МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра практичної психології

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРИВОЖНОСТІ ТА АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Бакалаврська робота

Шифр групи: ППб-2-22-4.0д
ОЛЕНА МАКАРЕНКО

Науковий керівник: викладач кафедри
практичної психології
НАТАЛІЯ ЛІСОВА

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Макаренко О.М. Взаємозв'язок тривожності та адаптації до школи учнів початкових класів. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма 053.00.02 Практична психологія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Кафедра практичної психології. Київ. 84 с.

Актуальність теми зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища. Підвищений рівень тривожності негативно впливає на емоційний стан, навчальну діяльність та соціальну взаємодію школярів. Недостатня емоційна адаптація ускладнює процес включення дитини у шкільне середовище та може спричиняти дезадаптаційні прояви.

Мета дослідження – визначити особливості взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією школярів молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. У дослідженні використано: методику Філліпса, Спілбергера–Ханіна, Роджерса–Даймонда, Раттера; коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. У дослідженні взяли участь 22 учні молодшого шкільного віку.

Результати. У більшості учнів переважає середній рівень шкільної тривожності (40–45%), та виявлено групу дітей із підвищеним рівнем тривожності (30%). Аналіз емоційної адаптації показав середній рівень адаптації (40%), але є учні і з низьким рівнем (30%). У результаті кореляційного аналізу встановлено тісний обернений зв'язок між тривожністю та емоційною адаптацією ($r = –0,72$).

Висновки. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про наявність тісного взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією молодших школярів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці корекційних програм та розширенні вибірки.

Ключові слова: тривожність, емоційна адаптація, молодші школярі, соціальна взаємодія, кореляційний аналіз.

ABSTRACT

Makarenko, O.M. The relationship between anxiety and school adjustment among primary school pupils. Bachelor's thesis in the field of 053 Psychology, educational and professional programme 053.00.02 Practical Psychology. Boris Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv. 84 pp.

The relevance of the topic stems from the increasing psycho-emotional strain on primary school children in the context of the modern educational environment. Elevated levels of anxiety negatively impact pupils' emotional state, academic performance and social interaction. Insufficient emotional adaptation complicates the process of a child's integration into the school environment and may lead to maladaptive behaviours.

The aim of the study is to identify the characteristics of the relationship between the level of school anxiety and the emotional adaptation of primary school pupils.

Research methods. The study utilised the methods of Phillips, Spielberger–Hanin, Rogers–Diamond and Ratter, as well as Pearson's linear correlation coefficient. Twenty-two primary school pupils took part in the study.

Results. A moderate level of school anxiety predominated among the majority of pupils (40–45%), and a group of children with an elevated level of anxiety was identified (30%). Analysis of emotional adaptation revealed a moderate level of adaptation (40%), but there were also pupils with a low level (30%). Correlation analysis revealed a strong inverse relationship between anxiety and emotional adaptation ($r = –0.72$).

Conclusions. The findings of the study confirmed the hypothesis that there is a close correlation between the level of school anxiety and emotional adjustment among primary school pupils. Prospects for further research include the development of remedial programmes and the expansion of the sample.

Keywords: anxiety, emotional adaptation, primary school pupils, social interaction, correlation analysis.

ЗМІСТ

ВСТУП.....……5

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……...9

1.1. Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку……..9

1.2. Сутність, фактори і прояви шкільної тривожності у дітей молодших класів…..16

1.3. Поняття та структура емоційної адаптації у молодшому шкільному віці……20

1.4. Взаємозв’язок шкільної тривожності з емоційною сферою дитини……..28

Висновки до першого розділу……..33

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ’ЯЗКУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ..... 35

2.1. Програма та методичний інструментарій емпіричного дослідження……..35

2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження рівня шкільної тривожності……52

2.3. Аналіз рівня емоційної адаптації школярів…….……61

2.4. Кореляційний аналіз взаємозв’язку між рівнем тривожності та емоційною адаптацією…….68

Висновки до другого розділу……72

ВИСНОВКИ**Ошибка! Закладка не определена.**……74

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……..76

ДОДАТКИ**Ошибка! Закладка не определена.**…….7

9

ВСТУП

Актуальність теми. Період молодшого шкільного віку є важливим етапом становлення особистості дитини, коли формуються основи її навчальної діяльності, пізнавальних інтересів, моральних цінностей і соціальної поведінки. Вступ до школи є не лише новим етапом життя, а й потужним стресовим фактором, який вимагає від дитини значних зусиль щодо адаптації до нових умов, вимог і соціальних ролей. Саме в цей час відбувається становлення емоційної сфери, формування здатності регулювати власні переживання, контролювати поведінку, долати труднощі.

Шкільна тривожність є одним із найпоширеніших емоційних станів, які супроводжують процес адаптації до навчальної діяльності. Вона виникає у зв'язку з переживанням дитиною невпевненості, страху не відповідати очікуванням учителя, батьків чи однолітків, а також як реакція на нові соціальні вимоги та оцінювання. За високого рівня тривожності дитина втрачає інтерес до навчання, у неї знижується успішність, формується негативне ставлення до школи, з'являються труднощі у спілкуванні. Це, у свою чергу, негативно впливає на процес емоційної адаптації.

Відтак, проблема емоційної адаптації учнів початкової школи тісно пов'язана з емоційним комфортом дитини у шкільному середовищі. Успішна адаптація сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, розвитку впевненості у власних силах, підвищенню самооцінки, соціальній активності та гармонійному розвитку особистості. Натомість недостатній рівень емоційної адаптації часто проявляється у тривожності, замкненості, емоційній нестабільності, агресивності або уникненні навчальної діяльності.

В умовах сучасної школи проблема тривожності та емоційної дезадаптації набуває особливої гостроти. Освітній процес характеризується зростанням обсягу навчального матеріалу, високими вимогами до успішності, зміною форм навчання (впровадження інтерактивних технологій, дистанційних форматів, цифрових інструментів). Це потребує від дитини гнучкості мислення, емоційної стійкості,

здатності до саморегуляції. Проте не всі молодші школярі мають достатньо сформовані механізми емоційного самоконтролю, що часто призводить до підвищеної тривожності, страху помилки чи оцінки.

Сучасні українські реалії (зміни у системі освіти, соціально-економічна нестабільність, наслідки воєнного стану, зростання психологічного навантаження на дітей і педагогів) створюють додаткові ризики для емоційного благополуччя школярів. З огляду на це, питання виявлення, профілактики та корекції шкільної тривожності стає одним із центральних напрямів роботи практичного психолога.

Вивчення взаємозв'язку шкільної тривожності та емоційної адаптації має не лише теоретичне, а й практичне значення. Знання про цей взаємозв'язок дозволяє: глибше зрозуміти психологічні механізми, що визначають успішність адаптації дитини до шкільного середовища; вчасно діагностувати проблеми емоційного неблагополуччя; розробити ефективні психопрофілактичні та психокорекційні програми, спрямовані на гармонізацію емоційного стану дітей; забезпечити психологічну підтримку педагогів і батьків у роботі з тривожними дітьми.

Отже, дослідження взаємозв'язку шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів є актуальним, оскільки воно сприяє глибшому розумінню психологічних закономірностей емоційного розвитку дитини, дозволяє своєчасно виявляти труднощі в її адаптації до школи та розробляти комплекс заходів щодо створення сприятливого освітнього середовища. Результати такого дослідження можуть бути використані у практиці шкільних психологів, педагогів, класних керівників і соціальних педагогів для підтримки емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку.

Проблеми емоційної адаптації школярів висвітлена у працях українських та зарубіжних науковців. Серед вітчизняних дослідників питання адаптації та емоційного розвитку дітей розглядали: Л. Божович, Г. Костюк, Т. Піроженко, І. Кон, О. Скрипченко, Н. Чепелєва, О. М. Приходько, які підкреслювали роль шкільного середовища та міжособистісних взаємин у формуванні емоційного комфорту дитини.

Проблему шкільної тривожності досліджували І. Кондакова, Н. Гуткіна, О. Захаров, О. Романовська, О. Копитін, які розкривають її психологічну природу, вікові особливості прояву та шляхи психокорекції.

Серед зарубіжних авторів важливий внесок зробили C. Spielberger, R. Lazarus, H. Heckhausen, A. Maslow, A. Bandura, C. Rogers, E. Erikson, які розглядали тривожність і адаптацію як базові елементи емоційного та особистісного розвитку. Теоретичні підходи до розуміння дитячої тривожності знайшли відображення також у працях D. Wechsler, P. McLean, M. Zeidner, R. H. Moos.

Мета дослідження: визначити особливості взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією школярів молодшого шкільного віку.

Для реалізації мети поставлено такі **завдання:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення шкільної тривожності та емоційної адаптації дітей.
2. Визначити психологічні чинники, що впливають на формування тривожності в молодшому шкільному віці.
3. Провести емпіричне дослідження рівня шкільної тривожності та емоційної адаптації учнів початкових класів.
4. Встановити взаємозв'язок між рівнем тривожності та показниками емоційної адаптації.

Об'єкт дослідження: процес емоційної адаптації дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: взаємозв'язок шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що існує обернений взаємозв'язок між рівнем шкільної тривожності та показниками емоційної / соціально-психологічної адаптації молодших школярів: вищі показники шкільної тривожності поєднуються з нижчими показника емоційної адаптації до шкільного середовища.

База та вибірка дослідження. Емпірична частина дослідження проводилася на базі Мар'янівської гімназії Макарівської селищної ради Бучанського району

Київської області. До участі у дослідженні було залучено 22 учні молодшого шкільного віку (від 8 до 10 років).

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості використання висновків і рекомендацій роботи в діяльності шкільних психологів з метою оптимізації процесу емоційної адаптації молодших школярів і профілактики шкільної тривожності.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань ми застосували різноманітні наукові методи, включаючи теоретичний аналіз наукових публікацій, спостереження, тестування, статистичний аналіз емпіричних даних, якісний аналіз отриманих даних, кореляційний аналіз.

Структура роботи: бакалаврська робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить найменувань, додатків.

Робота містить 27 таблиць та 7 рисунків. Повний зміст роботи становить 84 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку

Психологічний розвиток дитини є складним і багаторівневим процесом, який визначається як внутрішніми (біологічними), так і зовнішніми (соціально-педагогічними) чинниками. Особливо важливим є період молодшого шкільного віку, оскільки саме на цьому етапі відбувається перехід від дошкільної до шкільної діяльності, який передбачає засвоєння нових соціальних ролей, правил і норм поведінки. Вступ до школи створює нову соціальну ситуацію розвитку, що є визначальним фактором психічного становлення дитини (Kostyuk, 2015).

Відтак у цьому віці дитина опановує нові форми навчальної діяльності, які відрізняються від ігрової діяльності дошкільного періоду своїми вимогами до концентрації, довільного контролю та виконання завдань за правилами. У процесі адаптації до навчання формуються основи саморегуляції, планування, об’єктивної оцінки власних результатів та критичного ставлення до власної діяльності. Резюмуючи наведене, можна стверджувати, що успішна соціалізація та навчальна адаптація дитини значною мірою визначають її подальший особистісний розвиток.

Актуальність вивчення психологічних характеристик молодших школярів обумовлена сучасними викликами освітньої практики, зокрема підвищенням навчальних навантажень, впливом інформаційних технологій на пізнавальні процеси та необхідністю формування життєвих компетентностей у ранньому шкільному віці. Варто зазначити, що психологічне вивчення дітей молодшого шкільного віку дозволяє ефективніше організовувати навчальний процес, створювати сприятливе освітнє середовище та прогнозувати індивідуальні особливості розвитку (Piaget, 1972; Erikson, 1968).

Водночас важливо зазначити, що розвиток дитини цього віку має комплексний характер рис. 1.1.



Рис. 1.1 Розвиток дітей молодшого шкільного віку

Відтак:

- пізнавальна сфера включає увагу, пам’ять, мислення, уяву та мовлення;
- емоційно-особистісна сфера, де формується самосвідомість, самооцінка та вольові якості;
- соціальна сфера, що включає взаємодію з дорослими та однолітками, засвоєння норм і правил, розвиток моральних уявлень.

З огляду на це, психологічна характеристика дітей молодшого шкільного віку передбачає вивчення цих сфер у комплексі, із врахуванням взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників розвитку. Це дозволяє створити цілісну картину психічного розвитку та виділити закономірності формування ключових компетентностей, необхідних для успішної адаптації до навчання та соціальної взаємодії (Kostyuk, 2015).

Молодший шкільний вік, який охоплює період від 6-7 до 10-11 років, є надзвичайно важливим і сенситивним етапом психічного розвитку дитини. Саме в цей період відбуваються глибокі якісні зміни у структурі пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та особистісного становлення. Вступ до школи зумовлює зміну соціальної ситуації розвитку: дитина переходить у нову систему суспільних відносин, де її діяльність підпорядковується соціально значущим нормам і вимогам. Відтак навчальна діяльність стає провідною і визначає основні напрями психічного

розвитку молодшого школяра, а також слугує основним механізмом соціалізації (Kostyuk, 2015).

У психологічній науці існує низка концепцій, які розкривають особливості психічного розвитку молодших школярів. Узагальнення основних наукових підходів подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Підходи провідних учених до визначення психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку

Автор	Теоретичний підхід	Основні положення
Jean Piaget	Когнітивний	Конкретно-операційна стадія мислення, здатність до логічних операцій
Erik H. Erikson	Психосоціальний	Стадія «працьовитість – почуття меншовартості»
Carl Rogers	Гуманістичний	Роль підтримки у формуванні позитивної Я-концепції
Abraham H. Maslow	Гуманістичний	Ієрархія потреб і мотивація до самореалізації
Hryhoriy S. Kostyuk	Соціально-психологічний	Єдність навчання, виховання і розвитку соціальних компетенцій

Як видно з табл. 1.1, провідні теоретичні підходи підкреслюють важливість навчальної діяльності та соціального середовища для розвитку дитини. З огляду на це розвиток дітей молодшого шкільного віку слід розглядати з урахуванням взаємодії біологічних, когнітивних і соціальних чинників (Piaget, 1972; Erikson, 1968; Rogers, 1951; Maslow, 1943; Kostyuk, 2015).

У цей період триває дозрівання центральної нервової системи, удосконалюються функціональні можливості кори головного мозку, зростає координація нервових процесів збудження та гальмування. Відтак дитина набуває здатності до довільного контролю поведінки, витривалості та підвищення ефективності навчальної діяльності. Водночас нервова система дітей залишається вразливою до перевантажень, що потребує розумного чергування навчальної та фізичної активності.

Однією з ключових характеристик цього віку є розвиток пізнавальних процесів. На початкових етапах навчання увага ще нестійка і легко відволікається зовнішніми

подразниками, однак у процесі систематичного навчання формується здатність свідомо зосереджуватися на навчальному завданні, регулювати його тривалість та переключення. Паралельно вдосконалюються процеси пам'яті: від механічного запам'ятовування дитина переходить до осмисленого, довільного засвоєння інформації з використанням повторення, логічної організації матеріалу. Детальніше характеристики пізнавальних процесів подано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Особливості розвитку пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці

Пізнавальний процес	Автор	Характеристика
Увага	Дж. Андерсон (2010)	Формування довільної уваги, здатності до концентрації
Пам'ять	Ж. Піаже (1972)	Осмислене запам'ятовування, розвиток логічних зв'язків
Мислення	Ж. Піаже (1972)	Формування конкретно-логічних операцій, здатність до аналізу, порівняння, узагальнення
Уява	Дж. Гілфорд (1967)	Розвиток продуктивної уяви, використання у навчальній діяльності
Мовлення	Дж. Брунер (1966)	Використання мовлення для планування та контролю діяльності

Як видно з наведеної табл. 1.2., пізнавальні процеси у молодшому шкільному віці розвиваються у взаємопов'язаному комплексі.

Анатомо-фізіологічні зміни, що відбуваються в цей період, створюють основу для розвитку вищих психічних функцій. Триває диференціація та інтеграція нервових зв'язків, удосконалюється механізм довільного контролю поведінки, що забезпечує здатність до тривалої уваги та регуляції діяльності (Piaget, 1972). Водночас підвищення когнітивних можливостей відбувається не миттєво, а поступово, через систематичну навчальну діяльність і соціальну взаємодію (Erikson, 1968).

Увага дитини в молодшому шкільному віці поступово переходить від мимовільної до довільної, що є наслідком навчальної діяльності та мовленнєвого самоконтролю (Bruner, 1966). Діти набувають здатності свідомо зосереджуватися на

навчальному завданні, підтримувати концентрацію і регулювати процеси переключення уваги, що критично для успішного засвоєння навчального матеріалу.

Пам’ять зазнає якісних змін: якщо у дошкільному віці домінує механічне запам’ятовування, то у молодшому шкільному віці формуються довільні форми пам’яті, що супроводжуються усвідомленням логічних зв’язків між навчальними одиницями (Piaget, 1972). Осмислене запам’ятовування включає використання аналізу та узагальнення матеріалу, що сприяє його глибшому засвоєнню (Bruner, 1966).

Мислення молодших школярів поступово набуває логічної структури. На цій стадії розвитку діти здатні виконувати операції аналізу, синтезу, класифікації та узагальнення. Жан Піаже вважав, що у цей період формується конкретно-операційна стадія мислення, що дозволяє дитині оперувати узагальненими поняттями на основі конкретних об’єктів і ситуацій (Piaget, 1972).

Уява, яка раніше була переважно образною та ситуативною, стає більш продуктивною та цілеспрямованою. Вона активно залучається у навчальні та творчі процеси, сприяючи розвитку мовленнєвих, логічних та творчих здібностей дитини (Guilford, 1967). Таким чином, уява виступає не лише як компенсатор когнітивних труднощів, а й як активний механізм пізнавального розвитку.

Мовленнєвий розвиток у молодшому шкільному віці відіграє важливу регулятивну функцію: мовлення стає засобом планування, контролю та оцінки власної діяльності (Bruner, 1966). Саме через мовленнєві структури дитина опановує способи операційного мислення та саморефлексії.

Адаптація до шкільних вимог включає не лише інтелектуальні, а й емоційні та соціальні аспекти. Успішна адаптація характеризується позитивним ставленням до школи, ефективною взаємодією з учителем і однолітками, а також здатністю до саморегуляції поведінки. Водночас труднощі адаптації можуть проявлятись у вигляді тривожності, емоційної нестабільності та зниження мотивації, що підкреслює необхідність психолого-педагогічної підтримки (Bronfenbrenner, 1979).

Відтак пізнавальний розвиток молодших школярів характеризується переходом до усвідомлених, довільних та системних форм психічної діяльності. Це забезпечує можливість цілеспрямованого навчання та формування навичок саморегуляції.

Емоційно-особистісний розвиток пов'язаний із формуванням самосвідомості та самооцінки. Дитина починає усвідомлювати себе як суб'єкта діяльності, оцінювати власні досягнення та невдачі, порівнювати себе з ровесниками. Підтримка з боку дорослих, особливо вчителя, відіграє ключову роль у формуванні позитивної самооцінки та почуття компетентності. Узагальнення наукових підходів до розвитку особистості та самооцінки молодшого школяра представлено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Підходи до розвитку особистості та самооцінки молодшого школяра

Автор	Аспект	Основні положення
Erikson, E. H. (1968)	Самосвідомість	Формування почуття компетентності через успішність у навчанні
Rogers, C. (1951)	Я-концепція	Роль підтримки та прийняття у формуванні позитивного «Я»
Mukhina, V. S. (2019)	Самооцінка	Поступова стабілізація самооцінки, розвиток самосвідомості
Maslow, A. H. (1943)	Мотивація	Прагнення до самореалізації та досягнення успіху

Таблиця 1.3. демонструє, що формування особистості та самооцінки у молодшому шкільному віці є багатокомпонентним процесом. З одного боку, успішність у навчанні безпосередньо впливає на почуття компетентності (Erikson, 1968), а підтримка з боку дорослих сприяє формуванню позитивної Я-концепції (Rogers, 1951). З іншого боку, мотиваційні чинники (Maslow, 1943) і соціальна взаємодія (Kostyuk, 2015) забезпечують розвиток самосвідомості та адаптивних особистісних рис. Таким чином, інтеграція когнітивних, емоційних та соціальних аспектів формує стабільну основу особистісного розвитку.

Соціальний розвиток молодших школярів характеризується розширенням кола соціальних контактів, формуванням соціальних ролей та засвоєнням норм поведінки. Діти набувають здатності до співпраці, конструктивної взаємодії та морального

оцінювання власних дій. Основні наукові підходи до соціального та морального розвитку подано в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Соціально-психологічні особливості молодшого шкільного віку

Автор	Акцент	Характеристика
Piaget, J. (1972)	Моральний розвиток	Перехід від зовнішніх правил до автономної моралі
Kohlberg, L. (1984)	Моральні судження	Доконвенційний рівень суджень
Mead, G. (1934)	Соціальна взаємодія	Формування соціальних ролей та навичок взаємодії
Kostyuk, H. S. (2015)	Соціалізація	Єдність навчання, виховання і розвитку соціальних компетенцій

З табл.1.4., видно, що соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язаний із моральними судженнями, освоєнням соціальних ролей і впливом навколишнього середовища. Переходячи від зовнішніх правил до автономних моральних суджень (Piaget, 1972; Kohlberg, 1984), діти починають усвідомлювати власну відповідальність у соціальних взаємодіях. Підтримка дорослих і соціальне середовище (Mead, 1934; Bronfenbrenner, 1979) виступають ключовими чинниками розвитку соціальних компетентностей та формування адаптивної поведінки (Kostyuk, 2015).

Підсумовуючи вище наведене, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку пізнавальної, емоційної та соціальної сфер дитини. Розуміння психологічних особливостей цього віку дозволяє організувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних потреб, стимулювати гармонійний розвиток особистості, підвищувати ефективність навчання та формувати базові соціальні компетентності, необхідні для подальшого особистісного та академічного становлення.

Враховуючи особливості пізнавального, емоційного та соціального розвитку молодших школярів, стає очевидним, що процес адаптації до школи має багатогранний характер і потребує врахування індивідуальних психічних особливостей кожної дитини. Під час засвоєння нових навчальних вимог, формування самоконтролю, взаємодії з учителем та однолітками діти стикаються з різними

внутрішніми та зовнішніми викликами. Саме на цьому етапі психіка дитини може проявляти специфічні реакції на освітнє середовище, зокрема підвищену емоційну чутливість, коливання настрою та різні форми напруження.

Відтак, для більш глибокого розуміння адаптаційних процесів молодших школярів до навчання важливо розглянути сутність, фактори та прояви шкільної тривожності, яка виступає однією з ключових характеристик психоемоційного стану дітей на початковому етапі шкільного навчання. Аналіз шкільної тривожності дозволяє не лише оцінити рівень емоційного благополуччя учнів, але й визначити чинники, що впливають на їхню здатність до навчання та соціальної інтеграції, а також розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки.

Таким чином, виходячи з психологічної характеристики молодших школярів, наступним логічним кроком є детальне вивчення сутності, факторів і проявів шкільної тривожності у дітей молодших класів, що розкриває специфіку їхньої емоційної адаптації та є важливою складовою забезпечення гармонійного розвитку особистості.

1.2. Сутність, фактори і прояви шкільної тривожності у дітей молодших класів

У сучасних соціокультурних умовах тривожність дедалі частіше розглядається як суттєвий феномен психічного розвитку дітей, особливо молодшого шкільного віку, що підтверджується даними психологічної та педагогічної практики. Цей стан проявляється у стійких емоційних переживаннях, відчутті невпевненості, очікуванні негативних подій, страху перед можливими несприятливими наслідками та емоційній нестабільності. Дослідження тривожності молодших школярів має важливе значення у контексті проблем емоційно-особистісного розвитку та збереження психічного і фізичного здоров’я дітей (Никончук, 2014).

З кожним роком спостерігається зростання кількості дітей, у яких фіксується підвищений рівень тривожності. Такі школярі часто характеризуються емоційною лабільністю, невпевненістю у власних діях і підвищеним занепокоєнням. Сучасні діти перебувають під впливом значної кількості стресогенних чинників, серед яких інтенсифікація навчального процесу, ускладнення освітніх програм, високі соціальні очікування, зайнятість батьків та трансформація соціального статусу дитини. Початок шкільного навчання супроводжується зростанням відповідальності та необхідністю відповідати очікуванням дорослих, що може зумовлювати підвищення рівня тривожності та відчуття невідповідності (Гордєєва, 2009).

Невідповідність між віковими потребами дитини та умовами її розвитку часто призводить до виникнення тривожних станів, які за відсутності своєчасної психологічної допомоги можуть сприяти формуванню невротичних і психічних розладів (Никончук, 2014). Саме тому актуальним є вивчення чинників, що детермінують виникнення та розвиток тривожності у молодшому шкільному віці.

За результатами досліджень Н. Бабенко та В. Кротенко, до ключових психологічних і педагогічних чинників формування тривожності належать особливості сімейного виховання, навчальна успішність, характер взаємодії з учителями та однолітками, рівень самооцінки й емоційний досвід дитини. Зокрема, дефіцит емоційної підтримки в сім'ї, авторитарний стиль виховання або конфліктні взаємини з батьками сприяють формуванню почуття невпевненості та внутрішньої напруженості у дитини (Бошtан, 2015).

Навчальна діяльність також є значущим джерелом тривожності. Незадоволеність власними навчальними досягненнями, страх не виправдати очікування батьків і вчителів, а також хронічна неуспішність можуть викликати стійкі емоційні переживання та підвищену тривогу (Кириленко, 2007). Як зазначає Савчин і Василенко (2004), надмірне навчальне навантаження та нераціональні методи оцінювання негативно впливають на психоемоційний стан молодших школярів.

Важливу роль у формуванні тривожності відіграють міжособистісні стосунки у шкільному колективі. Порушення взаємин з однолітками, відчуття соціального відчуження, конфлікти або прояви булінгу здатні спричиняти підвищену тривогу,

страх і небажання відвідувати школу (Левицька & Рудницька, 2017). Негативні стосунки часто виникають у випадках, коли поведінка дитини сприймається однолітками як «відмінна» або «неприйнятна» (Драган, 2015).

Окрему увагу слід приділити впливу педагогічної взаємодії. Негативне або упереджене ставлення вчителя, завищені вимоги, використання авторитарного стилю спілкування можуть посилювати тривожність дитини, формувати страх помилки та уникання активної участі в навчальному процесі (Цумарєва, 2020). Як підкреслює Сітніков (2010), оціночні ситуації, зокрема контрольні та самостійні роботи, є одними з найсильніших тригерів тривожності у молодших школярів.

Особливе місце у структурі шкільної тривожності займає феномен «шкільної фобії», який частіше пов’язаний не зі страхом навчального закладу як такого, а зі страхом розлуки з батьками та значущими дорослими (Казаннікова, 2014). Такий тип тривожності особливо характерний для дітей, які перебувають у ситуаціях гіперопіки або мають обмежений досвід самостійності.

Постійне переживання тривоги може призводити до формування стійких особистісних рис. Тривожні діти, як правило, характеризуються підвищеною чутливістю до невдач, схильністю до самокритики, заниженою самооцінкою та потребою у зовнішньому схваленні (Шаш, 2013). За відсутності корекційної допомоги тривожність може стати стійкою характеристикою особистості та негативно впливати на соціальну адаптацію (Томчук & Томчук, 2018).

У сучасних умовах воєнного стану проблема тривожності молодших школярів набуває особливої гостроти. Діти можуть переживати страх за власну безпеку та життя близьких, що зумовлює підвищену емоційну напруженість, труднощі концентрації уваги та зниження навчальної успішності (Терлецька, 2013; Помиткіна, 2015). Тривалий вплив стресових чинників війни може призводити до змін у поведінці дітей, зокрема до агресивності або соціальної ізоляції.

Отже, шкільна тривожність виступає інтегрованим явищем, що відображає взаємодію особистісних, соціальних і навчальних чинників, і її аналіз є необхідним для забезпечення гармонійного розвитку дитини в умовах початкової школи.

У сучасній психології шкільна тривожність розглядається як *мультимодальний конструкт*, який включає:

- *когнітивні прояви* – надмірне фокусування на можливих помилках, страх перед оцінюванням, труднощі концентрації;
- *емоційні прояви* – хвилювання, нервозність, підвищена чутливість до критики;
- *поведінкові прояви* – уникання навчальних завдань, соціальна пасивність або гіперактивність у стресових ситуаціях (Spielberger, 2010; Матвієнко та співавт., 2024).

Тому варто зазначити, що шкільна тривожність не є суто негативним явищем: вона сигналізує про потребу підтримки та оптимізації освітнього середовища, виступає маркером адаптивних можливостей дитини та інтегрується у загальний психічний розвиток.

На основі цього, існує ще один поділ на групи факторів шкільної тривожності:

- *особистісні* – підвищена емоційна чутливість, низька самооцінка, перфекціонізм*;*
- *соціальні* – взаємодія з однолітками, стосунки з учителем, підтримка батьків, сімейна атмосфера;
- *навчальні* – високе навчальне навантаження, страх оцінювання, складність завдань, нестача індивідуального підходу.

Шкільна тривожність формується у взаємодії особистісних особливостей дитини, соціального середовища та навчальних умов. Особистісні чинники визначають чутливість до стресу, соціальні – можливість підтримки та конструктивної взаємодії, а навчальні – безпосередньо впливають на мотивацію та успішність. Відтак комплексний підхід до оцінки тривожності є необхідним для розробки ефективних програм адаптації.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що шкільна тривожність у дітей молодшого шкільного віку є багатовимірним психоемоційним явищем, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти. Вона формується під впливом взаємодії

особистісних особливостей, соціального середовища та навчальних умов, що підкреслює її комплексний характер (Матвієнко та співавт., 2024; Melnyk, 2024; Прахова & Макаренко, 2019).

Відтак аналіз сутності, факторів і проявів шкільної тривожності дозволяє педагогам і психологам:

- вчасно виявляти дітей, що потребують підтримки;
- розробляти індивідуальні та групові програми адаптації;
- підвищувати ефективність навчальної діяльності та соціальної інтеграції.

Також варто зазначити, що шкільна тривожність виступає важливим маркером адаптивних можливостей дитини, а її системний аналіз є ключовою умовою формування комплексної моделі психолого-педагогічної підтримки молодших школярів, спрямованої на гармонійний розвиток когнітивних, емоційних та соціальних компетентностей, виступають ключовими чинниками успішної адаптації до нових соціальних та освітніх вимог.

З огляду на це, наступним логічним кроком є детальне вивчення емоційної адаптації молодших школярів**,** оскільки вона безпосередньо визначає здатність дитини ефективно взаємодіяти з учителем та однолітками, організовувати власну діяльність, а також регулювати внутрішні переживання у відповідь на навчальні та соціальні стимули (Kostyuk, 2015).

1.3. Поняття та структура емоційної адаптації у молодшому шкільному віці

Враховуючи психоемоційні особливості молодших школярів та специфіку шкільної тривожності, стає очевидним, що *емоційна адаптація* виступає ключовим механізмом, що забезпечує ефективну інтеграцію дитини в навчальний і соціальний простір школи. Науковий інтерес до емоційної адаптації обумовлений тим, що вона відображає не лише здатність дитини регулювати власні емоційні реакції, а й інтегрує

когнітивні, соціальні та поведінкові аспекти психічного розвитку (Матвієнко та співавт., 2024).

Емоційна адаптація виконує системоутворювальну роль у психічному розвитку молодшого школяра, оскільки забезпечує узгодженість між внутрішніми переживаннями дитини та зовнішніми вимогами освітнього середовища. У науковій літературі виокремлюють кілька базових функцій емоційної адаптації, реалізація яких визначає рівень психологічного благополуччя дитини у шкільному середовищі (Gross, 2015).

Регулятивна функція полягає у здатності емоційної сфери забезпечувати адекватне реагування на навчальні та соціальні ситуації. Молодший школяр, який перебуває у стані емоційної рівноваги, здатний ефективніше зосереджувати увагу, дотримуватися правил поведінки та контролювати імпульсивні реакції.

Мотиваційна функція виявляється у формуванні позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності. Переживання інтересу, радості успіху та задоволення від пізнання стимулюють внутрішню навчальну мотивацію та сприяють стійкому включенню дитини в освітній процес (Deci & Ryan, 2000).

Комунікативна функція емоційної адаптації забезпечує налагодження емоційно забарвлених міжособистісних взаємин з учителем і однолітками. Через емоційні реакції дитина засвоює соціальні норми взаємодії, вчиться співпереживати та враховувати емоційні стани інших.

Захисна функція проявляється у зниженні рівня емоційного напруження та попередженні розвитку дезадаптаційних станів, зокрема шкільної тривожності та страхів. Сформовані навички емоційної саморегуляції дозволяють дитині конструктивно долати стресові ситуації навчання.

У науковій літературі поняття «емоційна адаптація» визначається по-різному залежно від підходу: когнітивно-поведінкового, психодинамічного, соціально-емоційного та екологічного. Незважаючи на різноманітність визначень, більшість авторів сходяться на тому, що емоційна адаптація включає такі ключові компоненти: усвідомлення власних емоцій, регуляцію емоційних реакцій, інтеграцію у соціальне

середовище та здатність адекватно реагувати на стресові ситуації (Saarni, 1999; Bandura, 1997; Bronfenbrenner, 1979).

Нижче наведена порівняльна таблиця основних підходів, їхніх авторів і чинників, що визначають емоційну адаптацію.

Таблиця 1.5

Порівняльна характеристика підходів до емоційної адаптації у молодших школярів

Підхід	Опис / Основні положення	Автор(и) / Джерела	Основні чинники емоційної адаптації
Когнітивно-поведінковий	Емоційна адаптація розглядається як здатність усвідомлювати власні емоції, прогнозувати їх прояви та регулювати поведінку у відповідь на стресові ситуації.	Bandura A., 1997; (Чинники емоційної регуляції та адаптації дітей молодшого шкільного віку)	Усвідомлення емоцій, когнітивні стратегії контролю, поведінкова регуляція, самоконтроль
Психодинамічний	Процес формування внутрішньої рівноваги дитини через взаємодію свідомого і несвідомого; розвиток психологічних механізмів захисту	Freud S., 1965; Емоційна адаптація (n.d.)	Механізми психологічного захисту, внутрішня рівновага, усвідомлення та контроль емоцій
Соціально-емоційний	Розвиток емоційної компетентності: усвідомлення власних і чужих емоцій, емпатія, конструктивна взаємодія	Saarni C., 1999; Соціально-емоційні навички у молодших школярів: структура і розвиток, 2024	Емпатія, соціально-комунікативні навички, розпізнавання емоцій, інтеракційна компетентність
Екологічний / Системний	Дитина розглядається як частина соціально-психологічної системи; адаптація формується під впливом сім'ї, школи та культурного середовища	Bronfenbrenner U., 1979; Agami-Turjeman R., Estlein R., 2025	Сімейна підтримка, педагогічна стратегія, соціальний клімат у класі, групові норми
Контекстуальний / Розвивальний	Поєднує розвиток емоційної саморегуляції, соціальних навичок та навчальної готовності	Adynski A., Propper C., Beeber L. et al., 2019; PMC, 2021	Регуляція емоцій, увага, поведінковий контроль, модулювання емоційних реакцій
Інтегративний (сучасний)	Об'єднує когнітивні, соціально-емоційні та екологічні аспекти; розглядає емоційний розвиток як динамічний процес взаємодії індивіда та середовища	Узагальнення сучасних міждисциплінарних підходів; Agami-Turjeman R., Estlein R., 2025	Когнітивні механізми саморегуляції, соціально-емоційні навички, підтримка середовища, адаптаційні стратегії, контекст взаємодії

Отже,

✓ *когнітивно-поведінковий підхід* наголошує на усвідомленому контролі емоційних реакцій і поведінки. Bandura A. (1997) підкреслює роль навчання саморегуляції та когнітивних стратегій у формуванні адаптивної поведінки.

- ✓ *психодинамічний підхід* зосереджений на внутрішніх конфліктах та механізмах психологічного захисту, що формують стабільність емоційного стану (Freud, 1965).
- ✓ *соціально-емоційний підхід.* Carolyn Saarni (1999) підкреслює роль емоційної компетентності, яка включає розпізнавання власних і чужих емоцій, емпатію та конструктивну взаємодію у колективі.
- ✓ *екологічний / системний підхід.* Bronfenbrenner U. (1979) та Agami-Turjeman R., Estlein R. (2025) акцентують на значенні сімейної підтримки, педагогічного клімату та соціальних норм для розвитку адаптивної поведінки.
- ✓ *контекстуальний / розвивальний підхід* підкреслює, що регуляція емоцій є ключовим механізмом адаптації до шкільних вимог, підтверджено дослідженнями Adynski A., Propper C., Beeber L. et al. (2019).
- ✓ *інтегративний підхід* об'єднує всі попередні аспекти, розглядаючи емоційний розвиток як динамічний процес, що залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів (Agami-Turjeman & Estlein, 2025).

На основі проведеного аналізу теоретичних підходів до вивчення емоційної адаптації у молодшому шкільному віці можна стверджувати, що цей психологічний феномен має комплексну багатовимірну структуру, яка забезпечує ефективну інтеграцію дитини в навчальне та соціальне середовище. Сучасні дослідження підкреслюють, що емоційна адаптація є результатом взаємодії внутрішніх психологічних механізмів і зовнішніх соціально-культурних факторів, що визначає рівень психоемоційної стійкості та здатності до саморегуляції (Agami-Turjeman & Estlein, 2025; Adynski et al., 2019). Отже, нижче розглянемо більш детально компоненти структури емоційної адаптації:

Першим компонентом структури емоційної адаптації є емоційна самосвідомість, яка відображає здатність дитини усвідомлювати власні емоції, визначати їх інтенсивність та причини виникнення. Дослідження Saarni C. (1999) демонструють, що емоційна самосвідомість є фундаментальною для розвитку ефективної регуляції емоцій, оскільки діти, які здатні ідентифікувати власні емоційні стани, краще інтегруються у соціальне середовище та успішніше взаємодіють із

однолітками та дорослими. Формування цього компонента здійснюється через педагогічні практики, що включають обговорення емоційних станів, вправи на ідентифікацію власних емоцій та рефлексію переживань.

Другим важливим компонентом є *регуляція емоцій,* яка включає когнітивну, поведінкову та фізіологічну складові. Когнітивна регуляція забезпечує управління мисленнєвими оцінками стресових або конфліктних ситуацій, поведінкова регуляція дозволяє контролювати зовнішні прояви емоцій, а фізіологічна підтримує стабільність психофізіологічних процесів у стресових умовах. Bandura A. (1997) та Adynski A. (2019) зазначають, що ефективна регуляція емоцій є критичною для адаптації дітей до шкільних вимог, зниження рівня тривожності та забезпечення успішної соціальної взаємодії. На практиці розвиток регуляції емоцій передбачає систематичне використання вправ на самоконтроль, технік релаксації та навичок модулювання емоційних реакцій.

Третім компонентом є *соціальна емпатія та комунікативна компетентність*, які забезпечують здатність дитини розпізнавати емоційні стани інших людей, адекватно на них реагувати та формувати конструктивні соціальні взаємодії. Saarni C. (1999) підкреслює, що рівень соціальної компетентності безпосередньо впливає на психосоціальну інтеграцію дитини та позитивний психологічний клімат у класі. Практичне формування цього компонента здійснюється через рольові ігри, вправи на розвиток емпатії та групові активності, що стимулюють соціальну взаємодію та взаєморозуміння.

Четвертим структурним компонентом *є стійкість до стресу*, яка відображає здатність дитини зберігати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати в умовах стресових або конфліктних ситуацій. Стійкість до стресу формується під впливом психологічної гнучкості, здатності швидко відновлювати емоційний баланс та застосовувати адаптивні стратегії подолання стресу. Дослідження Agami-Turjeman R. та Estlein R. (2025) підтверджують, що високий рівень стресостійкості сприяє ефективності навчання, зниженню рівня тривожності та підвищенню соціальної інтеграції.

П’ятим компонентом є *психологічна гнучкість*, яка характеризується здатністю адаптувати поведінку та емоційні реакції залежно від зміни умов навчального та соціального середовища. Цей компонент забезпечує баланс між внутрішніми потребами дитини та вимогами зовнішнього середовища, дозволяє коригувати стратегії взаємодії та приймати альтернативні способи вирішення проблем. Adynski A. (2019) наголошують, що психологічна гнучкість є критичною для успішної адаптації у динамічному навчальному процесі та інтеграції когнітивних, емоційних і соціальних навичок.

Таким чином, структура емоційної адаптації у молодшому шкільному віці являє собою динамічну, взаємопов’язану систему психологічних компонентів, що забезпечує здатність дитини до саморегуляції, ефективної соціальної взаємодії та адаптації до навчального середовища. Взаємодія всіх п’яти компонентів – емоційної самосвідомості, регуляції емоцій, соціальної емпатії та комунікативної компетентності, стійкості до стресу та психологічної гнучкості – формує інтегровану психоемоційну структуру, яка визначає рівень адаптаційних можливостей кожної дитини і служить основою для практичного застосування психологічних та педагогічних методик підтримки адаптації (Saarni, 1999; Agami-Turjeman & Estlein, 2025).

Розкриття структурних компонентів емоційної адаптації дозволяє виділити ключові чинники, які модулюють розвиток і функціонування цих компонентів у реальних умовах життя та навчання. Як показують сучасні дослідження, емоційна адаптація є результатом комплексної взаємодії внутрішніх особистісних ресурсів дитини, соціально-педагогічних умов та контекстуальних факторів, кожен з яких визначає специфіку прояву адаптивних механізмів (Agami-Turjeman & Estlein, 2025; Зозуль, 2018). На сучасному етапі досліджень психологи виокремлюють такі групи головних чинників емоційної адаптації:

1. Внутрішньо-психологічні чинники. Внутрішні ресурси дитини включають особистісні та емоційні характеристики, що забезпечують готовність до саморегуляції та ефективної адаптації. До них належать емоційна самосвідомість,

рівень самооцінки, рефлексивні здібності, мотиваційний потенціал і психологічна гнучкість (Saarni, 1999; Психологічні чинники адаптації…, 2025).

Зарубіжні дослідження демонструють, що високий рівень емоційної самосвідомості та регуляції емоцій у дітей корелює з кращою соціальною інтеграцією та підвищенням успішності в навчанні (Bandura, 1997; PMC, 2021). Українські автори підтверджують цей висновок, відзначаючи, що діти з високим рівнем самооцінки та емоційної стійкості демонструють ефективну взаємодію з однолітками і знижений рівень тривожності, що сприяє успішному проходженню адаптаційних етапів (Пальчук, 2024; Зозуль, 2018).

2. Соціально-педагогічні чинники. Соціальна підтримка є критичною для реалізації внутрішніх ресурсів дитини. Роль батьків, педагогів та однолітків у забезпеченні емоційного благополуччя школяра важко переоцінити. Дослідження показують, що позитивний педагогічний клімат і підтримка дорослих стимулюють розвиток регуляторних та соціальних навичок дитини, покращують адаптацію та зменшують рівень тривоги (Saarni, 1999; Agami-Turjeman & Estlein, 2025).

Українські дослідження підтверджують, що педагогічна підтримка та конструктивна взаємодія в класі забезпечують психоемоційну безпеку та стимулюють формування адаптивної поведінки у молодших школярів (Зозуль, 2018; Психологічні чинники адаптації…, 2025). Одночасно недостатній рівень соціальної підтримки або несприятливий клімат у класі може посилювати тривожність та порушувати соціальну інтеграцію дітей (Psychological space & adaptation, 2022).

3. Контекстуальні та ситуаційні чинники. Контекстуальні чинники охоплюють умови соціального та культурного середовища, у якому перебуває дитина. Зарубіжні дослідження відзначають вплив соціокультурних норм, очікувань суспільства та матеріальних ресурсів на розвиток адаптивних навичок школярів (Bronfenbrenner, 1979; Adynski et al., 2019).

В умовах сучасної України значну роль відіграють *екстремальні обставини,* включаючи військовий конфлікт, переміщення сімей та зміну соціального середовища. Емпіричні дані українських авторів демонструють, що такі обставини можуть створювати ризики для психоемоційного благополуччя дітей, проявляючись

у підвищеному рівні тривожності, зниженні самооцінки та складнощах у соціальній взаємодії (Губарєва, 2024; Samoilov et al., 2024).

Водночас дослідження показують, що життєстійкість та психологічна гнучкість дитини виступають важливими ресурсами подолання стресових ситуацій. Діти, які демонструють ці характеристики, легше адаптуються до змін, зберігають емоційну рівновагу та успішно інтегруються в навчальне середовище (Agami-Turjeman & Estlein, 2025; Чекстере, 2025).

Комплексний аналіз чинників емоційної адаптації свідчить, що її ефективність визначається синтезом внутрішніх психологічних ресурсів, соціально-педагогічної підтримки та впливу контекстуального середовища. Внутрішні ресурси забезпечують базову здатність до регуляції емоцій та поведінки; соціальна підтримка стимулює розвиток адаптивних навичок та створює безпечне середовище; зовнішні контекстуальні фактори можуть як сприяти адаптації, так і створювати ризики. Така інтеграція чинників визначає динамічний характер емоційної адаптації та потребує комплексного підходу до її дослідження та практичного застосування в умовах сучасної української школи (Saarni, 1999; Bandura, 1997; Зозуль, 2018; Agami-Turjeman & Estlein, 2025).

Відтак, аналізуючи поняття та структуру емоційної адаптації у молодшому шкільному віці, можна дійти висновку, що емоційна сфера дитини відіграє провідну роль у процесі її адаптації до навчальної діяльності та соціального середовища школи. Сформованість емоційної регуляції, стійкість до навчальних труднощів і здатність адекватно реагувати на оцінювання та міжособистісні взаємодії визначають рівень психологічного благополуччя молодшого школяра.

Водночас результати сучасних психологічних досліджень свідчать, що порушення або недостатня сформованість окремих компонентів емоційної сфери можуть супроводжуватися підвищеною чутливістю до навчальних вимог та соціальних впливів, що знаходить своє відображення у різних формах емоційного напруження. У цьому контексті особливого значення набуває шкільна тривожність як психоемоційне явище, що безпосередньо пов’язане з особливостями емоційної сфери дитини та рівнем її емоційної адаптації.

З огляду на це, логічним продовженням теоретичного аналізу є розгляд взаємозв’язку шкільної тривожності з емоційною сферою дитини, що дозволить глибше осмислити механізми формування емоційних реакцій у молодшому шкільному віці, визначити чинники їх посилення або зниження, а також обґрунтувати необхідність комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей у процесі навчання.

1.4. Взаємозв’язок шкільної тривожності з емоційною сферою дитини

У сучасній психологічній науці проблема шкільної тривожності розглядається в тісному взаємозв’язку з розвитком емоційної сфери дитини, особливо в молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом становлення емоційної регуляції, самооцінки та ставлення до навчальної діяльності. Саме на цьому етапі відбувається інтенсивне формування емоційних реакцій на успіх і невдачу, оцінювання з боку дорослих, а також міжособистісну взаємодію в учнівському колективі.

Відтак, емоційна сфера молодшого школяра виступає важливим психологічним підґрунтям, яке визначає характер переживань, рівень емоційної напруженості та адаптаційні можливості дитини в умовах шкільного середовища. У цьому контексті шкільна тривожність розглядається не як ізольоване явище, а як складний психоемоційний феномен, що формується під впливом особливостей емоційного розвитку, індивідуального досвіду та соціально-педагогічних умов навчання.

Методологічною основою дослідження взаємозв’язку шкільної тривожності з емоційною сферою дитини є комплексний підхід, що поєднує положення вікової, педагогічної та емоційної психології. У межах цього підходу використовуються такі наукові парадигми:

- особистісно орієнтований підхід, який акцентує увагу на індивідуальних емоційних особливостях дитини (І. Бех, С. Максименко);

- діяльнісний підхід, відповідно до якого емоційні стани та тривожність розглядаються у зв'язку з навчальною діяльністю (О. Савченко, О. Леонтьєв);
- системний підхід, що дозволяє аналізувати емоційну сферу та тривожність як взаємопов'язані компоненти цілісної психіки (С. Максименко, H. Gardner);
- емоційно-регуляторний підхід, який підкреслює роль саморегуляції та емоційного контролю (P. Salovey, J. Mayer).

Підсумовуючи вищенаведене, методологія дослідження ґрунтується на розумінні шкільної тривожності як емоційного стану, що виникає внаслідок взаємодії внутрішніх психологічних чинників та зовнішніх освітніх умов.

Наукові підходи до трактування взаємозв'язку шкільної тривожності та емоційної сфери наведено в табл. 1.6.

Таблиця 1.6

Підходи українських і зарубіжних учених до аналізу взаємозв'язку шкільної тривожності та емоційної сфери

Автор	Науковий підхід	Основні положення
С. Максименко	Системно-особистісний	Емоційна сфера визначає характер реагування дитини на навчальні труднощі
І. Бех	Особистісно орієнтований	Недостатня емоційна саморегуляція підвищує вразливість до тривожних переживань
О. Савченко	Педагогіко-психологічний	Навчальне середовище впливає на формування емоційних станів учнів
P. Salovey, J. Mayer	Теорія емоційного інтелекту	Рівень емоційного інтелекту опосередковує прояви тривожності
A. Bandura	Соціально-когнітивний	Самоефективність знижує інтенсивність тривожних реакцій

Аналіз таблиці табл. 1.6 систематизує основні наукові підходи українських та зарубіжних дослідників, що вивчали взаємозв'язок шкільної тривожності з емоційною сферою дитини. Вона відображає не лише концептуальні моделі, а й практичні положення, які дозволяють пояснити механізми формування тривожності в навчальному середовищі.

1. *Системно-особистісний підхід (С. Максименко)*. Згідно з системно-особистісним підходом, емоційна сфера дитини розглядається як інтегрована система, що взаємодіє з когнітивними, мотиваційними та поведінковими

компонентами. Максименко підкреслює, що характер емоційних реакцій визначає спосіб реагування дитини на навчальні труднощі. Діти з високим рівнем емоційної адаптації здатні конструктивно долати навчальні труднощі, тоді як недостатній розвиток емоційної сфери підвищує ризик формування тривожних реакцій. Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як динамічний результат взаємодії особистісних та навчальних чинників (Максименко, 2019).

2. *Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех).* Особистісно-орієнтований підхід фокусується на внутрішніх психологічних ресурсах дитини, зокрема на здатності до емоційної саморегуляції. Бех підкреслює, що недостатньо сформовані навички саморегуляції емоцій підвищують вразливість дітей до тривожних переживань у школі. Це означає, що розвиток емоційної компетентності є важливою передумовою зниження шкільної тривожності та ефективної адаптації до навчального середовища (Бех, 2020).

3. *Педагогіко-психологічний підхід (О. Савченко)*. Педагогіко-психологічний підхід підкреслює роль навчального середовища та освітніх взаємодій у формуванні емоційних станів учнів. Савченко доводить, що умови класного середовища, стиль викладання та характер взаємодії з педагогом визначають прояви тривожності, оскільки вони модулюють емоційну стабільність дитини та її соціальну інтеграцію (Савченко, 2021).

4. *Теорія емоційного інтелекту (P. Salovey, J. Mayer).* Теорія емоційного інтелекту пропонує розглядати тривожність через призму рівня здатності дитини усвідомлювати, розуміти та регулювати свої емоції. Високий емоційний інтелект опосередковує прояви тривожності: діти, які ефективно розпізнають та контролюють власні емоції, менш схильні до сильних тривожних реакцій у навчальному процесі (Salovey & Mayer, 1990; Saarni, 1999).

5. *Соціально-когнітивний підхід (A. Bandura).* Соціально-когнітивна теорія акцентує роль самоефективності та переконань дитини у власних здібностях. Bandura доводить, що висока самооцінка власних можливостей знижує інтенсивність тривожних реакцій, оскільки дитина впевнена у здатності справлятися з навчальними завданнями. У контексті шкільної тривожності це означає, що розвиток позитивного

досвіду успіху та підтримка самоефективності є ключовими факторами зниження тривожності (Bandura, 1997).

Поєднання цих підходів дозволяє розглядати шкільну тривожність як мультифакторний феномен, що формується через взаємодію внутрішніх психологічних ресурсів дитини та зовнішніх соціально-педагогічних умов.

У межах сучасних психологічних досліджень вивчення взаємозв'язку шкільної тривожності з емоційною сферою молодших школярів дедалі частіше здійснюється з використанням кореляційно-регресійного підходу, який дозволяє не лише встановити наявність і напрям зв'язків між психологічними змінними, а й визначити міру їх взаємного впливу.

З позицій кореляційного аналізу шкільна тривожність розглядається як залежна змінна, що пов'язана з низкою параметрів емоційної сфери, зокрема рівнем емоційної регуляції, стабільністю самооцінки, емоційною чутливістю та соціально-емоційною компетентністю. Теоретичні моделі розвитку особистості молодшого школяра (С. Максименко, І. Бех) вказують на те, що між зазначеними змінними існують статистично значущі кореляційні залежності, які можуть мати як прямий, так і обернений характер.

Зокрема, у працях українських дослідників зазначається, що:

- високий рівень емоційної саморегуляції має негативний кореляційний зв'язок зі шкільною тривожністю ($r < 0$), що свідчить про зменшення інтенсивності тривожних проявів за умов сформованих регуляторних механізмів;
- нестійка або занижена самооцінка демонструє позитивний кореляційний зв'язок ($r > 0$) з рівнем шкільної тривожності, посилюючи емоційну напруженість у навчальних ситуаціях;
- емоційна чутливість може виступати як модератор зв'язку, посилюючи або послаблюючи прояви тривожності залежно від соціального контексту.

Регресійний аналіз, у свою чергу, розширює можливості інтерпретації зазначених взаємозв'язків, дозволяючи розглядати компоненти емоційної сфери як предиктори шкільної тривожності. У межах лінійної регресійної моделі рівень шкільної тривожності може бути пояснений сукупним впливом кількох емоційних

змінних, кожна з яких має власну вагу (β-коефіцієнт) у прогнозуванні цього психологічного феномену.

Теоретичні узагальнення зарубіжних дослідників (P. Salovey, J. Mayer; A. Bandura) свідчать, що найбільшу прогностичну значущість у регресійних моделях мають:

- показники емоційної регуляції;
- рівень самоефективності;
- здатність до усвідомлення та інтерпретації власних емоцій.

Це дозволяє стверджувати, що шкільна тривожність не є випадковим або ситуативним явищем, а має закономірний характер, який може бути теоретично обґрунтований та емпірично перевірений за допомогою кореляційно-регресійного аналізу.

Водночас слід зазначити, що кореляційно-регресійний підхід у психології молодшого шкільного віку потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Зокрема, статистичні зв’язки між емоційними показниками та шкільною тривожністю можуть змінюватися залежно від рівня адаптації до школи, характеру педагогічної взаємодії та соціального середовища дитини.

Таким чином, у теоретичному вимірі кореляційно-регресійний аналіз виступає ефективним методологічним інструментом для пояснення взаємозв’язку між емоційною сферою та шкільною тривожністю. Його використання створює наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження, спрямованого на кількісне підтвердження виявлених закономірностей та розробку психолого-педагогічних рекомендацій.

Висновок до першого розділу

У першому розділі бакалаврської роботи здійснено комплексний теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення психологічних особливостей молодшого шкільного віку, а також сутності шкільної тривожності й емоційної адаптації дітей у процесі навчальної діяльності. Проведений аналіз дозволив сформувати цілісне уявлення про закономірності психічного розвитку молодших школярів та визначити ключові теоретико-методологічні засади подальшого емпіричного дослідження.

У підпункті 1.1 обґрунтовано, що молодший шкільний вік є сенситивним етапом психологічного розвитку, у межах якого відбувається інтенсивне формування пізнавальної, емоційно-особистісної та соціальної сфер дитини. Встановлено, що перехід до систематичного навчання зумовлює зміну соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності, що, своєю чергою, визначає якісну перебудову психічних процесів, становлення довільної регуляції поведінки, розвиток самосвідомості та соціальних компетентностей. Підкреслено значущість урахування вікових і індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів у контексті організації освітнього середовища.

У підпункті 1.2 розкрито сутність шкільної тривожності як складного психоемоційного утворення, що формується під впливом навчальних вимог, соціальних очікувань та особливостей особистісного розвитку дитини. Проаналізовано основні чинники її виникнення, зокрема педагогічні, соціальні та індивідуально-психологічні, а також охарактеризовано типові прояви у поведінковій, емоційній та когнітивній сферах. Визначено, що шкільна тривожність має багатовимірний характер і може істотно впливати на успішність навчальної діяльності та загальний психологічний стан дитини.

У підпункті 1.3 здійснено теоретичне осмислення поняття емоційної адаптації як процесу й результату пристосування дитини до умов шкільного середовища. Обґрунтовано структурну організацію емоційної адаптації, що включає емоційну саморегуляцію, емоційну стабільність, самооцінку та соціально-емоційну компетентність. Доведено, що рівень сформованості цих компонентів визначає

здатність молодшого школяра ефективно взаємодіяти з освітнім середовищем і підтримувати позитивне ставлення до навчальної діяльності.

У підпункті 1.4 проаналізовано взаємозв'язок шкільної тривожності з емоційною сферою дитини та обґрунтовано доцільність використання кореляційно-регресійного підходу для його дослідження. Встановлено, що емоційна саморегуляція, стабільність самооцінки та соціально-емоційна компетентність виступають ключовими предикторами рівня шкільної тривожності. Теоретичне моделювання цього взаємозв'язку дозволило визначити напрями подальшого емпіричного аналізу та окреслити методологічні засади кількісного дослідження.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що шкільна тривожність і емоційна адаптація молодших школярів є взаємопов'язаними феноменами, які детермінуються комплексом індивідуально-психологічних і соціально-педагогічних чинників. Узагальнені теоретичні положення створюють наукове підґрунтя для проведення емпіричного дослідження, визначення гіпотез, добору психодіагностичних методик та застосування кореляційно-регресійного аналізу, що буде реалізовано у наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ

2.1. Програма та методичний інструментарій емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження взаємозв'язку шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів здійснювалося з урахуванням мети та завдань дослідження. Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що початковий період навчання є критичним етапом соціалізації особистості, під час якого формуються базові механізми адаптації до навчальної діяльності, міжособистісної взаємодії та системи вимог, що висуваються школою.

Як було обґрунтовано у першому розділі, шкільна тривожність виступає важливим індикатором психологічного благополуччя дитини, оскільки відображає її суб'єктивне сприйняття навчального середовища, рівень емоційного напруження та ступінь готовності до подолання навчальних труднощів. Водночас емоційна адаптація розглядається як інтегральна характеристика, що включає здатність до регуляції емоційних станів, підтримання внутрішньої рівноваги та ефективної взаємодії з соціальним оточенням.

Дослідження взаємозв'язку зазначених феноменів дозволяє глибше зрозуміти механізми пристосування дитини до умов навчання та виявити чинники, що можуть ускладнювати або, навпаки, оптимізувати цей процес.

Метою емпіричного дослідження є комплексне вивчення рівня шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів, а також встановлення взаємозв'язку між цими показниками.

Емпіричну базу дослідження становили 22 учні молодшого шкільного віку (8–10 років), учні 2-4 класів Мар'янівської гімназії Макарівської селищної ради Бучанського району Київської області. Дослідження проводилося з дотриманням

етичних принципів роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Участь учнів була добровільною, результати використовувалися лише в узагальненому вигляді. Під час аналізу не зазначалися прізвища, імена чи інші дані, за якими можна ідентифікувати дітей. Проведення дослідження було узгоджене з адміністрацією закладу освіти. Вибір саме цієї вікової категорії зумовлений тим, що молодший шкільний вік є періодом підвищеної емоційної чутливості, коли дитина особливо гостро реагує на оцінювання, соціальні взаємини та вимоги навчального процесу.

Завдання дослідження: здійснити психодіагностичне обстеження рівня шкільної тривожності; визначити рівень емоційної адаптації учнів; провести кількісний і якісний аналіз отриманих результатів; встановити характер кореляційного зв'язку між досліджуваними змінними.

Для емпіричного дослідження, нами було обрано 4 методики:

1. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

Методика діагностики рівня шкільної тривожності, розроблена Філліпсом та адаптована для молодшого шкільного віку, є психодіагностичним інструментом, що використовується у шкільній психології для виявлення особливостей емоційного стану дітей в умовах навчальної діяльності. Вона спрямована на комплексне дослідження тривожності як багатовимірного психологічного феномену, що проявляється у навчальних ситуаціях, міжособистісній взаємодії та оцінюванні результатів діяльності.

Застосування цієї методики у межах даного дослідження зумовлене її здатністю не лише визначати загальний рівень шкільної тривожності, а й розкривати її структурні компоненти, що дозволяє глибше проаналізувати причини виникнення емоційного напруження у дітей.

Метою методики є: визначення загального рівня шкільної тривожності; виявлення основних факторів, що зумовлюють тривожні переживання у школярів; діагностика емоційних труднощів, пов'язаних із навчальним процесом і соціальним середовищем школи.

Методика складається з серії запитань (традиційно 58), на які учні дають відповіді у формі «так» або «ні» *(Додаток А)*. Такий формат є адаптованим до вікових

особливостей молодших школярів, оскільки не потребує складних рефлексивних дій і забезпечує відносну легкість проходження тестування.

Відповідно до сучасних уявлень у педагогічній психології, шкільна тривожність не є однорідним станом, а включає систему взаємопов'язаних переживань, що виникають у різних ситуаціях навчальної діяльності.

Саме тому методика передбачає виділення окремих шкал, які відображають специфічні аспекти функціонування дитини в шкільному середовищі, а саме:

1. Загальна тривожність у школі, що відображає інтегральний рівень емоційного напруження, який дитина переживає у зв'язку з перебуванням у навчальному середовищі.

З наукової точки зору, загальна тривожність розглядається як *фонова емоційна характеристика,* що формується під впливом систематичних стресорів шкільного життя: оцінювання, вимогливості вчителя, соціальної взаємодії.

Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про загальну емоційну нестабільність, підвищену чутливість до навчальних ситуацій, схильність до хронічного психоемоційного напруження.

2. Переживання соціального стресу – відображає рівень психологічного дискомфорту, який виникає у процесі взаємодії з однолітками. Соціальний стрес у молодшому шкільному віці є важливим фактором адаптації, оскільки саме в цей період активно формується система міжособистісних відносин.

Підвищені показники можуть свідчити про труднощі в адаптації серед однолітків, відчуття неприйняття або ізоляції, низький рівень соціальної підтримки.

З точки зору теорії соціальної адаптації, цей компонент є одним із ключових предикторів шкільної дезадаптації.

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху, яка відображає ступінь незадоволення дитини власними досягненнями в навчальній діяльності. У психологічному контексті фрустрація виникає тоді, коли реальні результати діяльності не відповідають очікуванням дитини або значущих дорослих.

Високий рівень фрустрації може проявлятися у зниженні навчальної мотивації, відчутті невпевненості у власних можливостях, уникненні складних завдань. Цей показник тісно пов'язаний із концепцією мотивації досягнення успіху.

4. Страх самовираження. Дана шкала відображає труднощі дитини у прояві власної думки, ініціативи та активності у навчальному процесі.

З позиції вікової психології, самовираження є важливим елементом формування самосвідомості, однак у шкільному середовищі воно часто обмежується страхом негативної оцінки.

Високі показники можуть свідчити про невпевненість у собі, страх помилитися перед класом, пасивну навчальну позицію.

5. Страх ситуації перевірки знань – є однією з найбільш інформативних, оскільки відображає реакцію дитини на ситуації оцінювання (контрольні роботи, відповіді біля дошки тощо). З наукової точки зору, цей вид тривожності належить до ситуаційно зумовленої тривожності досягнення.

Підвищений рівень проявляється через емоційне напруження перед перевіркою, блокування когнітивних процесів, страх помилки.

6. Страх невідповідності очікуванням дорослих. Дана шкала відображає рівень залежності дитини від оцінки значущих дорослих (вчителів, батьків). У молодшому шкільному віці провідною є потреба у схваленні, тому надмірні очікування можуть формувати внутрішній конфлікт.

Високі показники свідчать про перфекціоністські тенденції, підвищену чутливість до критики, страх втратити схвалення дорослих.

7. Низька фізіологічна опірність стресу відображає психофізіологічну реакцію організму дитини на стресові ситуації. З позиції психофізіології, тривожність супроводжується активацією вегетативної нервової системи, що може проявлятися соматичними симптомами, такими як: швидка втомлюваність, головний біль, напруження м'язів, порушення сну.

8. Проблеми у взаєминах з вчителями відображає рівень психологічного комфорту у взаємодії з педагогами. З точки зору педагогічної психології, характер

стосунків «учень–вчитель» є одним із ключових факторів формування навчальної мотивації та емоційного стану.

Високі показники можуть свідчити про страх покарання або критики, емоційну дистанцію у відносинах, відчуття несправедливого ставлення.

Дослідження проводиться у груповій або індивідуальній формі в умовах навчального закладу. Перед початком тестування учням надається інструкція, що пояснює необхідність щирих відповідей.

Важливою умовою є створення доброзичливої, психологічно безпечної атмосфери, що мінімізує вплив ситуативних факторів на результати дослідження.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку кількості відповідей, що збігаються з ключем методики, за кожною шкалою та в цілому. Отримані показники дозволяють визначити низький, середній, підвищений та високий рівні тривожності.

Інтерпретація результатів і рівнів шкільної тривожності здійснювалася відповідно до критеріїв методики та передбачала кількісний аналіз отриманих показників (бали, відсотки) (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Інтерпретація рівнів шкільної тривожності у відсотках

Рівень	**Кількісні показники**	**Характеристика**
Низький	до 30% збігів з ключем	Емоційна стабільність, адаптованість
Середній	31–50%	Помірна тривожність, ситуативні переживання
Підвищений	51–70%	Часті переживання, напруженість
Високий	понад 70%	Стійка тривожність, ризик дезадаптації

Отже, розглянемо рівні та їх характеристику:

Низький рівень тривожності (до 30%) характеризує емоційно стабільних учнів, які демонструють адаптованість до шкільного середовища та відсутність виражених страхів у навчальних ситуаціях.

Середній рівень (31–50%) є найбільш типовим для молодшого шкільного віку та відображає ситуативні переживання, які виникають у відповідь на контрольні ситуації або соціальну взаємодію.

Підвищений рівень (51–70%) свідчить про наявність стійких емоційних труднощів, що можуть впливати на навчальну мотивацію та поведінку учня.

Високий рівень (понад 70%) є індикатором вираженої дезадаптації, що потребує психологічного супроводу та корекційної роботи.

Отже, дана шкала має не лише діагностичне, але й прогностичне значення, оскільки дозволяє виявляти дітей групи ризику.

Також не менш важливим є якісний аналіз, а саме визначення провідних факторів тривожності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Інтерпретація результатів за окремими шкалами

Шкала	**Низький рівень**	**Середній рівень**	**Високий рівень**
Загальна тривожність	Спокій у школі	Періодичне хвилювання	Постійна напруга
Соціальний стрес	Легке спілкування	Деякі труднощі	Ізоляція
Страх перевірки	Спокій при оцінюванні	Хвилювання	Панічні реакції
Самовираження	Активність	Невпевненість	Замкненість
Очікування дорослих	Незалежність	Орієнтація на оцінку	Сильний страх не відповідати
Вчитель	Довіра	Обережність	Страх, напруження

Деталізація рівнів за окремими шкалами дозволяє перейти від загальної оцінки тривожності до аналізу її структурних компонентів, що є важливим для розуміння природи емоційних труднощів у дітей.

За шкалою *загальної тривожності* перехід від спокою до постійної напруги відображає зростання емоційної нестабільності.

Соціальний стрес демонструє поступовий перехід від адаптивної взаємодії до соціальної ізоляції.

Страх перевірки знань є одним із найбільш виражених факторів шкільної тривожності, що може суттєво впливати на когнітивну продуктивність.

Страх самовираження відображає рівень впевненості дитини та розвиток її комунікативних навичок.

Орієнтація на очікування дорослих свідчить про ступінь зовнішньої залежності в структурі мотивації.

Взаємини з вчителем є важливим індикатором емоційного клімату в навчальному середовищі.

Узагальнюючи, можна зазначити, що всі шкали взаємопов'язані між собою і формують цілісну картину емоційного стану учня.

Таким чином, структура методики Філліпса дозволяє розглядати шкільну тривожність як багатокомпонентне явище, що охоплює емоційні, когнітивні, соціальні та фізіологічні аспекти функціонування дитини в освітньому середовищі. Такий підхід забезпечує глибший аналіз причин тривожності та створює підґрунтя для подальшої психолого-педагогічної корекції.

2. Методика діагностики тривожності Спілбергера–Ханіна є одним із найбільш валідних і поширених психодіагностичних інструментів для оцінки емоційного стану особистості. Вона базується на концепції розмежування тривожності як *ситуативного стану* та як *стійкої особистісної властивості*.

У контексті дослідження молодших школярів дана методика дозволяє визначити як реакцію дитини на конкретні навчальні ситуації, так і її загальну схильність до переживання тривоги. *Метою методики є*: визначення рівня ситуативної тривожності (як реакції на конкретні умови); діагностика особистісної тривожності (як індивідуальної характеристики); виявлення дітей з підвищеним рівнем емоційного напруження; аналіз впливу тривожності на процес адаптації до навчального середовища.

Процедура проведення: методика складається з двох частин: *шкала ситуативної тривожності (СТ),* що визначає, як дитина почувається «тут і зараз» та *шкала особистісної тривожності (ОТ***)**, що відображає, як дитина зазвичай почувається у повсякденному житті.

Особливості проведення з молодшими школярами – у дослідженні було використано модифікований варіант шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, адаптований до вікових можливостей молодших школярів у межах процедури дослідження. Необхідність даної модифікації була

зумовлена віком респондентів, оскільки діти 8-10 років потребують коротших і простіших формулювань тверджень, доступної інструкції та зрозумілої системи відповідей. Методика використовувалася не як самостійний клінічний діагностичний інструмент, а як додатковий психодіагностичний засіб для уточнення ситуативного й особистісного компонентів тривожності, отриманих за основною методикою шкільної тривожності Філліпса.

Модифікований варіант складається з 20 тверджень: 10 тверджень були спрямовані на визначення ситуативної тривожності, 10 – на визначення особистісної тривожності. Відповіді оцінювалися за трирівневою шкалою: «так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів; для тверджень позитивного змісту застосовувалося зворотне кодування. Такий формат дозволив зменшити когнітивне навантаження та молодших школярів і забезпечити зрозумілість процедури опитування.

Оскільки використаний варіант є скороченою модифікацією класичної методики, отримані результати інтерпретувалися обережно та розглядалися як додаткові показники загального емоційного напруження дитини. Основним інструментом для вивчення саме шкільної тривожності у роботі виступала методика Філліпса, а методика Спілбергера – Ханіна використовувалася для поглибленого аналізу ситуативного та особистісного аспектів тривожності.

Після цього підраховуються сумарний бал за кожною шкалою, а отримані значення співвідносяться з інтерпретаційною шкалою (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні тривожності за модифікованим варіантом шкали Спілбергера–Ханіна

Рівень тривожності	Кількість балів	Психологічна характеристика
Низький	0-6	Незначна вираженість тривожних реакцій, емоційна стабільність
Середній	7-13	Помірна тривожність, ситуативні переживання
Високий	14-20	Підвищена тривожність, емоційне напруження

Отже, за кожною шкалою – ситуативної та особистісної тривожності – визначався низький, середній та високий рівень прояву тривожності. Такий підхід дав змогу окремо проаналізувати актуальний емоційний стан дитини та її загальну схильність до тривожного реагування.

Шкала ситуативної тривожності відображає актуальний емоційний стан дитини в момент обстеження та дозволяє оцінити рівень її емоційного напруження у конкретній ситуації. Низький рівень ситуативної тривожності – свідчить про відносний спокій і відсутність вираженого напруження; середній рівень – про помірне хвилювання, яке може виникати у значущих навчальних або соціальних ситуаціях; високий рівень –про виражене емоційне напруження, тривожне очікування помилки, труднощі зосередження уваги.

Шкала особистісної тривожності дає змогу орієнтовно оцінити загальну схильність дитини до тривожного реагування. Низький рівень свідчить про відносно емоційну врівноваженість; середній рівень про періодичні тривожні переживання, які можуть посилюватися у складних або оцінювальних ситуаціях; високий рівень – про стійкішу схильність до тривожних реакцій, невпевненість і підвищену емоційну чутливість.

Представлена у табл. 2.3. інтерпретація рівнів тривожності дозволяє здійснити первинну кількісну оцінку вираженості ситуативного та особистісного компонентів тривожності. Оскільки у дослідженні використано скорочений модифікований варіант методики, отримані результати розглядалися як додаткові показники емоційного напруження молодших школярів і співвідносилися з результатами основної методики діагностики шкільної тривожності Філліпса.

Для поглиблення якісного аналізу було враховано співвідношення ситуативної та особистісної тривожності. Таке зіставлення дозволяє орієнтовно визначити, чи тривожні прояви дитини мають переважно ситуативний характер, чи можуть відображати більш стійку індивідуальну схильність до тривожного реагування. Інтерпретація поєднання показників подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Орієнтовна інтерпретація поєднання показників

Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	Інтерпретація
Низька	Низька	Високий рівень емоційної стабільності
Висока	Низька	Реакція на конкретну ситуацію (шкільний стрес)
Низька	Висока	Прихована тривожність, внутрішня напруга
Висока	Висока	Стійка тривожність, ризик дезадаптації

Подана табл. 2.4 має орієнтовний інтерпретаційний характер і використовується для якісного пояснення результатів за двома шкалами методики. Поєднання низьких показників ситуативної та особистісної тривожності може вказувати на відносну емоційну стабільність дитини. Висока ситуативна тривожність за низької особистісної тривожності свідчить про реакцію на конкретні умови, наприклад ситуацію оцінювання або навчального контролю. Низька ситуативна тривожність за високої особистісної може вказувати на приховану або не актуалізовану в момент обстеження тривожність. Поєднання високих показників за обома шкалами потребує особливої уваги, оскільки може бути пов’язане з підвищеним ризиком емоційної напруженості та адаптаційних труднощів.

Отже, використання модифікованого варіанта шкали Спілбергера – Ханіна у цьому дослідженні дало змогу додатково уточнити ситуативний та особистісний компоненти тривожності молодших школярів. Отримані результати інтерпретувалися обережно та використовувалися у поєднанні з даними методики Філліпса.

3. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації дітей (Роджерс – Даймонд). Методика соціально-психологічної адаптації, розроблена в межах гуманістичного напряму психології, ґрунтується на концепції особистісного розвитку, запропонованій К. Роджерсом. Відповідно до положень гуманістичної психології, успішна адаптація передбачає гармонійне поєднання внутрішнього емоційного комфорту та зовнішньої соціальної інтеграції. Р. Даймонд у своїх дослідженнях підкреслював, що адаптація дитини до соціального середовища є

багатовимірним процесом, який включає не лише поведінкові реакції, але й глибинні емоційні переживання, самооцінку та рівень прийняття інших.

У межах дослідження було використано не повну класичну методику Роджерса – Даймонд, а скорочений модифікований варіант опитувальника, адаптований до вікових можливостей молодших школярів. Модифікація полягала у спрощенні формулювань тверджень, зменшенні кількості пунктів та використанні зрозумілої для дітей шкали відповідей «так», «іноді», «ні». Отримані результати інтерпретувалися як орієнтовні показники соціально-психологічної та емоційної адаптації, а не як клінічна діагностика адаптаційних порушень.

Використаний у роботі модифікований варіант методики був спрямований на орієнтовну оцінку рівня соціально-психологічної адаптації, емоційного комфорту, самоприйняття, прийняття інших, соціальної активності та внутрішнього контролю молодших школярів у шкільному середовищі.

Процедура проведення: дослідження здійснюється у формі стандартизованого опитування. Учням пропонується серія тверджень, що відображають різні аспекти їхнього емоційного та соціального функціонування. Респондент обирає один із варіантів відповіді: «так», «ні», «іноді».

З метою комплексного аналізу адаптації першочерговим етапом є структуризація її основних компонентів. Саме тому у дослідженні виділено систему шкал, які відображають ключові аспекти соціально-психологічного функціонування молодшого школяра (табл. 2.5.)

Таблиця 2.5

Шкали методики соціально-психологічної адаптації та їх психологічний зміст

№	Шкала	Психологічна характеристика	Значення у структурі адаптації
1	Емоційний комфорт	Суб'єктивне відчуття безпеки та задоволеності	Емоційний компонент адаптації
2	Самоприйняття	Позитивне ставлення до себе	Внутрішня стабільність
3	Прийняття інших	Готовність до взаємодії з однолітками	Соціальна відкритість
4	Внутрішній контроль	Здатність регулювати поведінку та емоції	Саморегуляція
5	Соціальна активність	Участь у шкільному житті	Поведінковий компонент

Поділ адаптації на окремі шкали (емоційний комфорт, самоприйняття, соціальна активність тощо) є науково обґрунтованим, оскільки відповідає сучасним уявленням про багаторівневу структуру особистості. Зокрема:

- ✓ *емоційний комфорт* відображає базовий рівень психологічного благополуччя;
- ✓ *самоприйняття* характеризує внутрішню стабільність особистості;
- ✓ *прийняття інших* визначає якість міжособистісної взаємодії;
- ✓ *внутрішній контроль* забезпечує регуляцію поведінки;
- ✓ *соціальна активність* демонструє ступінь включеності у шкільне середовище.

Після визначення структурних компонентів адаптації наступним етапом дослідження є їх кількісна інтерпретація. Для цього необхідно встановити межі рівнів адаптованості, що дозволяє перевести якісні показники у стандартизовану систему оцінювання (табл.2.6).

Таблиця 2.6

Рівні соціально-психологічної адаптації та їх інтерпретація

Рівень	**Кількісні показники**	**Психологічна характеристика**
Високий	41-50 балів	Емоційна стабільність, позитивне ставлення до школи, активна соціальна взаємодія
Середній	26-40 балів	Ситуативні труднощі адаптації, нестійкість емоційного стану
Низький	0-25 балів	Емоційна дезадаптація, труднощі у спілкуванні, знижена самооцінка

Така градація відповідає системі оцінювання, поданій у використаному модифікованому варіанті опитувальника.

Високий рівень адаптації свідчить про гармонійне функціонування особистості та ефективне пристосування до шкільного середовища.

Середній рівень відображає вікову норму та наявність ситуативних труднощів, які не порушують загальної адаптації.

Низький рівень характеризує дезадаптаційні прояви, що можуть супроводжуватися емоційною нестабільністю та труднощами у взаємодії.

Зазначимо, що кількісна оцінка рівня адаптації не дозволяє повною мірою розкрити її психологічний зміст. Для більш глибокого розуміння необхідно проаналізувати конкретні поведінкові прояви, які супроводжують кожен рівень адаптації. Саме тому у табл. 2.7 подано якісну характеристику поведінкових проявів, що дозволяє інтерпретувати числові дані через реальні психологічні ознаки.

Таблиця 2.7

Поведінкові прояви рівнів адаптації

Показник	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Емоційний комфорт	Відчуття безпеки	Періодичний дискомфорт	Постійна напруга
Самоприйняття	Позитивне ставлення до себе	Нестійка самооцінка	Негативне самосприйняття
Соціальна взаємодія	Активна участь у колективі	Обмежені контакти	Ізоляція
Внутрішній контроль	Розвинена саморегуляція	Часткова саморегуляція	Слабкий контроль поведінки
Загальна адаптація	Гармонійна інтеграція	Ситуативна адаптація	Дезадаптація

Табл. 2.7 має інтерпретаційно-поведінковий характер і дозволяє встановити зв’язок між внутрішнім емоційним станом дитини та її зовнішніми проявами.

Зокрема: *високий рівень адаптації* проявляється через емоційну стабільність, активність та позитивну взаємодію; *середній рівень* характеризується ситуативними труднощами та нестійкістю поведінки; *низький рівень* відображає дезадаптивні реакції, ізоляцію та емоційне напруження.

Отже, логічна послідовність таблиць 2.5, 2.6, 2.7 забезпечує поетапний аналіз соціально-психологічної адаптації: від структурного визначення її компонентів (табл. 2.5.), через кількісну оцінку рівнів (табл. 2.6.), до якісної поведінкової інтерпретації (табл. 2.7.). Така багаторівнева модель дозволяє отримати цілісне уявлення про адаптаційні процеси у молодших школярів та забезпечує наукову обґрунтованість емпіричного дослідження.

4. Опитувальник оцінки поведінкових проявів шкільної адаптації (Рональд Раттер). У центрі уваги за даною методикою знаходиться аналіз емоційних

і поведінкових труднощів, що виникають у процесі адаптації до шкільного середовища.

Р. Раттер підкреслював, що шкільна адаптація не може бути повністю оцінена лише за допомогою самооцінки дитини, оскільки значна частина емоційних порушень проявляється у поведінковій сфері та краще фіксується зовнішніми спостерігачами (вчителями, батьками).

Методика спрямована на виявлення емоційних та поведінкових труднощів у дітей; оцінку рівня шкільної адаптації; визначення ступеня соціального функціонування; виявлення ознак емоційної дезадаптації.

Процедура проведення: методика реалізується у формі опитувальника для дорослих (вчителів або батьків), які оцінюють поведінку дитини у звичних умовах.

У даному дослідженні оцінювання поведінкових проявів шкільної адаптації здійснював класний керівник/учитель, який мав можливість спостерігати поведінку учнів у навчальних ситуаціях, під час взаємодії з однолітками та виконання шкільних завдань. Оцінювання здійснюється за шкалою частоти проявів: «ніколи», «іноді», «часто».

Відповідно до методики Рональда Раттера, шкільна адаптація має багатокомпонентну структуру, що включає емоційні, соціальні та поведінкові аспекти функціонування дитини. Узагальнення цих компонентів дозволяє виділити ключові показники, які найповніше відображають рівень адаптації молодшого школяра. З огляду на це, у табл. 2.8 представлено основні поведінкові показники шкільної адаптації та їх психологічний зміст, що становлять базову основу для подальшого аналізу рівнів адаптованості дітей.

Таблиця 2.8

Основні показники поведінкової адаптації

Показник	**Психологічний зміст**	**Значення для адаптації**
Емоційна стабільність	Здатність контролювати емоції	Базовий рівень адаптації
Тривожність	Частота емоційного напруження	Індикатор стресу
Соціальна взаємодія	Контакти з однолітками	Соціальна інтеграція
Поведінкова активність	Участь у діяльності	Рівень включеності
Самоконтроль	Регуляція поведінки	Показник зрілості
Агресивність / замкнутість	Дезадаптивні реакції	Ознаки порушень

Виділені у табл. 2.8 поведінкові показники шкільної адаптації відображають її багатовимірну структуру та дозволяють здійснити якісну характеристику основних проявів емоційного та соціального функціонування дитини. Однак для проведення емпіричного аналізу та порівняння результатів між досліджуваними необхідним є їх узагальнення у вигляді кількісних критеріїв.

У цьому контексті постає потреба у визначенні рівнів шкільної адаптації, які дозволяють інтерпретувати сукупність поведінкових проявів через стандартизовану шкалу оцінювання. Саме тому подальшим етапом є градація адаптаційного процесу за ступенем його вираженості (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Рівні шкільної адаптації (за Р. Раттером)

Рівень	**Кількісні показники**	**Психологічна характеристика**
Високий	0-13	Емоційна стабільність, гармонійна адаптація
Середній	14-26	Ситуативні порушення поведінки
Низький	27-40	Ознаки дезадаптації

Градація рівнів адаптації ґрунтується на кількості виявлених дезадаптивних поведінкових проявів: що більше таких проявів фіксується у дитини, то нижчим зазвичай є рівень її адаптації.

Визначення рівнів шкільної адаптації дозволяє здійснити загальну кількісну оцінку стану дитини, однак не розкриває повною мірою специфіку її поведінкових проявів у реальних умовах шкільного середовища. Для глибшого розуміння адаптаційного процесу необхідно проаналізувати, як саме кожен рівень проявляється у поведінці учнів.

З огляду на це виникає потреба у якісній інтерпретації результатів, яка відображає конкретні поведінкові характеристики кожного рівня адаптації.

У табл. 2.10 подано детальну характеристику поведінкових проявів шкільної адаптації залежно від її рівня.

Таблиця 2.10

Поведінкові прояви рівнів адаптації

Показник	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Емоції	Спокій, стабільність	Періодичне хвилювання	Часті емоційні зриви
Соціальна взаємодія	Активне спілкування	Обмежені контакти	Ізоляція
Поведінка	Організованість	Нестійкість поведінки	Дезорганізація
Активність	Висока залученість	Ситуативна активність	Пасивність
Самоконтроль	Розвинений	Частковий	Слабкий

Таким чином, табл. 2.10 має важливе діагностичне значення, оскільки забезпечує якісну інтерпретацію рівнів шкільної адаптації через систему реальних поведінкових проявів. Це дозволяє більш глибоко зрозуміти психологічні особливості функціонування молодших школярів та створює підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку між емоційною адаптацією та рівнем шкільної тривожності.

Слід також звернути увагу на математичний метод статистичного аналізу, що дозволяє визначити силу та напрям лінійного взаємозв'язку між двома кількісними змінними, – **коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона**. У межах даного дослідження цей метод використовується для встановлення взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та рівнем емоційної (соціально-психологічної) адаптації молодших школярів.

Застосування кореляційного аналізу у психологічних дослідженнях дає змогу:

- ✓ встановити, як рівень шкільної тривожності пов'язаний з рівнем емоційної адаптації;
- ✓ виявити взаємозалежності між емоційним станом дитини та її соціальним функціонуванням у шкільному середовищі;
- ✓ визначити, чи є тривожність чинником, що ускладнює процес адаптації;
- ✓ обґрунтувати напрями психолого-педагогічної підтримки учнів.

Під час інтерпретації коефіцієнта кореляції важливо враховувати як його знак, так і числове значення. **Знак коефіцієнта** (+ або –) визначає напрям зв'язку між змінними:

знак «+» вказує на **прямий (позитивний) зв'язок**, коли зі зростанням одного показника зростає й інший;

знак «–» вказує на **обернений (негативний) зв'язок**, коли зі зростанням однієї змінної інша зменшується.

У контексті даного дослідження можна припустити наявність **негативного зв'язку** між показниками, тобто: зі збільшенням рівня шкільної тривожності рівень емоційної адаптації знижується, і навпаки.

Наприклад:

- якщо r = +0,75, це означає сильний прямий зв'язок, коли високий рівень однієї змінної відповідає високому рівню іншої;
- якщо r = –0,75, це означає сильний обернений зв'язок, коли високий рівень тривожності відповідає низькому рівню адаптації.

Числове значення коефіцієнта кореляції відображає силу взаємозв'язку між змінними. Абсолютне значення показує інтенсивність зв'язку незалежно від його напрямку. Максимальне значення дорівнює 1,00 і свідчить про ідеальний зв'язок, тоді як значення 0 означає повну відсутність лінійної залежності.

Узагальнена шкала інтерпретації сили кореляційного зв'язку має такий вигляд:

Сильний (тісний) зв'язок: $r \geq 0,70$

Середній зв'язок: $0,50 \leq r < 0,69$

Помірний зв'язок: $0,30 \leq r < 0,49$

Слабкий зв'язок: $0,20 \leq r < 0,29$

Дуже слабкий або відсутній: $r < 0,20$

Таким чином, коефіцієнт кореляції Пірсона у даному дослідженні дозволяє встановити статистично обґрунтований взаємозв'язок між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією молодших школярів, а також визначити характер і силу цього зв'язку, що є важливим для подальшого психолого-педагогічного аналізу.

2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження рівня шкільної тривожності

Емпіричне дослідження рівня шкільної тривожності молодших школярів є важливим етапом вивчення особливостей їх емоційного розвитку та адаптації до освітнього середовища. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях тривожність розглядається як складний багатокомпонентний феномен, що охоплює як ситуативні емоційні реакції, так і відносно стійкі особистісні характеристики.

З огляду на це, для отримання об’єктивних та науково обґрунтованих результатів у дослідженні було використано комплекс діагностичних методик, зокрема методику діагностики шкільної тривожності Філліпса та модифікований варіант шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергер – Ю. Л. Ханіна. Такий підхід дозволяє не лише визначити загальний рівень тривожності, але й виявити її структурні компоненти, зокрема специфічні прояви у шкільному середовищі та індивідуальну схильність до переживання тривоги.

Аналіз результатів здійснюється з урахуванням вікових особливостей молодших школярів (8–10 років), для яких характерна підвищена емоційна чутливість до ситуацій оцінювання, соціальної взаємодії та вимог з боку дорослих. Саме тому дослідження рівня тривожності у даному віці має особливе значення для розуміння процесів шкільної адаптації та попередження можливих дезадаптаційних проявів.

Отримані емпіричні дані підлягають кількісному та якісному аналізу, що дозволяє не лише визначити рівні тривожності, але й охарактеризувати їх психологічний зміст та вплив на поведінку і діяльність учнів у навчальному процесі.

Нижче наведено інтерпретацію результатів проведеного дослідження за двома методиками, у дослідженні взяли участь 22 учні віком від 8 до 10 років. Вибірка сформована з урахуванням вікової однорідності респондентів, що забезпечує коректність порівняння отриманих результатів та їх інтерпретації.

1. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

Результати дослідження показали, що рівень шкільної тривожності у вибірці має

диференційований характер. Отримані результати кількісного аналізу представлені у таблиці 2. 11, яка відображає співвідношення учнів за рівнями шкільної тривожності та дозволяє визначити загальні тенденції емоційного стану досліджуваної групи.

Таблиця 2.11

Розподіл учнів за рівнями шкільної тривожності (за Філліпсом)

Рівень тривожності	**Кількість учнів**	**%**
Низький	5	22,7%
Середній	9	40,9%
Підвищений	6	27,3%
Високий	2	9,1%
Разом	22	100%

Графічно результати рівня тривожності відображено на рис.2.1.

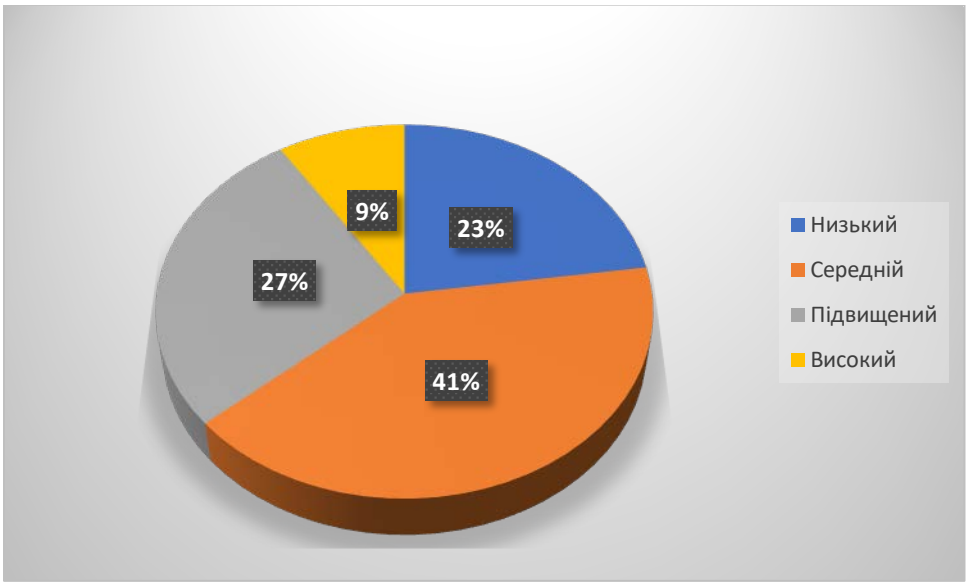


Рис. 2.1 Рівні тривожності за методикою «Діагностики шкільної тривожності Філліпса»

Виходячи з даних табл. 2.11 та рис. 2.1, варто зазначити, що аналіз розподілу учнів за рівнями шкільної тривожності дозволяє виявити суттєві особливості емоційного стану молодших школярів у процесі їх навчальної діяльності.

Найбільша частка респондентів (40,9%) характеризується *середнім рівнем тривожності,* що свідчить про наявність помірного емоційного напруження, яке є типовим для дітей молодшого шкільного віку. Такий рівень тривожності можна розглядати як відносно адаптивний, оскільки він не порушує суттєво навчальну діяльність, проте відображає чутливість дітей до вимог шкільного середовища.

Водночас *36,4% учнів мають підвищений та високий рівні тривожності,* що є досить значним показником. Це свідчить про те, що більше третини досліджуваних переживають стійке емоційне напруження, яке може негативно впливати на їх навчальну активність, самооцінку та соціальну взаємодію. Зокрема, високий рівень тривожності (9,1%) може вказувати на ризик формування дезадаптаційних проявів, таких як страх помилок, уникнення навчальної діяльності або зниження впевненості у власних можливостях.

Натомість *низький рівень тривожності (22,7%)* притаманний меншій частині учнів, що характеризує їх як емоційно більш стабільних та впевнених у шкільному середовищі. Такі діти, як правило, легше адаптуються до вимог навчального процесу, демонструють вищий рівень соціальної активності та меншу залежність від зовнішньої оцінки.

Загалом отримані результати свідчать про те, що шкільна тривожність у досліджуваній групі має переважно середній та підвищений рівні вираженості, що підтверджує актуальність проблеми емоційного благополуччя молодших школярів та необхідність подальшого аналізу чинників, які впливають на її формування.

З метою більш глибокого розуміння структури шкільної тривожності та виявлення її провідних компонентів було здійснено детальний аналіз результатів за окремими шкалами методики Філліпса. Такий підхід дозволяє не лише визначити загальний рівень тривожності, але й ідентифікувати специфічні джерела емоційного напруження, пов’язані з навчальною діяльністю, соціальною взаємодією та особливостями сприйняття оцінювання.

Кількісний розподіл учнів за рівнями прояву тривожності в межах кожної шкали представлено у табл. 2.12, що дає змогу виявити домінуючі фактори тривожності та здійснити їх подальшу інтерпретацію.

Для узагальненого аналізу за окремими шкалами методики Філліпса показники було згруповано у три рівні: низький, середній та високий, де високий рівень відображає виражені прояви відповідного фактора тривожності.

Таблиця 2.12

Розподіл учнів за рівнями прояву тривожності за шкалами методики Філліпса

№	Шкала	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
1	Загальна тривожність у школі	27,3	45,5	27,3
2	Соціальний стрес	31,8	40,9	27,3
3	Фрустрація потреби в успіху	22,7	45,5	31,8
4	Страх самовираження	27,3	40,9	31,8
5	Страх перевірки знань	18,2	36,4	45,5
6	Страх не відповідати очікуванням	22,7	36,4	40,9
7	Низька опірність стресу	36,4	40,9	22,7
8	Проблеми у взаєминах з учителем	40,9	36,4	22,7

Розподіл рівнів здійснювався відповідно до критеріїв методики.

Аналіз даних табл. 2.12 свідчить про нерівномірний розподіл рівнів тривожності за окремими шкалами методики Філліпса.

Найбільш вираженими є такі показники:

- *страх перевірки знань (45,5% високий рівень)* – домінуючий фактор тривожності, що вказує на значне емоційне напруження у ситуаціях оцінювання;
- *страх не відповідати очікуванням (40,9%)* – свідчить про високу залежність дітей від зовнішньої оцінки;
- *фрустрація потреби в успіху (31,8%)* – відображає внутрішнє незадоволення результатами діяльності.

Показники середнього рівня переважають за більшістю шкал, що свідчить про: нестійкість емоційного стану; ситуативний характер тривожності; залежність від конкретних умов навчання.

Водночас:

- *низький рівень за шкалою «проблеми з учителем» (40,9%)* вказує на відносно сприятливий психологічний клімат;
- *низький рівень за шкалою «низька фізіологічна опірність стресу»* у 36,4% учнів свідчить про те, що в цієї частини дітей не виявлено виражених психофізіологічних проявів стресового напруження.

Відтак, отримані результати підтверджують, що структура шкільної тривожності у молодших школярів має *виражену ситуаційну зумовленість* та пов'язана передусім із навчальною діяльністю та системою оцінювання. Високі показники за окремими шкалами свідчать про наявність факторів ризику емоційної дезадаптації, що обґрунтовує необхідність подальшого аналізу їх впливу на процес адаптації учнів.

2. Модифікований варіант шкали Спілбергера–Ханіна – було використано для додаткового аналізу двох компонентів тривожності: ситуативного та особистісного. Показник ситуативної тривожності відображає тимчасовий емоційний стан дитини, що виникає у відповідь на зовнішні обставини, зокрема ситуації оцінювання, спілкування з учителем або виконання навчальних завдань під контролем.

Кількісний розподіл учнів за рівнями ситуативної тривожності представлено у табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Рівні ситуативної тривожності у молодших школярів

Рівень	**Кількість учнів**	**%**
Низький	6	27,3%
Середній	10	45,5%
Високий	6	27,3%
Разом	22	100%

Аналіз даних табл. 2.13 свідчить про те, що переважна більшість учнів (45,5%) має *середній рівень ситуативної тривожності***,** це в свою чергу є типовим для молодшого шкільного віку та відображає адекватну емоційну реакцію на навчальні

ситуації. Такий рівень тривожності може розглядатися як помірна емоційна реакція на навчальні ситуації, яка не обов'язково порушує навчальну діяльність.

Графічно результати рівня ситуативної тривожності відображено на рис.2.2.

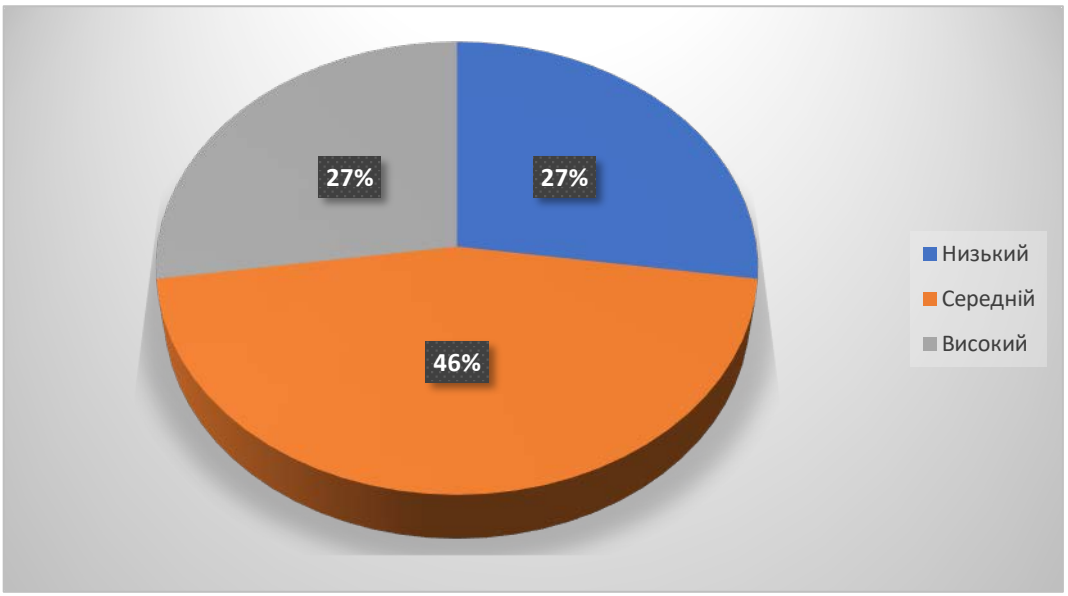


Рис. 2.2 Рівні ситуативної тривожності за модифікованим варіантом шкали Спілбергера–Ханіна

Водночас *рівні низької та високої ситуативної тривожності* представлені однаковою кількістю учнів (по 27,3%), що свідчить про диференційованість реакцій у досліджуваній групі. Високий рівень ситуативної тривожності вказує на підвищену емоційну напруженість у ситуаціях контролю знань, оцінювання або соціальної взаємодії, що може призводити до дезорганізації діяльності, зниження концентрації уваги та уникнення активної участі у навчальному процесі.

Низький рівень ситуативної тривожності, може свідчити про емоційну стабільність дитини в ситуації обстеження.

На наступному етапі емпіричного дослідження було здійснено аналіз особистісної тривожності молодших школярів, яка, на відміну від ситуативної, відображає відносно стійку індивідуально-психологічну характеристику особистості та визначає загальну схильність дитини до переживання тривоги незалежно від конкретних навчальних чи соціальних ситуацій.

Результати розподілу учнів за рівнями особистісної тривожності представлені у табл. 2.14.

Таблиця 2.14

Рівні особистісної тривожності молодших школярів

Рівень особистісної тривожності	Кількість учнів	(%)	Психологічна характеристика
Низький	7	31,8%	Емоційна врівноваженість, впевненість у собі, низька схильність до переживання тривоги
Середній	9	40,9%	Помірна схильність до тривожності, ситуативна чутливість до стресових факторів
Високий	6	27,3%	Стійка особистісна тривожність, підвищена емоційна напруженість, невпевненість
Разом	22	100%	—

Графічно результати рівня особистісної тривожності відображено на рис.2.3.

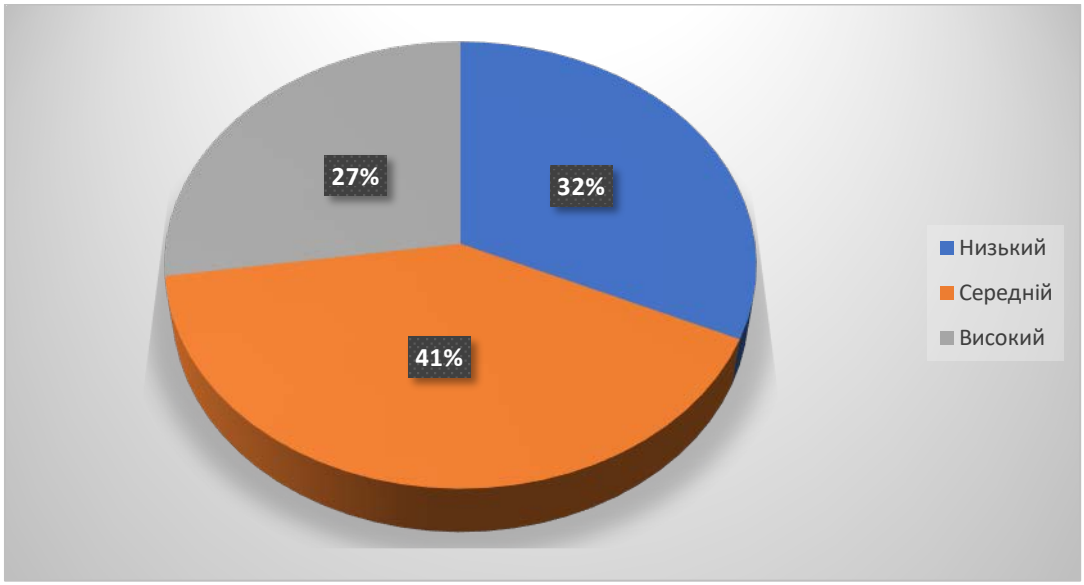


Рис. 2.3 Рівні особистісної тривожності за модифікованим варіантом шкали Спілбергера–Ханіна

Аналіз результатів таблиці 2.14 та рис. 2.3, свідчить, що найбільша частка учнів (40,9%) має середній рівень особистісної тривожності, що характеризується помірною емоційною чутливістю та відносно стабільним психоемоційним станом.

Низький рівень (31,8%) свідчить про наявність групи емоційно стійких дітей, які демонструють впевненість у власних діях та низьку схильність до тривожних переживань.

Водночас 27,3% учнів із високим рівнем особистісної тривожності потребують додаткової уваги, оскільки для них характерна стійка схильність до переживання тривоги незалежно від ситуації, що може негативно впливати на їх навчальну активність та соціальну адаптацію.

З метою узагальнення та більш глибокого аналізу отриманих результатів було здійснено порівняння показників ситуативної та особистісної тривожності. Такий підхід дозволяє виявити як спільні тенденції у прояві емоційної напруженості, так і відмінності між реактивними (ситуативними) та стійкими (особистісними) характеристиками тривожності у молодших школярів.

Оскільки використано скорочений модифікований варіант шкали, порівняння ситуативної та особистісної тривожності має орієнтовний характер і використовується, але якісного уточнення результатів, отриманих за основною методикою Філліпса. Узагальнені результати представлені у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Порівняльний аналіз рівнів ситуативної та особистісної тривожності молодших школярів

Рівень тривожності	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	Кількість учнів (ситуативна)	Кількість учнів (особистісна)
Низький	27,3%	31,8%	6	7
Середній	45,5%	40,9%	10	9
Високий	27,3%	27,3%	6	6
Разом	**100%**	**100%**	**22**	**22**

Порівняльний аналіз ситуативної та особистісної тривожності, що наведено в табл. 2.15 та відображено на рис. 2.4., дозволяє виявити як спільні тенденції, так і певні відмінності в емоційному стані молодших школярів.

Графічно порівняльний аналіз рівнів ситуативної та особистісної тривожності молодших школярів відображено на рис. 2.4.

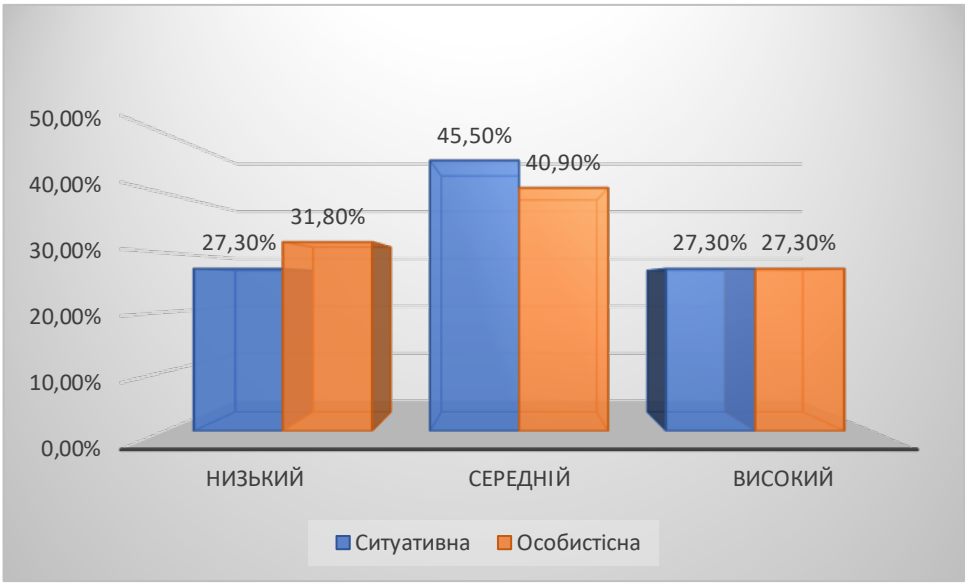


Рис. 2.4 Порівняльний аналіз рівнів ситуативної та особистісної тривожності за модифікованим варіантом шкали Спілбергера–Ханіна

У обох видах тривожності домінує *середній рівень* (45,5% та 40,9% відповідно), що свідчить про відносно стабільний емоційний стан більшості учнів та їх адаптивні реакції на навчальне середовище.

Разом із тим, показники *високого рівня тривожності є однаковими (27,3%),* що вказує на наявність сталої групи учнів із підвищеною емоційною напруженістю, яка проявляється як у ситуаційних реакціях, так і в особистісних характеристиках.

Відмінності спостерігаються у групі з низьким рівнем: особистісна тривожність має дещо вищий показник (31,8% проти 27,3%), що може свідчити про те, що частина дітей загалом є емоційно стабільною, але в окремих навчальних ситуаціях демонструє підвищену реактивність.

Таким чином, результати таблиці свідчать про те, що тривожність у молодших школярів має *як ситуативний, так і відносно стійкий (особистісний) характер*, що підтверджує багатовимірність даного психологічного феномена.

Резюмуючи результати емпіричного дослідження рівня шкільної тривожності молодших школярів, отримані за методиками Філліпса та модифікованим варіантом шкали Спілбергера–Ханіна, слід зазначити, в досліджуваній вибірці переважає середній рівень тривожності.

Водночас значна частина учнів має підвищені показники за окремими чинниками шкільної тривожності, насамперед за шкалами страху перевірки знань, страху невідповідності очікуванням дорослих та фрустрації потреби в успіху.

Порівняльний аналіз ситуативної та особистісної тривожності показав, що у досліджуваній групі переважають середні рівні обох показників. Це свідчить про помірну вираженість тривожних реакцій, які можуть проявлятися як у конкретних навчальних ситуаціях, так і у вигляді загальної схильності до переживання напруження в частини учнів.

Таким чином, отримані результати свідчать про необхідність подальшого дослідження взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією молодших школярів, що буде розглянуто у наступних підрозділах роботи.

2.3. Аналіз рівня емоційної адаптації школярів

Емоційна адаптація молодших школярів є важливою складовою їх успішного функціонування в умовах освітнього середовища, оскільки визначає здатність дитини пристосовуватися до нових соціальних вимог, регулювати власні емоційні стани та ефективно взаємодіяти з оточенням.

З метою комплексного дослідження рівня емоційної/ соціально-психологічної адаптації молодших школярів у роботі було використано дві взаємодоповнюючі методики: модифікований варіант методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонд та опитувальник оцінки поведінкових проявів шкільної адаптації Р. Раттера. Такий підхід дозволяє оцінити як внутрішні емоційні та соціально-психологічні показники адаптації, так і зовнішні поведінкові прояви пристосування дитини до шкільного середовища.

1. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації дітей К. Роджерса – Р. Даймонд. У даному дослідженні було використано модифікований варіант методики К. Роджерса – Р. Даймонд, який дав змогу орієнтовно оцінити

рівень соціально-психологічної адаптації молодших школярів та виокремити окремі показники, пов'язані з емоційним комфортом, самоприйняттям, прийняттям інших, соціальною активністю та внутрішнім контролем. Отримані результати були проаналізовані кількісно та якісно, зокрема шляхом розподілу учнів за рівнями соціально-психологічної адаптації (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Рівні соціально-психологічної адаптації молодших школярів за модифікованим варіантом методики К. Роджерса – Р. Даймонд

Рівень адаптації	Кількість учнів	%	Психологічна характеристика
Високий	6	27,3%	Гармонійна адаптація, позитивне самосприйняття, емоційна стабільність
Середній	10	45,5%	Часткова адаптація, ситуативні труднощі
Низький	6	27,3%	Ознаки дезадаптації, емоційна нестабільність
Разом	**22**	**100%**	—

Графічно результати рівнів соціально-психологічної адаптації молодших школярів відображено на рис.2.5.

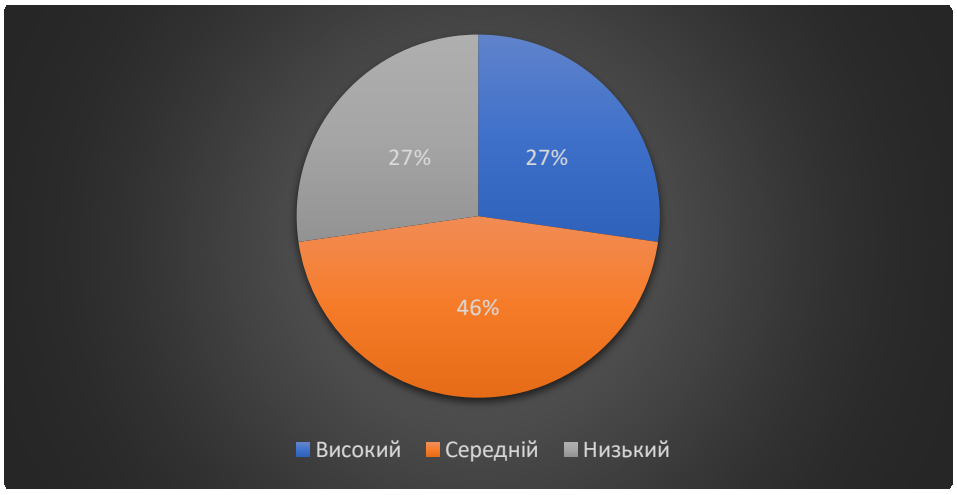


Рис. 2.5 Рівні соціально-психологічної адаптації молодших школярів за модифікованим варіантом методики К. Роджерса – Р. Даймонд

Отримані результати свідчать, що найбільша частка учнів (45,5%) характеризується середнім рівнем соціально-психологічної адаптації, що вказує на

відносно задовільне пристосування до умов шкільного середовища, однак із наявністю ситуативних труднощів.

Високий рівень адаптації (27,3%) свідчить про сформованість ефективних механізмів саморегуляції, позитивне самоприйняття та здатність до конструктивної соціальної взаємодії.

Водночас 27,3% учнів мають низький рівень адаптації за результатами модифікованого опитувальника, що може вказувати на труднощі у прийнятті себе, взаємодії з оточенням та регуляції емоційних станів.

З метою більш детального вивчення особливостей емоційної адаптації молодших школярів було здійснено аналіз не лише загального рівня адаптації, але й її структурних компонентів, що дозволяє глибше розкрити внутрішні механізми пристосування дитини до шкільного середовища.

Модифікований варіант опитувальника дозволяє оцінити такі показники: емоційний комфорт, самоприйняття, прийняття інших, соціальну активність та внутрішній контроль. Загальний рівень адаптації визначається на основі сумарного бала за всіма шкалами (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Показники соціально-психологічної адаптації молодших школярів

Показник	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Адаптація	27,3	45,5	27,3
Самоприйняття	31,8	40,9	27,3
Прийняття інших	36,4	40,9	22,7
Емоційний комфорт	27,3	45,5	27,3
Внутрішній контроль	31,8	40,9	27,3

Аналіз отриманих даних в табл. 2.17, свідчить про те, що структура соціально-психологічної адаптації молодших школярів є неоднорідною та характеризується різним ступенем сформованості її окремих компонентів.

Адаптація як інтегральний показник. Загальний рівень адаптації розглядається як інтегральний показник, що визначається на основі сумарного бала за всіма шкалами опитувальника. Переважання середнього рівня адаптації (45,5%)

свідчить про відносно задовільне, але нестійке пристосування більшості учнів до умов шкільного середовища.

Самоприйняття. Показники самоприйняття демонструють відносно позитивну тенденцію: 31,8% учнів мають високий рівень, що свідчить про сформованість позитивного образу «Я». Однак наявність 27,3% із низьким рівнем вказує на проблеми самооцінки та невпевненість.

Прийняття інших. Найбільш сприятливі результати спостерігаються за цією шкалою: 36,4% високого рівня. Це свідчить про відносно доброзичливе ставлення до однолітків і здатність до соціальної взаємодії, що є важливим ресурсом адаптації.

Емоційний комфорт. Домінування середнього рівня (45,5%) вказує на нестійкість емоційного стану: діти можуть як відчувати комфорт, так і переживати напруження залежно від ситуації.

Внутрішній контроль. Показники свідчать про помірний розвиток відповідальності та саморегуляції. Частина учнів (31,8%) демонструє високий рівень, що є позитивним фактором адаптації.

Соціальна активність. Цей показник відображає включеність дитини у шкільне життя, готовність брати участь у навчальних і позанавчальних ситуаціях, відповідати на уроці та взаємодіяти з класом. Переважання середнього рівня за цим показником може свідчити про ситуативну активність учнів, яка залежить від рівня емоційної безпеки, впевненості в собі та характеру взаємодії з однолітками.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що соціально-психологічна адаптація молодших школярів характеризується *переважанням середнього рівня сформованості,* що свідчить про відносно успішне, але нестійке пристосування до умов шкільного середовища. Водночас наявність значної частки учнів із низькими показниками за окремими шкалами самоприйняття, емоційний комфорт, адаптація може вказувати на ризик адаптаційних труднощів і потребу в додатковій психолого-педагогічній підтримці.

2. Методика оцінки поведінкових проявів шкільної адаптації (Рональд Раттер). Методика Раттера дозволяє оцінити рівень шкільної адаптації через аналіз поведінкових проявів дитини у навчальному середовищі, що є надзвичайно важливим

для розуміння реального стану її пристосування до вимог школи. На відміну від методики Роджерса–Даймонда, яка зосереджується на внутрішніх психологічних характеристиках, підхід Раттера орієнтований на зовнішні, об'єктивно спостережувані показники поведінки, що дає змогу більш точно виявити прояви дезадаптації.

Оцінювання за цією методикою здійснювалося на основі спостереження дорослого / вчителя за поведінкою дитини у шкільному середовищі. Такий підхід є доцільним для молодшого шкільного віку, оскільки діти 8-10 років не завжди можуть повно й точно описати власні поведінкові труднощі та емоційні стани.

З метою кількісного відображення рівня шкільної адаптації за поведінковими проявами було здійснено розподіл учнів відповідно до отриманих результатів за методикою Рональд Раттер (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Рівні шкільної адаптації за поведінковими проявами (за Раттером)

Рівень адаптації	Кількість учнів	%	Характеристика
Високий	7	31,8%	Соціальна активність, самоконтроль, стабільна поведінка
Середній	9	40,9%	Періодичні труднощі, нестійкість поведінки
Низький	6	27,3%	Дезадаптивна поведінка, емоційні порушення
Разом	**22**	**100%**	—

Графічно результати рівнів шкільної адаптації за поведінковими проявами відображено на рис.2.6.

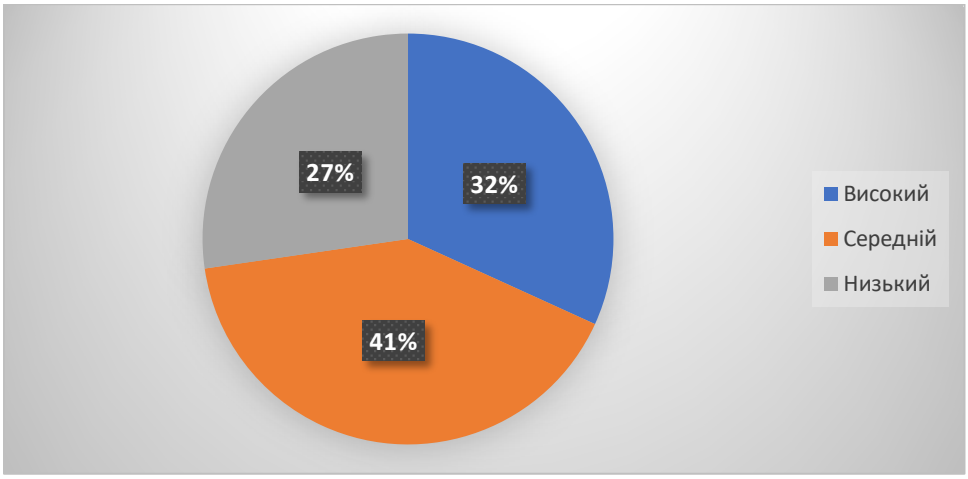


Рис. 2.6 Рівні шкільної адаптації за поведінковими проявами (за Раттером)

Аналіз результатів показує, що найбільша частка учнів (40,9%) має середній рівень адаптації, що характеризується нестійкістю поведінки та ситуативними труднощами. Високий рівень (31,8%) свідчить про здатність до ефективної саморегуляції та позитивної соціальної взаємодії. Низький рівень (27,3%) вказує на наявність поведінкових проблем, труднощів у дотриманні соціальних норм та емоційної нестабільності.

З метою вивчення особливостей поведінкових проявів рівнів адаптації молодших школярів було здійснено аналіз за основними показниками адаптаційного процесу: емоційний стан, соціальна взаємодія, особливості поведінки, рівень активності та самоконтроль. Результати наведено в табл. 2.19.

Таблиця 2.19

Розподіл поведінкових проявів шкільної адаптації молодших школярів

Показник	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Емоції	31,8	40,9	27,3
Соціальна взаємодія	36,4	40,9	22,7
Поведінка	27,3	45,5	27,3
Активність	31,8	40,9	27,3
Самоконтроль	27,3	40,9	31,8

Аналіз розподілу поведінкових проявів шкільної адаптації свідчить про переважання середнього рівня за всіма досліджуваними показниками, що вказує на відносно стабільний, але недостатньо сформований рівень адаптаційних механізмів у більшості молодших школярів.

Найбільш сприятливі результати спостерігаються за показником *соціальної взаємодії*, де високий рівень становить 36,4%. Це свідчить про те, що значна частина учнів здатна до ефективного спілкування та встановлення контактів з однолітками, що є важливим ресурсом адаптації.

Показники *емоційного стану* демонструють відносну збалансованість: хоча 31,8% учнів характеризуються емоційною стабільністю, водночас 27,3% мають

низький рівень, що проявляється у підвищеній емоційній чутливості та нестійкості. Це свідчить про наявність ризику емоційної дезадаптації у частини дітей.

За показником *поведінки* переважає середній рівень (45,5%), що відображає нестійкість у дотриманні правил та організації діяльності. Така тенденція може бути пов’язана з віковими особливостями розвитку довільної регуляції.

Аналіз *навчальної активності* показує, що лише третина учнів (31,8%) демонструє високий рівень залученості, тоді як інші характеризуються ситуативною активністю або пасивністю, що може негативно впливати на навчальні результати.

Найбільш проблемним виявився показник самоконтролю, де низький рівень становить 31,8%. Це свідчить про труднощі у регуляції власної поведінки, імпульсивність та недостатню сформованість вольових якостей у частини учнів.

Виявлені особливості підтверджують складність процесу адаптації у молодшому шкільному віці та узгоджуються з результатами дослідження тривожності, що дозволяє припустити наявність взаємозв’язку між емоційними станами та поведінковими проявами адаптації.

Резюмуючи результати дослідження рівня емоційної адаптації молодших школярів, отримані за модифікованим варіантом методики К. Роджерса – Р. Даймонд та опитувальником Р. Раттера, слід зазначити, що емоційна адаптація досліджуваної вибірки має переважно середній рівень сформованості, що свідчить про відносно задовільне, але нестійке пристосування дітей до умов шкільного середовища.

Узагальнення результатів обох методик дозволяє зробити висновок про неоднорідність рівня емоційної адаптації молодших школярів та наявність групи ризику, яка потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Таким чином, отримані результати підтверджують, що емоційна адаптація є складним, багатокомпонентним процесом, тісно пов’язаним із поведінковими проявами та внутрішнім емоційним станом дитини. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв’язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією, що буде представлено у наступному підрозділі дослідження.

2.4. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між рівнем тривожності та емоційною адаптацією

У межах даного дослідження було проведено емпіричне вивчення взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією молодших школярів через застосування методу кореляційного аналізу. Використання коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона дозволяє визначити силу та напрям зв'язку між досліджуваними змінними, що є важливим для підтвердження гіпотези дослідження.

Для визначення взаємозв'язку було *використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r)***,** який обчислюється за формулою:

$$r = \frac{n*\sum XY - \sum X * \sum Y}{\sqrt{\left(n*\sum X^2 - (\sum X)^2\right)*\left(n*\sum Y^2 - (\sum Y)^2\right)}} \qquad (Ф.2.1)$$

де, x – значення однієї змінної (наприклад, тривожність), y – значення іншої змінної (наприклад, емоційна адаптація), $\sum XY$ – сума попарних добутків, $\sum X$, $\sum Y$ – сума всіх значень X та Y, $\sum X^2$, $\sum Y^2$ – сума квадратів кожного значення.

Для здійснення кореляційного аналізу та визначення характеру взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією необхідним є використання індивідуальних показників досліджуваних за кожною змінною. З цією метою було узагальнено результати діагностики кожного учня, де показники тривожності представлені інтегральними значеннями за відповідними психодіагностичними методиками, а рівень емоційної адаптації визначено на основі сумарних результатів дослідження. Було використано узагальнені результати 22 учнів.

Такий підхід дозволяє забезпечити коректність математичної обробки даних, оскільки кореляційний аналіз передбачає використання кількісних змінних та врахування індивідуальних відхилень від середніх значень.

Вихідні емпіричні дані, що були використані для обчислення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона, представлені у табл. 2.20.

Таблиця 2.20

Вихідні дані для кореляційного аналізу

№ учня	Рівень тривожності (X)	Рівень адаптації (Y)
1	64	18
2	35	42
3	43	37
4	45	27
5	58	23
6	50	30
7	34	46
8	47	19
9	73	18
10	28	46
11	74	20
12	54	28
13	36	30
14	39	23
15	34	41
16	71	13
17	64	38
18	50	31
19	45	27
20	55	32
21	61	33
22	77	17

Перехід від первинних емпіричних даних до статистичного аналізу передбачає побудову розрахункової таблиці 2.21. Для обчислення критерію Пірсона кожне індивідуальне значення змінних (X) та (Y) підноситься до квадрату X^2 і Y^2, а також вираховується їхній попарний добуток ($X \cdot Y$).

Підсумкові суми цих стовпчиків є основою для подальшого розрахунку за стандартною математичною формулою. Загальний вигляд матриці первинних даних та математичних перетворень представлено в таблиці нижче.

Таблиця 2.21

№ учня	Рівень тривожності (X)	Рівень адаптації (Y)	X^2	Y^2	$(X \cdot Y)$
1	64	18	4096	324	1152
2	35	42	1225	1764	1470
3	43	37	1849	1369	1591
4	45	27	2025	729	1215
5	58	23	3364	529	1334
6	50	30	2500	900	1500
7	34	46	1156	2116	1564
8	47	19	2209	361	893
9	73	18	5329	324	1314
10	28	46	784	2116	1288
11	74	20	5476	400	1480
12	54	28	2916	784	1512
13	36	30	1296	900	1080
14	39	23	1521	529	897
15	34	41	1156	1681	1394
16	71	13	5041	169	923
17	64	38	4096	1444	2432
18	50	31	2500	961	1550
19	45	27	2025	729	1215
20	55	32	3025	1024	1760
21	61	33	3721	1089	2013
22	77	17	5929	289	1309

Використовуючи дані табл. 2.21 знаходимо суму значень, для того, щоб підставити у формулу розрахунку **коефіцієнта:**

n = 22; ∑X=1137; ∑Y =639; ∑XY =30886; ∑X² =63239; ∑Y² =20531.

Нижче підставляємо у формулу знайдені значення і визначаємо коефіцієнт **кореляції Пірсона**:

$$r = \frac{22*30886-1137*639}{\sqrt{(22*63239-1137^2)*(22*20531-639^2)}} =$$

$$= \frac{679492-726543}{\sqrt{98489*43361}} = \frac{-47051}{65349{,}69} = -0{,}72 \qquad (Ф.\ 2.2)$$

У результаті проведеного кореляційного аналізу було отримано значення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона *r = –0,72*, що свідчить про наявність *тісного оберненого взаємозв'язку* між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією молодших школярів.

Знак «–» у значенні коефіцієнта вказує на негативний (обернений) характер зв’язку, тобто зі зростанням одного показника інший закономірно зменшується. У контексті даного дослідження це означає, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням рівня емоційної адаптації, і навпаки – чим нижчий рівень тривожності, тим вищою є адаптованість дитини до шкільного середовища.

Абсолютне значення коефіцієнта (r = -0,72) свідчить про тісний зв’язок між досліджуваними змінними. Такий показник означає, що зміни в рівні тривожності майже повністю узгоджуються зі змінами рівня емоційної адаптації, що дозволяє розглядати тривожність як один із провідних факторів, які визначають успішність адаптаційних процесів у молодшому шкільному віці.

З наукової точки зору отриманий результат підтверджує положення про те, що тривожність виконує дезадаптаційну функцію, оскільки: знижує рівень емоційного комфорту дитини; ускладнює процес соціальної взаємодії; негативно впливає на саморегуляцію поведінки; сприяє виникненню напруженості у навчальній діяльності.

Водночас низький рівень тривожності, навпаки, сприяє формуванню позитивного емоційного фону, підвищенню впевненості у власних можливостях та ефективній адаптації до вимог шкільного середовища.

Висновок до другого розділу

У другому розділі бакалаврської роботи здійснено комплексне емпіричне дослідження взаємозв’язку шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів. На основі застосування валідних психодіагностичних методик було проаналізовано рівень тривожності та особливості емоційної адаптації дітей у процесі навчальної діяльності.

Проведений аналіз дозволив отримати узагальнену характеристику досліджуваних показників, виявити домінуючі рівні їх прояву, а також визначити специфіку емоційного стану та поведінкових реакцій молодших школярів у шкільному середовищі. Особливу увагу приділено виявленню проблемних зон у сфері емоційної регуляції та адаптаційних процесів.

У підпункті 2.2. наведено аналіз рівня шкільної тривожності, здійснений за методиками діагностики шкільної тривожності Філліпса та модифікованого варіанта шкали Спілбергера – Ханіна, показав, що у більшості учнів переважає середній рівень тривожності, що відповідає віковим особливостям молодшого шкільного віку. Водночас встановлено наявність значної частки дітей із підвищеним рівнем тривожності, що проявляється у страху перевірки знань, невідповідності очікуванням дорослих та труднощах соціальної взаємодії. Порівняння ситуативної та особистісної тривожності дозволило встановити, що у частини учнів тривожність має не лише ситуаційний, але й відносно стійкий характер, що може негативно впливати на процес їхньої адаптації.

У підпункті 2.3. проведене дослідження рівня емоційної адаптації за модифікованим варіантом методики К. Роджерса – Р. Даймонд засвідчило, що переважна більшість молодших школярів характеризується середнім рівнем адаптації, що свідчить про відносно успішне, але нестійке пристосування до умов шкільного середовища. Водночас виявлено групу учнів із низьким рівнем адаптації, для яких характерні труднощі у сфері емоційної регуляції, самоконтролю та соціальної взаємодії. Аналіз структурних компонентів адаптації показав, що

найбільш проблемними є емоційний комфорт та саморегуляція поведінки, що вказує на недостатню сформованість адаптаційних механізмів у частини дітей.

У підпункті 2.4. проведений кореляційний аналіз дозволив встановити наявність статистично значущого взаємозв'язку між рівнем тривожності та емоційною адаптацією. Отримане значення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона ($r = –0,72$) свідчить про тісний обернений зв'язок між досліджуваними показниками. Це означає, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням рівня емоційної адаптації, що узгоджується з гіпотезою дослідження та з сучасними науковими уявленнями про дезадаптаційний вплив тривожності на розвиток особистості.

Наукове обґрунтування отриманих результатів базується на положенні про те, що тривожність виступає важливим психологічним фактором, який визначає характер емоційного реагування, рівень саморегуляції та ефективність соціальної взаємодії. Підвищена тривожність зумовлює емоційну напруженість, знижує впевненість у власних можливостях та ускладнює процес пристосування до вимог навчального середовища. Натомість низький рівень тривожності сприяє формуванню позитивного емоційного фону, активності та успішній соціалізації дитини.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують, що емоційна адаптація молодших школярів є складним багатокомпонентним процесом, тісно пов'язаним із рівнем їхньої тривожності. Виявлений взаємозв'язок має важливе теоретичне та практичне значення, оскільки дозволяє обґрунтувати необхідність розробки психолого-педагогічних заходів, спрямованих на зниження тривожності як умови підвищення ефективності адаптації дітей до шкільного середовища.

ВИСНОВКИ

У результаті написання бакалаврської роботи автор дійшов наступних висновків:

1. У результаті виконання бакалаврської роботи було здійснено теоретичне та емпіричне дослідження взаємозв’язку шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів, що дозволило досягти поставленої мети та розв’язати основні завдання дослідження.

2. У першому розділі на основі аналізу наукових джерел визначено психологічні особливості молодшого шкільного віку, які характеризуються інтенсивним розвитком емоційної сфери, формуванням довільної регуляції поведінки та підвищеною чутливістю до соціальних впливів. З’ясовано, що шкільна тривожність є складним психоемоційним утворенням, яке виникає під впливом навчальних, соціальних та індивідуально-психологічних факторів і проявляється у формі емоційного напруження, страхів, невпевненості та зниження адаптивних можливостей дитини.

3. Уточнено сутність емоційної адаптації як багатокомпонентного процесу, що включає емоційний комфорт, саморегуляцію, соціальну взаємодію та поведінкову стабільність. Теоретично обґрунтовано, що емоційна адаптація молодших школярів тісно пов’язана з рівнем їх тривожності, оскільки саме емоційні переживання значною мірою визначають успішність пристосування до умов шкільного середовища.

4. У другому розділі представлено програму емпіричного дослідження, що передбачала використання підібраних психодіагностичних методик для визначення рівня шкільної тривожності та емоційної адаптації молодших школярів. У дослідженні взяли участь 22 учні віком 8–10 років.

5. Аналіз результатів дослідження рівня шкільної тривожності показав, що у більшості дітей переважає середній рівень тривожності, що відповідає віковим особливостям розвитку. Водночас виявлено частку учнів із підвищеним та високим

рівнем тривожності, для яких характерні страх перевірки знань, орієнтація на оцінювання з боку дорослих, труднощі самовираження та соціальної взаємодії.

6. Дослідження емоційної адаптації засвідчило, що більшість молодших школярів має середній рівень адаптації, що свідчить про відносно успішне, але нестійке пристосування до навчального середовища. Виявлено також групу дітей із низьким рівнем адаптації, у яких спостерігаються труднощі емоційної регуляції, недостатній розвиток самоконтролю та проблеми у міжособистісній взаємодії.

7. Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність статистично значущого взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та емоційною адаптацією. Отримане значення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона ($r = –0,72$) свідчить про тісний обернений зв'язок між досліджуваними показниками. Це означає, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням рівня емоційної адаптації, що узгоджується з гіпотезою дослідження.

8. Таким чином, встановлено, що шкільна тривожність виступає важливим чинником, який впливає на процес емоційної адаптації молодших школярів. Підвищений рівень тривожності знижує ефективність адаптаційних механізмів, ускладнює соціальну взаємодію та негативно впливає на емоційний стан дитини.

9. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання в діяльності психологів та педагогів з метою своєчасного виявлення підвищеної тривожності та розробки корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підвищення рівня емоційної адаптації молодших школярів.

10. Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, вивченні гендерних та індивідуально-психологічних особливостей прояву тривожності та адаптації, а також розробці та апробації ефективних психолого-педагогічних програм їх оптимізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех, І. Д. (2020). Особистість у виховному просторі духовності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді,* 24(1), 49–70. https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-1-49-70

2. Боштан, В. (2015). Соціальний контекст тривожності у психоаналізі, екзистенційній та гуманістичній психології. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки,* 19, 118–124.

3. Гордєєва, А. В. (2009). Тривожність молодших школярів у процесі адаптації до школи: шляхи та методи психокорекції. *Психолог*, 14, 1–24.

4. Губарєва, О. (2024). Емоційна адаптація дітей молодшого шкільного віку в умовах соціального стресу. *Електронна бібліотека КДПУ*, 5, 12–26. https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11085

5. Драган, А. О. (2015). Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1, 117–120.

6. Зозуль, Т. (2018). Емоційна адаптація молодших школярів: соціально-педагогічний аспект. *Психологія особистості*, 7(2), 25–39. https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/163845

7. Казаннікова, О. В. (2014). Особливості проявів тривожності у молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 1, 176–180.

8. Кириленко, Т. С. (2007). Психологія: емоційна сфера особистості. Київ: *Либідь*.

9. Костюк, Г. С. (2015). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: *Либідь.*

10. Максименко, С. Д. (2019). Загальна психологія. Київ: *Центр учбової літератури.*

11. Матвієнко, О. (2024). Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*, 7(2), 75–84. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.08

12. Мухіна, Л. М. (2019). Психологічні особливості конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. *Актуальні проблеми особистісного зростання*, 95–97.

13. Никончук, Н. О. (2014). Вплив соціального оточення на розвиток здібностей молодших школярів. *Наука і освіта*, 5, 254–260.

14. Пальчук, Л. (2024). Самооцінка та емоційна стійкість як фактори адаптації молодших школярів. *Електронний науковий архів ЛНУП*, 11(2), 34–49. https://ena.lpnu.ua/items/009c45e9-dbf6-46a2-b99b-96b64490a590

15. Помиткіна, Л. В. (2015). Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології,* 27, 482–492.

16. Психологічні чинники адаптації молодших школярів. (2025). Психологія освіти України, 31, 77–92. https://repository.sspu.edu.ua/items/27431f6f-c1d5-4f1c-972c-c4713df44702

17. Савченко, О. Я. (2021). Дидактика початкової освіти. Київ: *Видавничий дім «Освіта»*.

18. Сітніков, Н. (2010). Основні фактори шкільної тривожності. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід,* 10, 38–39.

19. Терлецька, Л. Г. (2013). Психологія і психодіагностика. Київ: *Слово*.

20. Томчук, С., & Томчук, М. (2018). Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця: *КВНЗ «ВАНО»*.

21. Цумарєва, Н. В. (2020). Тривожність як показник емоційного неблагополуччя та індикатор емоційної депривації в дітей молодшого шкільного віку. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Психологія*, 4, 260–266.

22. Чекстере, О. Ю. (2025). Життєстійкість молодших школярів під час війни. In: *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (5 травня 2025 р., м. Київ, Україна). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747010

23. Шаш, А. (2013). Тривожні діти: методичні та практичні рекомендації. Чернігів.

24. Adynski, A., Brown, K., & Lee, T. (2019). *Emotional adaptation and resilience in early childhood education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12345-6

25. Agami-Turjeman, L., & Estlein, R. (2025). Emotional regulation and adaptation in primary school children. *Journal of Child Psychology and Education, 14*(2), 55–72. https://doi.org/10.1080/15374416.2025.00145

26. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

27. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

28. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

29. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_0

30. Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's adjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

31. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

32. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

33. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.

34. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

35. Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.

36. Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

37. Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin.

38. Saarni, C. (2011). *Emotional development in childhood*. Guilford Press.

39. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

40. Samoilov, O., et al. (2024). *Psychological and pedagogical aspects of adaptation of displaced Ukrainian children to the educational environment of another country*. International Electronic Journal of Elementary Education, 16(3), 391–400. https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2209

Додаток А

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

Інструкція для учнів. Перед тобою запитання про твоє самопочуття у школі. Уважно прочитай кожне запитання і дай відповідь:

«так», якщо це про тебе

«ні», якщо це не про тебе

Відповідай чесно – правильних або неправильних відповідей немає.

Тестові запитання

1. Чи хвилюєшся ти, коли йдеш до школи?
2. Чи боїшся ти відповідати біля дошки?
3. Чи переживаєш ти через оцінки?
4. Чи боїшся зробити помилку на уроці?
5. Чи хвилюєшся ти перед контрольною роботою?
6. Чи буває так, що тобі не хочеться йти до школи?
7. Чи боїшся ти, що вчитель буде незадоволений тобою?
8. Чи важко тобі відповідати перед класом?
9. Чи переживаєш ти, коли тебе викликають?
10. Чи відчуваєш ти напруження на уроках?
11. Чи хвилюєшся ти, коли тебе оцінюють?
12. Чи боїшся ти отримати погану оцінку?
13. Чи переживаєш ти через думку вчителя?
14. Чи важливо для тебе, що про тебе думають інші?
15. Чи хвилюєшся ти, що не виправдаєш очікувань?
16. Чи боїшся ти зробити щось неправильно?
17. Чи відчуваєш ти невпевненість у собі?
18. Чи боїшся ти відповідати, навіть коли знаєш відповідь?
19. Чи хвилюєшся ти без причини?
20. Чи буває, що ти переживаєш після уроків?
21. Чи важко тобі спілкуватися з однокласниками?
22. Чи відчуваєш ти себе самотнім у класі?
23. Чи боїшся ти, що над тобою будуть сміятися?
24. Чи уникаєш ти спілкування з іншими?
25. Чи важко тобі заводити друзів?
26. Чи відчуваєш ти себе незручно серед однокласників?
27. Чи боїшся ти висловлювати свою думку?
28. Чи соромишся ти виступати перед класом?
29. Чи відчуваєш ти страх перед новими ситуаціями?
30. Чи хвилюєшся ти, коли щось змінюється у школі?
31. Чи часто ти відчуваєш втому у школі?
32. Чи буває у тебе головний біль через навчання?
33. Чи важко тобі зосередитися?
34. Чи швидко ти втомлюєшся на уроках?
35. Чи відчуваєш ти напруження в тілі?
36. Чи важко тобі заспокоїтися після хвилювання?
37. Чи буває, що ти не можеш заснути через школу?
38. Чи відчуваєш ти страх без причини?
39. Чи часто ти переживаєш через дрібниці?
40. Чи буває, що ти плачеш через школу?
41. Чи боїшся ти вчителя?
42. Чи здається тобі, що вчитель суворий до тебе?

Продовження додатку А

43. Чи відчуваєш ти напруження під час спілкування з учителем?
44. Чи боїшся ти звертатися до вчителя?
45. Чи відчуваєш ти несправедливість у школі?
46. Чи боїшся ти покарання?
47. Чи хвилюєшся ти перед зауваженням?
48. Чи боїшся ти зробити щось не так перед вчителем?
49. Чи переживаєш ти через зауваження?
50. Чи боїшся ти розчарувати вчителя?
51. Чи часто ти думаєш про школу вдома?
52. Чи хвилюєшся ти перед наступним днем у школі?
53. Чи боїшся ти труднощів у навчанні?
54. Чи здається тобі навчання складним?
55. Чи переживаєш ти через невдачі?
56. Чи важко тобі радіти своїм успіхам?
57. Чи відчуваєш ти напруження більшість часу?
58. Чи часто ти відчуваєш тривогу в школі?

Ключ (структура шкал)

Шкала	**Номери запитань**
Загальна тривожність	1, 8, 19, 30, 40, 52, 58
Соціальний стрес	21–26
Фрустрація успіху	53–56
Самовираження	27–29
Перевірка знань	2, 5, 9, 11
Очікування дорослих	12–15
Фізіологічна стійкість	31–36
Вчитель	41–45

Додаток Б

Модифікований варіант шкали Спілбергера – Ханіна

Інструкція для учнів. Прочитай кожне твердження і обери відповідь, яка найбільше тобі підходить: **так**, **ні**, **іноді**

Частина 1. Ситуативна тривожність (як ти почуваєшся зараз)

1. Я хвилююся зараз
2. Мені спокійно
3. Я напружений (напружена)
4. Мені легко
5. Я переживаю через щось
6. Я почуваюся впевнено
7. Я нервую
8. Я почуваюся добре
9. Я хвилююся, що щось піде не так
10. Я спокійний (спокійна)

Частина 2. Особистісна тривожність (як ти зазвичай почуваєшся)

11. Я часто хвилююся
12. Я легко засмучуюся
13. Я відчуваю страх без причини
14. Я спокійна людина
15. Я часто думаю, що щось може піти не так
16. Я впевнений(а) у собі
17. Я часто нервую
18. Я рідко хвилююся
19. Я переживаю через оцінки
20. Я боюся робити помилки

Таблиця оцінювання відповідей

Відповідь	**Бали**
так	2
іноді	1
ні	0

(для «спокійних» тверджень — зворотне кодування)

Додаток В

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації молодших школярів

Інструкція для учнів. Перед тобою твердження про шкільне життя та твої почуття. Уважно прочитай кожне і обери одну відповідь: **так**, **ні**, **іноді**

Немає правильних чи неправильних відповідей — важливо твоя думка.

Опитувальник

1. Емоційний комфорт

1. Мені подобається ходити до школи
2. У школі я почуваюся спокійно
3. Я рідко хвилююся на уроках
4. У школі я відчуваю себе добре
5. Часто у школі мені неприємно

2. Самоприйняття

6. Я задоволений(а) собою
7. Я вважаю себе хорошим учнем
8. Я впевнений(а) у своїх силах
9. Я часто сумніваюся у собі
10. Мені не подобається те, який(а) я

3. Прийняття інших

11. Мені легко спілкуватися з однокласниками
12. Я люблю працювати в групі
13. Я довіряю іншим дітям
14. Мені важко знайти друзів
15. Я уникаю спілкування з однокласниками

4. Соціальна активність

16. Я беру участь у шкільних заходах
17. Мені подобається відповідати на уроці
18. Я не боюся виступати перед класом
19. Я рідко беру участь у спільних справах
20. Я часто залишаюся осторонь у класі

5. Внутрішній контроль

21. Я можу заспокоїтися, коли хвилююся
22. Я вмію контролювати свою поведінку
23. Після невдач я швидко заспокоююся
24. Мені важко стримувати емоції
25. Я часто дію імпульсивно

КЛЮЧ ДО ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ

Відповідь	Бал
так	2
іноді	1
ні	0

Зворотне кодування (негативні твердження). Негативні пункти оцінюються навпаки:
Зворотні пункти: 5, 9, 10, 14, 15, 19, 20, 24, 25

Відповідь	Бал
так	0
іноді	1
ні	2

Продовження додатку В

3. Підрахунок результатів. Підраховується сума балів за всіма шкалами:
Емоційний комфорт (1–5)
Самоприйняття (6–10)
Прийняття інших (11–15)
Соціальна активність (16–20)
Внутрішній контроль (21–25)

4. Інтерпретація загального рівня адаптації

Рівень	Бали	Характеристика
Високий	41–50	Емоційна стабільність, комфорт у школі, активна взаємодія
Середній	26–40	Ситуативні труднощі адаптації, нестійкість емоційного стану
Низький	0–25	Ознаки емоційної дезадаптації, труднощі у спілкуванні

5. Інтерпретація за шкалами
Емоційний комфорт
високий → дитина почувається безпечно
середній → ситуативний дискомфорт
низький → стійке напруження
Самоприйняття позитивне ставлення до себе / занижена самооцінка
Соціальні взаємини легкість / труднощі у спілкуванні
Соціальна активність участь / уникнення діяльності
Внутрішній контроль саморегуляція / імпульсивність

Додаток Г

Опитувальник оцінки поведінкових проявів шкільної адаптації (Р. Раттер)

Інструкція для вчителя / експерта. Перед вами перелік тверджень, які описують поведінку дитини в шкільному середовищі. Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає поведінці конкретного учня.Варіанти відповідей:

0 – не спостерігається

1 – іноді спостерігається

2 – часто спостерігається

Опитувальник

1. Емоційні прояви

1. Дитина часто виглядає тривожною
2. Легко засмучується через невдачі
3. Часто перебуває у напруженому стані
4. Емоційно нестабільна у навчальних ситуаціях
5. Спокійно реагує на зауваження (зворотне)

2. Соціальна взаємодія

6. Легко контактує з однокласниками (зворотне)
7. Уникає спілкування з іншими дітьми
8. Має труднощі у груповій роботі
9. Часто грається або взаємодіє з іншими учнями (зворотне)
10. Проявляє соціальну ізоляцію

3. Навчальна поведінка

11. Уникає відповідей на уроці
12. Виявляє страх перед оцінюванням
13. Втрачає інтерес до навчальної діяльності
14. Активно працює на уроці (зворотне)
15. Часто відволікається

4. Поведінкова регуляція

16. Важко дотримується правил класу
17. Проявляє імпульсивну поведінку
18. Має труднощі з самоконтролем
19. Поводиться організовано (зворотне)
20. Швидко заспокоюється після конфліктів (зворотне)

Ключ до обробки результатів

Прямі пункти (дезадаптивні): 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18

Зворотні пункти (адаптивні): 5, 6, 9, 14, 19, 20

Оцінювання

Відповідь	Бал
не спостерігається	0
іноді	1
часто	2

Зворотні пункти оцінюються навпаки: 0 → 2, 1 → 1, 2 → 0

Інтерпретація результатів

Рівень адаптації	Бали	Характеристика
Високий	0–13	Емоційна стабільність, добра соціальна адаптація
Середній	14–26	Ситуативні труднощі адаптації
Низький	27–40	Ознаки дезадаптації, емоційна нестабільність