ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

ВІКОВА СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ОСНОВНОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

БАКАЛАВР

за спеціальністю 053 Психологія

Олійник Анна Вячеславівна

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри_____
«06» листопада 2025 р.

Науковий керівник:
Шопша М.М.,
кандидат психологічних наук, доцент

Рецензент:
Кошова І.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент

КИЇВ-2026

Реєстрація

номер	дата	підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано до захисту

підпис наукового керівника	ініціали,	прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка	дата	захисту

Голова ЕК

підпис	ініціали,	прізвище

Члени ЕК

підпис	ініціали,	прізвище
підпис	ініціали,	прізвище
підпис	ініціали,	прізвище
підпис	ініціали,	прізвище
підпис	ініціали,	прізвище

Секретар ЕК

підпис	ініціали,	прізвище

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

спеціальність ***Психологія*** ***«ЗАТВЕРДЖУЮ»***
курс IV *(бакалавр)* Завідувач кафедри _____Раєвська Я.М.
«__» _____ 2025р.

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу бакалавра
Олійник Анна Вячеславівна

Тема роботи: «Вікова специфіка проведення психологічної адаптації до основної ланки школи»**.**

Затверджена наказом по інституту від « » 2025 р. №____
Термін подання студентом завершеної роботи « » 2026 р.
Цільова установка: студенти-психологи.
Вихідні дані: матеріали виробничої, педагогічної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.
Перелік графічного матеріалу -табл.
Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділи	**Консультант (Прізвище, ініціали)**	**Дата, підпис**	
		Завдання видав	**Завдання прийняв**
Вступ			
Розділ 1			
Розділ 2			
Висновки			

Зміст роботи:
Вступ
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади психологічної адаптації учнів до основної школи
Розділ 2. Емпіричне дослідження вікової специфіки психологічної адаптації учнів
Висновки

Список використаних джерел

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	**Фактичний**
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.	жовтень 2025	жовтень 2025
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.	грудень 2025	грудень 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.	січень 2026	січень 2026
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	березень 2026	березень 2026
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	травень 2026	травень 2026
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	червень-вересень 2026	червень-вересень 2026
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	жовтень 2026	жовтень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.	жовтень 2026	жовтень 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	грудень 2026	грудень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____ (Шопша М.М.)

Завдання прийняв до виконання
студент-дипломник _____ (Олійник.А.В.)

ЗМІСТ

стор.

ВСТУП …….. 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ…… 11

1.1. Сутність поняття психологічної адаптації ……..…… 11

1.2. Вікові особливості учнів молодшого підліткового віку …… 18

1.3. Психологічні чинники та труднощі адаптації до основної школи ….. 24

Висновки до першого розділу ……. 32

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІКОВОЇ СПЕЦИФІКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 33

2.1. Організація та методи дослідження вікової специфіки психологічної адаптації учнів до основної школи ……. 33

2.2. Аналіз результатів дослідження адаптації учнів 5 класу …… 40

2.3. Програма психологічного супроводу адаптації учнів до основної школи ……. 51

Висновки до другого розділу …….. 69

ВИСНОВОК …… 70

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… 74

ДОДАТКИ …… 79

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 сторінки, містить 4 таблиці, 6 рисунків, 50 літературних джерел.

Об'єкт дослідження – психологічні адаптація до основної школи.

Предмет дослідження – вікова специфіка проведення психологічної адаптації до основної ланки школи.

Мета дослідження: теоретично та емпірично дослідити вікову специфіку проведення психологічної адаптації до основної ланки школи.

Методи дослідження:

- **теоретичні:** здійснення комплексного теоретичного опрацювання, що передбачає аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел;
- **емпіричні:** «Ставлення до навчальних предметів» (С. Левченко), «Виявлення мотивації учіння» (В. Кириленко), тест шкільної тривожності Філіпса, соціометрія (Дж. Морено), «Діагностика вад особистісного розвитку» (З. Карпенко).
- **математична обробка статистичних даних:** описовий аналіз, кореляційний аналіз за критерієм Спірмана.

Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми психологічної адаптації учнів до основної школи; на основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури визначено сутність та чинники психологічної адаптації учнів; емпірично досліджено вікову специфіку даного процесу серед учнів до основної школи; розроблено програму психологічного супроводу адаптації учнів до основної школи.

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ, УЧНІ, ОСНОВНА ШКОЛА, ВІКОВА СПЕЦИФІКА, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД.

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION, STUDENTS, SECONDARY SCHOOL, AGE SPECIFICITY, PSYCHOLOGICAL SUPPORT.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти підкреслюється, що формування змісту шкільних предметів здійснюється на основі принципу наступності між різними рівнями освіти – початковою, основною та старшою школою. Реалізація цього принципу безпосередньо пов’язана з успішною адаптацією учнів до нових умов навчання.

У психолого-педагогічній практиці проблема адаптації найчастіше розглядається в контексті початку навчання у першому класі, значно рідше – під час переходу до основної школи, і ще меншою мірою – при переході до старшої ланки. Водночас адаптаційний процес не обмежується лише початковим етапом шкільного життя, а має тривалий і безперервний характер.

Зокрема, адаптація учнів у період переходу до основної школи є важливим і водночас складним етапом, оскільки супроводжується зміною навчальних вимог, умов освітнього середовища та системи міжособистісної взаємодії. Освітній процес загалом передбачає постійну зміну умов навчання, що відбувається паралельно з безперервним розвитком дитини та потребує від неї постійного пристосування.

Водночас у сучасних умовах, зумовлених передусім воєнним станом, проблема адаптації учнів до освітнього процесу набуває особливої актуальності та наукової значущості. Це пов’язано з впливом численних стресогенних чинників на психоемоційний стан дітей молодшого та підліткового віку. Серед них – регулярні сигнали повітряної тривоги, необхідність тривалого перебування в укриттях або бомбосховищах, ускладнені побутові умови (зокрема, перебої з електропостачанням, опаленням, водою та зв’язком), а також вимушене переміщення, інколи – за межі країни.

Додатковим чинником виступає трансформація освітнього процесу, що реалізується в різних форматах – дистанційному, очному або змішаному, які змінюються залежно від безпекової ситуації. У таких умовах процес адаптації

ускладнюється віковими особливостями дітей, оскільки перехід до основної школи пов’язаний зі зростанням рівня самостійності та перебудовою взаємин із педагогами й однолітками.

Водночас необхідність швидкого пристосування до нових освітніх вимог і відповідність очікуванням педагогів та батьків щодо навчальних досягнень за умов різкої зміни способу життя виступає додатковим психоемоційним навантаженням, що підвищує ризик виникнення дезадаптаційних проявів [13].

Негативні наслідки ускладненого перебігу адаптації можуть проявлятися у зниженні ефективності навчальної діяльності, порушеннях міжособистісної взаємодії, формуванні девіантних форм поведінки, а також у погіршенні соматичного та психічного здоров’я дітей. З огляду на це, особливої важливості набуває врахування вікової специфіки у процесі організації психологічної адаптації учнів до основної ланки школи, що визначає актуальність даного дослідження.

Ступінь наукової розробки теми. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості, зокрема адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, широко представлена у наукових дослідженнях. Теоретичні аспекти адаптації розкрито у працях В. Андросович, О. Єрьоменко, В. Лупака, О. Мельник, З. Османової, Н. Пророк, О. Резнікової, В. Ячменьової, а також С. Гобфолла, які розглядають її як багатовимірний процес взаємодії особистості із соціальним середовищем. Вагомий внесок зробили П. Горностай, М. Слюсаревський, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Хазратова.

Вікові особливості підлітків і труднощі адаптації до середньої школи висвітлені у працях О. Білоус, С. Бєлякової, Завгородньої, Н. Каньоси, Р. Кацавець, Л. Лисенко, О. Минаєнко, Н. Пангелової, Р. Рижика, І. Ткаченка, Ж. Цимбалюк. Дослідники визначають цей період як критичний для розвитку особистості, а сучасні роботи (О. Літвінова та ін.) підкреслюють вплив воєнних умов. Загалом проблема є достатньо розробленою, однак потребує подальшого вивчення.

Об’єкт дослідження: психологічні адаптація до основної школи.

Предмет дослідження: вікова специфіка проведення психологічної адаптації до основної ланки школи.

Мета дослідження: теоретично та емпірично дослідити вікову специфіку проведення психологічної адаптації до основної ланки школи.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі завдання:

1. Визначити теоретико-методологічні засади психологічної адаптації учнів до основної школи.

2. Емпірично дослідити вікову специфіку психологічної адаптації учнів до основної школи.

3. Розробити програму психологічного супроводу адаптації учнів до основної школи

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, а саме:

- **теоретичні:** здійснення комплексного теоретичного опрацювання, що передбачає аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел з метою висвітлення сучасного стану дослідження окресленої проблематики;

- **емпіричні:** «Ставлення до навчальних предметів» (С. Левченко), «Виявлення мотивації учіння» (В. Кириленко), тест шкільної тривожності Філіпса, соціометрія (Дж. Морено), «Діагностика вад особистісного розвитку» (З. Карпенко).

- **математична обробка статистичних даних:** описовий аналіз, кореляційний аналіз за критерієм Спірмана.

Експериментальна база дослідження: Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 42 осіб, учнів 5 класів гімназії 62 Дарницького району м. Києва

Наукова новизна дослідження полягає: у обґрунтуванні та перевірці можливостей покращення психологічної адаптації учнів до навчання в основній школі з урахуванням їх вікових особливостей.

Теоретична значущість дослідження полягає у уточненні уявлень про особливості психологічної адаптації учнів у період переходу до основної школи та чинники, що на неї впливають.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці програми психологічної підтримки адаптації учнів, яку можуть використовувати психологи, соціальні педагоги та вчителі.

Апробація результатів дослідження: відбувалась у формі доповідей на міжнародних науково-практичних конференціях: «Формування духовно-моральних цінностей у дітей і молоді» (м. Вінниця, 2010 р.), «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків» (м. Житомир, 2005 р.).

Публікації. Опублікована стаття за темою кваліфікаційної роботи.

Рашковська І.В. Становлення образу ідеального «Я» сучасних підлітків // Психологія. : зб. наук. праць. – Вип. 21. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – С. 178-188.

Структура та обсяг роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел (49 найменувань, з яких 3 англійською мовою), 4 додатків. Основний обсяг роботи складає 73 сторінки комп’ютерного набору. Загальний обсяг роботи: 84 сторінки.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

1.1. Сутність поняття психологічної адаптації

Термін «адаптація» вперше було введено Г. Аубертом у 1865 році й застосовано у контексті дослідження аналізаторів органів чуття та змін їхньої чутливості до подразників. Згодом цей термін був запозичений біологією, де почав використовуватися для позначення процесу пристосування організму до умов навколишнього середовища. Після цього поняття «адаптація» поступово увійшло до психології, де в широкому значенні його розуміють як процес пристосування структур і функцій організму до умов середовища.

Проблематика адаптації посідає одне з ключових місць у сучасному науковому знанні, оскільки відображає здатність організму до активної взаємодії та пристосування до умов навколишнього середовища. У широкому значенні адаптацію розглядають як процес і результат діяльності, спрямованої на узгодження функціонування організму з конкретними умовами існування [47].

У філософському дискурсі адаптація трактується як процес взаємодії системи з зовнішнім і внутрішнім середовищем, що забезпечує її здатність змінюватися відповідно до впливу різних чинників. Водночас вона розглядається і як властивість системи підтримувати стійкість через механізми пристосування до середовищних впливів.

З позицій біології адаптація постає як життєво необхідний процес, що забезпечує виживання організму в умовах як стабільних, так і змінних факторів довкілля. Йдеться про здатність реагувати на коливання температури, освітлення, вологості, зміну харчування, а також про внутрішні зміни, пов’язані із порушеннями функціонування організму, зокрема захворюваннями або втратою окремих функцій.

У межах психофізіологічного підходу адаптація інтерпретується як процес перебудови психофізіологічних станів людини під впливом несприятливих або дезадаптивних чинників. Її ефективність забезпечується узгодженою роботою різних функціональних підсистем організму на всіх рівнях його організації, що сприяє підтриманню цілісності та оптимального функціонування [10].

Незважаючи на міждисциплінарний характер дослідження адаптації, провідна роль у її вивченні належить психології. Саме в межах психологічної науки адаптація розглядається передусім як процес входження особистості в соціальне середовище, її взаємодії з ним та забезпечення ефективного функціонування в системі соціальних зв'язків [38].

У психологічних наукових школах існує кілька підходів до визначення поняття «адаптація». У межах психоаналітичного напряму (Г. Гартманн, А. Фрейд) адаптація трактується як така, що охоплює як процеси, пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і процеси, що належать до безконфліктної сфери «Я», яка забезпечує нормальну адаптацію та формується за рахунок захисних механізмів особистості [3].

У біхевіоризмі адаптація визначається як стан, за якого спостерігається відповідність між потребами індивіда та вимогами середовища; процес, унаслідок якого досягається цей гармонійний стан [31].

З позиції інтеракціоністського напряму (Т. Парсонс, Дж. Мід, Г. Блумер) адаптація розглядається як процес, зумовлений взаємодією психологічних і соціальних чинників. Про адаптацію йдеться тоді, коли особистість є конгруентною вимогам соціального середовища. При цьому адаптованість визначається через прийняття та адекватну відповідь на соціальні очікування, з якими людина стикається відповідно до своєї статі, віку та соціального статусу, а також через засвоєння соціальних норм, гнучкість поведінки й ефективність дій у нових і потенційно складних або небезпечних умовах.

У цьому контексті (Дж. Мід, Ч. Кулі, Т. Парсонс) адаптація також трактується як здатність особистості надавати подіям бажаного для себе напряму, тобто реалізовувати власні цілі та прагнення для досягнення

очікуваних результатів. Такий підхід підкреслює активну роль суб'єкта у процесі адаптації, де адаптованість може проявлятися в різних сферах життєдіяльності. Адаптивна поведінка виявляється через ініціативність, здатність до ефективного прийняття рішень і чітке визначення життєвих перспектив. Це свідчить про домінування особистісної активності, наявність творчого потенціалу та здатність до трансформації умов власного існування, що, своєю чергою, відображає рівень соціальної відповідальності й моральної зрілості особистості .

Згідно з поглядами А. Елліса, представника соціально-когнітивного напряму, у житті людини виникає значна кількість труднощів, пов'язаних із соціальною адаптацією. Важливу роль у їх подоланні відіграє педагог, який сприяє формуванню навичок самодопомоги та розвитку раціонального мислення, що дозволяє особистості ефективно досягати поставлених цілей. Результатом такого впливу є успішна адаптація. До основних характеристик соціально адаптованої особистості дослідник відносить наявність особистісних інтересів, гнучкість, творчий потенціал, толерантність тощо [4].

У межах мультимодального підходу А. Лазарус розглядає адаптацію як результат взаємодії генетичних передумов, соціального навчання та впливів середовища.

Водночас, за екзистенційною теорією особистості В. Франкла, процес адаптації може супроводжуватися переживанням внутрішньої кризи, зокрема у ситуаціях втрати ціннісних орієнтирів, традицій і можливості здійснювати усвідомлений вибір. У таких умовах виникає стан «екзистенційного вакууму», що пов'язаний із втратою сенсу життя та може зумовлювати розвиток ноогенних неврозів [31].

У межах гуманістичного напряму (А. Маслоу, К. Роджерс) процес соціально-психологічної адаптації розглядається як прагнення особистості до вільної реалізації власного потенціалу, творчості, віри у себе та особистісного зростання відповідно до свого ідеалу. Крім того, А. Маслоу підкреслює, що в кожній людині від природи закладена потреба в самоактуалізації як своєрідний

внутрішній імпульс, який спонукає її до постійного самовдосконалення протягом усього життя [27].

Розглядаючи когнітивний напрям, доцільно звернутися до теорії особистісних конструктів Дж. А. Келлі. В основі цієї теорії лежить поняття конструктивного альтернативізму. Учений доводив, що будь-яка подія осмислюється та інтерпретується людьми по-різному, оскільки кожна особистість має унікальну систему конструктів (когнітивних схем). Відповідно до цього підходу, психологічна адаптація трактується як процес, у якому в ході взаємодії із середовищем людина змушена постійно перебудовувати власну систему конструктів настільки, наскільки цього вимагають змінні умови середовища [32, с. 32].

Отже, аналіз різних наукових підходів до розуміння поняття «адаптація» свідчить про його багатовимірний і міждисциплінарний характер. У сучасній психологічній науці адаптація розглядається не лише як процес пристосування до умов середовища, а як активна взаємодія особистості з ним, що передбачає як узгодження із соціальними вимогами, так і реалізацію власних цілей, потреб і потенціалу. Різні теоретичні напрями акцентують увагу на окремих аспектах цього процесу: від ролі внутрішніх психічних механізмів і поведінкових реакцій до значення соціальних взаємодій, когнітивних структур, особистісного зростання та смисложиттєвих орієнтацій.

У сучасних наукових дослідженнях адаптація розглядається як один із провідних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості, що відображає рівень її соціальної зрілості (С. Бойко, Н. Пророк, Л. Царенко). У цьому підході особливий акцент робиться на активній ролі суб’єкта, адже в процесі соціалізації індивід не обмежується пасивним засвоєнням соціального досвіду, а здійснює його індивідуальне переосмислення та трансформацію у власну систему соціальних установок, очікувань і ціннісних орієнтацій [35].

Формування ціннісних орієнтацій передбачає інтеріоризацію та одночасно творче перетворення засвоєного досвіду. У цьому контексті, за визначенням авторів, соціальна адаптація виступає необхідною умовою функціонування

суспільства як цілісної системи, оскільки забезпечує включення особистості у соціальне середовище, набуття нею певного статусу та визначення свого місця у структурі соціальних відносин [35].

У наукових працях також підкреслюється безперервний характер соціальної адаптації. Зокрема, О. Резнікова розглядає її як процес активного освоєння особистістю нового соціального середовища, який триває постійно. Це зумовлено тим, що змін зазнають як соціальні умови існування, так і сама особистість, що забезпечує динамічність адаптаційних процесів [38].

Дослідниця Я. Сікова зазначає, що за механізмами розвитку у фізіології розрізняють термінову та довготривалу адаптацію. Перший тип адаптації є спадково зумовленим, вродженим і мало змінюється під впливом середовища. Натомість довготривала адаптація виступає як поступовий процес звикання організму до дії подразника. Відтак соціально-психологічну адаптацію можна віднести саме до другого типу, оскільки вона не є вродженою, а формується в процесі життєдіяльності індивіда [40].

На думку Жунсі Ху психологічна адаптація постає як динамічний процес, що передбачає постійні зміни під впливом навколишнього середовища та соціального оточення. У цьому процесі відбувається поступове пристосування особистості до змінних умов існування та дії зовнішніх чинників [18].

Водночас варто зауважити, що перебіг психологічної адаптації не є однаковим у часовому вимірі. За твердженням В. Ячменьова, важливим параметром є швидкість адаптації, тобто досягнення певного рівня адаптованості за визначений проміжок часу [47].

Цей показник відображає індивідуальну здатність особистості до адаптації, яку визначають як адаптивну здатність. Чим вищою є швидкість адаптації, тим менше часу необхідно для входження особистості в нове соціальне середовище, і тим вищим є рівень її адаптивності. Водночас адаптивна здатність характеризує ступінь реалізації потенціалу особистості у процесі адаптації та дає змогу оцінити ефективність задоволення адаптаційних потреб.

Крім того, у науковому обігу використовується поняття «динаміка адаптації», що охоплює послідовність етапів, які відображають якісні та кількісні зміни у перебігу адаптаційного процесу. Основним критерієм виокремлення цих етапів є особливості поведінки особистості у взаємодії з членами соціальної групи.

Виділяють три основні стадії адаптації:

1. орієнтаційна стадія – характеризується наявністю суперечностей між очікуваннями особистості та реальною ситуацією. На цьому етапі спостерігається стриманість у спілкуванні та певна скутість у поведінці;

2. стадія власне адаптації – пов’язана з оцінюванням відповідності між вимогами середовища та можливостями їх реалізації. Особистість, усвідомлюючи реакцію оточення, формує відповідні стратегії поведінки та взаємодії;

3. стадія стабілізації – визначається встановленням відносної рівноваги у взаєминах між особистістю та соціальним середовищем, коли вимоги та їх реалізація узгоджуються. Саме цей стан характеризується як досягнення адаптованості [29].

Таким чином, кожна людина залежно від умов може проходити всі зазначені стадії, досягаючи певного рівня адаптованості. Водночас труднощі соціально-психологічної адаптації найчастіше виникають на початковому, орієнтаційному етапі, коли спостерігається невідповідність між очікуваннями особистості та вимогами середовища. Невирішеність цих суперечностей може негативно позначатися на подальшому особистісному розвитку та ускладнювати процес адаптації загалом.

Психологічна адаптація, за визначенням К. Андросович, як один із провідних механізмів соціалізації особистості розглядається як складне багаторівневе утворення, що охоплює когнітивні, емоційні та вольові компоненти, які проявляються у поведінці [4].

У наукових підходах також виокремлюють об’єктивний і суб’єктивний аспекти соціально-психологічної адаптації. З одного боку, на формування

адаптаційних механізмів впливають соціальні умови – сім'я, освітнє середовище, найближче оточення та інші інститути соціалізації. З іншого боку, адаптація пов'язана з індивідуально-психологічними характеристиками особистості – її установками, цінностями та рівнем самосвідомості, що підкреслює активну роль суб'єкта у цьому процесі [31].

М. Блажівський визначає успішність адаптації через взаємодією зовнішніх і внутрішніх чинників: впливом соціального середовища та індивідуальними особливостями особистості, зокрема її активністю, здатністю до саморегуляції та прийняття соціальних норм [9].

Також К. Андросович зазначає, що адаптацію доцільно розглядати у трьох взаємопов'язаних вимірах: як процес, як здатність (адаптивність) і як результат (адаптованість), що відображає різні сторони взаємодії особистості із соціальним середовищем. У цьому контексті соціально-психологічна адаптація постає як динамічний процес організації взаємодії, спрямований на досягнення узгодженості між вимогами середовища та можливостями особистості [3].

На відміну від біологічної, соціально-психологічна адаптація має не лише пристосувальний, а й перетворювальний характер, оскільки особистість здатна не тільки реагувати на умови середовища, але й змінювати їх відповідно до власних потреб і цілей.

Розглядаючи адаптацію як процес взаємодії особистості та соціального середовища, В. Ячменьова та З. Османова наголошують на значущості зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать особливості соціального середовища, характер міжособистісних взаємин, цінності та соціально-психологічний клімат групи. До внутрішніх – індивідуально-психологічні властивості особистості, зокрема ціннісні орієнтації, установки та самооцінка, що визначають її ставлення до діяльності, інших людей і самої себе [47].

Важливим чинником адаптації є активність особистості, яку К. Андросович визначає як свідому, цілеспрямовану діяльність, що відображає міру впливу суб'єкта на навколишню дійсність. У процесі входження в нове соціальне середовище особистість не лише змінює свою поведінку відповідно до

вимог групи, а й зберігає власні цінності та установки, що забезпечує цілісність її «Я» [4].

Отже, соціально-психологічна адаптація постає як складний, динамічний процес взаємодії особистості із соціальним середовищем, що поєднує вплив зовнішніх умов і внутрішніх ресурсів та забезпечує ефективне функціонування і розвиток особистості в соціумі.

Водночас перебіг адаптаційних процесів має виражену вікову специфіку, оскільки на кожному етапі онтогенезу змінюються як потреби, так і можливості особистості у взаємодії з соціальним середовищем. Особливої уваги в цьому контексті потребує молодший підлітковий вік, який характеризується інтенсивними психічними та соціальними змінами, що безпосередньо впливають на процес адаптації.

У зв’язку з цим доцільно розглянути вікові особливості учнів молодшого підліткового віку як важливий чинник їхньої соціально-психологічної адаптації.

1.2. Вікові особливості учнів молодшого підліткового віку

Підлітковий вік у працях різних авторів трактується по-різному: по-перше, як цілісний етап розвитку (10–15 років); по-друге, як віковий період, поділений на два етапи – молодший підлітковий (10–12 років) і власне підлітковий (12–14 років); по-третє, виокремлюється також період отроцтва, що включає три стадії – молодший підлітковий (10–11 років), середній підлітковий (11–12 років) і початок старшого підліткового віку (12–14 років).

Така варіативність у визначенні вікових меж підліткового періоду зумовлює необхідність урахування індивідуальних темпів розвитку дітей, зокрема їх фізіологічних особливостей. Дослідження фізіологів свідчать, що підлітки одного віку можуть суттєво відрізнятися за показниками зросту та маси тіла. Фізичний розвиток у цей період має нерівномірний характер, унаслідок чого підлітки часто виглядають незграбними та можуть відчувати труднощі з координацією рухів. В одних інтенсивніше ростуть кінцівки, в інших – тулуб, у

третіх – більш помітними стають вторинні статеві ознаки. Іноді спостерігається ситуація, коли ріст кісткової тканини випереджає розвиток м'язів, що може супроводжуватися нічними судомами, порушеннями сну та підвищеною втомлюваністю.

Подібні диспропорції відбуваються і в діяльності серцево-судинної системи. Зокрема, серце може збільшуватися швидше, ніж кровоносні судини, що призводить до тимчасових функціональних порушень, які проявляються у вигляді запаморочення, головного болю та швидкої втомлюваності [7].

Такі фізіологічні зміни безпосередньо впливають на психоемоційний стан підлітків, зумовлюючи їхню підвищену чутливість, нестійкість та внутрішню суперечливість. Так, американський психолог Ст. Холл одним із перших звернув увагу на амбівалентність і суперечливість характеру підлітка, виокремивши низку типових протиріч, притаманних цьому віковому періоду:

- надмірна активність може змінюватися виснаженням;
- піднесений настрій – пригніченістю;
- впевненість у собі – сором'язливістю та невпевненістю;
- егоїстичні тенденції – альтруїстичними проявами;
- високі моральні прагнення – ситуативно низькими спонуканнями;
- потреба у спілкуванні – замкнутістю;
- підвищена чутливість – емоційною байдужістю;
- активна допитливість – інтелектуальною пасивністю;
- інтерес до читання – його ігноруванням;
- прагнення до змін – схильністю до рутини;
- захоплення спостереженням – схильністю до абстрактних міркувань [43].

Е. Еріксон, розглядаючи підлітковий вік як один із найскладніших і водночас визначальних етапів розвитку особистості, підкреслював, що рівень психологічної напруженості зумовлюється не лише фізіологічним дозріванням і життєвим досвідом, а й соціокультурним контекстом. Зокрема, важливу роль

відіграє духовна атмосфера суспільства, у якому зростає особистість, а також суперечливість соціальних норм і цінностей [24, с. 43].

У сучасних умовах соціальної нестабільності психологічне напруження підлітків може посилюватися. Внутрішній протест проти нових вимог, норм або умов, які висуваються з боку дорослих чи нового колективу, сприяє зростанню внутрішнього напруження і може ускладнювати процес адаптації підлітка.

У психічному розвитку дітей молодшого підліткового віку відбуваються помітні якісні зміни. Вони охоплюють різні сторони розвитку та проявляються у поведінці через прагнення до самостійності, незалежності й особистісної автономії.

У цей період починає формуватися структура особистісної ідентичності, на яку суттєво впливають взаємини з дорослими та однолітками. Водночас провідною діяльністю стає спілкування з ровесниками. Відносини в групі однолітків і її цінності відіграють важливу роль у розвитку підлітка. Прагнення зайняти бажане місце серед ровесників супроводжується підвищеною орієнтацією на норми та цінності цієї групи [8, с. 25].

Дослідники зазначають, що характерні прояви підліткової кризи, зокрема активне утвердження нової соціальної позиції, природне протиставлення себе дорослим, перевірка власних можливостей через подолання встановлених обмежень, а також прагнення до самоствердження і пізнання себе, своїх можливостей, відіграють важливу роль у процесі вікового розвитку. Відсутність умов для реалізації цих потреб може призводити до закріплення інфантильних рис на тривалий період [22, с. 54].

Якщо розглядати підлітковий вік як кризовий етап, то поряд із кризою незалежності виокремлюється і криза залежності. Криза незалежності проявляється у прагненні підлітка до автономії (наприклад, небажанні втручання у його особистий простір чи внутрішній світ). Внутрішній світ стає для нього особливо цінним і таким, що потребує захисту. Водночас криза залежності може проявлятися у формі надмірної слухняності, орієнтації на дорослих, збереження попередніх інтересів і моделей поведінки, що забезпечує емоційний комфорт,

але гальмує особистісний розвиток. При цьому можливе одночасне проявлення обох типів криз [9].

Період 11–12 років можна охарактеризувати як етап різкого зростання допитливості та пізнавальної активності, що створює підґрунтя для формування стійких пізнавальних інтересів. Молодші підлітки, порівняно з молодшими школярами та старшими підлітками, переживають своєрідний «пік допитливості»: їхня активність у формі дослідницьких запитань є максимальною за обсягом, широтою та глибиною. Допитливість у цей період має інтенсивний, інколи навіть «вибуховий» характер, оскільки значно розширюються її межі: з'являються питання нового змісту, що виходять за межі теперішнього часу (звернені до минулого й майбутнього), а також за межі безпосереднього досвіду і пізнання світу. Вагоме місце посідають питання, що мають особистісний зміст, а також підвищений інтерес до людини в усіх її проявах.

Для 12-річних школярів характерна дещо поверхнева, «розпорошена» допитливість. Вона відображає зростання інтересу до світу поза межами школи, а також усвідомлення власних нових можливостей і відіграє важливу роль у підтримці відчуття дорослості. У віці 11–12 років досить часто спостерігається ситуація, коли випадковий або ситуативний інтерес раптово набуває для підлітка надмірної значущості. «Надцінними» можуть ставати як тимчасові, так і відносно стійкі бажання – фактично будь-які мотиви та потреби підлітка [19].

Загальний інтелектуальний розвиток зумовлює і розвиток уяви, яка проявляється як у творчій діяльності підлітка, так і в процесі фантазування. Дитина починає застосовувати нові аналітичні можливості до оцінювання реальних життєвих ситуацій: вона схильна критично осмислювати дійсність, насамперед життя сім'ї, близького оточення, батьків і вчителів [40].

Ключовою характеристикою підліткового віку є також його проміжний статус: підліток займає позицію між дитинством і дорослістю. Відповідно, соціальна ситуація розвитку має перехідний характер і відображає рух від залежності до самостійності.

Основні особливості підліткового віку значною мірою зумовлені різкою зміною інтересів. Досить часто цей період супроводжується зниженням навчальної мотивації, що негативно позначається на успішності та навчальній діяльності загалом. У намаганні відновити попередні результати дитини батьки іноді обмежують її спілкування з однолітками, однак таке рішення не завжди є доцільним. Важливо враховувати, що саме взаємодія з ровесниками виступає провідною діяльністю підлітка і є необхідною умовою його повноцінного психоемоційного розвитку. Багато характерних рис поведінки молодших підлітків пояснюються не лише психологічними чинниками, а й фізіологічними змінами, що відбуваються в організмі в цей період. У зв'язку зі статевим дозріванням та нерівномірністю фізичного розвитку підлітковий вік відзначається різкими коливаннями настрою (від пригніченості до піднесення) та емоційною нестійкістю [14].

Якщо у молодшому шкільному віці основні зміни в психічному розвитку пов'язані передусім із навчальною діяльністю, то в підлітковому віці вирішальне значення набувають соціальні взаємини з оточенням.

Щодо провідної діяльності підлітків, у науковій літературі немає єдиної позиції. Так, у науковій літературі зустрічаємо такі думки: інтимно-особистісне спілкування, як суспільно корисну діяльність, як суспільно значущу, як проєктну діяльність. Також існує підхід, за яким провідною діяльністю цього віку є соціально-психологічне експериментування з власною ідентичністю. Незважаючи на різні підходи, очевидно, що зміна провідної діяльності суттєво впливає на адаптацію учнів до навчання в основній школі [9].

По-перше, ця зміна не задається жорстко ззовні, як це відбувається при вступі до першого класу. Водночас навчальна діяльність залишається важливою, однак вона має набути для дитини особистісного значення. Труднощі, які виникають у період переходу до основної школи, найчастіше пов'язують саме з навчанням. При цьому швидкість і успішність опанування нових вимог значною мірою залежать від індивідуальних особливостей учня та темпів його психічного розвитку.

По-друге, специфіка цього вікового періоду проявляється у зміні позиції дорослих щодо дитини. У початковій школі цілі дитини і дорослих збігаються – опанування навчальної діяльності. Натомість у середній школі вчителі та батьки продовжують орієнтуватися на успішність і дисципліну, тоді як підліток стикається з новими завданнями розвитку. У результаті, якщо раніше розвиток відбувався під чітким керівництвом дорослих, то тепер формування почуття дорослості, рефлексії, комунікативних умінь і соціальної компетентності часто відбувається стихійно.

Змінюється і ставлення учнів до навчання. Хоча воно залишається важливою діяльністю, його роль у психічному розвитку зменшується. На перший план виходить потреба знайти своє місце серед інших і відчути власну значущість. Саме тому провідне значення набуває спілкування з однолітками. Емоційний стан підлітка більше залежить від стосунків із ровесниками, ніж від успіхів у навчанні чи взаємодії з дорослими.

У цьому віці формується потреба у довірливому спілкуванні. Підлітки прагнуть бути почутими, зрозумілими та прийнятими, очікують поваги до власної думки. Якщо ця потреба не задовольняється, виникає тривожність і страх відторгнення. Це може призводити до уникання контактів і труднощів у встановленні взаємин як з однолітками, так і з дорослими.

Водночас основні психологічні новоутворення підліткового віку – почуття дорослості, розвиток самосвідомості, формування «Я-концепції», здатність до рефлексії – у молодших підлітків ще не сформовані повною мірою. У віці 10–11 років ці процеси лише починають розгортатися, проте саме в цей період закладається їх основа.

Отже, перехід учнів із початкової до основної школи є одним із найбільш критичних етапів розвитку. Він збігається як із природними віковими змінами (передпубертатний період), так і з соціальними трансформаціями – зміною середовища, провідної діяльності, умов і форм навчання.

Успішна адаптація школярів у цей період є важливою передумовою їх подальшого психічного розвитку, соціалізації та збереження психічного здоров'я.

У зв'язку з цим доцільним є більш детальний розгляд психологічних чинників та труднощів адаптації учнів до нових освітніх умов, що і становить зміст наступного підпункту.

1.3. Психологічні чинники та труднощі адаптації до основної школи

Особливої уваги в межах дослідження потребує уточнення змісту поняття «адаптація» у педагогічному контексті. У сучасній педагогіці адаптацію здебільшого трактують як процес входження особистості в освітнє середовище, що передбачає пристосування до нових умов навчання, зміни видів діяльності, трансформації соціальних ролей та вимог. На початкових етапах цей процес часто описується як своєрідне «звикання», тривалість якого зазвичай становить близько двох–трьох місяців. Саме цей період є найбільш критичним, оскільки він супроводжується явищами дезадаптації, що особливо помітно під час переходу на нові освітні рівні (наприклад, у першокласників або студентів-першокурсників) [6].

Водночас адаптація у сфері навчання не обмежується лише початковим етапом входження в освітнє середовище. Вона має поступовий і динамічний характер, оскільки зміст освіти постійно ускладнюється, збільшується обсяг інформації, зростають вимоги до рівня самостійності учнів. У цьому контексті завершальним етапом адаптаційного процесу виступає здатність особистості до самоорганізації, саморегуляції та безперервної самоосвіти [21].

У педагогічній практиці адаптацію до навчання нерідко розглядають як складову оптимізації освітнього процесу, особливо у випадках, коли йдеться про дітей із певними особливостями розвитку. За таких умов акцент робиться на створенні сприятливих освітніх умов, що передбачає індивідуалізацію навчання: адаптацію змісту програм, добір доступних завдань, використання спеціальних

дидактичних засобів та відповідного матеріально-технічного забезпечення. Водночас така модель часто має односторонній характер, оскільки основні зміни здійснюються з боку педагога [33].

У педагогічному словнику поняття «адаптивність» пов'язується зі станом активності особистості та визначається як ступінь відповідності між поставленими цілями та досягнутими результатами діяльності. Таким чином, адаптивність відображає рівень узгодженості між намірами та реальними досягненнями, що виступає важливим критерієм ефективності навчальної діяльності [25].

Окремої уваги заслуговує поняття дидактичної адаптації, запропоноване Ю. Мурин. У межах цього підходу адаптація розглядається як здатність учня успішно опановувати нові організаційні форми навчання, методи та зміст освітньої діяльності [30]. Н. Каньоса розширює це трактування, акцентуючи на готовності особистості до роботи зі зростаючим обсягом навчальної інформації, засвоєння наукового стилю мовлення, спеціальної термінології та складних когнітивних структур [21].

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що адаптація до навчання розглядається як інтегративна здатність особистості ефективно функціонувати та розвиватися в новому освітньому середовищі. У структурі цього процесу традиційно виокремлюють три взаємопов'язані компоненти:

- біологічний, що передбачає пристосування організму до нового режиму дня, навантаження та ритму життя;
- психологічний, який відображає процес входження у систему навчальних вимог, формування внутрішньої готовності до навчальної діяльності та використання особистісних ресурсів;
- соціальний, пов'язаний із включенням у новий колектив, встановленням міжособистісних взаємин та досягненням балансу між індивідом і соціальним середовищем.

Зазначені компоненти функціонують у тісній взаємодії, взаємно зумовлюючи ефективність адаптаційного процесу [25].

Отже, адаптацію до навчання доцільно розглядати як складний, багатовимірний процес пристосування особистості до нових освітніх умов, результатом якого є досягнення стану ефективного функціонування та розвитку в освітньому середовищі. Рівень адаптованості, у свою чергу, виступає важливим показником життєвої компетентності особистості та її здатності до подальшої самореалізації.

Логічним продовженням розгляду адаптації як багатовимірного процесу є конкретизація її проявів у шкільному середовищі. У цьому контексті шкільна адаптація постає як процес входження дитини до нової системи соціальних взаємодій, освітніх вимог і режиму життєдіяльності, що супроводжується перебудовою її діяльності, поведінки та внутрішнього світу. Важливо підкреслити, що ефективність цього процесу визначається не лише зовнішньою пристосованістю, а й збереженням психологічного благополуччя дитини – стабільністю емоційного стану, позитивним самосприйняттям і відсутністю внутрішнього напруження.

Адаптація учнів до основної школи виступає специфічним різновидом шкільної адаптації, що має свої особливості та ускладнення. Перехід із початкової до основної школи пов’язаний із суттєвими змінами в організації навчання, системі вимог, характері взаємодії з педагогами та однолітками. У цьому випадку адаптацію доцільно розглядати як процес взаємодії особистості п’ятикласника з новим освітнім середовищем, у межах якого встановлюється баланс між уже сформованими індивідуальними можливостями дитини (знаннями, уміннями, інтересами, попереднім досвідом) та новими умовами навчальної діяльності [16].

Поглиблене вивчення труднощів цього процесу, причин навчальної неуспішності та порушень міжособистісних взаємин зумовило введення в науковий обіг поняття «шкільна дезадаптація». Воно відображає стан порушення взаємодії дитини з освітнім середовищем і проявляється у зниженні навчальної мотивації, нестабільній або низькій успішності, конфліктності у спілкуванні з

учителями та однолітками, схильності до девіантних форм поведінки, зниженій самооцінці та домінуванні негативного емоційного фону.

Перехід від початкової до основної школи у західних наукових дослідженнях також розглядається як один із найбільш напружених етапів освітнього шляху, який створює підвищене навантаження як для учнів, так і для педагогів, що супроводжують цей процес. У зарубіжній літературі цей період описується як критичний з огляду на сукупність факторів ризику, що можуть ускладнювати адаптацію школярів [50].

До ключових ризиків, пов'язаних із переходом до основної школи, відносять:

– трансформацію соціального середовища, що супроводжується втратою попередніх дружніх зв'язків і необхідністю налагодження нових міжособистісних контактів у недостатньо знайомому колективі;

– зростання академічного навантаження, а також імовірну невідповідність між рівнем підготовки, сформованим у початковій школі, та новими освітніми вимогами;

– зміну статусної позиції учня: від найстаршого в структурі початкової школи до «новачка» в умовах основної школи, що може впливати на рівень упевненості та самооцінку;

– потребу орієнтації в новому освітньому середовищі, яке має іншу організаційну структуру, систему правил і норм;

– зміну характеру взаємодії з учителями: стосунки стають більш формалізованими, менш індивідуалізованими та емоційно близькими, водночас зменшується рівень педагогічного контролю;

– трансформацію системи оцінювання навчальних досягнень, що також потребує від учнів додаткової адаптації [25; 30].

Таким чином, перехід до основної школи постає як складний період перебудови не лише навчальної діяльності, а й соціально-психологічного функціонування дитини, що потребує врахування комплексу ризиків і своєчасної

підтримки з боку педагогів і батьків. Саме ці характеристики забезпечують основу для подальшого навчального й особистісного розвитку.

У цьому зв'язку важливим є поняття психологічної готовності до навчання в основній школі, яке розглядається як інтегративне особистісно-інтелектуально-діяльнісне утворення. Воно охоплює сукупність якостей, що забезпечують ефективне включення учня в нову соціально-психологічну ситуацію навчання. Успішність адаптації учнів п'ятого класу до нових умов навчання значною мірою зумовлюється рівнем їхньої готовності до навчання в основній школі. Водночас емпіричні спостереження свідчать, що не всі випускники початкової школи мають достатній рівень підготовленості до переходу на наступний освітній рівень. У зв'язку з цим (за підходами українських дослідників, зокрема О. Савченко, Н. Бібік, І. Дичківської) доцільно виокремлювати ключові складові такої готовності.

До них належать:

– сформованість основних компонентів навчальної діяльності та здатність учня успішно засвоювати програмовий матеріал;

– розвиток новоутворень молодшого шкільного віку, зокрема довільності психічних процесів, рефлексії, а також уміння мислити в поняттях відповідно до вікових можливостей;

– становлення більш зрілого типу взаємин із учителями та однолітками, що передбачає підвищення рівня соціальної відповідальності та самостійності;

– емоційна готовність до переходу в основну школу, яка виявляється в адекватності переживань і запобігає підвищенню рівня шкільної тривожності;

– інтегральна особистісна, інтелектуальна та емоційна готовність до навчання в нових освітніх умовах [28; 44].

На думку С. Дмитрієва рівень успішності адаптації п'ятикласників визначається сукупністю внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників належать: стан фізичного здоров'я дитини, рівень її емоційно-психологічної стійкості, інтелектуальний розвиток, сформованість навичок саморегуляції та самоконтролю, працездатність, самодисципліна,

відповідальність, комунікативні здібності, а також наявність внутрішньої навчальної мотивації та сформованість структурних компонентів навчальної діяльності [32].

Зовнішні чинники, що впливають на перебіг адаптаційного процесу, охоплюють соціально-економічні та психолого-педагогічні особливості сім'ї, характеристики освітнього середовища закладу освіти, рівень його психологічної комфортності, професійну компетентність учителів-предметників і класного керівника, узгодженість їхньої діяльності. Важливу роль відіграє також наявність можливостей для самореалізації учня як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності [18].

Оцінювання успішності адаптації до основної школи має здійснюватися за двома взаємопов'язаними критеріями. З одного боку, це результативність навчальної діяльності, що проявляється у рівні засвоєння знань і сформованості навчальних умінь, а з іншого – психологічний стан учня, зокрема його емоційне самопочуття, рівень тривожності, наявність або відсутність внутрішнього дискомфорту.

Водночас слід зазначити, що адаптаційний процес має індивідуальний характер і може протікати з різною інтенсивністю та складністю. Частина дітей досить швидко та безболісно включається в нові умови навчання, тоді як інші переживають значні труднощі, пов'язані з невідповідністю власних психофізіологічних можливостей і вимог освітнього середовища. У таких випадках нова навчальна ситуація може виступати як стресогенний фактор, що провокує тривожність, страхи та емоційне напруження [5].

Якщо ж дитина не здатна ефективно пристосуватися до нових умов, формується стан шкільної дезадаптації, який доцільно розглядати як багатофакторний процес порушення навчальної діяльності та соціальної взаємодії. Його сутність полягає у невідповідності між вимогами освітнього середовища та індивідуальними можливостями й потребами дитини, що призводить до зниження ефективності навчання та ускладнення особистісного розвитку.

Наукові підходи до аналізу труднощів адаптації п’ятикласників акцентують увагу на значущості емоційного стану дитини. Зокрема, дослідники О. Завгородня, Т. Минаєнко підкреслюють, що високий рівень особистісної та шкільної тривожності істотно ускладнює процес входження учня в нове освітнє середовище. За таких умов дитині складніше адекватно сприймати шкільне оточення, вибудовувати конструктивні взаємини з однолітками та вчителями [19].

Підвищена тривожність негативно позначається і на навчальній діяльності: знижується її продуктивність, виникають труднощі з концентрацією уваги, прийняттям рішень, як інтелектуальних, так і особистісних. Унаслідок цього навіть учні з достатнім або високим потенціалом можуть демонструвати зниження успішності та втрачати інтерес до навчання. Такий стан, як правило, супроводжується внутрішнім напруженням, що ускладнює адаптаційні процеси та може призводити до більш глибоких порушень.

Тривале психоемоційне перенапруження здатне трансформуватися у стан шкільної дезадаптації, який проявляється у зниженні уваги, безвідповідальності, недисциплінованості, швидкій втомлюваності, погіршенні навчальних результатів і формуванні негативного ставлення до школи. Особливо вразливою групою є соматично ослаблені діти, для яких ризик дезадаптації є значно вищим [19].

У структурі проявів шкільної дезадаптації п’ятикласників доцільно виокремлювати кілька основних типів:

– інтелектуальну, що виявляється у недостатньому рівні розвитку мислення, несформованості пізнавальної мотивації, а також навчальних умінь і навичок;

– поведінкову, яка характеризується відхиленням поведінки від соціальних і моральних норм, проявами конфліктності, агресивності, недисциплінованості та асоціальних тенденцій;

– комунікативну, що проявляється у труднощах взаємодії з однолітками й дорослими, підвищеній тривожності, замкнутості або, навпаки, надмірній залежності;

– емоційну, пов’язану з переживаннями щодо навчальних труднощів, страхом перед учителями, небажанням відвідувати школу [6].

У контексті подолання зазначених труднощів українська дослідниця Н. Локанова наголошує на необхідності індивідуалізованого підходу в період адаптації. Особливу увагу слід приділяти рівню сформованості комунікативних умінь підлітків, їхній здатності до взаємодії, самоорганізації та самовизначення, а також рівню дисциплінованості та сформованості образу «Я» як учня [26].

Важливим завданням педагогічного супроводу є також збереження в учнів почуття власної гідності, самоповаги та формування здатності конструктивно сприймати власні невдачі. Саме ці характеристики виступають психологічною основою стійкої адаптації та подальшого особистісного розвитку [2].

Таким чином, узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що в період переходу до основної школи молодшому підлітку надзвичайно важливо мати адекватну самооцінку, бути готовим до усвідомлення труднощів і володіти внутрішніми ресурсами для їх подолання, що забезпечує більш успішне проходження адаптаційного етапу.

Висновки до першого розділу

Таким чином, психологічну адаптацію розглядаємо як активний процес взаємодії особистості із середовищем, що забезпечує узгодження її можливостей із вимогами. У наукових джерелах зазначається, що вона має багатовимірний характер (процес, здатність, результат) і включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти та залежить від взаємодії внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (соціальних) чинників.

Підлітковий вік і перехід до основної школи є критичними для адаптації через зміни у діяльності, спілкуванні та вимогах, оскільки саме в молодшому

підлітковому віці відбувається інтенсивна перебудова пізнавальної, емоційно-вольової та соціальної сфер, що супроводжується зростанням потреби в самостійності, визнанні з боку однолітків і дорослих та підвищеною чутливістю до оцінювання, унаслідок чого ускладнюється процес пристосування до нових умов навчального середовища.

Адаптація до навчання є складним і багатовимірним процесом. Вона визначає ефективність входження учня в нове освітнє середовище, оскільки охоплює біологічні, психологічні та соціальні компоненти, що взаємодіють між собою. Успішність адаптації молодших підлітків до основної школи залежить від рівня їх психологічної готовності, індивідуальних ресурсів і впливу зовнішніх чинників, зокрема освітнього середовища та психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує збереження емоційного благополуччя і ефективне функціонування в нових умовах навчання.

Подальше дослідження передбачає емпіричне вивчення вікової специфіки психологічної адаптації учнів до основної школи.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІКОВОЇ СПЕЦИФІКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

2.1. Організація та методи дослідження вікової специфіки психологічної адаптації учнів до основної школи

Після аналізу теоретичних підходів до проблеми психологічної адаптації учнів до навчання в основній школі нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого стало виявлення особливостей психологічної адаптації учнів п’ятого класу та визначення рівня її сформованості за основними компонентами.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання емпіричного дослідження**:

1. Визначити рівень сформованості інтелектуально-мотиваційного компонента адаптації учнів.
2. Дослідити емоційний стан учнів, зокрема рівень шкільної тривожності.
3. Виявити особливості соціально-комунікативної взаємодії учнів у класному колективі.
4. Проаналізувати індивідуально-психологічні особливості учнів, що впливають на процес адаптації.
5. Узагальнити отримані результати та визначити загальний рівень адаптації учнів до навчання в основній школі.

Емпіричне дослідження здійснювалося відповідно до логіки поетапної організації та включало такі етапи:

1. Підготовчий етап передбачав аналіз науково-теоретичних і психолого-педагогічних джерел з проблеми психологічної адаптації учнів, уточнення мети і завдань дослідження, добір валідного та надійного

психодіагностичного інструментарію, а також підготовку бланків та інструкцій для учасників дослідження.

2. Основний етап включав безпосереднє проведення емпіричного дослідження серед учнів п’ятого класу, організацію психодіагностичного обстеження, збір первинних емпіричних даних та їх попередню систематизацію. Діагностика здійснювалася за допомогою комплексу методик, спрямованих на вивчення мотиваційного, емоційного, соціально-комунікативного та особистісного компонентів адаптації.

3. Завершальний етап полягав у кількісній та якісній обробці отриманих результатів, узагальненні емпіричних даних, їх інтерпретації та формулюванні висновків щодо рівня психологічної адаптації учнів до навчання в основній школі.

Основна гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що психологічна адаптація учнів до навчання в основній школі має комплексний характер і залежить від рівня сформованості мотиваційного, емоційного, соціально-комунікативного та особистісного компонентів, а їх недостатній розвиток зумовлює труднощі адаптаційного процесу.

На основі теоретичного аналізу проблеми психологічної адаптації учнів до навчання в основній школі встановлено, що цей процес має комплексний характер і зумовлений взаємодією мотиваційних, емоційних, соціально-комунікативних та особистісних чинників.

У зв’язку з цим психологічну адаптацію учнів доцільно розглядати через такі основні компоненти: інтелектуально-мотиваційний, емоційний, соціально-комунікативний та особистісний.

Відповідно до визначених компонентів було розроблено програму емпіричного дослідження, яка передбачає використання комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення особливостей адаптації учнів до нових умов навчання – таблиця 2.1.

Таблиця 2.1

Програма емпіричного дослідження психологічної адаптації учнів

Компонент адаптації	**Методика**	**Що досліджується**
Інтелектуально-мотиваційний	«Ставлення до навчальних предметів» (С. Левченко)	Рівень інтересу до навчальних предметів, ставлення до навчання
	«Виявлення мотивації учіння» (В. Кириленко)	Типи навчальної мотивації (внутрішня, зовнішня, соціальна, престижу, уникнення невдач)
Емоційний	Тест шкільної тривожності Філіпса	Загальний рівень тривожності та її чинники (страхи, соціальний стрес, переживання перевірки знань тощо)
Соціально-комунікативний	Соціометрія (Дж. Морено)	Соціальний статус учня, система міжособистісних взаємин у класі
Особистісний	«Діагностика вад особистісного розвитку» (З. Карпенко)	Індивідуально-психологічні особливості, що впливають на процес адаптації

Охарактеризуємо обрані методики дослідження детальніше.

1. Методика «Ставлення до навчальних предметів» (С. Левченко) **[23].**

Дана методика спрямована на дослідження особливостей ставлення учнів до навчальної діяльності та окремих навчальних предметів як важливого показника їх включеності в освітній процес.

Методика передбачає оцінювання учнями власного ставлення до навчальних дисциплін, яке класифікується за трьома основними рівнями:

позитивне, нейтральне та негативне. Позитивне ставлення свідчить про зацікавленість, внутрішню мотивацію та включеність у навчання; нейтральне – про нестійкий або ситуативний інтерес; негативне – про відсутність інтересу, труднощі у засвоєнні або емоційне відторгнення навчальної діяльності.

У процесі обробки результатів визначається домінуючий тип ставлення як щодо окремих предметів, так і до навчання загалом. Також аналізується співвідношення різних типів ставлення, що дозволяє виявити загальний рівень навчальної мотивації та предмети, які виступають зонами труднощів.

Методика дозволяє оцінити рівень пізнавальної активності учнів та виявити фактори, що можуть ускладнювати процес адаптації до навчання.

2. Методика «Виявлення мотивації учіння» (В. Кириленко) **[2].**

Дана методика спрямована на дослідження структури навчальної мотивації та визначення домінуючих мотивів навчальної діяльності учнів.

Опитувальник дозволяє диференціювати мотивацію за кількома основними шкалами:

- внутрішня (позитивна) мотивація – пов’язана з інтересом до навчання, задоволенням від процесу пізнання та особистісною значущістю навчальної діяльності;
- зовнішня позитивна мотивація – зумовлена прагненням отримати схвалення, підтримку або досягти соціально значущих результатів;
- зовнішня негативна мотивація – пов’язана з уникненням покарання, осуду або невдач;
- соціальні мотиви – відображають орієнтацію на взаємодію з однолітками, бажання бути корисним і прийнятим у колективі;
- мотивація престижу – проявляється у прагненні до високих результатів, визнання та підвищення власного статусу.

Обробка результатів передбачає визначення вираженості кожного типу мотивації та встановлення їх співвідношення.

Методика дозволяє виявити провідні мотиви навчання та визначити, наскільки навчальна діяльність має внутрішню або зовнішню регуляцію, що є важливим показником адаптації.

3. Тест шкільної тривожності Філіпса **[39].**

Дана методика спрямована на вивчення загального рівня шкільної тривожності та її структурних компонентів, що визначають емоційне самопочуття учня в освітньому середовищі.

Методика дозволяє дослідити тривожність за такими основними шкалами (чинниками):

- загальна тривожність у школі – відображає загальний емоційний фон перебування дитини у школі;
- переживання соціального стресу – характеризує труднощі у взаємодії з однолітками;
- фрустрація потреби в досягненні успіху – свідчить про переживання невдач та зниження віри у власні можливості;
- страх самовираження – проявляється у труднощах демонстрації себе, власних думок і здібностей;
- страх ситуації перевірки знань – пов’язаний із контрольними ситуаціями, оцінюванням та відповідями перед класом;
- страх невідповідності очікуванням оточення – відображає залежність від оцінок інших і страх негативного оцінювання;
- низька фізіологічна опірність стресу – характеризує підвищену чутливість до стресових ситуацій;
- проблеми і страхи у стосунках з учителями – відображають напруженість у взаємодії з педагогами.

Обробка результатів здійснюється шляхом визначення загального рівня тривожності та вираженості кожного чинника.

Методика дозволяє комплексно оцінити емоційний стан учнів і виявити основні джерела шкільного напруження, що впливають на процес адаптації.

4. Соціометрична методика (Дж. Морено) **[36].**

Дана методика спрямована на дослідження структури міжособистісних взаємин у класному колективі та визначення соціального статусу кожного учня.

Методика базується на аналізі виборів, які здійснюють учні у ситуаціях спільної діяльності або взаємодії. Це дозволяє виділити такі основні показники:

- кількість позитивних виборів – показник привабливості учня у групі;
- кількість негативних виборів – показник неприйняття;
- соціометричний статус – інтегральний показник положення учня в колективі.

На основі цих показників виокремлюються основні статусні категорії: лідери, прийняті, малопопулярні, ізольовані учні.

Методика дозволяє виявити неформальну структуру класу, рівень згуртованості групи та характер міжособистісних відносин.

5. ***Методика «Діагностика вад особистісного розвитку» (ДВОР) (З. Карпенко)*** **[20].**

Дана методика спрямована на виявлення особливостей особистісного розвитку учнів та визначення можливих труднощів, що можуть ускладнювати процес адаптації.

Методика дозволяє дослідити низку особистісних характеристик, зокрема:

- рівень саморегуляції поведінки;
- емоційну стабільність;
- особливості самооцінки;
- схильність до дезадаптивних форм поведінки;
- рівень соціальної зрілості.

Обробка результатів передбачає визначення вираженості кожної з досліджуваних характеристик та виявлення можливих відхилень від нормативного розвитку.

Інтерпретація результатів здійснюється за рівнями (низький, середній, високий), що дозволяє оцінити ступінь сформованості особистісних якостей.

Методика дає змогу виявити внутрішні психологічні чинники, які можуть виступати ресурсами або бар’єрами у процесі адаптації учнів до навчання.

Обробка емпіричних даних здійснювалася з використанням методів кількісного та якісного аналізу.

Зокрема, було застосовано такі *методи математичної статистики*:

- методи описової статистики, що передбачали обчислення абсолютних (кількість учнів) та відносних (відсоткових) показників, що дозволило визначити розподіл досліджуваних за рівнями сформованості окремих компонентів адаптації;
- кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) – для виявлення взаємозв'язків між показниками психологічної адаптації, зокрема між рівнем тривожності, мотивацією навчання та соціальним статусом учнів;

Якісний аналіз передбачав інтерпретацію результатів з урахуванням психологічного змісту досліджуваних показників та їх взаємозв'язку.

Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 42 учнів п'ятих класів гімназії № 62 Дарницького району м. Києва, які становили вибірку дослідження.

У дослідженні брали участь учні паралелі 5-х класів, які добровільно погодилися на участь у психодіагностичному обстеженні.

Вибірка є однорідною за віковими характеристиками, оскільки всі учасники перебувають на етапі переходу до основної школи, що дозволяє досліджувати особливості їх психологічної адаптації в однакових освітніх умовах.

Дослідження проводилося з дотриманням основних етичних принципів, зокрема добровільності участі, анонімності та конфіденційності отриманих результатів.

2.2. Аналіз результатів дослідження адаптації учнів 5 класу

Відповідно до першого визначеного нами компонента психологічної адаптації – інтелектуально-мотиваційного – було досліджено особливості ставлення учнів до навчальної діяльності за методикою «Ставлення до навчальних предметів» (С. Левченко). Зведені дані по вибірці – Додаток А.

Першочергово слід зазначити, що в межах даного дослідження не здійснювався детальний кількісний аналіз ставлення до кожного окремого навчального предмета, оскільки основною метою було визначення загальної спрямованості навчальної мотивації як компонента психологічної адаптації.

Кількісний аналіз результатів показав, що у структурі ставлення до навчання переважає нейтральний тип, який виявлено у 18 учнів (43%). Позитивне ставлення до навчальної діяльності характерне для 14 учнів (33%), тоді як негативне ставлення зафіксовано у 10 учнів (24%). Графічно – рис. 2.1.

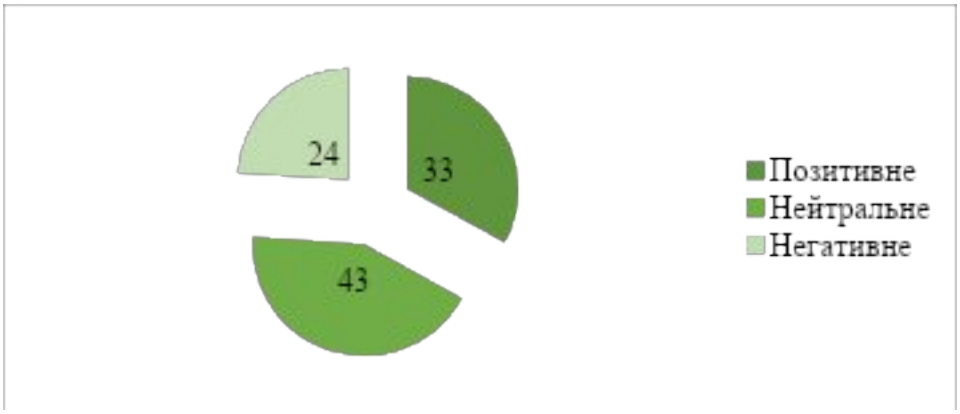


Рисунок 2.1. Відсотковий розподіл учнів за параметром ставлення до навчальних предметів

Отримані результати свідчать про те, що у більшості п’ятикласників відсутня стійка пізнавальна мотивація, а інтерес до навчання має ситуативний характер. Лише третина учнів демонструє сформовану позитивну установку на навчальну діяльність, що вказує на достатній рівень включеності у навчальний процес.

Водночас майже чверть досліджуваних характеризуються негативним ставленням до навчання, що може виступати фактором ризику у процесі адаптації та зумовлювати труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

Далі проаналізуємо результати, отримані за методикою «Виявлення мотивації учіння» (В. Кириленко) (зведені дані – Додаток Б), яка дозволяє визначити домінуючі типи навчальної мотивації учнів та їх співвідношення – графічно – рис. 2.2.

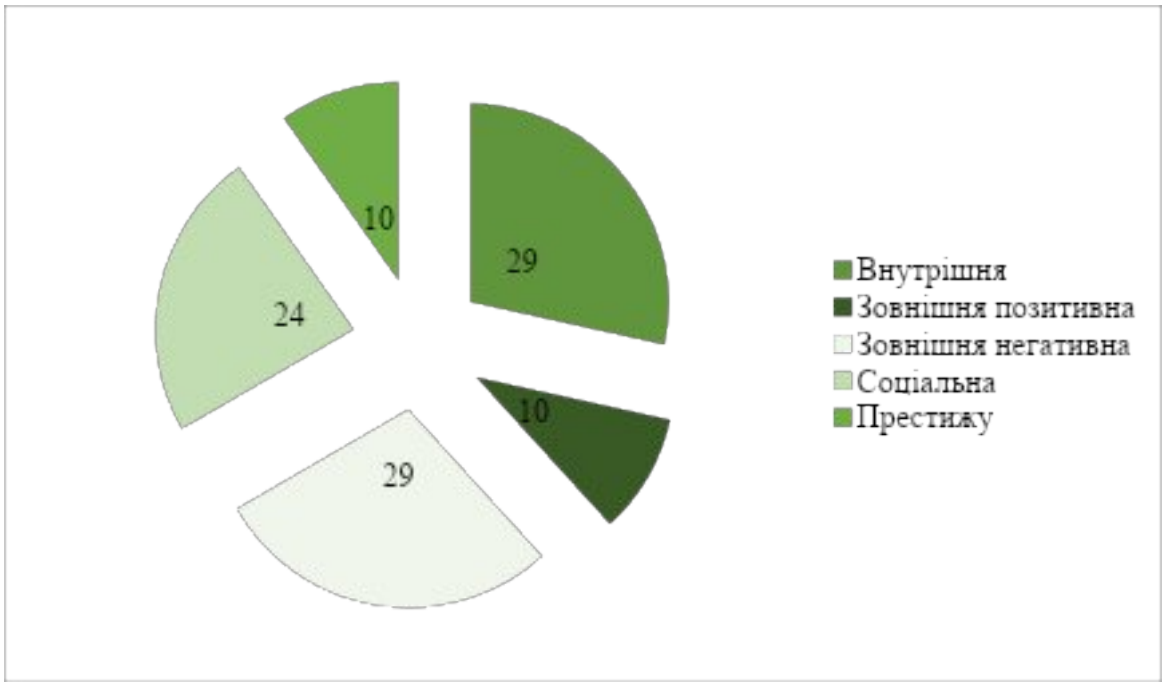


Рисунок. 2.2. Розподіл учнів за домінуючими типами мотивації

Аналіз розподілу учнів за домінуючими типами мотивації показав, що структура навчальної мотивації п’ятикласників є неоднорідною та характеризується співіснуванням як адаптивних, так і потенційно дезадаптивних мотивів.

Найбільш представленими виявилися внутрішня мотивація та зовнішня негативна мотивація (по 29%). Такий розподіл свідчить про наявність двох протилежних тенденцій у навчальній діяльності учнів.

Внутрішня мотивація, яка проявляється у 29% учнів, характеризує орієнтацію на зміст навчання, інтерес до пізнання та задоволення від самого процесу навчальної діяльності. Учні з таким типом мотивації, як правило,

демонструють вищий рівень самостійності, пізнавальної активності та більш стійку включеність у навчальний процес.

Водночас аналогічна частка учнів (29%) характеризується домінуванням зовнішньої негативної мотивації, що проявляється у прагненні уникнути покарання, негативної оцінки або невдачі. Такий тип мотивації є менш продуктивним, оскільки навчальна діяльність здійснюється під тиском зовнішніх вимог і супроводжується емоційною напруженістю.

Соціальна мотивація виявлена у 24% учнів і відображає орієнтацію на взаємодію з однолітками, бажання бути прийнятим у колективі та займати певну позицію в групі. Такий тип мотивації може виступати як ресурсом адаптації, сприяючи включенню у шкільне середовище, так і фактором залежності від соціального схвалення.

Менш представленими є зовнішня позитивна мотивація та мотивація престижу (по 10%). Зовнішня позитивна мотивація пов’язана з прагненням до отримання схвалення, високих оцінок і заохочення, що може підтримувати навчальну активність, але не забезпечує її стійкості. Мотивація престижу орієнтована на досягнення високого статусу та визнання, що також стимулює успішність, проте має виражену залежність від зовнішніх оцінних критеріїв.

У цілому отримані результати свідчать про те, що навчальна мотивація учнів перебуває на етапі формування і характеризується поєднанням внутрішніх та зовнішніх детермінант. Значна частка зовнішньо зумовлених мотивів, зокрема уникнення невдач, може ускладнювати процес психологічної адаптації учнів до умов основної школи та потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Далі проаналізуємо результати, отримані за методикою шкільної тривожності Філіпса. Зведені дані – Додаток В. Графічно розподіл учнів за рівнем шкільної тривожності представлений на рис. 2.3.

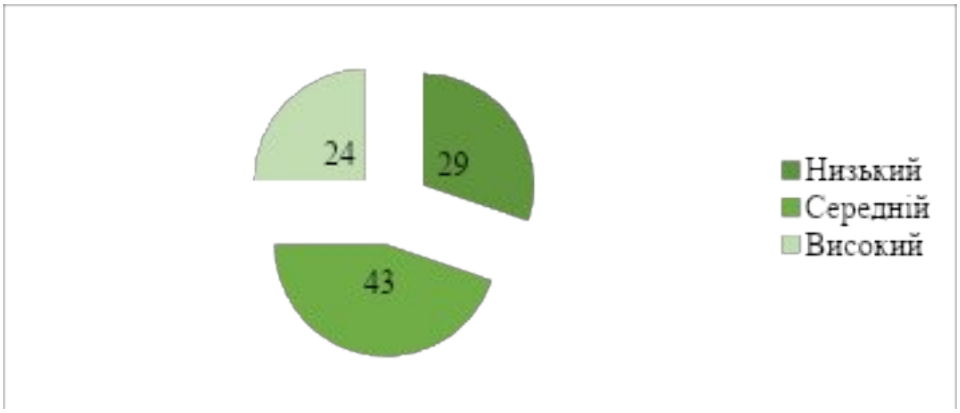


Рисунок 2.3. Розподіл учнів за рівнем шкільної тривожності

Аналіз загального рівня тривожності показав, що у вибірці переважає середній рівень, який виявлено у 18 учнів (43%). Низький рівень зафіксовано у 12 учнів (29%), що свідчить про емоційну стабільність та відносно комфортне перебування у шкільному середовищі. Водночас така ж кількість учнів (29%) демонструє високий рівень тривожності, що вказує на наявність емоційного напруження та труднощів адаптації.

На рисунку 2.4. представлені рівні прояву показників шкільної тривожності за окремими шкалами



Рисунок 2.4. Рівні прояву показників шкільної тривожності за окремими шкалами

За шкалою соціального стресу встановлено, що у 29% учнів спостерігається низький рівень, що свідчить про відносно комфортну взаємодію з однолітками та відсутність виражених труднощів у соціальних контактах. Водночас у 43% учнів виявлено середній рівень, що характеризує наявність окремих труднощів у спілкуванні та залежність від соціального контексту.

Високий рівень (28%) свідчить про виражене емоційне напруження у взаємодії з однолітками, можливі труднощі прийняття в колективі та підвищену чутливість до соціальної оцінки.

За шкалою страх ситуації перевірки знань 33% учнів мають низький рівень тривожності, що свідчить про впевненість у своїх знаннях та відсутність вираженого страху перед контрольними ситуаціями.

Середній рівень (38%) вказує на ситуативне хвилювання під час перевірки знань, що є типовим для цього віку. Водночас у 29% учнів зафіксовано високий рівень, що свідчить про стійке переживання тривоги у ситуаціях оцінювання, страх помилки та уникнення активної участі в навчальному процесі.

За параметром страх невідповідності очікуванням оточення низький рівень (31%) свідчить про відносну незалежність від зовнішньої оцінки та більшу впевненість у власних діях. У 40% учнів виявлено середній рівень, що характеризує помірну орієнтацію на оцінку з боку значущих дорослих.

Високий рівень (29%) вказує на виражену залежність від очікувань оточення, страх не відповідати вимогам та підвищену внутрішню напруженість, що може негативно впливати на навчальну активність.

За шкалою проблеми і страхи у взаємних з учителями переважає низький рівень (40%), що свідчить про загалом сприятливі взаємини учнів із педагогами. Середній рівень (36%) вказує на окремі труднощі у взаємодії.

Високий рівень (24%) свідчить про наявність напруженості, страху або негативного емоційного досвіду у взаєминах з учителями, що може знижувати навчальну мотивацію та активність.

Аналіз показників шкільної тривожності засвідчив переважання середнього рівня у вибірці при одночасній наявності значної частки учнів із

високою тривожністю, що проявляється у соціальній взаємодії, ситуаціях перевірки знань, залежності від оцінки оточення та взаєминах з учителями і вказує на наявність труднощів адаптації та емоційного напруження.

Далі проаналізуємо результати, отримані за соціометричною методикою Дж. Морено. Зведені результати – Додаток Д. На рисунку 2.5. графічно представлений розподіл учнів за соціометричним статусом.

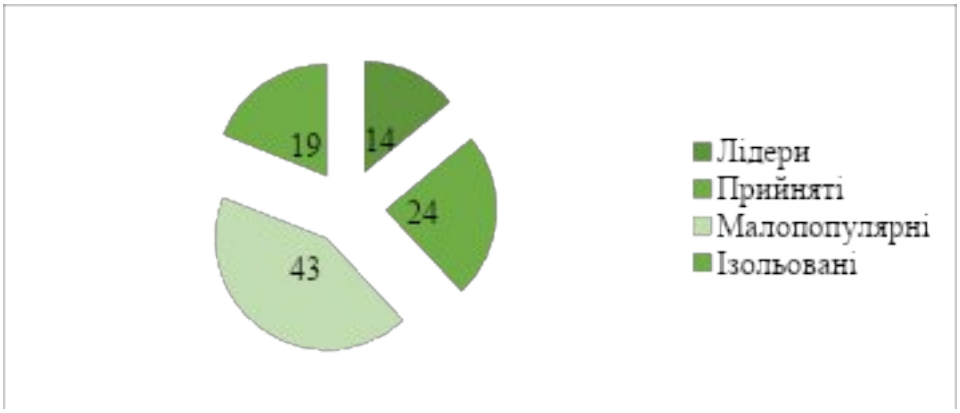


Рисунок 2.5. Розподіл учнів за соціометричним статусом

Аналіз розподілу показав, що найбільш чисельною є група малопопулярних учнів – 18 осіб (43%), що свідчить про недостатню вираженість міжособистісних зв’язків та обмежену включеність значної частини школярів у систему неформальних взаємин. Такі учні зазвичай мають невелику кількість позитивних виборів і можуть відчувати труднощі у встановленні стійких контактів з однолітками.

Група прийнятих учнів становить 10 осіб (24%). Вони мають стабільні, хоча й не домінуючі позиції у колективі, характеризуються наявністю позитивних взаємин і достатнім рівнем соціальної адаптованості.

Лідери (6 осіб, 14%) займають провідне положення у класі, отримуючи найбільшу кількість позитивних виборів (6) та мінімальну кількість негативних (1). Це свідчить про їх високий рівень соціальної привабливості, авторитету та впливу на інших учнів.

Водночас ізольовані учні (8 осіб, 19%) характеризуються мінімальною кількістю позитивних виборів (1) та значною кількістю негативних (5), що

свідчить про несприятливе становище в колективі. Вони можуть переживати труднощі у спілкуванні, відчуття неприйняття або соціальної відстороненості.

Отримані результати свідчать про те, що структура міжособистісних взаємин у класі є нерівномірною. Поряд із групою учнів із сприятливим соціальним статусом (лідери та прийняті – 38%), значна частина школярів перебуває у менш сприятливому становищі (малопопулярні та ізольовані – 62%).

Далі проаналізуємо результати, отримані за методикою «Діагностика вад особистісного розвитку» (З. Карпенко) – Додаток Е. Графічно – рис. 2.6.

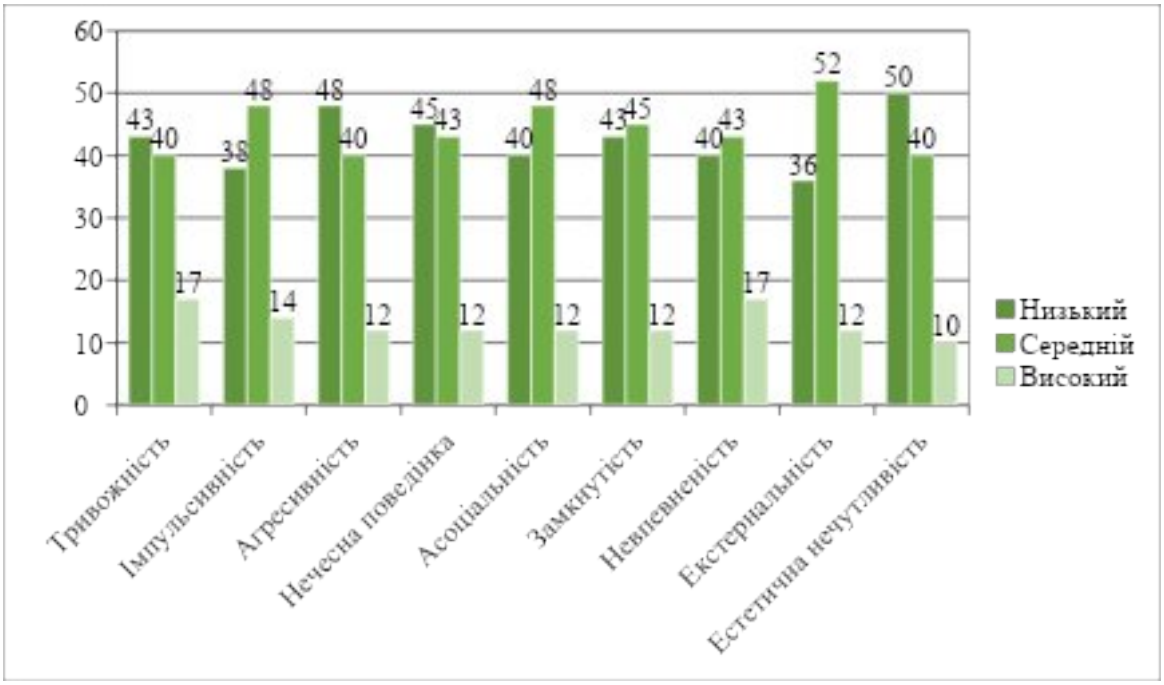


Рис. 2.6. Рівні прояву особистісних характеристик за методикою ДВОР

Аналіз результатів показав, що за більшістю досліджуваних шкал у вибірці переважають низький та середній рівні прояву особистісних характеристик, тоді як високі показники мають обмежене поширення.

Так, за шкалою тривожності 43% учнів демонструють низький рівень, 40% – середній і лише 17% – високий. Це свідчить про те, що більшість учнів характеризуються відносно стабільним емоційним станом, а підвищена тривожність притаманна лише окремій групі.

Подібна тенденція простежується і за шкалою імпульсивності: 38% учнів мають низький рівень, 48% – середній і 14% – високий. Отже, для більшості школярів характерний достатній рівень самоконтролю, хоча у частини з них спостерігається схильність до імпульсивних реакцій.

За шкалою агресивності домінує низький рівень (48%), тоді як середній становить 40%, а високий – лише 12%. Це вказує на те, що агресивні прояви не є характерними для більшості учнів і мають епізодичний характер.

Аналіз шкали нечесної поведінки також засвідчив переважання нормативних показників: 45% учнів мають низький рівень, 43% – середній і лише 12% – високий. Це свідчить про загалом сформовані моральні орієнтації з окремими ситуативними відхиленнями.

За шкалою асоціальності 40% учнів демонструють низький рівень, 48% – середній і 12% – високий, що вказує на відносно достатню соціальну адаптованість більшості школярів.

Подібний розподіл спостерігається і за шкалою замкнутості: 43% – низький рівень, 45% – середній і 12% – високий. Це свідчить про те, що більшість учнів здатні до соціальної взаємодії, хоча частина з них характеризується певною стриманістю у спілкуванні.

За шкалою невпевненості 40% учнів мають низький рівень, 43% – середній і 17% – високий. Отримані результати свідчать про те, що для більшості школярів характерна відносно адекватна самооцінка, тоді як у частини учнів спостерігається знижена впевненість у власних можливостях.

За шкалою екстернальності домінує середній рівень (52%), при цьому низький становить 36%, а високий – 12%. Це вказує на те, що учні частково орієнтуються на зовнішні обставини, однак не втрачають повністю відчуття власної відповідальності.

Найбільш сприятливі результати отримано за шкалою естетичної нечутливості: 50% учнів мають низький рівень, 40% – середній і лише 10% – високий, що свідчить про достатній рівень емоційної чутливості та здатності до естетичного сприйняття.

У цілому результати дослідження дозволяють зробити висновок, що особистісний компонент адаптації у більшості учнів сформований на нормативному рівні, а виявлені відхилення мають переважно локальний, не масовий характер. Водночас наявність групи учнів із підвищеними показниками тривожності, невпевненості та імпульсивності свідчить про необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки в процесі їх адаптації до умов основної школи.

Для аналізу взаємозв'язків між показниками психологічної адаптації, мотиваційної сфери та поведінкових проявів учнів було застосовано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена. Статистично значущі зв'язки визначалися на рівнях $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$. Отримані результати свідчать про наявність системної взаємодії між мотиваційними характеристиками навчання, емоційними станами та поведінковими проявами учнів. Загальна таблиця даних представлена у Додатку Ж.

Передусім встановлено, що ставлення до навчальних предметів має виражені обернені кореляції з показниками шкільної тривожності: загальною тривожністю ($r = -0,734$; $p \leq 0,01$), соціальним стресом ($r = -0,704$; $p \leq 0,01$), страхом самовираження ($r = -0,653$; $p \leq 0,01$), страхом невідповідності очікуванням ($r = -0,688$; $p \leq 0,01$) та проблемами у взаєминах із учителями ($r = -0,674$; $p \leq 0,01$). Одночасно зафіксовано надзвичайно сильний прямий зв'язок із соціальним статусом ($r = 0,985$; $p \leq 0,01$), що

фактично наближається до функціональної залежності. У поведінковій сфері цей показник пов'язаний зі зниженням імпульсивності ($r = -0,432$; $p \leq 0,01$), агресивності ($r = -0,366$; $p \leq 0,05$), нечесної поведінки ($r = -0,504$; $p \leq 0,01$), асоціальності ($r = -0,471$; $p \leq 0,01$) та замкнутості ($r = -0,427$; $p \leq 0,01$). Таким чином, позитивне ставлення до навчання виступає центральним інтегративним показником адаптації, який одночасно відображає емоційну стабільність, соціальну включеність і нормативність поведінки.

Внутрішня мотивація демонструє подібний, хоча дещо менш виражений профіль зв'язків. Виявлено обернені кореляції з загальною тривожністю ($r = -0,622$; $p \leq 0,01$), соціальним стресом ($r = -0,613$; $p \leq 0,01$), страхом самовираження ($r = -0,635$; $p \leq 0,01$), страхом невідповідності ($r = -0,609$; $p \leq 0,01$) та проблемами з учителями ($r = -0,620$; $p \leq 0,01$). При цьому внутрішня мотивація прямо пов'язана із соціальним статусом ($r = 0,657$; $p \leq 0,01$). У поведінковому аспекті вона асоціюється зі зниженням імпульсивності ($r = -0,354$; $p \leq 0,05$), асоціальності ($r = -0,334$; $p \leq 0,05$) та замкнутості ($r = -0,517$; $p \leq 0,01$). Такий розподіл зв'язків свідчить, що внутрішня мотивація виконує функцію внутрішнього регулятора,

який забезпечує зниження емоційного напруження та підтримує соціально прийнятну поведінку.

Зовнішня позитивна мотивація характеризується менш узгодженими зв'язками. Вона має слабкі обернені кореляції з соціальним стресом ($r = -0,333$; $p \leq 0,05$), страхом самовираження ($r = -0,340$; $p \leq 0,05$) та страхом невідповідності ($r = -0,370$; $p \leq 0,05$), що вказує на певний підтримувальний ефект. Водночас зафіксовано прямі зв'язки з агресивністю ($r = 0,370$; $p \leq 0,05$), невпевненістю ($r = 0,325$; $p \leq 0,05$) та екстернальністю ($r = 0,393$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про залежність поведінки від зовнішніх оцінок і підкріплень, що може супроводжуватися внутрішньою нестабільністю та суперечливими поведінковими реакціями.

Найбільш виражений дезадаптаційний профіль демонструє зовнішня негативна мотивація. Виявлено прямі кореляції з загальною тривожністю ($r = 0,639$; $p \leq 0,01$), соціальним стресом ($r = 0,609$; $p \leq 0,01$), страхом самовираження ($r = 0,646$; $p \leq 0,01$), страхом невідповідності ($r = 0,629$; $p \leq 0,01$) та проблемами з учителями ($r = 0,612$; $p \leq 0,01$). Одночасно спостерігається обернений зв'язок із соціальним статусом ($r = -0,631$; $p \leq 0,01$). У поведінковій сфері ця форма мотивації пов'язана зі зростанням імпульсивності ($r = 0,331$; $p \leq 0,05$), асоціальності ($r = 0,401$; $p \leq$

0,01) та замкнутості (r = 0,511; p ≤ 0,01). Отримані результати свідчать, що мотивація, заснована на покаранні чи страху, не лише не сприяє адаптації, а й системно підсилює як емоційні, так і поведінкові порушення.

Соціальна мотивація демонструє найбільш комплексний позитивний вплив. Виявлено обернені кореляції з загальною тривожністю (r = -0,591; p ≤ 0,01), соціальним стресом (r = -0,522; p ≤ 0,01), страхом самовираження (r = -0,554; p ≤ 0,01), страхом невідповідності (r = -0,543; p ≤ 0,01) та проблемами з учителями (r = -0,628; p ≤ 0,01). Водночас встановлено прямий зв'язок із соціальним статусом (r = 0,635; p ≤ 0,01). У поведінковому аспекті вона пов'язана зі зниженням імпульсивності (r = -0,514; p ≤ 0,01), агресивності (r = -0,503; p ≤ 0,01), нечесної поведінки (r = -0,511; p ≤ 0,01), асоціальності (r = -0,598; p ≤ 0,01), замкнутості (r = -0,411; p ≤ 0,01), невпевненості (r = -0,521; p ≤ 0,01), екстернальності (r = -0,531; p ≤ 0,01) та естетичної нечутливості (r = -0,395; p ≤ 0,05). Такий комплекс зв'язків дозволяє розглядати соціальну мотивацію як провідний фактор гармонізації як емоційної, так і поведінкової сфер.

Престижна мотивація також демонструє адаптаційно спрямовані зв'язки, хоча менш системні. Вона має обернені кореляції з

загальною тривожністю ($r = -0,571$; $p \leq 0,01$), соціальним стресом ($r = -0,545$; $p \leq 0,01$), страхом самовираження ($r = -0,546$; $p \leq 0,01$), страхом невідповідності ($r = -0,564$; $p \leq 0,01$) та проблемами з учителями ($r = -0,511$; $p \leq 0,01$), а також прямий зв'язок із соціальним статусом ($r = 0,480$; $p \leq 0,01$). У поведінковій сфері зафіксовано зниження імпульсивності ($r = -0,344$; $p \leq 0,05$), нечесної поведінки ($r = -0,343$; $p \leq 0,05$), асоціальності ($r = -0,347$; $p \leq 0,05$) та замкнутості ($r = -0,540$; $p \leq 0,01$). Це свідчить, що орієнтація на соціальне визнання частково сприяє адаптації, однак не забезпечує такої глибини впливу, як внутрішня чи соціальна мотивація.

Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволяють чітко виокремити два протилежні вектори функціонування досліджуваних показників. Перший – адаптаційно-ресурсний – охоплює внутрішню та соціальну мотивацію і позитивне ставлення до навчання, які пов'язані зі зниженням тривожності, зменшенням девіантних проявів і підвищенням соціального статусу. Другий – дезадаптаційний – пов'язаний із зовнішньою негативною мотивацією, що корелює з підвищенням тривожності, порушеннями поведінки та труднощами соціальної взаємодії. Виявлені взаємозв'язки мають системний характер і відображають цілісну структуру психологічної адаптації учнів.

Виявлені закономірності дозволяють не лише описати структуру адаптації, а й окреслити основні напрями психологічного впливу, спрямованого на її оптимізацію. Зокрема, актуалізується необхідність розвитку внутрішньої та соціальної мотивації, зниження рівня шкільної тривожності, формування

навичок емоційної саморегуляції та конструктивної поведінки у соціальній взаємодії.

З огляду на це постає потреба у розробці та впровадженні цілеспрямованої програми психологічного супроводу, спрямованої на підтримку процесу адаптації учнів до умов основної школи.

2.3. Програма психологічного супроводу адаптації учнів до основної школи

Програма психологічного супроводу розроблена з метою створення оптимальних психолого-педагогічних умов для успішної адаптації учнів до нових умов освітнього середовища, збереження їхнього психологічного здоров'я та забезпечення узгодження вимог освітнього процесу з індивідуальними особливостями школярів. Особлива увага в межах даного дослідження приділяється адаптації учнів 5-х класів як перехідному етапу до основної школи.

Адаптаційний процес має як загальні, так і специфічні характеристики, що визначаються низкою чинників, зокрема віком учнів, тривалістю адаптаційного періоду, особливостями освітнього середовища та цілями навчальної діяльності. У більшості випадків адаптація відбувається стихійно та неусвідомлено, що може призводити до її ускладнення: збільшення тривалості пристосування, виникнення психоемоційного напруження, фрустрації, тривожності, а в окремих випадках – до проявів дезадаптації. Водночас за умови цілеспрямованого формування адаптаційних навичок учні здатні більш ефективно регулювати власний стан і поведінку в нових умовах [42].

Важливою особливістю запропонованої програми є її комплексний характер, що передбачає залучення всіх учасників освітнього процесу: учнів, педагогів та батьків. Такий підхід забезпечує узгодженість вимог і підтримки, створює сприятливе середовище для адаптації дитини та дозволяє здійснювати психологічний супровід не лише на рівні учня, а й на рівні його соціального оточення.

Адаптація учнів до нових умов навчання розглядається нами як багатовимірний процес, що проявляється на кількох взаємопов'язаних рівнях, виокремлених відповідно до проведеного емпіричного дослідження:

Інтелектуально-мотиваційний рівень відображає сформованість пізнавальної активності учнів, їхнє ставлення до навчальної діяльності, рівень навчальної мотивації, здатність до прийняття нових вимог освітнього процесу та включення в навчальну діяльність. Високий рівень характеризується зацікавленістю в навчанні, позитивним ставленням до нових предметів і вчителів, а також готовністю докладати зусиль для досягнення навчальних результатів.

Емоційний рівень пов'язаний із загальним емоційним станом учнів у процесі навчання, рівнем тривожності, наявністю або відсутністю психологічного комфорту. Успішна адаптація на цьому рівні проявляється в емоційній стабільності, зниженні напруження та позитивному ставленні до шкільного середовища.

Соціально-комунікативний рівень характеризує особливості взаємодії учнів з однокласниками та педагогами, рівень сформованості комунікативних навичок, здатність до співпраці, встановлення міжособистісних контактів і включення в колектив. Високий рівень адаптації проявляється в наявності позитивних взаємин, умінні працювати в групі та ефективно вирішувати міжособистісні ситуації.

Особистісний рівень відображає рівень самосвідомості, самооцінки, впевненості у власних силах, здатність до саморегуляції та прийняття нової соціальної ролі учня основної школи. Адаптованість на цьому рівні пов'язана з формуванням позитивного образу «Я», адекватною самооцінкою та готовністю до особистісного розвитку [28].

Досягнення мети програми забезпечується шляхом послідовного розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми психологічної адаптації учнів у міждисциплінарному контексті (психологія, педагогіка, соціологія тощо) з метою обґрунтування змісту програми супроводу.

2. Виявити особливості психолого-педагогічного статусу учнів 5-х класів за результатами емпіричного дослідження з метою своєчасної профілактики дезадаптації та адресної психологічної підтримки.

3. Розробити систему психолого-педагогічного супроводу адаптації учнів 5-х класів, спрямовану на оптимізацію їх адаптації на інтелектуально-мотиваційному, емоційному, соціально-комунікативному та особистісному рівнях.

4. Обґрунтувати та структурно оформити програму психологічного супроводу, що включає роботу з учнями, педагогами та батьками.

5. Реалізувати розроблену програму в умовах освітнього процесу з урахуванням вікових особливостей п’ятикласників та специфіки їх адаптації до основної школи.

6. Здійснювати моніторинг ефективності програми та, за потреби, коригувати зміст і форми роботи відповідно до отриманих результатів.

Таким чином, реалізація програми передбачає активну участь психологічної служби, яка забезпечує підтримку педагогів у процесі адаптації учнів, зокрема шляхом:

- відстеження динаміки психолого-педагогічного розвитку учнів у період адаптації;
- створення умов для успішної соціально-психологічної адаптації учнів до нової освітньої ситуації;
- надання допомоги учням, які мають труднощі у спілкуванні та взаємодії з оточенням;
- оптимізації процесу адаптації з метою зниження психоемоційного напруження та запобігання дезадаптації;
- організації професійної взаємодії між педагогами з метою забезпечення наступності та єдності вимог;

- формування навчальної мотивації та розвитку відповідального ставлення учнів до власної освітньої діяльності [2].

Реалізація програми ґрунтується на таких принципах:

- принцип цінності особистості, що передбачає визнання самоцінності кожної дитини;
- принцип індивідуальності, який полягає в урахуванні унікальних психологічних особливостей учня;
- принцип пріоритету особистісного розвитку, відповідно до якого навчання розглядається як засіб гармонійного розвитку особистості;
- принцип орієнтації на зону найближчого розвитку, що забезпечує поступове ускладнення завдань відповідно до можливостей учня;
- принцип емоційно-ціннісної спрямованості освітнього процесу, який передбачає створення психологічно безпечного та підтримувального середовища [13].

Відповідно до визначеної мети та завдань програми психологічного супроводу адаптації учнів 5-х класів виокремлено основні напрями роботи, які забезпечують її комплексний і системний характер.

Насамперед важливим є психологічна діагностика, спрямована на виявлення рівня та особливостей адаптації учнів до нових умов навчання. Діагностична робота проводиться на початку навчального року та доповнюється педагогічними спостереженнями, що дозволяє отримати цілісне уявлення про адаптаційні процеси на інтелектуально-мотиваційному, емоційному, соціально-комунікативному та особистісному рівнях.

Наступним напрямом є консультативно-просвітницька робота з педагогами та батьками, яка спрямована на формування єдиного підходу до підтримки учнів у період адаптації. Робота з педагогами реалізується у формі семінарів, консультацій, обговорень, під час яких висвітлюються труднощі адаптаційного періоду, особливості взаємодії з п’ятикласниками та ефективні способи педагогічної підтримки. Консультування батьків здійснюється як

індивідуально, так і в межах батьківських зборів, з акцентом на створенні сприятливого психологічного клімату в сім’ї.

Важливе місце посідає методична робота, що передбачає вдосконалення підходів до організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Вона здійснюється у взаємодії з адміністрацією закладу освіти та ґрунтується на результатах психолого-педагогічного аналізу адаптації учнів.

Окремим напрямом є профілактична робота, яка реалізується переважно у формі групових тренінгових занять і спрямована на попередження проявів дезадаптації, розвиток комунікативних навичок, формування позитивного емоційного стану та згуртування класного колективу.

У разі виявлення труднощів адаптації здійснюється корекційно-розвивальна робота, що передбачає індивідуальну або групову взаємодію з учнями з урахуванням специфіки їхніх труднощів. Зміст цієї роботи визначається результатами діагностики та спрямований на подолання виявлених проблем на різних рівнях адаптації [34].

Завершальним компонентом є аналітична робота, яка полягає в оцінці ефективності реалізації програми, узагальненні отриманих результатів і внесенні необхідних коректив до подальшої діяльності.

З урахуванням вікових особливостей учнів та результатів емпіричного дослідження, програма передбачає реалізацію специфічних завдань для основних учасників освітнього процесу 5-го класу:

- розвиток самостійності у виконанні навчальних вимог та організації власної діяльності;
- прийняття нової соціальної ролі учня основної школи;
- формування позитивного ставлення до вчителів-предметників і нових умов навчання;
- розвиток навчальної мотивації та пізнавальної активності;
- формування адекватних форм поведінки в нових шкільних ситуаціях.

Для класного керівника та вчителів-предметників:

- урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей п’ятикласників у навчальному процесі;
- ознайомлення з результатами діагностики адаптації учнів і використання їх у педагогічній діяльності;
- створення умов для формування згуртованого класного колективу;
- використання урочної та позаурочної діяльності для розвитку навичок співпраці, комунікації та профілактики дезадаптації;
- сприяння формуванню стійкої навчальної мотивації.

Для батьків:

- підтримка позитивного ставлення дитини до школи;
- надання емоційної підтримки в період адаптації до нових умов навчання;
- налагодження ефективної взаємодії з класним керівником і вчителями;
- участь в організації навчальної діяльності дитини та контролі виконання домашніх завдань.

Для педагога-психолога:

- проведення комплексного моніторингу адаптації учнів 5-х класів;
- формування у педагогів і батьків розуміння особливостей адаптаційного періоду;
- розвиток адаптаційних ресурсів учнів та зниження рівня шкільної тривожності засобами тренінгової роботи;
- надання індивідуальних консультацій учасникам освітнього процесу відповідно до запитів [15].

Очікуваний результат розглядається як позитивна динаміка адаптації за визначеними у дослідженні рівнями:

- інтелектуально-мотиваційним – формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, підвищення пізнавальної активності та готовності до виконання навчальних вимог;

- емоційним – забезпечення емоційного благополуччя, зниження рівня тривожності та психоемоційного напруження;
- соціально-комунікативним – розвиток навичок ефективної взаємодії з однокласниками та вчителями, включення в колектив;
- особистісним – формування адекватної самооцінки, впевненості у власних силах, прийняття нової соціальної ролі учня основної школи.

До очікуваних результатів реалізації програми належать:

- підвищення інтересу учнів до шкільного життя та навчальної діяльності;
- зниження проявів дезадаптації та емоційного напруження;
- покращення соціально-психологічного клімату в класі;
- підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів і батьків щодо підтримки адаптації учнів.

Реалізація програми здійснюється протягом навчального року та передбачає поетапну організацію роботи.

Перший етап – діагностико-організаційний (вересень). На цьому етапі проводиться комплексна психолого-педагогічна діагностика рівня адаптації учнів 5-х класів за визначеними компонентами. Отримані результати аналізуються та використовуються для планування подальшої роботи. Паралельно здійснюється консультативна та просвітницька робота з педагогами і батьками з метою ознайомлення з особливостями адаптаційного періоду та визначення єдиної стратегії підтримки учнів.

Другий етап – адаптаційно-розвивальний (жовтень – січень). Цей етап є основним і передбачає:

- реалізацію тренінгової програми для учнів, спрямованої на розвиток комунікативних навичок, саморегуляції, зниження тривожності та формування позитивної навчальної мотивації;
- організацію системної консультативної роботи з педагогами та батьками;

- здійснення педагогічної підтримки учнів у навчальній і позанавчальній діяльності;
- поточний моніторинг процесу адаптації.

Третій етап – корекційно-аналітичний (лютий – травень). На даному етапі здійснюється цілеспрямована робота з учнями, які мають труднощі адаптації, що включає індивідуальне та групове консультування, корекційно-розвивальні заняття. Паралельно проводиться узагальнення результатів реалізації програми, оцінка її ефективності та визначення напрямів подальшої психолого-педагогічної підтримки.

Таким чином, запропонована структура програми забезпечує можливість реалізації індивідуального підходу до кожного учня та створює умови для поступової, психологічно безпечної адаптації п’ятикласників до нових умов навчання.

Відповідно до визначених у дослідженні рівнів адаптації та виявлених труднощів, було розроблено комплекс тренінгових занять, спрямованих на профілактику дезадаптації та оптимізацію процесу адаптації учнів 5-х класів до умов основної школи.

Організація занять для учнів передбачає:

- форма роботи – групова, парна;
- тривалість одного заняття – 40 хвилин;
- періодичність – 1 раз на тиждень;
- загальна кількість занять – 10;
- програма реалізується послідовно протягом адаптаційного періоду.

Тематичний план занять представлений у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Тематичний план корекційно-розвиткових занять для учнів 5-их класів

№	**Тема**	**Мета**	**Хід заняття**

1.	Тема: «Давайте знайомитись».	Знайомство. Встановлення атмосфери довіри. Первинне освоєння прийомів активного спілкування передачі та прийому зворотного зв'язку.	1. « Моє ім’я» 2. « Важливі дати» 3. «Візуальний портрет" 4. «Чарівний стілець» 5. «За що ми любимо наш клас» 6.«Комплімент»
2.	Тема:«Пізнай себе»	Створення сприятливих умов для емоційного об'єднання групи. формування позитивного ставлення до себе і до інших, усвідомлення себе.	1. «Шлюбне оголошення» 2. «Усі ми різні» 3. «Супермаркет» 4. «Мокрий собака» 5. «Бар’єри» 6. Релаксаційна вправа «Колективний відпочинок» 7. «Побажання»
3.	Тема:«Разом цікавіше»	Сприяти подальшому згуртуванню групи, поглибити процеси саморозкриття.	1. «Колір настрою» 2. «Питання-відповідь» 3.«Піктограма» 4. «Вирішуємо разом» 5. «Я тобі вибачаю» 6.«Посмішка»

Продовження таблиці 2.2.

4.	Тема:«Я твій друг – і ти мій друг»	Створення в групі атмосфери довіри і відкритості. Формування здатності висловлювати свою точку зору. Ознайомлення з принципами	1.Притча «Долоня і пісок» 2.«Моя індивідуальність» 3. «Зіркове сяйво» 4. «Що я даю людям і чого від них чекаю?» 5. «Комплімент» 6.«Надійний друг»

		взаємодії з іншими людьми, яка передбачає врахування думки інших.	
5.	Тема:«Який я друг»	Закріплення дружніх відносин між членами групи. Усвідомлення себе і свого місця у соціумі.	1. «Дружні зустрічі» 2. «Я очима інших» 3. «Іскорка доброти» 4. «Цілюще дихання» 5. Притча «Істина». 6.«Подяка»
6.	Тема: «Як себе контролювати»	Розвиток навичок контролю емоційної ситуації.	1.«Спокійні та агресивні відповіді» 2. «Контроль емоцій» 3. «Жартівливий лист» 4.«Хочу.Мушу. Виконую». 5.«Допомога друга». 6.«Скринька труднощів» 7.«Похвала»
7.	Тема: «Як розвинути в собі лідерські якості».	Сприяти розвитку в підлітків навичок самопізнання та самореалізації; розвиток лідерських якостей**.**	1.«Мій портрет у промінні сонця». 2. «Риси лідера» 3.«Мистецтво компліменту» 4. «Використання ролі» 5. «Чарівний базар» 6. «Трояндовий кущ» 7.«Побажання собі»(ритуал прощання).

Продовження таблиці 2.2.

8.	Тема: «Долаємо конфлікти разом»	Ознайомити та розширити уявлення учнів про конфлікт та стилі реагування в конфліктних ситуаціях та виходу з нього.	1.« Його величність – конфлікт». 2. «Правила поведінки в конфліктній ситуації» 3.Притча «Все залежить від тебе» 4. «Скринька непорозумінь» 4. «Вміння сказати НІ» 5. «Кошик для сміття» 6. «Побажання»

9.	Тема:«Ефективне спілкування».	Вироблення навичок ефективного спілкування. Навчити дітей слухати і чути співрозмовника, розв'язувати конфліктні ситуації використовуючи «Я-висловлювання».	1. «Шляхи ефективного спілкування». 2.«Спілкування у ракурсі трьох сторін» 3. «Я-висловлювання» 4. Рольова гра «Букет квітів» 5.Мозковий штурм «Що заважає людям поводитися відповідально» 6.«Відверто кажучи»
10.	Тема:«Я успішний».	Сформувати здатність ефективно, вільно та впевнено поводити себе в соціумі.	1. «Магія слова» 2. «Приємні спогади» 3. «Воскова свічка» 4. «Успіх у житті для мене…» 5. «Карта мого життя» 6. «До побачення»

Реалізація тренінгової програми психологічного супроводу адаптації учнів 5-х класів здійснюється із застосуванням комплексу взаємодоповнювальних методів, форм і засобів, що забезпечують активне залучення учнів до процесу самопізнання, взаємодії та особистісного розвитку.

Основними методами роботи є:

- соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток комунікативних навичок, згуртування групи та формування позитивного емоційного клімату;
- ігрові методи (рольові, ділові, ситуаційні ігри), які сприяють моделюванню життєвих ситуацій і відпрацюванню ефективних моделей поведінки;
- вправи на самопізнання та рефлексію, що дозволяють учням усвідомити власні особистісні якості, емоції та поведінкові реакції;
- методи групової дискусії та мозкового штурму, спрямовані на розвиток критичного мислення, уміння висловлювати власну думку та враховувати позицію інших;

- релаксаційні та дихальні вправи, що використовуються для зниження рівня тривожності та емоційного напруження;
- методи арт-терапії (елементи), зокрема малюнкові та образні вправи, що сприяють емоційному самовираженню та зняттю внутрішнього напруження;
- притчі та метафоричні методи, які використовуються для формування ціннісних орієнтацій і усвідомлення поведінкових моделей.

Форми організації роботи:

- групова робота (основна форма реалізації програми);
- робота в парах та малих групах;
- індивідуальні висловлювання та рефлексивні обговорення;
- колективні вправи на згуртування.

Засоби реалізації програми:

- вербальні (бесіда, обговорення, інструкції, зворотний зв’язок);
- візуальні (картки, схеми, малюнки, асоціативні зображення);
- практичні (виконання вправ, рольове програвання ситуацій);
- емоційно-ціннісні (створення ситуацій успіху, підтримка, позитивне підкріплення).

Зміст тренінгових занять побудований за принципом поступового ускладнення та логічної послідовності: від знайомства і формування довіри в групі – до розвитку самопізнання, комунікативних умінь, навичок емоційної саморегуляції та конструктивної поведінки в складних ситуаціях.

Ефективність адаптації учнів 5-х класів значною мірою залежить від особливостей організації освітнього процесу та стилю взаємодії педагогів з учнями. У зв’язку з цим важливим складником програми є цілеспрямована робота з педагогічним колективом, спрямована на формування єдиного підходу до підтримки п’ятикласників у період адаптації.

Мета роботи з педагогами – підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителів щодо особливостей адаптації учнів 5-х класів та формування ефективних стратегій педагогічної підтримки.

Завдання:

- ознайомити педагогів з віковими та психологічними особливостями учнів 5-х класів;
- сформувати розуміння основних труднощів адаптаційного періоду;
- навчити ефективним прийомам педагогічної взаємодії з учнями в умовах переходу до основної школи;
- сприяти врахуванню індивідуальних особливостей учнів у навчальному процесі;
- забезпечити узгодженість вимог і підходів педагогів до організації навчальної діяльності;
- сприяти формуванню позитивного психологічного клімату в класному колективі.

Тематичний план роботи з педагогами представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Тематичний план роботи з педагогами

№	Тема	Мета	Зміст роботи
1	Психологічні особливості адаптації учнів 5-х класів	Ознайомити педагогів із віковими особливостями та специфікою адаптації	Поняття адаптації; компоненти (інтелектуально-мотиваційний, емоційний, соціально-комунікативний, особистісний); типові труднощі

Продовження таблиці 2.3.

2	Ознаки дезадаптації та їх виявлення	Навчити розпізнавати прояви дезадаптації	Поведінкові, емоційні та навчальні індикатори; аналіз типових ситуацій
3	Ефективна педагогічна взаємодія	Розвинути навички конструктивного спілкування з учнями	Стилі педагогічного спілкування; зворотний зв’язок; підтримка учня
4	Формування	Ознайомити з методами	Види мотивації; ситуація

	навчальної мотивації	підвищення мотивації	успіху; індивідуальний підхід
5	Профілактика шкільної тривожності	Навчити створювати психологічно безпечне середовище	Причини тривожності; педагогічна підтримка; емоційний клімат
6	Згуртування класного колективу	Ознайомити з методами формування колективу	Групова динаміка; профілактика конфліктів; роль класного керівника
7	Взаємодія з батьками	Підвищити ефективність співпраці з родинами	Форми комунікації; узгодження вимог; підтримка дитини

Реалізація роботи з педагогами здійснюється із застосуванням комплексу форм і методів, спрямованих на підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності та формування практичних навичок підтримки адаптації учнів 5-х класів.

Основними формами роботи є:

- психолого-педагогічні семінари;
- практичні заняття з елементами тренінгу;
- методичні наради та круглі столи;
- індивідуальні та групові консультації;
- обговорення педагогічних ситуацій.

Методи роботи:

- міні-лекції з елементами діалогу;
- аналіз конкретних педагогічних ситуацій (case-метод);
- групові дискусії;
- мозковий штурм;
- моделювання ситуацій взаємодії з учнями;
- рефлексивні вправи.

Засоби реалізації:

- інформаційно-методичні матеріали;
- приклади педагогічних ситуацій;
- роздаткові матеріали (пам’ятки, рекомендації);
- візуалізація (схеми, моделі взаємодії).

Застосування зазначених форм і методів сприяє формуванню у педагогів цілісного розуміння процесу адаптації, підвищує ефективність їхньої взаємодії з учнями та забезпечує створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Зважаючи на те, що сім’я є важливим чинником психологічного розвитку та емоційного благополуччя дитини, ефективність адаптації учнів 5-х класів значною мірою залежить від характеру батьківської підтримки в період переходу до основної школи. Саме батьки впливають на формування ставлення дитини до навчання, її впевненість у власних силах, рівень тривожності та здатність долати труднощі.

У зв’язку з цим важливим складником програми є організація цілеспрямованої психолого-просвітницької та консультативної роботи з батьками, спрямованої на формування їхньої готовності до підтримки дитини в адаптаційний період.

Мета роботи з батьками – підвищення психологічної компетентності батьків щодо особливостей адаптації учнів 5-х класів та формування ефективних стратегій підтримки дитини.

Завдання:

- ознайомити батьків з віковими та психологічними особливостями п’ятикласників;
- сформувати розуміння труднощів адаптаційного періоду;
- навчити способам емоційної підтримки дитини;
- сприяти формуванню адекватних очікувань щодо навчальної діяльності;
- розвивати навички конструктивної взаємодії з дитиною;
- забезпечити ефективну співпрацю батьків із педагогами.

Тематичний план роботи з педагогами представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Тематичний план роботи з батьками

№	Тема	Мета	Зміст роботи
1	Особливості адаптації учнів 5-х класів	Ознайомити батьків із специфікою адаптаційного періоду	Поняття адаптації; рівні адаптації; труднощі переходу до основної школи
2	Труднощі адаптації та їх прояви	Навчити розпізнавати ознаки дезадаптації	Емоційні, поведінкові та навчальні труднощі; сигнали тривожності
3	Роль сім'ї в адаптації дитини	Усвідомлення значення батьківської підтримки	Вплив стилю виховання; типові помилки батьків
4	Як підтримати дитину в навчанні	Формування ефективних стратегій допомоги	Допомога у виконанні домашніх завдань; розвиток самостійності
5	Емоційна підтримка дитини	Навчити способам зниження тривожності	Підтримка, довіра, прийняття; формування впевненості

Продовження таблиці 2.4.

6	Спілкування з дитиною	Розвиток навичок конструктивної взаємодії	Активне слухання; «Я-повідомлення»; уникнення конфліктів
7	Взаємодія зі школою	Підвищити ефективність співпраці з педагогами	Форми комунікації; узгодження вимог; спільна підтримка

			дитини

Робота з батьками має свою специфіку та спрямована не стільки на формування професійних умінь, як у педагогів, скільки на розвиток психологічної обізнаності, батьківської компетентності та практичних навичок підтримки дитини в період адаптації.

Основними формами роботи є:

- батьківські збори просвітницького характеру;
- тематичні зустрічі та бесіди;
- індивідуальні консультації;
- інтерактивні обговорення;
- інформаційні години для батьків.

Методи роботи:

- психолого-педагогічна просвіта (пояснення, рекомендації);
- аналіз типових ситуацій сімейного виховання;
- метод порад і рекомендацій;
- обговорення проблемних питань у форматі «запитання – відповідь»;
- елементи тренінгових вправ (у спрощеному форматі);
- рефлексивні бесіди.

Засоби реалізації:

- пам’ятки для батьків;
- рекомендаційні матеріали;
- приклади ефективної та неефективної поведінки;
- алгоритми дій у типових ситуаціях (конфлікт, небажання вчитися, тривожність);
- усні та письмові консультації.

Отже, у межах дослідження було розроблено та обґрунтовано програму психологічного супроводу адаптації учнів 5-х класів до умов основної школи, яка має комплексний і системний характер та охоплює основних учасників освітнього процесу: учнів, педагогів і батьків.

Програма побудована з урахуванням результатів емпіричного дослідження та спрямована на оптимізацію адаптаційного процесу за інтелектуально-мотиваційним, емоційним, соціально-комунікативним та особистісним рівнями. Її зміст передбачає поєднання діагностичної, профілактичної, корекційно-розвивальної та консультативної роботи, що забезпечує цілісний підхід до вирішення проблем адаптації.

Реалізація програми включає тренінгову роботу з учнями, спрямовану на розвиток самопізнання, комунікативних умінь і емоційної саморегуляції; психолого-педагогічну підтримку педагогів, орієнтовану на вдосконалення взаємодії з учнями; а також просвітницьку та консультативну роботу з батьками, що сприяє створенню сприятливого сімейного середовища.

Запропонована програма забезпечує можливість індивідуалізації підходів до учнів, підвищує ефективність їх адаптації до нових умов навчання та сприяє формуванню психологічно безпечного освітнього середовища. Отримані результати можуть бути використані в практиці роботи закладів загальної середньої освіти з метою профілактики дезадаптації учнів у період переходу до основної школи.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження психологічної адаптації учнів 5-х класів було проведено серед 42 учнів із використанням комплексу валідних психодіагностичних методик, що дозволило всебічно охарактеризувати мотиваційний, емоційний, соціально-комунікативний та особистісний компоненти адаптації.

Встановлено, що навчальна мотивація перебуває на етапі формування, про що свідчить переважання нейтрального ставлення до навчання та поєднання внутрішньої і зовнішньої негативної мотивації. Виявлено, що значна частина учнів має підвищений рівень шкільної тривожності, що ускладнює процес адаптації та проявляється у страхах і соціальному напруженні. Соціометричний

аналіз показав переважання несприятливого соціального статусу, що свідчить про труднощі у міжособистісній взаємодії. Особистісний компонент загалом сформований на нормативному рівні, однак виділено групу ризику за показниками тривожності, невпевненості та імпульсивності.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність системних взаємозв'язків між досліджуваними показниками. Зокрема, внутрішня та соціальна мотивація і позитивне ставлення до навчання пов'язані зі зниженням тривожності та девіантних проявів. Водночас зовнішня негативна мотивація корелює з підвищенням емоційного напруження та порушеннями поведінки. На цій основі виокремлено адаптаційно-ресурсний і дезадаптаційний вектори розвитку.

Отримані результати обґрунтували необхідність психологічного супроводу процесу адаптації. Розроблена програма має комплексний характер і спрямована на оптимізацію адаптації за всіма її компонентами. Вона реалізується за трьома напрямами: робота з учнями, педагогами та батьками, що забезпечує цілісний вплив на адаптаційний процес.

ВИСНОВОК

Таким чином, відповідно до мети та завдань дослідження можемо зробити наступні висновки.

Адаптація є міждисциплінарним поняттям, яке в психології розглядається як процес активної взаємодії особистості із середовищем, спрямований на узгодження власних можливостей із зовнішніми вимогами. Вона має багатовимірний характер і включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти; вона проявляється як процес, здатність (адаптивність) і результат (адаптованість). Адаптація не є пасивним пристосуванням – особистість виступає активним суб'єктом, який не лише пристосовується, а й частково змінює середовище відповідно до власних потреб і цілей.

Психологічна адаптація тісно пов'язана із соціалізацією, оскільки забезпечує входження особистості в систему соціальних відносин і формування її соціальної зрілості. Процес адаптації є динамічним і поетапним, включає орієнтацію, власне адаптацію та стабілізацію; найбільші труднощі виникають на початковому етапі. Ефективність адаптації визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників: індивідуально-психологічних особливостей особистості та умов соціального середовища.

Підлітковий вік є критичним для адаптації, оскільки характеризується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами, формуванням самосвідомості та переорієнтацією на спілкування з однолітками.

Перехід до основної школи є складним адаптаційним етапом, що супроводжується зміною вимог, соціального статусу, системи взаємин і навчальної діяльності. Адаптація до навчання має комплексну структуру, що включає біологічний, психологічний і соціальний компоненти, які функціонують у взаємозв'язку.

Шкільна дезадаптація є наслідком порушення взаємодії "особистість – середовище" і проявляється у зниженні мотивації, успішності, емоційному неблагополуччі та труднощах у спілкуванні.

Ключовими чинниками успішної адаптації є: рівень психологічної готовності, емоційна стабільність, сформованість навчальної діяльності, комунікативні навички та підтримка з боку сім'ї й школи.

Педагогічний супровід адаптації є необхідною умовою її успішності, оскільки забезпечує психологічне благополуччя дитини, попередження дезадаптації та створення умов для подальшого розвитку.

Емпіричне дослідження психологічної адаптації учнів до основної школи проведено на базі гімназії №62 м. Києва за участю 42 учнів 5-х класів із використанням комплексу психодіагностичних методик, що охоплюють мотиваційний, емоційний, соціально-комунікативний та особистісний компоненти адаптації.

Встановлено, що інтелектуально-мотиваційний компонент адаптації характеризується переважанням нейтрального ставлення до навчання (43%), що свідчить про недостатню сформованість стійкої навчальної мотивації; водночас 24% учнів мають негативне ставлення, що виступає фактором ризику дезадаптації. Аналіз структури мотивації показав її суперечливий характер: поряд із внутрішньою мотивацією (29%) значну частку займає зовнішня негативна мотивація (29%), що вказує на одночасну наявність адаптаційних ресурсів і дезадаптаційних чинників.

Виявлено, що емоційний компонент адаптації є нестабільним: при домінуванні середнього рівня тривожності (43%) значна частина учнів (29%) має високий рівень, що проявляється у страху перевірки знань, соціальному стресі та залежності від оцінки оточення.

Соціально-комунікативний компонент адаптації характеризується недостатньою сформованістю: 62% учнів мають несприятливий соціометричний статус (малопопулярні та ізольовані), що свідчить про труднощі у встановленні міжособистісних взаємин та інтеграції у колектив.

Особистісний компонент загалом відповідає нормативному рівню, однак у частини учнів виявлено підвищену тривожність, невпевненість та імпульсивність, що може ускладнювати адаптаційний процес.

Кореляційний аналіз підтвердив системний характер адаптації: позитивне ставлення до навчання, внутрішня та соціальна мотивація пов’язані зі зниженням тривожності, покращенням соціального статусу та зменшенням девіантних проявів, тоді як зовнішня негативна мотивація корелює з підвищеним емоційним напруженням і поведінковими порушеннями.

Узагальнення результатів дозволило виокремити два вектори адаптації: адаптаційно-ресурсний (внутрішня мотивація, соціальна мотивація, позитивне ставлення до навчання) та дезадаптаційний (зовнішня негативна мотивація, тривожність, порушення поведінки).

На основі результатів емпіричного дослідження обґрунтовано необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу адаптації учнів 5-х класів до умов основної школи. Так, розроблена програма має комплексний і системний характер та базується на структурі адаптації (інтелектуально-мотиваційний, емоційний, соціально-комунікативний та особистісний компоненти). Вона спрямована на профілактику дезадаптації, зниження рівня шкільної тривожності, розвиток внутрішньої мотивації та формування навичок ефективної соціальної взаємодії.

Програма реалізується за трьома взаємопов’язаними напрямами:

• робота з учнями – розвиток самопізнання, комунікативних навичок, емоційної саморегуляції та позитивної навчальної мотивації;

• робота з педагогами – підвищення психолого-педагогічної компетентності та формування ефективних стратегій взаємодії;

• робота з батьками – формування психологічної готовності до підтримки дитини в адаптаційний період.

Зміст програми включає поєднання діагностичної, профілактичної, корекційно-розвивальної, консультативної та аналітичної роботи, що забезпечує цілісний вплив на всі рівні адаптації.

Її реалізація передбачає поетапну організацію (діагностичний, адаптаційно-розвивальний, корекційно-аналітичний етапи), що дозволяє враховувати динаміку адаптаційного процесу.

Очікуваним результатом є зниження тривожності, підвищення навчальної мотивації, покращення соціально-психологічного клімату в класі та формування адаптивних моделей поведінки учнів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації та перевірці ефективності розробленої програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.

2. Алгоритми діяльності працівників психологічної служби : Т. 1 / авт. кол. за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 138 с.

3. Андросович К. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2016. № 3 (46). С. 20-24.

4. Бабич О. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації учнів 5-го класу. *Сучасна школа України*, 2021. № 4 (232). С. 33-44.

5. Безпрудна В. Адаптація п’ятикласників до умов середньої школи. *Шкільний світ.* 2009. № 36. С. 12–15.

6. Бєлякова С. М., Шовкова К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *Молодий вчений*, 2018. № 5 (57).С. 454-458.

7. Білоус О. В. Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.

8. Бінецький Д. О. Особливості виховання в молодших підлітків прагнення до самостійності у процесі навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* 2017. Вип. 5. С. 12-16.

9. Блажівський М. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2014. № 1. С. 233-243.

10. Бодня Ю. М. Програма: "П'ятий клас від адаптації до успіху". URL: https://vseosvita.ua/library/programa-patij-klas-vid-adaptacii-do-uspihu-381093.html (дата звернення: 14.02.2026)

11. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми : Сумський державний університет, 2024. 190 с.

12. Власюк Т. Перехід учнів початкової школи до середньої. *Психолог*. 2005. № 32. С. 5–8.

13. Гончар Л. Урахування вікових особливостей молодших підлітків у процесі формування моральної цінності «життя». *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 175-182.

14. Гончарук Н. М. Комплексна програма психологічної адаптації учнів до навчання в основній школі. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2021. 104 с.

15. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості адаптації школярів усередній ланці освіти. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації:реалії, проблеми та перспективи:* матеріали п'ятої міжнародної науково-практичної конференції. 2011. С. 391-395.

16. Єрьоменко О. Сутність поняття «адаптація» в міждисциплінарному аспекті. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 27. Том 2. С. 211–218.

17. Жунсі Ху. Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Педагогічні науки. 2013. № 3. С. 265–274.

18. Завгородня О., Минаєнко Т. Психологічні особливості переходу молодшого підлітка до середньої ланки школи. *Вісник Львівського університету*. Серія : Психологічні науки. 2021. Вип. 9. С. 98-105.

19. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: практичий З-36 посібник / за заг. ред. В. Г. Панка. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 100 с.

20. Каньоса Н. Особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 22(1). С. 119-125.

21. Кацавець Р. С. Вікова психологія. Навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Алерта, 2024. 142 с.

22. Кузікова С. Б. Психологічний супровід адаптації учнів до навчання в основній школі : корекційно-розвивальна програма. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 96 с.

23. Лисенко Л. М. Вікова психологія : метод. рек. з навч. дисципліни для здобувачів вищ. освіти першого (бакалавр.) рівня зі спец. 053Психологія. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2020. 112 с.

24. Літвінова О. В., Славунік В. О., Старик В. Г. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до середньої школи в постковідні та воєнні часи. *Габітус*. 2023. Вип. 55. С. 50-54.

25. Локалова Н. П. Програма психологічного супроводу адаптації п’ятикласників до умов навчання в основній школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. № 9. С. 23–28.

26. Лупак В. С. Соціально-психологічна адаптація як системне явище: теоретичні підходи та концептуалізація поняття. *Габітус*. 2025. № 3. С. 183-188.

27. Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О. Адаптація учнів до шкільного навчання : методичні рекомендації. Харків : Основа, 2011. 192 с.

28. Мельник О. В. Соціально-психологічна адаптація особистості в умовах соціальних змін. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 112–123.

29. Мурин Ю. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків у середній ланці освіти. *Магістерський науковий вісник*. 2017. №25 137 с.

30. Ніколаєнко С., Ніколаєнко О. Поняття адаптації в різних напрямках психології. URL: https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/bef6cca6-db8e-42c0-ac98-f1dc0427f90b/content (дата звернення: 13.03.2026)

31. Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти / за ред. М. М. Слюсаревського. Київ : Талком, 2018. 580 с.

32. Пангелова Н., Рижик Р. Вікові особливості фізичного та психоемоційного стану молодших підлітків. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2022. № 3. С. 113-121.

33. Петренко О. В. Програма соціально-психологічної адаптації учнів середньої школи. Київ : Інститут модернізації змісту освіти, 2019. 72 с.

34. Пророк Н., Царенко Л., Бойко С. Адаптація, дезадаптація, розлади адаптації: питання термінології. *Grail Of Science*, 2021. С. 374-475.

35. Психодіагностика: практикум / уклад. Н. О. Данильченко, А. В. Вертель. Суми: Вид-во СумДПУ. 2012. 144 с.

36. Психологія (модуль «Вікова психологія»): навч.-метод. посіб. / уклад.: І. Остополець, О. Прокоф'єва. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2024. 168 с.

37. Резнікова О. Адаптованість особистості в контексті різних методологічних підходів до проблеми адаптації. *Психологічні перспективи.* 2011. Випуск 17. С. 220-232.

38. Савенко О. І. Програма розвитку адаптаційних можливостей підлітків в умовах освітнього середовища. *Психолог*. 2020. № 10. С. 12–18.

39. Сікова Я.О. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія:«Педагогіка. Соціальна робота», 2022. № 2 (51). С.135-139.

40. Таргоній І. Соціологічний та соціально-психологічний вимірадаптаціїособистості в сучасних умовах. *Scientific Collection «InterConf»*, 2022. № 134. С. 184-188.

41. Татьянчиков А. Програма формування розумових операцій підлітків як засіб адаптації до навчання в основній школі. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2015. Вип. 37. С. 143-149.

42. Ткаченко І., Цимбалюк Ж. Аналіз сучасного стану та вікові особливості розвитку підлітків 10-11 років. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності* : зб. тез доп. ІІІ наук.-практ. конф., Харків, 1–2 груд. 2023 р. Харків, 2023. С. 217–220.

43. Цуркан Т., Каралаш І. Психологічні особливості адаптації учнів п'ятого класу до навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 42. С. 245-250.

44. Чепенко Л. М. Корекційно-розвивальна програма «Школа адаптації п'ятикласника». *Шкільному психологу. Усе для роботи*, 2014. № 61. С. 1-6.

45. Черновал О. С. Вивчення рівня адаптації дітей до середньої школи. URL: https://naurok.com.ua/vivchennya-rivnya-adaptaci-ditey-do-seredno-shkoli-91829.html (дата звернення: 10.02.2026)

46. Ячменьова В. М., Османова З. О. Сутність понять «адаптація» та «адаптивність». *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. 2020. № 984: Проблеми економіки та управління. С. 346–353.

47. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*. 2002. Vol. 6(4). P. 307–324.

48. Madjar N., Cohen-Malayev M., Kaplan A. Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 55. P. 136–147.

49. Wang M.-T., Degol J. L. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28(2). P. 315–352.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зведені результати за методикою ставлення учнів до навчальних предметів

№	Укр. мова	Літ.	Іноз.	Матем.	Істор.	Природ.	Фіз-ра	Труд.	Образ.	Музика	Ставл
1	П	П	Нег	Нег	П	Н	П	П	П	П	П
2	П	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	П	П
3	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
4	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
5	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	П	Н
6	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
7	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
8	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
9	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
10	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
11	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
12	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
13	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
14	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
15	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
16	Н	Н	Нег	Нег	Н	Н	П	П	П	Н	Н
17	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
18	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
19	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
20	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
21	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
22	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
23	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
24	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
25	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
26	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
27	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
28	Н	Н	Н	Н	Н	Н	П	П	П	Н	Н
29	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
30	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
31	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
32	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
33	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
34	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
35	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
36	Нег	Нег	Нег	Нег	Нег	Н	П	Н	Н	Н	Нег
37	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
38	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
39	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
40	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
41	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П
42	П	П	Н	Н	П	П	П	П	П	П	П

Додаток Б

Зведені результати за методикою мотивації учіння за В. Кириленка

№	Внутрішея	Зовн. +	Зовн. -	Соціальна	Престиж	Домінуюча мотивація
1	2	3	1	2	3	Зовн. позитивна
2	1	2	3	2	2	Зовн. негативна
3	1	2	2	3	2	Соціальна
4	3	3	1	2	3	Внутрішня
5	1	2	3	1	2	Зовн. негативна
6	2	3	2	2	2	Зовн. позитивна
7	3	3	1	2	3	Внутрішня
8	2	2	2	3	2	Соціальна
9	1	2	3	2	2	Зовн. негативна
10	3	3	1	2	3	Внутрішня
11	1	2	3	2	1	Зовн. негативна
12	2	2	2	3	2	Соціальна
13	3	3	1	2	3	Внутрішня
14	2	2	2	2	3	Престиж
15	3	3	1	2	3	Внутрішня
16	2	2	2	3	2	Соціальна
17	2	3	2	2	2	Зовн. позитивна
18	1	2	3	2	2	Зовн. негативна
19	3	3	1	2	3	Внутрішня
20	2	2	2	2	3	Престиж
21	3	3	1	2	3	Внутрішня
22	2	2	2	3	2	Соціальна
23	2	2	2	2	3	Престиж
24	3	3	1	2	3	Внутрішня
25	2	3	1	2	3	Зовн. позитивна
26	0	2	3	3	2	Соціальна
27	0	2	3	3	2	Соціальна
28	0	2	3	3	2	Соціальна
29	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
30	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
31	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
32	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
33	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
34	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
35	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
36	0	3	3	1	2	Зовн. негативна
37	3	3	0	3	4	Внутрішня
38	3	3	0	3	4	Внутрішня
39	3	3	0	3	4	Внутрішня
40	3	3	0	3	4	Внутрішня
41	3	3	0	3	4	Внутрішня
42	3	3	0	3	4	Внутрішня

Додаток В

Зведені результати за методикою шкільної тривожності (за Філіпсом)

№	Загальна трив.	Соц. стрес	Перевірка	Очікування	Вчителі	Рівень
1	28	4	4	3	2	середній
2	35	5	5	4	3	середній
3	30	5	4	4	2	середній
4	18	2	2	2	1	низький
5	42	6	6	5	4	високий.
6	27	4	4	3	2	середній
7	20	3	2	2	1	низький
8	29	5	4	4	2	середній
9	33	5	5	4	3	середній
10	19	2	2	2	1	низький
11	44	7	6	5	4	високий.
12	31	5	5	4	2	середній
13	21	3	2	2	1	низький
14	26	4	4	3	2	середній
15	18	2	2	2	1	низький
16	30	5	4	4	2	середній
17	28	4	4	3	2	середній
18	41	6	6	5	4	високий.
19	20	3	2	2	1	низький
20	27	4	4	3	2	середній.
21	19	2	2	2	1	низький
22	30	5	4	4	2	середній
23	29	5	4	4	2	середній.
24	22	3	3	2	1	Низький
25	43	7	6	5	4	високий.
26	30	5	5	4	2	середній
27	32	5	5	4	2	середній
28	31	5	5	4	2	середній
29	45	7	6	5	5	високий
30	44	7	6	5	5	високий
31	46	7	6	5	5	високий
32	43	7	6	5	5	високий
33	47	7	6	5	5	високий
34	45	7	6	5	5	високий
35	44	7	6	5	5	високий
36	46	7	6	5	5	високий
37	18	3	2	2	1	низький
38	17	2	2	2	1	низький
39	16	2	2	1	1	низький
40	18	3	2	2	1	низький
41	17	2	2	1	1	низький
42	16	2	2	1	1	низький

Додаток Д

Зведені результати за методикою соціометричного дослідження (за Дж. Морено)

№	Позитивні вибори	Негативні вибори	Статус
1	5	1	прийнятий
2	5	1	прийнятий
3	3	2	малопопулярний
4	6	1	лідер
5	3	2	малопопулярний
6	6	1	лідер
7	3	2	малопопулярний
8	6	1	лідер
9	3	2	малопопулярний
10	6	1	лідер
11	3	2	малопопулярний
12	6	1	лідер
13	3	2	малопопулярний
14	5	1	прийнятий
15	3	2	малопопулярний
16	2	3	малопопулярний
17	2	3	малопопулярний
18	2	3	малопопулярний
19	2	3	малопопулярний
20	2	3	малопопулярний
21	2	3	малопопулярний
22	2	3	малопопулярний
23	2	3	малопопулярний
24	2	3	малопопулярний
25	2	3	малопопулярний
26	2	3	малопопулярний
27	2	3	малопопулярний
28	2	3	малопопулярний
29	1	5	ізольований
30	1	5	ізольований
31	1	5	ізольований
32	1	5	ізольований
33	1	5	ізольований
34	1	5	ізольований
35	1	5	ізольований
36	1	5	ізольований
37	5	1	прийнятий
38	5	1	прийнятий
39	5	1	прийнятий
40	5	1	прийнятий
41	5	1	прийнятий
42	5	1	прийнятий

Додаток Е

Зведені результати за методикою ДВОР (З. Карпенко)

№	Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Нечесна	Асоціальність	Замкнутість	Невпевненість	Екстернальність	Ест. Неч ут л.
1	4	6	3	5	2	7	4	6	3
2	7	3	6	2	5	4	7	3	5
3	2	5	4	6	3	5	2	6	4
4	6	7	5	3	6	4	6	5	7
5	3	4	2	5	4	6	3	4	2
6	5	6	7	4	5	3	6	7	5
7	4	3	5	6	2	4	5	3	6
8	6	5	4	3	7	5	6	4	5
9	3	6	2	4	3	6	3	5	2
10	7	4	6	5	6	3	7	4	6
11	5	7	3	6	4	5	5	6	3
12	2	4	5	3	2	6	4	3	5
13	6	3	7	4	5	4	6	7	4
14	4	5	3	6	3	5	4	5	3
15	7	6	5	4	6	3	7	6	5
16	3	2	4	5	3	4	3	2	4
17	5	6	6	3	5	6	5	6	6
18	4	3	2	4	4	5	4	3	2
19	6	5	7	6	5	4	6	5	7
20	2	4	3	2	3	5	2	4	3
21	5	7	4	6	6	3	5	7	4
22	3	5	2	4	3	6	3	5	2
23	6	4	5	3	5	4	6	4	5
24	4	6	3	5	4	5	4	6	3
25	7	5	6	4	6	3	7	5	6
26	3	3	2	2	2	3	3	3	2
27	7	7	6	5	6	6	7	6	5
28	4	4	3	3	3	3	4	4	3
29	6	6	6	5	6	5	6	6	5
30	6	6	6	5	6	5	6	6	5
31	7	7	6	5	6	6	7	6	5
32	6	6	6	5	6	5	6	6	5
33	7	7	6	5	6	6	7	6	5
34	6	6	6	5	6	5	6	6	5
35	6	6	6	5	6	5	6	6	5
36	7	7	6	5	6	6	7	6	5
37	4	4	3	2	3	3	4	4	3
38	4	4	3	2	3	3	4	4	3

39	3	3	2	2	2	3	3	3	2
40	4	4	3	2	3	3	4	4	3
41	4	4	3	2	3	3	4	4	3
42	3	3	2	2	2	3	3	3	2

Додаток Ж

Таблиця взаємозв’язків між досліджуваними параметрами

Correlations

			Заг_тривожність	Соц_стрес	Страх_перевірки_знань	Страх_невідповідності	Проблеми_вчителі	Соц_статус	Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Нечесна_поведінка	Асоціальність	Замкнутість	Невпевненість	Екстернальність	Естет_нечутливість
Spearman's rho	Ставлення_предмети	Correlation Coefficient	-,734**	-,704**	-,653**	-,688**	-,674**	,985**	-,331*	-,432**	-,366*	-,504**	-,471**	-,427**	-,295	-,474**	-,221
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,032	,004	,017	,001	,002	,005	,058	,002	,160
		N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	Внутрішня	Correlation Coefficient	-,622**	-,613**	-,635**	-,609**	-,620**	,657**	-,247	-,354*	-,223	-,260	-,334*	-,517**	-,234	-,245	-,072
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,115	,021	,156	,097	,031	,000	,135	,117	,649
		N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	ЗовнПозитивна	Correlation Coefficient	-,295	-,333*	-,340*	-,370*	-,251	-,090	,331*	,272	,370*	,072	,231	-,209	,325*	,393**	,302
		Sig. (2-tailed)	,058	,031	,028	,016	,110	,571	,032	,081	,016	,650	,141	,184	,036	,010	,052
		N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	ЗовнНегативна	Correlation Coefficient	,639**	,609**	,646**	,629**	,612**	-,631**	,294	,331*	,238	,303	,401**	,511**	,290	,211	,122
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,059	,032	,129	,051	,009	,001	,063	,179	,440
		N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	Соціальна	Correlation Coefficient	-,591**	-,522**	-,554**	-,543**	-,628**	,635**	-,533**	-,514**	-,503**	-,511**	-,598**	-,411**	-,521**	-,531**	-,395**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,001	,000	,007	,000	,000	,010
		N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	Престиж	Correlation Coefficient	-,571**	-,545**	-,546**	-,564**	-,511**	,480**	-,185	-,344*	-,255	-,343*	-,347*	-,540**	-,214	-,247	-,171
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,242	,025	,103	,026	,024	,000	,174	,115	,280
		N	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).