдання. Для подальшого дослідження це означає, що адаптацію доцільно розглядати не як фоновий процес, а як важливий контекст емоційного самопочуття дитини. Саме такий підхід створює підґрунтя для подальшого аналізу соціально-психологічних чинників подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку [5; 7; 11; 14].

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку проводилося на базі Початкова школа «Раквере» та Загальноосвітня школа «Раквере» в Естонії. У дослідженні взяли участь 14 дітей молодшого шкільного віку, з них 9 хлопців і 5 дівчат віком від 7 до 10 років. До вибірки були включені діти, які навчаються в умовах освітнього середовища Естонії та проходять соціокультурну адаптацію в новому навчальному середовищі. Дослідження проводилося у період з 4 квітня 2026 року по 28 квітня 2026 року.

Організація дослідження передбачала кілька послідовних етапів. На першому етапі було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми дитячої тривожності, соціокультурної адаптації та соціально-психологічних чинників її подолання. На другому етапі було визначено діагностичний інструментарій, що відповідає меті та завданням дослідження. На третьому етапі проводилося безпосереднє емпіричне обстеження дітей. Завершальний етап передбачав обробку, узагальнення та інтерпретацію отриманих результатів.

Для досягнення мети та розв’язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні, емпіричні та методи обробки результатів.

До теоретичних методів належали аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел із проблеми дитячої тривожності, соціокультурної адаптації та соціально-психологічних чинників її подолання.

До емпіричних методів належали психодіагностичне тестування, опитування та проективний метод.

Для вивчення рівня і структури шкільної тривожності було використано Тест шкільної тривожності Філіпса. Методика спрямована на вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку. Тест складається з 58 запитань, на які респондент дає однозначні відповіді «так» або «ні». Обробка результатів передбачає визначення загальної кількості розбіжностей із ключем, а також аналіз тривожності за вісьмома чинниками, що дає змогу охарактеризувати не лише загальний рівень шкільної тривожності, а й її структуру [17].

Для дослідження сприйняття соціальної підтримки було використано Багатомірну шкалу сприйняття соціальної підтримки (MSPSS, українська версія). Опитувальник містить 12 пунктів і дозволяє визначити загальний рівень сприйняття соціальної підтримки, а також показники за трьома субшкалами: «Сім'я», «Друзі» та «Близькі люди». Використання цієї методики було доцільним у межах даного дослідження, оскільки вона дає можливість виявити, які джерела підтримки є найбільш значущими для дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації [22].

Для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дитини в класному середовищі було використано проективну методику «Мій клас». Ця методика дозволяє з'ясувати, з яким персонажем у запропонованій ситуації дитина себе ототожнює, яке місце в класному просторі вона собі відводить, чи позначає значущого однокласника, а також який вид діяльності є для неї емоційно значущим. Застосування методики дало змогу оцінити особливості включення дитини в класний колектив, характер її орієнтації на взаємодію з ровесниками та наявність ознак соціально-психологічної адаптації або труднощів у ній [7].

Процедура дослідження будувалася з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Обстеження проводилося у звичному для дітей середовищі, у доброзичливій атмосфері, з дотриманням

зрозумілої інструкції та без психологічного тиску. Особлива увага приділялася доступності формулювань і підтриманню спокійного емоційного стану дітей під час виконання завдань.

До методів обробки результатів належали кількісний і якісний аналіз.

Кількісна обробка включала:

— підрахунок відсоткових показників за Тестом шкільної тривожності Філіпса;

— обчислення середніх балів за Багатомірною шкалою сприйняття соціальної підтримки;

— порівняльний аналіз результатів хлопців і дівчат.

— Якісна обробка результатів передбачала:

— змістову інтерпретацію показників тривожності;

— аналіз особливостей сприйняття соціальної підтримки;

— інтерпретацію вибраних позицій за методикою «Мій клас» з урахуванням характеру включеності дитини в класне середовище, наявності значущих контактів та особливостей соціально-психологічної адаптації.

2.2. Дослідження рівня та особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку

Для вивчення рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку було використано Тест шкільної тривожності Філіпса, спрямований на визначення рівня і характеру тривожності, пов’язаної зі шкільним середовищем.

Відповідно до методики, проявами тривожності вважаються ті відповіді, які не збігаються з ключем тесту. Під час інтерпретації результатів враховується загальна кількість розбіжностей по всьому тесту, а також кількість розбіжностей за окремими чинниками. Якщо кількість розбіжностей перевищує 50 %, це свідчить про підвищену тривожність, а понад 75 % — про високу тривожність [17].

У дослідженні взяли участь 14 дітей молодшого шкільного віку, з них 9 хлопців і 5 дівчат віком від 7 до 10 років. Аналіз результатів здійснювався на підставі узагальнених відповідей респондентів, що дало змогу визначити загальні тенденції прояву шкільної тривожності в групі, а також простежити окремі відмінності між хлопцями та дівчатами.

За результатами обробки відповідей було встановлено, що загальний показник шкільної тривожності у всій вибірці становить 30,0 %. У хлопців цей показник дорівнює 28,9 %, у дівчат — 32,1 %. Отже, загальний рівень шкільної тривожності в досліджуваній групі не досягає межі підвищеної тривожності, визначеної методикою, проте в структурі тривожних переживань виявлено окремі зони більшої емоційної напруги. У дівчат загальний показник тривожності виявився дещо вищим, ніж у хлопців, що свідчить про більшу емоційну чутливість до окремих ситуацій шкільного життя.

Для більш детального аналізу було розглянуто результати за вісьмома чинниками тривожності, передбаченими методикою Філіпса [17]. Результати аналізу можна побачити у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1. – Ркзультати дослідження за методикою Філіпса

Чинник	Хлопці, %	Дівчата, %	Уся група, %
Загальний показник шкільної тривожності	28,9	32,1	30,0
Загальна тривожність у школі	25,3	28,2	26,3
Переживання соціального стресу	31,3	21,8	27,9
Фрустрація потреби в досягенні успіху	35,9	35,4	35,7
Страх самовираження	37,0	63,3	46,4
Страх ситуації перевірки знань	42,6	36,7	40,5
Страх невідповідності очікуванням оточення	20,0	28,0	22,9
Низька фізіологічна опірність стресу	26,7	28,0	27,1
Проблеми і страхи у стосунках з вчителями	27,8	35,0	30,4

Як видно з таблиці, найбільш вираженими для всієї вибірки є три чинники: страх самовираження (46,4 %), страх ситуації перевірки знань (40,5 %) та фрустрація потреби в досягненні успіху (35,7 %). Саме ці показники вказують на ті аспекти шкільного життя, які викликають у дітей найбільше внутрішнє напруження.

Найвищий показник у всій групі зафіксовано за чинником страху самовираження. Такий результат свідчить про наявність у частини дітей напруження в ситуаціях, коли потрібно відкрито демонструвати власну думку, відповідати перед іншими, виявляти ініціативу або показувати свої можливості. Для дітей молодшого шкільного віку подібні ситуації є особливо чутливими, оскільки пов’язані не лише з публічністю, а й з очікуванням оцінювання з боку дорослих та однолітків [3; 23]. Водночас саме в дівчат цей чинник перевищує поріг у 50 % і становить 63,3 %, що дає підстави говорити про підвищений рівень тривожності за цим напрямом. Це означає, що для дівчат у досліджуваній групі найбільш емоційно напруженими є саме ситуації, пов’язані з відкритим виявленням себе, самопрезентацією та можливістю бути оціненими іншими.

Другим за вираженістю виявився чинник страху ситуації перевірки знань. Загальний показник за цим чинником становить 40,5 %, при цьому у хлопців він вищий (42,6 %), ніж у дівчат (36,7 %). Отримані дані свідчать про те, що саме ситуації контролю, перевірки, оцінювання знань і навчальних результатів є для значної частини дітей емоційно напруженими. Для хлопців цей аспект виявився найбільш вираженим серед усіх чинників, що може вказувати на підвищену чутливість до навчального контролю та можливості не впоратися із завданням у присутності інших.

Досить помітним є також показник фрустрації потреби в досягненні успіху — 35,7 % у цілому по групі. Причому значення у хлопців (35,9 %) і дівчат (35,4 %) практично не відрізняються. Це дає підстави вважати, що незалежно від статі частина дітей переживає труднощі, пов’язані з досягненням бажаного результату, невпевненістю у власних можливостях та

напруженням у ситуаціях, де потрібно бути успішним. Така тенденція є показовою для дітей молодшого шкільного віку, адже в цей період успішність і позитивне оцінювання з боку дорослих мають особливе значення для формування самооцінки [23; 32].

Показник переживання соціального стресу у цілому по групі становить 27,9 %, однак тут спостерігається помітна різниця між хлопцями (31,3 %) і дівчатами (21,8 %). Це може свідчити про те, що для хлопців більш напруженими є ситуації міжособистісної взаємодії в класі, переживання свого місця серед однолітків, чутливість до групових реакцій та труднощі в соціальних контактах [14].

За чинником проблем і страхів у стосунках з учителями загальний показник становить 30,4 %. У дівчат він вищий (35,0 %), ніж у хлопців (27,8 %), що може вказувати на більшу емоційну залежність дівчат від характеру взаємодії з педагогом, оцінки з боку вчителя та якості контакту з дорослим у шкільному середовищі [2; 4].

Водночас менш вираженими виявилися показники за чинниками загальної тривожності у школі (26,3 %), низької фізіологічної опірності стресові (27,1 %) та страху невідповідності очікуванням оточення (22,9 %). Це свідчить про те, що хоча шкільне середовище загалом не викликає в дітей надмірного стабільного напруження, окремі ситуації — передусім пов’язані із самовираженням, оцінюванням і потребою в досягненні успіху — залишаються більш психологічно чутливими [4; 17; 23].

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що загальний рівень шкільної тривожності в досліджуваній групі дітей молодшого шкільного віку не є підвищеним, оскільки не перевищує критичного порогу 50 %. Разом із тим аналіз структури тривожності показує наявність окремих чинників, що потребують уваги. Для всієї групи найбільш значущими виявилися страх самовираження, страх ситуації перевірки знань і фрустрація потреби в досягненні успіху. У хлопців домінують переживання, пов’язані з перевіркою знань і соціальним стресом, тоді як у дівчат найбільш вираженим є страх самовираження, який досягає рівня підвищеної тривожності.

2.3. Аналіз соціально-психологічних чинників подолання тривожності в умовах соціокультурної адаптації

Для вивчення соціально-психологічних чинників, пов'язаних із подоланням тривожності дітей молодшого шкільного віку, у межах емпіричного дослідження було використано Багатомірну шкалу сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) та проективну методику «Мій клас». Використання саме цих інструментів дозволило дослідити два важливі аспекти проблеми: по-перше, як діти сприймають соціальну підтримку з боку значущого оточення, а по-друге, як вони позиціонують себе у класному середовищі, тобто наскільки вони відчувають себе включеними в систему взаємин з однолітками та вчителем. Українська версія MSPSS містить 12 пунктів і передбачає визначення загального рівня сприйняття соціальної підтримки, а також окремих показників за трьома субшкалами: «Сім'я», «Друзі» та «Близькі люди» [22].

Аналіз результатів MSPSS показав, що в цілому діти молодшого шкільного віку сприймають соціальну підтримку як достатньо виражену. Середній загальний бал за шкалою в усій вибірці становить 4,76. У хлопців цей показник дорівнює 4,63, у дівчат — 5,00. Це свідчить про те, що досліджувані діти загалом мають відчуття наявності значущих осіб, до яких можна звернутися по допомогу, пораду або емоційну підтримку. Водночас дівчата дещо вище оцінюють доступність соціальної підтримки, ніж хлопці.

Для більш змістовного аналізу було розглянуто результати за окремими субшкалами MSPSS, які можна побачити у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2. – Результати за окремими субшкалами MSPSS

Субшкала	Хлопці	Дівчата	Уся група
Загальний середній бал	4,63	5,0	4,76
Сім'я	3,72	4,25	3,91
Друзі	5,53	5,70	5,59
Близькі люди	4,64	5,05	4,79

Найвищі показники в досліджуваній групі зафіксовано за субшкалою «Друзі» — 5,59. Це означає, що саме підтримка з боку друзів сприймається дітьми як найбільш доступна та значуща. Причому така тенденція простежується як у хлопців (5,53), так і в дівчат (5,70). Отримані результати дають підстави вважати, що в умовах шкільного середовища саме взаємини з однолітками є для дітей одним із головних психологічних ресурсів. Для молодшого шкільного віку це має особливе значення, оскільки дружні контакти, спільна діяльність і включеність у групу ровесників багато в чому визначають емоційне самопочуття дитини [14].

Друге місце за вираженістю посідає субшкала «Близькі люди» із загальним показником 4,79. Це свідчить про те, що діти загалом відчувають у своєму житті наявність значущих людей, які можуть надати емоційну підтримку. У дівчат цей показник дещо вищий (5,05), ніж у хлопців (4,64), що може вказувати на більшу чутливість дівчат до підтримувальних міжособистісних зв'язків.

Найнижчий середній показник отримано за субшкалою «Сім'я» — 3,91. У хлопців він становить 3,72, у дівчат— 4,25. Такий результат не свідчить про відсутність сімейної підтримки, але показує, що в цій вибірці саме сімейна підтримка сприймається менш виражено порівняно з підтримкою друзів і близьких людей. З огляду на контекст дослідження це може бути пов'язано з тим, що в умовах соціокультурної адаптації школа і контакти з однолітками набувають для дітей особливої ваги, а дружнє середовище стає одним із найпомітніших ресурсів емоційної рівноваги [14; 21].

Другим напрямом аналізу стало дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей у класному просторі за допомогою методики «Мій клас». Ця методика дозволяє визначити, з яким персонажем у зображеній ситуації ототожнює себе дитина, яке місце вона відводить собі в класі, а також який вид діяльності є для неї емоційно значущим. У контексті даного дослідження особливу увагу було приділено тому, чи обирає дитина позиції, пов'язані з навчальною активністю, соціальною взаємодією, ігровою діяльністю або ізольованим перебуванням поза класним колективом [7].

Аналіз результатів показав, що 12 із 14 дітей позначили не лише власну позицію, а й позицію друга або значущого однокласника. Це свідчить про виражену орієнтацію більшості дітей на міжособистісну взаємодію, потребу в контакті та включеність у систему взаємин із ровесниками. Така тенденція загалом характеризує досліджувану вибірку як соціально налаштовану на взаємодію з класним середовищем [14].

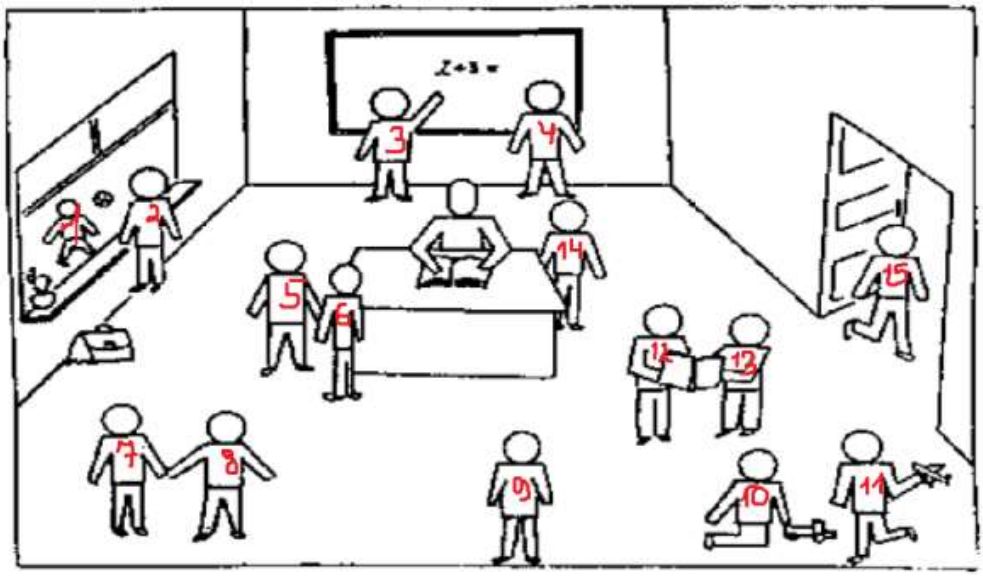


Рисунок 2.1 – Бланк методики «Мій клас»

Змістовий аналіз виборів дав можливість виокремити кілька типів позицій. Значна частина дітей ототожнила себе з персонажами, які перебувають у парній або спільній діяльності. Це насамперед позиції 7–8, 12–13 та 5–6. Вибір таких позицій свідчить про відносно благополучну соціально-психологічну позицію дитини, її прагнення до взаємодії та відчуття себе не ізольованою, а включеною до класного колективу [7]. Особливо показовим є те, що серед дівчат переважають саме такі позиції: дві дівчини обрали позицію 7 з орієнтацією на 8, одна — позицію 12 з орієнтацією на 13, ще одна — позицію 14 з орієнтацією на 13. Це свідчить про виражену спрямованість дівчат на контакт, прийняття та перебування в соціально пов’язаному просторі класу.

Окреме значення мають позиції, пов’язані з навчальною активністю. До них можна віднести позицію 3 з орієнтацією на 4, що пов’язана з

перебуванням біля дошки та участю в навчальній ситуації. Ідентифікація з такою позицією вказує на позитивне ставлення до навчальної діяльності, готовність до самовираження в навчальному процесі та відносну адекватність навчального статусу молодшого школяра [7]. У вибірці така позиція була обрана однією дівчиною.

Водночас у частини дітей, переважно серед хлопців, зафіксовано орієнтацію на ігрові позиції. Йдеться насамперед про позиції 10–11, а також про позицію 1, яка пов'язана з грою поза навчальною діяльністю. Троє хлопців обрали позицію 10 з орієнтацією на 11, один хлопець — позицію 11 з орієнтацією на 10, ще один хлопець — позицію 1. Такі вибори вказують на те, що для частини хлопців емоційно значущою є передусім ігрова взаємодія, а не навчальна активність. У соціальному плані це свідчить про потребу в контакті та неформальній взаємодії, однак з навчального погляду така позиція не повністю відповідає шкільно-навчальній спрямованості [7; 23].

Особливої уваги потребує вибір позиції 15, яку один із хлопців позначив без друга. Така позиція пов'язана з перебуванням на межі класного простору, фактично поза активною взаємодією з іншими учасниками ситуації. З точки зору інтерпретації методики, подібний вибір можна розглядати як емоційно неблагополучний, оскільки він вказує на труднощі адаптації до перебування в класному колективі, переживання дистанційованості або психологічного відсторонення від групи [7; 14].

Варто відзначити, що позиція 9, яка відображає ізольоване перебування дитини в класі, не була обрана жодним учасником. Це є позитивною ознакою, адже свідчить про відсутність відкрито вираженої орієнтації на соціальну ізоляцію в більшості дітей.

Порівняння результатів за статевою ознакою показує, що дівчата переважно обирають соціально благополучні та навчально включені позиції, пов'язані зі спільною діяльністю, дружньою взаємодією та включенням у навчальне життя класу. Хлопці демонструють більш неоднорідну картину: поряд із соціально сприятливими позиціями в них частіше простежується

орієнтація на ігрову діяльність, а в одному випадку — на емоційно дистанційовану позицію. Це дозволяє припустити, що в хлопців процес соціально-психологічної адаптації є менш однорідним і в окремих випадках супроводжується зниженням навчальної включеності або труднощами перебування в класному колективі [7; 14].

2.4. Узагальнення результатів дослідження

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дало змогу конкретизувати особливості прояву шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку та визначити ті соціально-психологічні чинники, які можуть бути пов’язані з її подоланням в умовах соціокультурної адаптації. Для цього були зіставлені дані, отримані за Тестом шкільної тривожності Філіпса, Багатомірною шкалою сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) та методикою «Мій клас». У тесті Філіпса рівень тривожності визначається за кількістю розбіжностей із ключем як у цілому по тесту, так і за окремими чинниками; у MSPSS оцінюється загальний рівень сприйняття соціальної підтримки та її джерела — сім’я, друзі й близькі люди [7; 17; 22].

Результати Тесту шкільної тривожності Філіпса показали, що загальний рівень шкільної тривожності в досліджуваній групі не є підвищеним, оскільки сукупний показник не перевищує порогового значення, визначеного методикою [18]. Водночас аналіз структури тривожності виявив не загальний емоційний неблагополучний фон, а окремі чутливі зони, у яких внутрішнє напруження дітей виявляється більш виразно. До них належать насамперед страх самовираження, страх ситуації перевірки знань та фрустрація потреби в досягненні успіху. Саме ці напрями виявилися найбільш значущими для досліджуваної вибірки, що дає підстави розглядати їх як основні сфери психологічної вразливості молодших школярів у шкільному середовищі [3; 17; 23].

Окремий інтерес становлять статеві відмінності. У хлопців найбільш вираженими є переживання, пов’язані із ситуацією перевірки знань, а також із потребою досягти успіху й уникнути неуспішності. Це дозволяє припустити, що для них навчальний контроль і ситуації оцінювання є найбільш напруженими. У дівчат найвиразнішим чинником виявився страх самовираження, який досяг рівня підвищеної тривожності. Такий результат може свідчити про підвищену чутливість до ситуацій, у яких потрібно відкрито проявити себе, відповідати перед іншими, демонструвати власні можливості або бути об’єктом оцінювання з боку дорослих та однолітків. Отже, хоча загальний рівень тривожності в групі не є критичним, структура тривожних переживань у хлопців і дівчат виявилася різною, що важливо враховувати в подальшій психологічній роботі [4; 17; 23].

Результати MSPSS показали, що в цілому діти молодшого шкільного віку сприймають соціальну підтримку як достатньо доступну. Найвищі показники виявлено за субшкалою «Друзі», дещо нижчі — за субшкалою «Близькі люди», а найнижчі — за субшкалою «Сім’я». Це означає, що найбільш відчутним ресурсом соціальної підтримки для досліджуваних дітей виступають саме дружні контакти та взаємодія з ровесниками. Така тенденція є змістовно важливою для теми дослідження, оскільки в молодшому шкільному віці шкільне середовище стає центральним простором повсякденної взаємодії, а прийняття з боку однолітків набуває великого значення для емоційного комфорту дитини. Дівчата за всіма субшкалами демонструють дещо вищі показники сприйняття соціальної підтримки, ніж хлопці, що може свідчити про більш виражене переживання соціальної опори на значущих людей [14; 21; 22].

Аналіз за методикою «Мій клас» доповнив ці результати, оскільки дозволив побачити, як діти позиціонують себе у класному середовищі. Більшість досліджуваних ототожнювали себе з персонажами, включеними в парну або спільну діяльність, а також позначали друга або значущого однокласника. Це свідчить про загальну орієнтацію більшості дітей на

контакт, взаємодію та соціальну включеність у класний колектив. Особливо це характерно для дівчат, які переважно обирали соціально благополучні позиції, пов’язані з взаємодією або навчальною активністю. Серед хлопців картина виявилася більш неоднорідною: поряд із соціально сприятливими позиціями в них частіше простежувалися ігрові позиції, а в одному випадку було виявлено відсторонену позицію, що може свідчити про труднощі адаптації до перебування в класному середовищі [7; 14].

Узагальнення даних усіх трьох методик дозволяє зробити кілька змістових висновків. По-перше, тривожність дітей молодшого шкільного віку в досліджуваній вибірці має не тотальний, а ситуативно-структурований характер. Вона виявляється не як загальна дезадаптація, а переважно в окремих шкільних ситуаціях — перевірці знань, самовираженні, досягненні успіху, очікуванні оцінювання. По-друге, важливим психологічним ресурсом для дітей виступає соціальна підтримка, насамперед з боку друзів і значущого оточення. По-третє, включеність у систему міжособистісних відносин у класі, наявність значущих контактів і відсутність відкритої соціальної ізоляції можна розглядати як сприятливі умови соціально-психологічної адаптації [7; 14; 17; 22].

Водночас результати дослідження вказують і на певні ризики. Якщо в дитини є труднощі із самовираженням, вона болісно реагує на ситуації перевірки знань, схильна переживати невпевненість у власних досягненнях або не відчуває достатньої включеності в класний простір, це може ускладнювати процес подолання тривожності. Особливої уваги в цьому контексті потребують діти, які орієнтуються не на навчальну або соціально включену позицію, а на відсторонення чи переважно ігрову активність поза навчальним простором, оскільки така позиція може вказувати на знижену адаптованість до шкільного середовища [7; 14; 17; 23].

Отримані результати дають підстави стверджувати, що соціально-психологічні чинники справді відіграють помітну роль у подоланні тривожності дітей молодшого шкільного віку. Насамперед ідеться про

наявність підтримувального кола спілкування, прийняття з боку однолітків, можливість емоційної опори на близьких людей і включеність у класний колектив. Саме ці фактори створюють для дитини більш безпечне й передбачуване середовище, у якому знижується внутрішнє напруження і полегшується проходження соціокультурної адаптації [4; 14; 21; 22].

Разом із тим результати слід інтерпретувати з урахуванням способу узагальнення даних. У межах цього дослідження було здійснено груповий аналіз показників тривожності, соціальної підтримки та адаптації до класного середовища. Тому отримані висновки дозволяють говорити про загальні тенденції у вибірці, але не дають підстав для встановлення індивідуальних причинно-наслідкових зв’язків між окремими показниками кожної дитини. Проте навіть у такому вигляді результати є достатньо інформативними для визначення тих напрямів психологічного супроводу, які є найбільш доцільними в роботі з молодшими школярами [11; 14; 40].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що висунута гіпотеза частково підтвердилася. Отримані дані свідчать про те, що подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації пов’язане з наявністю соціальної підтримки, включеністю в систему дружніх і класних взаємин та загальною сприятливістю соціального середовища. Водночас структура тривожних переживань у дітей залишається неоднорідною, а тому подальша психологічна робота має бути спрямована не лише на загальне зниження тривожності, а й на опрацювання її конкретних проявів — передусім страху самовираження, страху перевірки знань і переживання неуспішності [7; 14; 17; 22].

РОЗДІЛ 3
ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ

3.1. Теоретико-методичні засади розробки програми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку

Результати теоретичного та емпіричного аналізу дали підстави для розробки програми подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації. Необхідність створення такої програми зумовлена тим, що в досліджуваній вибірці шкільна тривожність не виявилася загальною та рівномірно вираженою, однак у структурі переживань дітей було зафіксовано окремі найбільш чутливі сфери. Насамперед ідеться про страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, а також фрустрацію потреби в досягненні успіху [17]. Саме ці прояви визначають ті психологічні труднощі, на подолання яких має бути спрямована програма.

Теоретичною основою розробки програми є положення про те, що тривожність дітей молодшого шкільного віку формується під впливом не лише індивідуальних особливостей дитини, а й умов її взаємодії з найближчим соціальним середовищем. Для молодшого школяра значущими залишаються стиль спілкування з дорослими, характер оцінювання в школі, відчуття прийняття в класі, наявність дружніх контактів і доступність соціальної підтримки [4; 14; 21]. У ситуації соціокультурної адаптації ці чинники набувають ще більшої ваги, оскільки дитина змушена одночасно пристосовуватися до нових вимог навчального середовища, нових правил взаємодії та, в окремих випадках, до іншомовного або культурно відмінного простору [5; 7; 14].

У межах проведеного дослідження було встановлено, що для дітей молодшого шкільного віку найбільш значущими ресурсами виступають підтримка друзів, наявність близьких людей, до яких можна звернутися, а також включеність у систему міжособистісних відносин у класі [2; 5; 35]. Це означає, що програма подолання тривожності не може зводитися лише до роботи з окремими емоційними симптомами. Вона має бути спрямована і на розвиток внутрішніх ресурсів дитини, і на посилення її соціально-психологічної підтримки, і на створення умов безпечного включення в класне середовище [4; 14; 21; 22].

При розробці програми доцільно виходити з того, що молодший шкільний вік є періодом, коли дитина ще значною мірою залежить від зовнішньої підтримки. Вона не завжди здатна самостійно впоратися з хвилюванням, правильно інтерпретувати власні переживання або знайти ефективний спосіб подолання напруження. Саме тому програма має передбачати формування простих і доступних для цього віку способів емоційного саморегулювання, безпечного самовираження, звернення по допомогу та включення в позитивну взаємодію з ровесниками [1; 23; 32; 36].

Ще однією теоретичною засадою програми є розуміння того, що шкільна тривожність у дітей молодшого шкільного віку часто пов’язана не з усім навчальним процесом загалом, а з окремими ситуаціями, які дитина сприймає як потенційно загрозливі. Такими ситуаціями є відповідь біля дошки, публічне висловлювання власної думки, перевірка знань, очікування оцінки, можливість помилки або порівняння з іншими [4; 10; 17]. Отже, програма подолання тривожності має бути орієнтована не на абстрактне «зниження напруження», а на поступове опрацювання саме тих ситуацій, які викликають у дітей найбільші труднощі [17].

З огляду на результати методики «Мій клас», важливою теоретичною основою програми є також положення про роль соціальної включеності у зниженні емоційного неблагополуччя. Більшість дітей у дослідженні виявили орієнтацію на взаємодію з ровесниками та наявність значущих контактів, що

свідчить про важливість дружніх зв’язків як ресурсу психологічної стабільності [5; 35]. Водночас у частини дітей, передусім серед хлопчиків, було виявлено переважання ігрових позицій, а в окремому випадку — відсторонену позицію. Це дає підстави розглядати включеність у класний колектив, почуття належності та позитивний досвід спільної діяльності як обов’язкові компоненти програми подолання тривожності [7; 14].

У теоретичному плані програма має спиратися на поєднання кількох підходів. По-перше, це положення про вікові особливості емоційного розвитку молодших школярів, згідно з якими дитина краще засвоює нові способи поведінки в діяльності, через конкретні вправи, рольові ситуації, повторювані дії та підтримку дорослого [23; 32; 36]. По-друге, це ідея соціально-психологічної зумовленості тривожності, яка вимагає врахування не лише внутрішнього стану дитини, а й якості її стосунків із класом, учителем і близьким оточенням [4; 14; 24]. По-третє, це орієнтація на адаптаційний підхід, у межах якого тривожність розглядається як показник труднощів пристосування до нового або емоційно значущого середовища [5; 7; 14].

Програма подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку має спиратися на такі теоретичні засади: урахування вікових особливостей дітей 7–10 років; орієнтацію на найбільш чутливі для них ситуації шкільної взаємодії; розуміння соціальної підтримки як ресурсу подолання тривожності; визнання значущості дружніх контактів і включеності в класне середовище; урахування умов соціокультурної адаптації, у яких відбувається навчання дитини [4; 14; 25]. Сукупність цих положень становить основу для побудови цілісної програми, зміст і структура якої будуть розкриті в наступному підрозділі.

3.2. Зміст і структура програми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку

Результати теоретичного та емпіричного аналізу дали підстави для розробки програми подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурної адаптації. Необхідність створення такої програми зумовлена тим, що в досліджуваній вибірці шкільна тривожність не виявилася загальною та рівномірно вираженою, однак у структурі переживань дітей було зафіксовано окремі найбільш чутливі сфери. Насамперед ідеться про страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, а також фрустрацію потреби в досягненні успіху [17]. Саме ці прояви визначають ті психологічні труднощі, на подолання яких має бути спрямована програма.

Теоретичною основою розробки програми є положення про те, що тривожність дітей молодшого шкільного віку формується під впливом не лише індивідуальних особливостей дитини, а й умов її взаємодії з найближчим соціальним середовищем. Для молодшого школяра значущими залишаються стиль спілкування з дорослими, характер оцінювання в школі, відчуття прийняття в класі, наявність дружніх контактів і доступність соціальної підтримки [4; 14; 21]. У ситуації соціокультурної адаптації ці чинники набувають ще більшої ваги, оскільки дитина змушена одночасно пристосовуватися до нових вимог навчального середовища, нових правил взаємодії та, в окремих випадках, до іншомовного або культурно відмінного простору [1; 5; 15; 39].

У межах проведеного дослідження було встановлено, що для дітей молодшого шкільного віку найбільш значущими ресурсами виступають підтримка друзів, наявність близьких людей, до яких можна звернутися, а також включеність у систему міжособистісних відносин у класі [14; 22]. Це означає, що програма подолання тривожності не може зводитися лише до роботи з окремими емоційними симптомами. Вона має бути спрямована і на

розвиток внутрішніх ресурсів дитини, і на посилення її соціально-психологічної підтримки, і на створення умов безпечного включення в класне середовище [2; 11; 19; 35].

При розробці програми доцільно виходити з того, що молодший шкільний вік є періодом, коли дитина ще значною мірою залежить від зовнішньої підтримки. Вона не завжди здатна самостійно впоратися з хвилюванням, правильно інтерпретувати власні переживання або знайти ефективний спосіб подолання напруження. Саме тому програма має передбачати формування простих і доступних для цього віку способів емоційного саморегулювання, безпечного самовираження, звернення по допомогу та включення в позитивну взаємодію з ровесниками [4; 23; 32; 36].

Ще однією теоретичною засадою програми є розуміння того, що шкільна тривожність у дітей молодшого шкільного віку часто пов’язана не з усім навчальним процесом загалом, а з окремими ситуаціями, які дитина сприймає як потенційно загрозливі. Такими ситуаціями є відповідь біля дошки, публічне висловлювання власної думки, перевірка знань, очікування оцінки, можливість помилки або порівняння з іншими [3; 13; 23;]. Отже, програма подолання тривожності має бути орієнтована не на абстрактне «зниження напруження», а на поступове опрацювання саме тих ситуацій, які викликають у дітей найбільші труднощі [17].

З огляду на результати методики «Мій клас», важливою теоретичною основою програми є також положення про роль соціальної включеності у зниженні емоційного неблагополуччя. Більшість дітей у дослідженні виявили орієнтацію на взаємодію з ровесниками та наявність значущих контактів, що свідчить про важливість дружніх зв’язків як ресурсу психологічної стабільності [7; 14]. Водночас у частини дітей, передусім серед хлопчиків, було виявлено переважання ігрових позицій, а в окремому випадку — відсторонену позицію. Це дає підстави розглядати включеність у класний колектив, почуття належності та позитивний досвід спільної діяльності як обов’язкові компоненти програми подолання тривожності [7; 14].

У теоретичному плані програма має спиратися на поєднання кількох підходів. По-перше, це положення про вікові особливості емоційного розвитку молодших школярів, згідно з якими дитина краще засвоює нові способи поведінки в діяльності, через конкретні вправи, рольові ситуації, повторювані дії та підтримку дорослого [23; 32; 36]. По-друге, це ідея соціально-психологічної зумовленості тривожності, яка вимагає врахування не лише внутрішнього стану дитини, а й якості її стосунків із класом, учителем і близьким оточенням [4; 14; 21]. По-третє, це орієнтація на адаптаційний підхід, у межах якого тривожність розглядається як показник труднощів пристосування до нового або емоційно значущого середовища [5; 7; 35].

3.3. Критерії оцінювання ефективності психологічної програми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку

Оцінювання ефективності програми подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку є завершальним етапом її теоретичного обґрунтування та практичного проєктування. Саме воно дозволяє визначити, наскільки зміст і структура програми відповідають виявленим у дослідженні труднощам, а також чи може її реалізація сприяти послабленню тривожних переживань дітей в умовах соціокультурної адаптації [2; 11; 19; 26]. У межах цієї кваліфікаційної роботи програма розроблена як практичний інструмент психологічного супроводу, тому оцінювання її ефективності доцільно розглядати передусім як систему критеріїв, показників і способів подальшої перевірки результативності [12; 40].

Визначення критеріїв ефективності програми має спиратися на змістовий зв’язок між її метою, завданнями та тими проблемними зонами, які були виявлені в ході емпіричного дослідження. Оскільки в досліджуваній вибірці найбільш вираженими виявилися страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, фрустрація потреби в досягненні успіху, а також

значущість соціальної підтримки та включеності в класне середовище, саме ці напрями мають бути покладені в основу оцінювання ефективності програми [7; 14; 17; 22].

Доцільно виокремити три основні групи критеріїв ефективності: емоційно-поведінкові, соціально-психологічні, організаційно-процесуальні.

1. Емоційно-поведінкові критерії

Перша група критеріїв стосується змін у проявах тривожності дитини. Основним показником тут є зменшення вираженості шкільної тривожності, насамперед у тих її компонентах, які виявилися найбільш проблемними в межах проведеного дослідження [17]. Ідеться про:

— зниження страху самовираження;

— зменшення напруження в ситуаціях перевірки знань;

— послаблення переживань, пов’язаних із можливістю неуспіху;

— підвищення впевненості дитини у власних можливостях у шкільному середовищі [3; 13; 17; 23].

Показниками позитивної динаміки за цим критерієм можуть бути:

— більш спокійне ставлення дитини до навчальних завдань;

— зменшення напруження під час відповіді;

— зниження вираженості страху зробити помилку;

— підвищення готовності дитини брати участь у навчальній діяльності;

— збільшення частоти ситуацій, у яких дитина наважується висловлювати власну думку [3; 4; 23].

Для перевірки цього критерію доцільно використовувати повторне проведення Тесту шкільної тривожності Філіпса після реалізації програми та порівняння результатів із первинними показниками [17].

2. Соціально-психологічні критерії

Друга група критеріїв пов’язана зі змінами в соціальній підтримці та соціально-психологічній адаптації дитини. Оскільки результати дослідження показали, що важливим ресурсом подолання тривожності для дітей

молодшого шкільного віку є підтримка друзів, близьких людей і включеність у класне середовище, оцінювання ефективності програми має враховувати:

— посилення суб'єктивного відчуття соціальної підтримки;

— покращення ставлення дитини до перебування в класному колективі;

— підвищення рівня включеності у спільну діяльність;

— зростання орієнтації на взаємодію з однолітками;

— зниження ознак дистанційованості або відсторонення [7; 14; 22].

Показниками позитивної динаміки за цим критерієм можуть бути:

— вищі результати за шкалою MSPSS;

— посилення значущості підтримки друзів і близьких людей;

— поява більш благополучних позицій за методикою «Мій клас»;

— наявність у дитини більш вираженої орієнтації на контакт і співпрацю;

— зменшення тяжіння до відсторонених або переважно ігрових позицій у класному просторі [7; 14; 22].

Для перевірки цього критерію доцільно використовувати повторне застосування MSPSS та повторне проведення методики «Мій клас» після завершення програми [7; 22].

3. Організаційно-процесуальні критерії

Третя група критеріїв пов'язана з тим, наскільки програма є доступною, прийнятною та безпечною для дітей молодшого шкільного віку. Навіть змістовно добре побудована програма не може вважатися ефективною, якщо вона викликає перевтому, нерозуміння, емоційний опір або не враховує вікових можливостей дітей [11; 23; 32; 36].

У межах цієї групи важливо враховувати:

— зацікавленість дітей у виконанні вправ;

— доступність змісту занять;

— активність участі дітей у груповій роботі;

— емоційний комфорт під час виконання завдань;

— доброзичливе сприйняття програми з боку батьків і педагогів [2; 11; 19; 26].

Показниками результативності тут можуть бути:

— готовність дітей брати участь у заняттях без вираженого опору;

— включеність у групові вправи;

— позитивний зворотний зв’язок від дітей;

— спостереження педагогів щодо більш спокійної поведінки дітей;

— відгуки батьків про зменшення напруження, пов’язаного зі школою [9; 11; 24; 39].

Ця група критеріїв є особливо важливою, оскільки програма реалізується в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які потребують не лише змістовно правильно підібраних методів, а й психологічно безпечної форми взаємодії [11; 23; 31].

Способи оцінювання ефективності програми

Оцінювання ефективності програми подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку доцільно проводити в кілька етапів:

1. Первинна діагностика. На цьому етапі визначаються вихідні показники шкільної тривожності, соціальної підтримки та особливостей позиціонування дитини в класному середовищі [7; 17; 22].

2. Реалізація програми. Програма проводиться відповідно до визначеної структури та змістових блоків [11; 19].

3. Повторна діагностика. Після завершення програми застосовуються ті самі методики, що й на первинному етапі, для порівняння результатів [7; 22; 27].

4. Порівняльний аналіз результатів. На цьому етапі визначається наявність або відсутність позитивної динаміки в основних показниках.

5. Якісне узагальнення змін. Додатково аналізуються спостереження за поведінкою дітей, їхнє ставлення до занять, а також відгуки педагогів і батьків [12; 40].

У межах цього дослідження найбільш доцільним є поєднання кількісного та якісного аналізу результатів. Кількісний аналіз дозволяє порівняти діагностичні показники до і після реалізації програми, тоді як

якісний дає змогу оцінити характер змін у поведінці, самопочутті, взаємодії з ровесниками та ставленні до навчальних ситуацій [12; 19; 40].

Ознаки можливої ефективності програми

На підставі мети та змісту програми можна визначити, що її ефективність буде підтверджуватися за наявності таких змін:

— зниження страху самовираження;

— зменшення напруження в ситуаціях перевірки знань;

— зниження чутливості до ситуацій можливої неуспішності;

— підвищення впевненості дитини у шкільних ситуаціях;

— посилення сприйняття соціальної підтримки;

— покращення включеності в класний колектив;

— збільшення орієнтації на взаємодію з однолітками;

— зменшення ознак відстороненості;

— позитивне сприйняття програми дітьми, педагогами та батьками [4; 7; 11; 19; 22].

Окремо варто враховувати, що для дітей, які перебувають у ситуації соціокультурної адаптації, позитивною ознакою ефективності програми може бути не лише зниження тривожності як такої, а й поява більшого почуття прийняття, безпеки та впевненості в новому освітньому середовищі [5; 11; 14; 15].

Оцінювання ефективності програми подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку має здійснюватися комплексно, з урахуванням емоційних, соціально-психологічних та процесуальних показників. Саме такий підхід дозволяє розглядати результативність програми не лише як формальне зниження окремих показників тривожності, а як більш широкий процес посилення адаптаційних ресурсів дитини, її впевненості, відчуття підтримки та включеності в шкільне середовище [11; 14; 19; 40].

ВИСНОВКИ

Висновки кваліфікаційної роботи сформульовано відповідно до мети та завдань дослідження. У роботі узагальнено теоретичні положення, результати емпіричного етапу та практичні розробки.

Теоретично встановлено, що тривожність у молодшому шкільному віці є багатовимірним явищем, яке посилюється в ситуаціях оцінювання, самовираження, соціального порівняння та адаптації до нового середовища. Провідними соціально-психологічними чинниками подолання тривожності визначено характер сімейної підтримки, стиль взаємодії з учителем, шкільний клімат, прийняття однолітками, відчуття належності до класу та умови культурно-мовної адаптації. Особливої актуальності ці чинники набувають в умовах навчання українських дітей в Естонії.

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці дітей молодшого шкільного віку, показало такі ключові результати:

– За Тестом шкільної тривожності Філіпса загальний показник шкільної тривожності в групі не перевищує порогового рівня (30,0 % розбіжностей із ключем). Найвищі показники зафіксовано за шкалами: страх самовираження (46,4 %), страх ситуації перевірки знань (40,5 %) та фрустрація потреби в досягненні успіху (35,7 %). У дівчаток страх самовираження сягнув рівня підвищеної тривожності (63,3 %).

– За шкалою соціальної підтримки MSPSS діти загалом сприймають підтримку як доступну (середній бал — 4,76). Найвищий рівень підтримки — від друзів (5,59), найнижчий — від сім’ї (3,91).

За методикою «Мій клас» більшість дітей демонструє включеність у класне середовище. 12 із 14 дітей позначили не лише себе, а й друга або значущого однокласника. У дівчаток переважали соціально благополучні позиції, у хлопчиків картина була більш неоднорідною.

Отримані дані частково підтвердили гіпотезу дослідження. Подолання тривожності в умовах соціокультурної адаптації пов’язане з наявністю

соціальної підтримки, прийняттям у групі однолітків та включеністю в клас. Найбільш вразливими залишаються ситуації самовираження, перевірки знань та переживання неуспіху.

На основі результатів визначено основні психологічні умови зниження тривожності: створення безпечного шкільного середовища, підтримка самовираження дитини, зниження напруження в ситуаціях оцінювання, розвиток дружніх стосунків, культурно чутлива адаптація та узгоджена підтримка сім'ї й школи.

З урахуванням виявлених проблемних зон розроблено корекційно-розвивальну програму з 8 занять для дітей 7–10 років, спрямовану на зниження страху самовираження та перевірки знань, розвиток емоційної саморегуляції, посилення підтримувальних контактів з однолітками та залучення батьків і педагогів.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання її результатів практичними психологами, вчителями та батьками для раннього виявлення тривожності та організації ефективного психологічного супроводу дітей, які проходять соціокультурну адаптацію в естонському освітньому середовищі. Запропоновану програму можна адаптувати до умов конкретного класу чи школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєксєєнко Т. Ф. Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки молоді у зарубіжному досвіді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2018. Вип. 22, кн. 1. С. 33–47. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708774/ (дата звернення: 23.04.2026).

2. Аналітичні матеріали щодо забезпечення права на освіту в умовах воєнного стану. *Офіс освітнього омбудсмена України*. Київ : Міністерство освіти і науки України. URL : https://surl.li/tsfzrd (дата звернення: 23.04.2026)

3. Вавілова А.С. Психологічні особливості страхів у молодших школярів. *Теорія і практика сучасної психології.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. С. 140 – 144. URL : https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2020/part_1/1-1_2020.pdf (дата звернення: 24.04.2026)

4. Василевська О. І. Теоретичні аспекти дослідження і шляхи збереження психічного здоров'я. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10), Ч. 1. С. 53 - 61 URL : https://nbuv.gov.ua/j-pdf/Psios_2016_2%281%29__7.pdf (дата звернення: 24.04.2026)

5. Васильченко Н. В., Гобод І. Ю., Гонтар О. В. та ін. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби : методичні рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 102 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106607 (дата звернення: 27.04.2026)

6. Гнатюк О. В. Адаптаційні розлади у молодших школярів в умовах воєнного стану. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я :* матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ. 2022. С. 44–47. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733034/ (дата звернення: 27.04.2026).

7. Гнатюк О. В. Діагностування адаптаційних розладів в учнів молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни *:* практичний посібник. Київ. 2023. С. 80–99. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737787/ (дата звернення: 27.04.2026)

8. Гнатюк О. В. Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни : практичний посібник. Київ, 2023. С. 68–79. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737783/ (дата звернення: 27.04.2026)

9. Гнатюк О. В. Проблема адаптації та адаптаційних розладів в учнів початкової ланки освіти в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації* : збірник тез наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. С. 30–34. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732841/ (дата звернення: 30.04.2026)

10. Гнатюк О. В., Пророк Н. В., Чекстере О. Ю. Проблеми адаптації до навчання здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. № 54. С. 63–69. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737883/ (дата звернення: 30.04.2026)

11. Годецька Т. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний огляд. *Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*. Рубрика «Освіта і наука під час війни». Київ. 2023. URL : https://surl.li/mkdozs (дата звернення: 30.04.2026)

12. Горленко В.М., Острова В.Д., Сосновенко Н.В., Ткачук І.І. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби : метод. рек. / за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/minimumi.pdf (дата звернення: 30.04.2026)

13. Гуд Г. О. Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Psychological Journal*. 2019. Vol. 5, Issue 4. С. 42–52. URL : https://nbuv.gov.ua/j-pdf/psch_2019_5_4_5.pdf (дата звернення: 30.04.2026)

14. Дерека Т., Іскра В., Гацько О., Бистра І. Соціально-психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку : *методичні матеріали*. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. URL : https://surl.li/ookqhe (дата звернення: 02.05.2026)

15. Жданович Ю. М. Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19, кн. 1. С. 204–213. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/107220/ (дата звернення: 02.05.2026)

16. Козаченко К. В. Психологічні особливості адаптації молодших школярів до навчання в умовах воєнного стану : магістерська робота. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. 2025. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56148/1/kvkozachenko.fpsrso_2025.pdf (дата звернення: 02.05.2026)

17. Коли світ на межі змін: школа, чутлива до психічного здоров'я : посібник / упоряд. Д. Арцимєєва, Г. Терентьєва, Т. Зав'ялова, Н. Паньків ; за заг. ред. Л. Залюбовської. Київ : GO Global, 2023. URL : https://surl.li/rjbyzv (дата звернення: 02.05.2026)

18. Креденцер О. В. Забезпечення психічного здоров'я українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 116 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737841/ (дата звернення: 02.05.2026)

19. Максименко С. Д., Гришко О. Д. Психологічний супровід та психічне здоров'я : підручник. Київ : *Видавництво «Людмила»,* 2024. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741253/ (дата звернення: 02.05.2026)

20. Максименко С. Д., Руденко Я. В., Кушнєрьова А. М., Невмержицький В. М. Психічне здоров’я особистості : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ, 2021. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733985/ (дата звернення: 05.05.2026)

21. Маляр О. І. Емоційна взаємодія в сім’ї та її врахування у роботі соціального працівника. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. Вип. 1 (44). С. 111–115. URL : https://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvuuped_2019_1_25.pdf (дата звернення: 05.05.2026)

22. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки : метод. посіб. (укр. версія). Харків : ХОГОКЗ, 2023. 12 с. DOI : https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023 (дата звернення: 05.05.2026)

23. Мартинюк І. Адаптація – запорука гармонійного розвитку. *Освіта.ua*. 2009. URL : https://osvita.ua/school/method/psychology/2623/ (дата звернення: 23.04.2026).

24. Мороз О. В. Методика дослідження стану та проявів мовленнєвої тривожності у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія : науково-методичний журнал*. 2015. № 7. С. 55–60. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13438/ (дата звернення: 07.05.2026)

25. Новицька Н. Психологічна діагностика готовності дітей до навчання. *Освіта.ua.* 2007. URL : https://surl.li/cvyxgb (дата звернення: 09.05.2026)

26. Павлик Н. В. Методичні рекомендації щодо гармонізації стану психологічного здоров’я педагога в умовах війни. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : збірник тез наукових доповідей IV Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2022. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732501/ (дата звернення: 08.05.2026)

27. Перша психологічна допомога. Алгоритм дій : методичні рекомендації. *Міністерство освіти і науки України*. Київ, 2022. URL : https://surl.li/fnqthm (дата звернення: 08.05.2026)

28. Розенова М. Молодший школяр: психологічні основи навчання та виховання *Освіта.ua.* 2008. URL : https://surli.cc/gyjeac (дата звернення: 07.05.2026)

29. Сачек Т. Наступність – умова успішної адаптації. *Освіта.ua*. 2008. URL : https://osvita.ua/school/method/psychology/2027/ (дата звернення: 07.05.2026)

30. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 1(4). С. 144–153. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40788/ (дата звернення: 09.05.2026)

31. Козаченко К. В. Психологічні особливості адаптації молодших школярів до навчання в умовах воєнного стану : магістерська робота. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/56148/1/kvkozachenko.fpsrso_2025.pdf (дата звернення: 09.05.2026)

32. Шатирко Л. О. Виклики війни, їх відображення в освітньому просторі: психологічні інтерпретації : наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», (м. Київ, 22 листопада 2024 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6, № 2. С. 1–5. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743969/ (дата звернення: 09.05.2026)

33. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери. Київ. 2015. URL : https://surl.li/uyfgqr (дата звернення: 09.05.2026)

34. Соціально-емоційне навчання: практичний посібник для вихователів та батьків дітей дошкільного віку. URL : https://surl.li/nlcwpb (дата звернення: 10.05.2026).

35. Соціально-емоційне навчання: практичний посібник для вихователів та батьків дітей дошкільного віку. URL : https://surli.cc/rtxwkg (дата звернення: 10.05.2026)

36. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. № 1(4). С. 144–153. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40788/ (дата звернення: 10.05.2026)

37. Терещенко Л.А., Кесьян Т.В. Психологічна діагностика взаємодії суб'єктів освітнього простору : методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 63 с. URL : https://surl.li/cfmwgh (дата звернення: 10.05.2026)

38. Філіпс Б. Тест шкільної тривожності (методика діагностики рівня шкільної тривожності). URL : https://surl.li/dprraz (дата звернення: 10.05.2026)

39. Шатирко Л. О. Виклики війни, їх відображення в освітньому просторі: психологічні інтерпретації: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», (м. Київ, 22 листопада 2024 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6, № 2. С. 1–5. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743969/ (дата звернення: 10.05.2026)

40. Як навчати та навчатись під час війни : інформаційно-практичний порадник / упоряд. О. Мерзлякова ; Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В. О. Сухомлинського, відділ наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти. Київ, 2023. URL : https://surl.li/mgbtqv (дата звернення: 10.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест шкільної тривожності Філіпса

Мета методики – вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Інструкція для учнів.

Дітям пропонуються запитання про те, як вони почуваються у школі. На кожне запитання необхідно дати однозначну відповідь: «так» або «ні». Важливо відповідати щиро, не замислюючись над тим, яка відповідь є правильною або неправильною.

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?

14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?

18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?

19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?

20. Чи схожий ти на однокласників?

21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?

22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам’ятаєш?

23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?

24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?

25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?

26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?

27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?

28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?

31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе задіває?

32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?

37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?

38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?

40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?

41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?

42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?

43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?

44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?

45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?

46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?

50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?

56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?

58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Ключ до Тесту шкільної тривожності Філіпса, чинники та схема інтерпретації (таблиця 3)

Ключ до запитань:

«+» – Так

«–» – Ні

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33 -	43 +	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -

6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 +	30 +	40 -	50 -	

Схема опрацювання результатів

Під час обробки результатів виокремлюються ті відповіді, які не збігаються з ключем тесту. Саме такі відповіді розглядаються як прояви тривожності.

Підраховується:

1. Загальна кількість розбіжностей по всьому тесту;
2. Кількість розбіжностей за кожним із 8 чинників тривожності.

Інтерпретація загального рівня тривожності

— понад 50 % розбіжностей — підвищена тривожність

— понад 75 % розбіжностей — висока тривожність

Чинники тривожності

1. Загальна тривожність у школі

Номери запитань: 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

S = 22

2. Переживання соціального стресу

Номери запитань: 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44

S = 11

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху

Номери запитань: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43

S = 13

4. Страх самовираження

Номери запитань: 27, 31, 34, 37, 40, 45

S = 6

5. Страх ситуації перевірки знань

Номери запитань: 2, 7, 12, 16, 21, 26

S = 6

6. Страх невідповідності очікуванням оточення

Номери запитань: 3, 8, 13, 17, 22

S = 5

7. Низька фізіологічна опірність стресові

Номери запитань: 9, 14, 18, 23, 28

S = 5

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями

Номери запитань: 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47

S = 8

Змістова характеристика чинників

1. Загальна тривожність у школі — загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу — емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти, передусім з однолітками.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху — несприятливий психічний фон, який не дає змоги дитині розвинути потребу в успіху, досягненні високого результату.

4. Страх самовираження — негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань — негативне ставлення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень і можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням оточення — орієнтація на значущість інших в оцінюванні власних результатів, учинків і думок, тривога з приводу оцінок навколишніх.

7. Низька фізіологічна опірність стресові — особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями — загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини.

Додаток Б

Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS, укр. версія)

Мета методики – вивчення суб'єктивного сприйняття соціальної підтримки з боку значущого оточення.

Інструкція.

Опитування проводиться з метою дослідження особистого самопочуття. Опитування є добровільним і анонімним. Необхідно уважно прочитати кожне твердження і вибрати цифру відповідно до того, наскільки воно відповідає власному досвіду:

0 – дуже не згоден(на)

1 – не згоден(на)

2 – трохи не згоден(на)

3 – нейтрально

4 – злегка згоден(на)

5 – згоден(на)

6 – дуже згоден(на)

Твердження опитувальника

1. Є хтось, хто поряд, коли я в біді.
2. Є хтось, з ким я можу розділити свої біди і радощі.
3. Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.
4. Я отримую емоційну підтримку, в якій маю потребу, від моєї сім'ї.
5. У мене є хтось, з ким я відчуваю себе добре.
6. Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.
7. Я можу розраховувати на моїх друзів, коли мені погано.
8. Я можу говорити про мої проблеми з моєю сім'єю.
9. У мене є друзі, з якими я можу розділити свої біди і радощі.
10. Є хтось особливий в моєму житті, кого турбують мої почуття.
11. Моя сім'я хоче допомогти мені в прийнятті рішень.

12. Я можу говорити про мої проблеми з моїми друзями.

Субшкали методики

Сім’я: 3, 4, 8, 11

Друзі: 6, 7, 9, 12

Близькі люди: 1, 2, 5, 10

Додаток В

Бланк обробки результатів MSPSS

Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS) використовується для визначення загального рівня сприйняття соціальної підтримки, а також окремих показників за трьома субшкалами: **«Сім'я»**, **«Друзі»** та **«Близькі люди»**. Українська версія опитувальника містить **12 пунктів**, а оцінювання здійснюється за шкалою від **0 до 6**.

1. Субшкали методики

Сім'я: 3, 4, 8, 11

Друзі: 6, 7, 9, 12

Близькі люди: 1, 2, 5, 10

2. Індивідуальний бланк обробки результатів

1	2	3
4	**5**	**6**
7	**8**	**9**
10	**11**	**12**

3. Підрахунок результатів за субшкалами

Субшкала «Сім'я»

3 + 4 + 8 + 11 = _____

Середній бал за субшкалою: _____ / 4 = _____

Субшкала «Друзі»

6 + 7 + 9 + 12 = _____

Середній бал за субшкалою: _____ / 4 = _____

Субшкала «Близькі люди»

1 + 2 + 5 + 10 = _____

Середній бал за субшкалою: _____ / 4 = _____

4. Підрахунок загального показника

Сума всіх 12 тверджень = _____

Середній загальний бал: _____ / 12 = _____

5. Схема інтерпретації результатів

Чим **вищий середній бал**, тим **вищий рівень сприйняття соціальної підтримки**.

Для практичної інтерпретації можна орієнтуватися на такі рівні:

— **0–2,0** — низький рівень сприйняття соціальної підтримки

— **2,1–4,0** — середній рівень сприйняття соціальної підтримки

— **4,1–6,0** — високий рівень сприйняття соціальної підтримки

У межах дослідження доцільно інтерпретувати не лише загальний показник, а й окремі субшкали, оскільки вони дозволяють виявити, яке саме джерело підтримки є для дитини найбільш значущим або, навпаки, менш доступним.

6. Зразок зведеної таблиці для групового аналізу

Група	**Сім'я**	**Друзі**	**Близькі люди**	**Загальний середній бал**
Хлопці				
Дівчата				
Уся група				

7. Примітка до обробки результатів у межах даного дослідження

У цій кваліфікаційній роботі результати MSPSS аналізувалися на **груповому рівні**. Під час обробки було визначено:

— середній загальний бал за шкалою;

— середні бали за субшкалами **«Сім’я»**, **«Друзі»**, **«Близькі люди»**;

— окремі показники для **хлопчиків**, **дівчаток** та **всієї вибірки**.

Додаток Г

Проективна методика «Мій клас»

Мета методики – дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дитини в класному середовищі, визначення її позиції в колективі, характеру взаємодії з однолітками та емоційно значущих для неї видів діяльності.

Матеріал методики – сюжетний малюнок класної ситуації, на якому зображено дітей у різних позиціях та видах діяльності.

Інструкція для дитини.

Дитині пропонується уважно розглянути малюнок класу і визначити, **де на ньому вона сама**, тобто з яким персонажем вона себе ототожнює. Після цього дитині пропонується показати або позначити, **де на малюнку її друг** або той однокласник, з яким їй найбільш комфортно взаємодіяти.

Психологу важливо з'ясувати:

— з ким із учасників зображеної ситуації ототожнює себе досліджуваний;

— яке місце в класі він відводить ідентифікованому з собою персонажу;

— чи перебуває цей персонаж:

- поруч з учителем;
- у центрі навчальної ситуації;
- разом з іншими дітьми;
- у парній взаємодії;
- в ігровій позиції;
- окремо від інших або поза межами класного простору;

— який зміст діяльності є для дитини емоційно значущим: навчальний, ігровий чи комунікативний.

Особливості інтерпретації результатів

На малюнку позначені позиції, що можуть свідчити про різні особливості соціально-психологічного та навчального статусу дитини.

1. Навчально активні позиції

До таких належать позиції, пов’язані з вирішенням завдання біля дошки, участю в навчальній взаємодії, зверненням до вчителя або включенням у навчальний процес. Ідентифікація з такими позиціями свідчить про відносну адекватність соціально-психологічного та навчального статусу молодшого школяра.

2. Соціально благополучні позиції

Ототожнення себе з дітьми, які стоять у парі, взаємодіють або виконують спільну діяльність, розглядається як показник благополучної соціально-психологічної позиції дитини. Такі вибори свідчать про її орієнтацію на контакт, взаємодію, дружню підтримку та включеність у класний колектив.

3. Позиція поряд з учителем

Якщо дитина ототожнює себе з персонажем, який перебуває поряд з учителем, це може свідчити про значущість учителя для дитини, її прагнення до прийняття з боку дорослого, а також про відчуття себе учнем, якого вчитель визнає та підтримує.

4. Позиція “один, далеко від учителя”

Така позиція вважається емоційно неблагополучною і може свідчити про труднощі адаптації до перебування в класному колективі, переживання дистанційованості, невключеності або внутрішнього відсторонення від групи.

5. Ігрова позиція

Ідентифікація з персонажами, зайнятими переважно грою або діяльністю, не пов’язаною безпосередньо з навчальним процесом, свідчить про те, що для дитини емоційно значущою є насамперед ігрова взаємодія. Така позиція не відповідає навчальній позиції, однак не завжди є неблагополучною в соціальному плані, оскільки може відображати потребу в контакті, активності та неформальному спілкуванні.

Орієнтовна схема аналізу результатів

Під час інтерпретації результатів доцільно враховувати:

1. **Власну позицію дитини** на малюнку;
2. **Наявність або відсутність друга / значущого однокласника**;
3. **Тип обраної позиції**:

- навчально активна;
- соціально благополучна;
- ігрова;
- відсторонена;

4. **Характер включеності в класне середовище**:

- участь у спільній діяльності;
- орієнтація на взаємодію;
- тяжіння до ізоляції;
- орієнтація на вчителя;

5. **Емоційно значущий зміст діяльності** для дитини.

Категорії позицій, використані в межах даного дослідження

У процесі обробки результатів дослідження позиції було узагальнено таким чином:

— **навчально активна позиція** – позиції, пов’язані з участю в навчальній ситуації;

— **соціально благополучні парні / спільні позиції** – позиції, що відображають взаємодію, підтримку та включеність у групу;

— **ігрові позиції** – позиції, пов’язані з неформальною або ігровою активністю;

— **відсторонена позиція** – позиція, що свідчить про дистанційованість від класного простору.

Додаток Д

Зведені результати Тесту шкільної тривожності Філіпса

1. Загальний показник шкільної тривожності

Група	Кількість тривожних відповідей	Загальна кількість відповідей	Відсоток розбіжностей
Хлопці	151	522	28,9%
Дівчата	93	290	32,1%
Уся група	244	812	30,0%

2. Показники шкільної тривожності за чинниками

Чинник	Хлопці, %	Дівчата, %	Уся група, %
Загальна тривожність у школі	25,3	28,2	26,3
Переживання соціального стресу	31,3	21,8	27,9
Фрустрація потреби в досягненні успіху	35,9	35,4	35,7
Страх самовираження	37,0	63,3	46,4
Страх ситуації перевірки знань	42,6	36,7	40,5
Страх невідповідності очікуванням оточення	20,0	28,0	22,9
Низька фізіологічна опірність стресові	26,7	28,0	27,1
Проблеми і страхи у стосунках з вчителями	27,8	35,0	30,4

Додаток Е

Зведені результати Багатомірної шкали сприйняття соціальної підтримки (MSPSS)

1. Загальний показник сприйняття соціальної підтримки

Група	Середній загальний бал
Хлопці	4,63
Дівчата	5,00
Уся група	4,76

2. Показники сприйняття соціальної підтримки за субшкалами MSPSS

Субшкала	Хлопці	Дівчата	Уся група
Сім’я	3,72	4,25	3,91
Друзі	5,53	5,70	5,59
Близькі люди	4,64	5,05	4,79

Додаток Ж

Узагальнені результати за методикою «Мій клас»

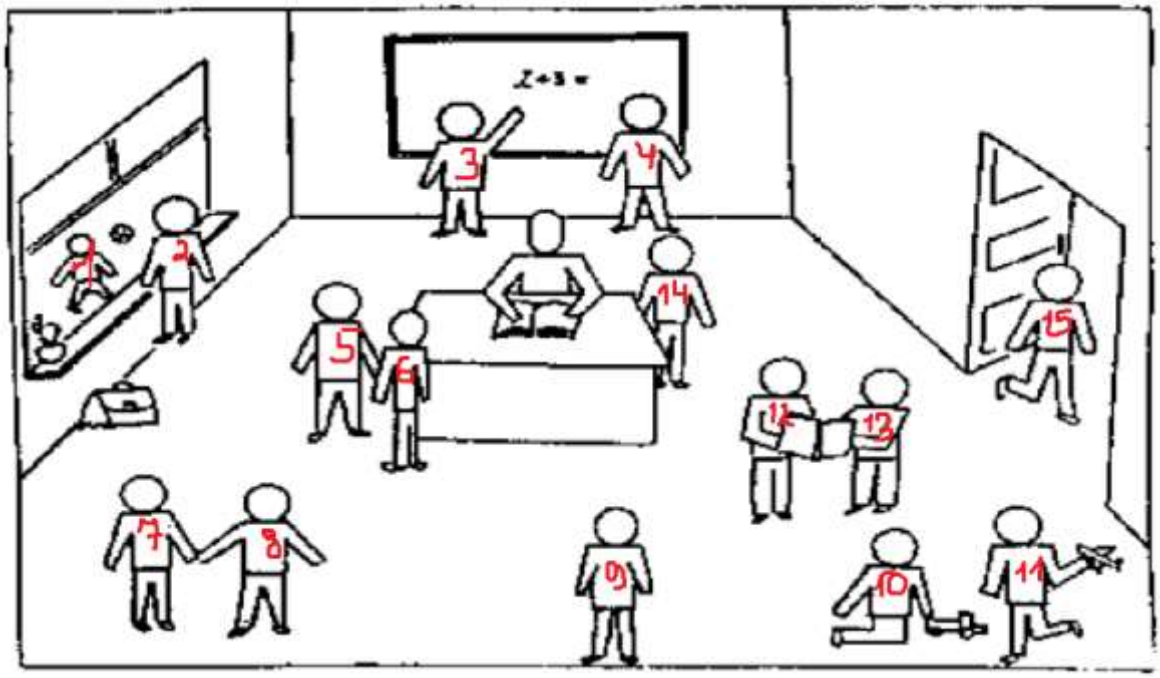


Рисунок - Бланк відповідей методики «Мій клас»

1. Розподіл виборів за категоріями позицій

Категорія позиції	Хлопці,n	Дівчата,n	Уся група,n
Навчально активна позиція	**0**	**1**	**1**
Соціально благополучні парні/спільні позиції	**3**	**4**	**7**
Ігрові позиції	**5**	**0**	**5**
Відсторонена позиція	**1**	**0**	**1**
Позначили друга/значущого однокласника	**7**	**5**	**12**

2. Індивідуальний розподіл виборів за статтю

Хлопці			
№ дитини	***Власна позиція***	***Позиція друга***	***Узагальнена категорія***
1	15	-	Відсторонена позиція
2	10	11	Ігрова позиція
3	1	1	Ігрова позиція
4	10	11	Ігрова позиція
5	10	11	Ігрова позиція

6	7	8	Соціально благополучна позиція
7	12	13	Соціально благополучна позиція
8	5	6	Соціально благополучна позиція
9	11	10	Ігрова позиція

Дівчата			
№ дитини	***Власна позиція***	***Позиція друга***	***Узагальнена категорія***
1	7	8	Соціально благополучна позиція
2	7	8	Соціально благополучна позиція
3	3	4	Навчально активна позиція
4	12	13	Соціально благополучна позиція
5	14	13	Соціально благополучна позиція