

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО
НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітня програма «Психологія», заочна форма навчання

Здобувача вищої освіти

ОС «Бакалавр»

Катерини МЕТЕЛЬСЬКОЇ

Науковий керівник:

Доцент, кандидат
психологічних наук, доцент
кафедри психології розвитку

Наталія ЧУГАЄВА

Допустити до захисту в ДЕК

кафедра психології розвитку

протокол № __ від _____

Завідувач кафедри:

Наталія ДЕМБИЦЬКА

_____ (підпис)

Київ-2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ У ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	9
1.1 Поняття та сутність шкільної адаптації: теорії та концепції.....	9
1.2 Чинники адаптації учнів до навчання у основній школі.....	16
1.3 Проблеми шкільної адаптації та їх прояви.....	23
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	33
2.1 Організація та процедура дослідження.....	33
2.2 Обґрунтування психодіагностичних методик.....	38
2.3 Характеристика досліджуваної вибірки.....	45
Висновки до розділу 2.....	47
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	49
3.1 Первинна обробка отриманих даних.....	49
3.1.1. Аналіз показників адаптивності підлітків до навчання.....	49
3.1.2. Аналіз рівня шкільної тривожності серед підлітків.....	51
3.1.3. Аналіз рівня пізнавальної активності учнів.....	54
3.1.4. Аналіз цінностей підлітків.....	58
3.2 Встановлення зв'язків показників адаптації з шкільною тривожністю, пізнавальною активністю та цінностей підлітків.....	60
3.3 Дослідження психологічних чинників адаптації підлітків до навчання.....	78
3.4 Методичні рекомендації щодо підвищення адаптивних навичок навчання в основній школі молодших підлітків.....	80
Висновки до розділу 3.....	89
ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	98
ДОДАТКИ	110

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Перехід від початкової до основної школи є значущим етапом у житті підлітків, який нерідко супроводжується зростанням психологічних труднощів. Цей період супроводжується не лише підвищенням навчального навантаження, а й змінами у соціальному оточенні, новими вимогами та очікуваннями з боку вчителів і батьків. Молодші підлітки стикаються з викликами, пов'язаними зі зміною навчальної програми, новими формами організації навчального процесу та підвищеними вимогами до самостійності й відповідальності, що може призводити до зростання рівня тривожності, зниження самооцінки та мотивації до навчання. Все це негативно відображається на академічній успішності та психологічному благополуччі підлітків.

Ситуація додатково ускладнюється сучасними умовами воєнного стану в Україні, що накладають додаткові психологічні навантаження на підлітків. Психологічні виклики в умовах війни охоплюють високий рівень стресу, тривоги, невизначеності та страху за життя і безпеку близьких. Умови воєнних дій спричиняють зміни у звичному способі життя та навчання: перерви у навчанні, вимушені переїзди, розлука з родиною та друзями, а також постійне відчуття небезпеки призводять до психологічного дискомфорту і дезадаптації, що ще більше ускладнює адаптацію підлітків до навчального середовища.

Крім того, відсутність достатньої уваги до індивідуальних потреб учнів посилює проблему адаптації. Стандартизовані підходи до навчання, орієнтовані на середньостатистичного учня, часто не враховують індивідуальні особливості дитини, її темпи розвитку та інтереси. Це може викликати відчуття ізоляваності, непорозуміння та втрати інтересу до навчання. У таких умовах необхідно приділити особливу увагу адаптаційним процесам підлітків, оскільки вони є майбутнім нашого суспільства, а їхня здатність до адаптації має

вирішальне значення для збереження психічного здоров'я та розвитку особистості.

Питання адаптації підлітків до навчання в основній школі є об'єктом пильної уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, що зумовлює наявність розгалуженого теоретичного й емпіричного підґрунтя для вивчення цієї проблематики. Серед робіт, що розглядають цю проблематику, можна відзначити дослідження Столярчук О. А. і Сергєєнкової О. П. (2023), Якимчук А. (2021), Волик В. В. (2023), Гнатюк О. В. (2023), Березовської А. І. та Смоляк М. А. (2014), Прищепи О. (2015), Дзюбенко О. А. (2012), Титаренко Ю. (2023), та зарубіжних авторів, таких як Grigorieva, M., Shamionov, R., Grinina, E., Sozonnik, A., & Krasnova, S. (2021), Tomás, J., Gutiérrez, M., Pastor, A., & Sancho, P. (2020), Hong, X., Lu, Y., & Zhu, W. (2022), Xie, L., Zou, W., & Wang, H. (2022), Xie, C., Ruan, M., Lin, P., Wang, Z., Lai, T., Xie, Y., Fu, S., & Lu, H. (2022), Zhang, B., Li, X., Zhang, H., Huang, J., & Xiong, W. (2023), Li, J. (2022), Pak, A., Sci, I., Khan, A., Taj, R., Naveed, A., Wali, A., & Taj, P. (2023).

Варто зауважити, що проблема адаптації є актуальною не лише в контексті молодшого підліткового віку, але й у широкому колі галузей життєдіяльності, що підкреслює її міждисциплінарний характер. Концептуальні засади дослідження частково спираються на положення, викладені у науковій праці Дембицької Н. М. та Яблонської Т. М. (2017), яка стала джерелом нашого теоретичного натхнення та напрямом подальших наукових пошуків.

Методологічні основи дослідження: концептуальні підходи до аналізу психологічних особливостей адаптації молодших підлітків у навчальному середовищі, зокрема, значний внесок у розуміння когнітивного, емоційного, поведінкового та гендерного аспектів адаптації внесла Дзюбенко О. А. (2013), яка розглядала динаміку адаптаційного процесу при переході до середньої ланки освіти; положення, викладені у працях Булах І. С., Хомич Г. О., Вигогородського А. М. та Сабанадзе І. О. (1997), Бойчука В. (2008), Дзюбка Л.

В. (1999), які висвітлювали психологічні особливості соціальної взаємодії в умовах шкільної адаптації. Формування адаптаційного потенціалу особистості розглядається через призму родинного впливу, що обґрунтовано в роботах Постового В. П. (1994). Аспекти емоційного стану, зокрема тривожності як чинника дезадаптації, розкриті у праці Рогозіної В. І. та Андріяш Х. О. (2010). Відтак, наше дослідження ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує психологічну теорію розвитку, соціальну психологію, вікову психологію та педагогіку, що забезпечує комплексне вивчення феномену адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Таким чином, дослідження психологічних чинників адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі є надзвичайно актуальним, оскільки вимагає розробки ефективних підходів для підтримки учнів у цей непростий період. Воєнні умови значно ускладнюють адаптаційні процеси, що потребує глибшого розуміння специфічних потреб підлітків і розробки стратегій психологічної підтримки. Урахування індивідуальних потреб кожної дитини та створення сприятливого освітнього середовища допоможе забезпечити успішну адаптацію, гармонійний розвиток особистості та збереження психологічного благополуччя молодого покоління, сприяючи їхній стійкості перед сучасними викликами.

Мета дослідження: дослідити психологічні чинники адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Відповідно до мети було сформульовано ряд **завдань дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі;
2. Встановити рівень адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі;
3. Виявити психологічні чинники адаптації молодших підлітків до навчання.

4. Розробити методичні рекомендації щодо підвищення адаптивних навичок навчання в основній школі молодших підлітків.

Об'єкт дослідження – адаптація до навчання.

Предмет дослідження – психологічні чинники адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних та математико-статистичних методів наукового дослідження.

- *Теоретичні:* аналіз, синтез та узагальнення сучасних знань з проблематики дослідження;
- *Емпіричні:* методика визначення особистісної адаптованості школярів (автор А. Фурман), (Киричук В. О. (Ed.). 1993); методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, (Лемак В. М. & Петрище В. П. (Eds.). 2011); методика «Дослідження рівня пізнавальної активності учнів» (автор Б. Пашнев), (Лемак В. М. & Петрище В. П. (Eds.). 2011); Анкета «Ціннісні пріоритети» (методика С. Тищенко, модифікація В. О. Киричука), (Киричук В. О. Мельник М. Ю., Андросович К. А. & Давидова М. О. 2015);
- *Математико-статистичні:* описова статистика, частотний аналіз, χ^2 -критерій Мана-Уїтні (встановлення відмінностей між незалежними вибірками), однофакторний дисперсійний аналіз (для виявлення відмінностей у трьох та більше груп), ρ -коефіцієнт Спірмена (з'ясування взаємозв'язків між показниками дослідження), регресійний аналіз (виявлення чинників адаптації підлітків).

Дослідницька вибірка. У дослідженні взяли участь 79 осіб, серед яких 43 дівчат та 36 хлопців підліткового віку. Віковий діапазон склав від 9 до 11 р. Опитування проводилось у офлайн форматі з використанням друкованих матеріалів, на базі закладу освіти «Ліцей №39 імені гетьмана України Богдана

Хмельницького Деснянського району міста Києва» у грудні 2024 році та березні 2025 року.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- встановлено взаємозв'язок між рівнем шкільної тривожності та адаптивністю молодших підлітків до навчання в основній школі;
- виявлено, що особистісні цінності є предиктором успішної адаптації підлітків до умов навчання;
- визначено специфіку впливу пізнавальної активності на процес адаптації молодших підлітків у шкільному середовищі;

набули подальшого розвитку положення про:

- вплив особистісних психологічних характеристик на процес адаптації підлітків до навчання;
- чинники, що впливають на виникнення шкільної тривожності у молодших підлітків;
- роль мотивації досягнень у формуванні успішної адаптації в освітньому процесі.

Практичне значення роботи полягає у тому, що одержані результати та висновки можуть бути використані психологами, педагогами та консультантами для полегшення процесу адаптації молодших підлітків до навчання. Практичні рекомендації можуть бути впроваджені у шкільну систему для зниження рівня шкільної тривожності, підвищення мотивації до навчання та розвитку пізнавальної активності учнів.

Достовірність та обґрунтованість наукових результатів забезпечено обґрунтованим вибором основних припущень і обмежень, прийнятих за вихідні при формулюванні мети та завдань роботи; використанням репрезентативної вибірки молодших підлітків, сучасного, валідного та надійного емпіричного

інструментарію, а також апробованих та прийнятих у сучасній науці методів математико-статистичного аналізу даних; поєднанням теоретичного аналізу з проведенням емпіричного дослідження.

Структура та обсяг роботи. Дипломна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 98 найменувань, з них - 51 іноземною мовою, та 4 додатків. Дослідження містить 21 таблиць та 8 рисунків. Основний зміст викладено на 96 сторінках комп'ютерного набору. Повний обсяг роботи становить 124 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ У ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Поняття та сутність шкільної адаптації: теорії та концепції

Шкільна адаптація визначається як процес активного пристосування дитини до умов навчального середовища, який включає інтеграцію в соціальні, навчальні та поведінкові вимоги школи, а також забезпечення гармонійного розвитку особистості. Адаптація в психологічному контексті розглядається як здатність індивіда пристосовуватися до нових умов середовища, враховуючи його фізичні, емоційні та соціальні особливості. У шкільному середовищі цей процес набуває специфічних характеристик, оскільки він охоплює не лише звикання до нових умов навчання, але й розвиток особистісних, когнітивних та соціальних компетенцій, що є необхідними для успішної взаємодії з оточенням (Біляєва, 2023).

Шкільна адаптація у підлітковому віці має свою специфіку, оскільки цей період супроводжується значними психологічними змінами, такими як формування самооцінки, розвиток індивідуальності та становлення особистісної автономії. Молодші підлітки, зважаючи на їхню емоційну чутливість, потребу в соціальній підтримці та прагнення досягти успіху, переживають цей процес особливо гостро. Адаптація також визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Внутрішні чинники включають рівень емоційної стійкості, когнітивні здібності та мотивацію до навчання, а зовнішні чинники пов'язані зі сприятливістю навчального середовища, соціальною підтримкою з боку педагогів і однолітків (Оникієнко, 2023).

Її успішність значною мірою залежить від вікових особливостей учня, рівня соціальної підтримки та сприятливості педагогічного супроводу, а також

від гармонійної взаємодії між особистісними характеристиками дитини та умовами навчального середовища (Оникієнко, 2023).

Шкільна адаптація передбачає пристосування до соціальних і академічних викликів, включаючи встановлення нових соціальних зв'язків і освоєння навчальної програми. Важливим аспектом є підтримка розвитку когнітивних і поведінкових навичок, які сприяють адаптації. Дослідження підтверджують, що ефективна шкільна адаптація залежить як від внутрішніх ресурсів дитини, таких як емоційна стійкість, так і від зовнішніх умов, включаючи підтримку батьків та педагогів (Юрченко, 2023).

Особливості соціальної адаптації підлітків висвітлюються через вплив середовища, яке враховує індивідуальні особливості дитини. Наприклад, творчо обдаровані діти потребують специфічного підходу, який враховує їхню емоційну чутливість і високий рівень мотивації. Інтеграція таких дітей у навчальне середовище часто пов'язана з необхідністю врахування їхніх потреб у самореалізації та стимуляції творчої активності (Рожук, 2024).

Сучасні підходи до шкільної адаптації акцентують увагу на ролі поведінкових стратегій, які діти використовують для подолання труднощів. Формування таких стратегій, зокрема саморегуляції та самоконтролю, є критично важливим для інтеграції учнів до шкільного середовища (Біляєва, 2023). Водночас медико-біологічні аспекти, такі як фізичний стан дитини, впливають на її здатність ефективно пристосовуватися до шкільного навчання. Дослідження підкреслюють, що гармонійний фізичний розвиток дітей є важливою умовою їхньої адаптації (Калиниченко & Оберлянд, 2021).

Культурні аспекти відіграють значну роль у процесі адаптації учнів, формуючи загальне ставлення до навчального середовища та його сприйняття. Культура навчального закладу, яка включає загальні цінності, традиції, підходи до навчання та соціальної взаємодії, створює основу для ефективної адаптації учнів. Наприклад, використання інноваційних методів, таких як музикотерапія,

може значно знизити рівень тривожності, покращити емоційний стан дітей і сприяти соціальній взаємодії. Це особливо важливо для молодших школярів, які часто потребують додаткової емоційної підтримки в умовах нових викликів (Жарінова et al., 2022).

Для дітей із особливими освітніми потребами, наприклад, із розладами аутистичного спектра, культурно обумовлений підхід до створення інклюзивного середовища є ключовим чинником, що полегшує їхню інтеграцію в освітній процес. Створення умов, які враховують їхні індивідуальні потреби, сприяє формуванню позитивного досвіду навчання, розвитку соціальних навичок і зменшенню рівня стресу, пов'язаного з адаптацією (Малеш & Гладуш, 2023). Інклюзивна освіта також сприяє розвитку толерантності в учнівському середовищі, що позитивно впливає на взаємодію між дітьми.

Адаптація в освіті передбачає не лише здатність учня відповідати вимогам навчального процесу, але й зберігати емоційну стабільність, високий рівень мотивації та позитивне ставлення до навчання. Цей процес є складним і багатовимірним, оскільки охоплює когнітивний, емоційний і соціальний аспекти. Успішна адаптація залежить від гармонійної взаємодії внутрішніх ресурсів дитини, таких як самоконтроль, здатність до емоційної регуляції та мотивація, із зовнішніми факторами. Серед них ключову роль відіграє підтримка з боку родини, педагогів і однолітків (Paladi, 2021).

Науковці підкреслюють, що емоційна регуляція є важливим компонентом адаптації, оскільки вона дозволяє учням ефективно управляти своїми емоціями в нових і складних ситуаціях. Соціальна інтеграція, у свою чергу, забезпечує учням відчуття приналежності до колективу, що є важливим для створення сприятливого середовища. Навчальна мотивація, яка базується на позитивному досвіді та успіхах у навчанні, є ще одним важливим чинником, який сприяє успішній адаптації (Stoner, 2020).

Зовнішні фактори, такі як культура навчального закладу, стиль викладання та відносини в учнівському колективі, також значно впливають на адаптацію. Успішна адаптація безпосередньо пов'язана із здатністю учнів до співпраці, соціальної інтеграції та ефективної взаємодії. Підтримка з боку однолітків, залучення до групової роботи та створення позитивного психологічного клімату сприяють формуванню довірливих стосунків і поліпшенню загального емоційного стану учнів (Hollowell, 2020)

Особливості шкільної адаптації визначаються як віковими характеристиками учнів, так і умовами навчального процесу. Дослідники підкреслюють важливість створення сприятливого освітнього середовища, яке враховує індивідуальні потреби та особливості учнів (Pitofsky, 2022). Таке середовище має забезпечувати можливості для розвитку мотивації, емоційної стабільності та соціальної взаємодії. Науковці визначають, що адаптація у школі є не лише індивідуальним, але й системним процесом, що потребує врахування соціальних, культурних і педагогічних аспектів (Martins & Fortunato, 2020).

Адаптація молодших підлітків до навчання в школі розглядається через призму кількох ключових психологічних теорій, кожна з яких висвітлює певні аспекти цього процесу. Психоемоційний підхід, заснований на теорії З. Фрейда, акцентує увагу на впливі несвідомих процесів, емоційних конфліктів та раннього дитячого досвіду. У контексті адаптації підлітків ця теорія пояснює, як підсвідомі страхи або внутрішні конфлікти можуть перешкоджати формуванню нових соціальних зв'язків і прийняттю шкільного середовища. Водночас підлітки з високим рівнем емоційної стабільності та підтримки з боку родини здатні легше долати ці бар'єри (Loeb et al., 2020).

Поведінковий підхід, заснований на працях Дж. Вотсона та Б. Скіннера, зосереджується на тому, як адаптивна поведінка може бути закріплена через позитивне підкріплення. У шкільному середовищі це може включати заохочення успіхів у навчанні або соціальних досягнень. Дослідження

показують, що підлітки, які отримують підтримку з боку вчителів та однолітків, демонструють вищий рівень мотивації та самопочуття, що сприяє їхній адаптації (Tomas et al., 2020).

Гуманістична психологія, зокрема концепція А. Маслоу, акцентує увагу на потребі задоволення базових психологічних потреб, таких як безпека, визнання та самореалізація. У школі гуманістичний підхід підкреслює важливість створення середовища, в якому учні відчують себе цінними та підтримуваними. Дослідження підтверджують, що задоволення базових потреб, таких як автономія, компетентність і належність, позитивно впливає на адаптацію учнів (Inman et al., 2022).

Когнітивна психологія, зокрема підхід Ж. Піаже, підкреслює роль когнітивного розвитку у формуванні адаптивної поведінки. Здатність учнів аналізувати ситуації, ухвалювати рішення та застосовувати навчений матеріал на практиці є основою їхньої успішної адаптації. Наприклад, дослідження підтверджують, що когнітивні навички, такі як метапізнання та самооцінка, сприяють ефективному пристосуванню до нових умов навчання (Commodari et al., 2022).

Актуальність застосування цих теорій полягає у їхньому комплексному підході до розуміння адаптації. Вони дозволяють врахувати як внутрішні психологічні механізми, так і зовнішні соціальні та педагогічні фактори, що впливають на цей процес. Комбінація цих теоретичних підходів створює основу для розробки ефективних стратегій підтримки адаптації підлітків у шкільному середовищі.

Концепція екологічного підходу, розроблена Ю. Бронфенбреннером, зосереджується на системній взаємодії різних рівнів середовища, які впливають на адаптацію дитини. У сучасних дослідженнях цей підхід продовжує застосовуватися для пояснення шкільної адаптації, наголошуючи на важливості взаємозв'язків між сім'єю, школою та ширшими соціальними структурами.

Наприклад, використання моделі екологічного підходу в освітньому середовищі довело свою ефективність у створенні програм для підтримки адаптації дітей, особливо в умовах глобальних змін, таких як кліматичні виклики (Rahma et al., 2023).

Соціально-психологічний підхід акцентує увагу на ролі соціальних взаємодій та підтримки у процесі адаптації. Цей підхід підкреслює важливість розвитку навичок емоційного інтелекту, комунікації та співпраці. Наприклад, дослідження демонструють, що соціальна підтримка, отримана від вчителів і однокласників, є ключовим фактором, який сприяє зниженню тривожності та покращенню соціальної інтеграції учнів у шкільному середовищі (Astor et al., 2021).

Інтегративні концепції шкільної адаптації поєднують екологічний, соціально-психологічний та когнітивний підходи, пропонуючи багатовимірний аналіз адаптаційних процесів. Вони включають такі аспекти, як розвиток мотивації, емоційного добробуту та академічної успішності. Наприклад, у дослідженнях виявлено, що інтегративний підхід дозволяє успішно запроваджувати програми, які враховують як індивідуальні особливості учнів, так і їхній контекст у соціально-культурному середовищі (Adascalitei, 2021).

Сучасні концепції шкільної адаптації підтверджують необхідність багаторівневого підходу, який враховує вплив середовища, роль соціальної підтримки та розвиток внутрішніх ресурсів дитини для ефективною інтеграції в освітнє середовище. Такі підходи сприяють гармонійному розвитку учнів та їх успішній адаптації до нових умов навчання.

В основі психологічної адаптації молодших підлітків лежить сукупність вікових особливостей, які визначають їхню здатність справлятися з новими вимогами та соціальними викликами. У цей період підлітки стикаються з інтенсивним розвитком емоційної, соціальної та когнітивної сфер, що може значно впливати на їхню здатність до адаптації в шкільному середовищі.

Наприклад, дослідження підтверджують, що психологічний контроль з боку батьків може обмежувати автономію підлітків, що ускладнює їхній процес адаптації і може мати довготривалі наслідки (Loeb et al., 2020).

Психологічні завдання, які постають перед підлітками, включають розвиток соціальної ідентичності та формування механізмів подолання стресу. Здатність до ефективного подолання стресу, яка поєднує активні та допоміжні стратегії, виявилася ключовим фактором адаптації підлітків до шкільного середовища. У дослідженні встановлено, що використання активних стратегій подолання, таких як пошук підтримки, сприяє більш високому рівню шкільної адаптації та позитивного афекту (Amai & Hojo, 2021).

Крім того, когнітивні аспекти відіграють важливу роль у процесі адаптації. Метакогнітивні навички, такі як здатність до самоаналізу та самоконтролю, допомагають підліткам розвивати емоційну стійкість і долати труднощі. Наприклад, підлітки з розвиненими навичками метакогнітивного мислення демонструють вищий рівень самооцінки і кращу здатність адаптуватися до навчальних і соціальних викликів (Commodari et al., 2022).

Процес адаптації молодших підлітків є багатовимірним і залежить від їхньої здатності вирішувати психологічні завдання, пов'язані з емоційною, соціальною та когнітивною адаптацією. Створення сприятливого соціального та навчального середовища є ключовим для їхнього успішного розвитку.

Критерії та показники шкільної адаптації формуються на основі багатовимірного підходу до оцінювання соціального, емоційного та академічного розвитку учнів. Успішність адаптації можна оцінити через спостереження за емоційною стабільністю, соціальною інтеграцією та академічними досягненнями. Емоційна стабільність, яка відображає здатність учнів справлятися зі стресом і тривожністю, є важливим індикатором адаптації. Наприклад, дослідження показують, що емоційний стан учнів тісно пов'язаний

з їхнім успіхом у навчанні, а також із якістю міжособистісних відносин у школі (Deneault et al., 2020).

Соціальна інтеграція, яка характеризується здатністю учнів формувати позитивні взаємини з однолітками та вчителями, також є критичним аспектом шкільної адаптації. Вона відображає рівень залученості учнів у соціальні взаємодії та їхнє відчуття належності до шкільного середовища. Згідно з результатами досліджень, підвищення рівня соціальної інтеграції сприяє зменшенню рівня тривожності та покращенню емоційного благополуччя учнів (Ömeroğulları & Gläser-Zikuda, 2022).

Академічна успішність, яка включає досягнення у навчанні та мотивацію до навчальної діяльності, є третім ключовим критерієм адаптації. Дослідження доводять, що мотивація до навчання та задоволення від академічної діяльності позитивно впливають на загальний рівень адаптації. Наприклад, використання програм соціально-емоційного навчання, спрямованих на розвиток мотивації та саморегуляції, допомагає учням досягати вищих академічних результатів (Deneault et al., 2020).

Оцінювання успішності адаптації вимагає врахування трьох взаємопов'язаних аспектів: емоційного, соціального та академічного. Інтеграція показників дозволяє створити комплексну картину адаптаційного процесу та забезпечити розробку ефективних інтервенцій для підтримки учнів у шкільному середовищі.

1.2. Чинники адаптації учнів до навчання у основній школі

Одним із центральних аспектів шкільної адаптації є взаємодія з однолітками, яка відіграє важливу роль у формуванні соціальних навичок учнів, їхній самооцінці та емоційній стабільності. У процесі адаптації дружні стосунки з однокласниками створюють відчуття належності до колективу, що значно знижує рівень тривожності та підвищує мотивацію до навчання. Підтримка з

боку однолітків є одним із ключових факторів, що сприяє формуванню впевненості у власних силах та розвитку навичок співпраці (Столярчук & Сергєєнкова, 2023).

Важливим фактором адаптації є перехід з початкового до базового середнього рівня освіти, що потребує пристосування до нових вимог і очікувань. Цей процес супроводжується змінами в навчальному середовищі, зокрема розширенням кола однолітків, зміною стилю викладання та підвищенням обсягу навчального навантаження. У таких умовах взаємодія з однокласниками допомагає створювати нові соціальні зв'язки та адаптуватися до колективу (Каралаш, 2021).

Особливої уваги заслуговує використання арттерапії як інструменту для покращення емоційного стану учнів під час адаптації. Такий підхід сприяє зниженню рівня тривожності, полегшує інтеграцію в соціальне середовище та стимулює розвиток творчих здібностей, що позитивно впливає на загальний процес адаптації (Титаренко, 2023). Крім того, застосування арттерапії дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, що особливо важливо для дітей, які зазнають труднощів у спілкуванні з однолітками.

В умовах інклюзивного навчання адаптація учнів значно ускладнюється, особливо коли навчальний процес відбувається у віртуальному просторі. Дослідження свідчать, що в таких умовах важливо забезпечити підтримку однолітків і створення дружнього середовища, яке сприяє розвитку соціальних навичок і покращенню емоційного стану учнів (Барбуца, 2022).

Окремої уваги потребують особливості адаптації учнів у складних життєвих обставинах, таких як воєнний стан. У таких умовах соціальна взаємодія відіграє важливу роль у забезпеченні емоційної підтримки для дітей, допомагаючи їм долати стрес і формувати відчуття безпеки. Спілкування з однолітками, участь у колективних заходах і групова діяльність створюють простір для розвитку довіри та емоційної стабільності, що є критично

важливими для зниження рівня тривожності. Водночас особливого значення набуває роль педагогів у створенні безпечного та інклюзивного навчального середовища. Педагогічна підтримка, яка включає елементи емпатії, індивідуального підходу та врахування потреб учнів, сприяє гармонізації стосунків у класі та формуванню атмосфери взаємоповаги (Гнатюк, 2023; Чекстере & Гнатюк, 2024).

Наукові дослідження підтверджують, що позитивна взаємодія з однолітками сприяє формуванню впевненості у власних силах, покращенню емоційного стану та розвитку соціальних навичок. Натомість негативний досвід, зокрема булінг, значно ускладнює процес адаптації, провокуючи ізоляцію, тривожність і зниження самооцінки. Позитивні стосунки у шкільному колективі дозволяють дітям знаходити підтримку, розвивати відчуття приналежності та навчатися ефективним стратегіям розв'язання конфліктів. Це, у свою чергу, сприяє створенню стійких соціальних зв'язків, які є базою для успішної інтеграції в освітнє середовище (Goyal & Worrell, 2021; Мошенець, 2020; Черненко, 2023).

Не менш важливим залишається вплив сімейного середовища, яке визначає базову платформу для емоційного розвитку та соціальної адаптації дитини. Сім'я є ключовим джерелом підтримки, і саме її ставлення до труднощів навчального процесу може значно полегшити або, навпаки, ускладнити адаптацію дитини до нових умов. Стиль виховання у сім'ї виступає важливим фактором у формуванні поведінкових стратегій дитини. Авторитетний стиль виховання, що базується на балансі вимогливості та емоційної підтримки, сприяє формуванню в дітей таких рис, як самостійність, здатність приймати рішення та долати труднощі. Це, своєю чергою, полегшує їхню взаємодію з новим соціальним і навчальним середовищем. Натомість авторитарний або занадто ліберальний стиль виховання може посилювати

емоційні проблеми та сприяти розвитку невпевненості в собі, що ускладнює шкільну адаптацію (Hayek et al., 2021).

У контексті воєнного стану роль сім'ї стає ще більш важливою. Емоційна підтримка з боку батьків, забезпечення стабільності у домашньому середовищі та залучення дитини до сімейних ритуалів допомагають створити почуття захищеності. Це сприяє розвитку в учнів емоційної стійкості, яка є критично важливою для ефективного подолання стресу та адаптації до умов підвищеної тривожності. Таким чином, гармонійне поєднання сімейної підтримки, педагогічної роботи та позитивної соціальної взаємодії є ключовими елементами успішної адаптації учнів навіть у найскладніших обставинах (Гнатюк, 2023; Hayek et al., 2021).

У протилежність цьому, авторитарний або занадто ліберальний стиль виховання може призводити до підвищення рівня тривожності та зниження академічної мотивації у школярів. Крім того, емоційна підтримка від батьків, як-от залученість у навчальний процес і допомога у вирішенні конфліктних ситуацій, є важливим аспектом, який сприяє емоційній стабільності учнів. Як виявляють дослідження, сім'ї, які надають достатньо уваги і встановлюють здорові межі, формують у дітей почуття безпеки, необхідне для успішної адаптації (Hadjicharalambous & Demetriou, 2021).

Таким чином, соціальні чинники адаптації охоплюють як взаємодію з однолітками, так і вплив сімейного середовища. Підтримка з боку друзів і сім'ї є важливим фундаментом для гармонійного входження дитини в нове шкільне середовище та сприяє зниженню рівня стресу і тривожності.

Педагогічні чинники відіграють ключову роль у процесі адаптації учнів до навчання у основній школі, впливаючи як на їхній емоційний стан, так і на здатність долати академічні виклики. Стосунки між учителями та учнями створюють основу для побудови позитивного навчального середовища. Дослідження підтверджують, що високий рівень довіри й підтримки з боку

вчителів сприяє зниженню тривожності та покращенню емоційного добробуту учнів. Учителі, які демонструють емпатію, здатні створити безпечну атмосферу для навчання, що особливо важливо для учнів, які адаптуються до нових навчальних умов (Li, 2022).

Важливим аспектом є також використання сучасних навчальних методик, які враховують індивідуальні потреби учнів. Гнучкі підходи до викладання, зокрема персоналізація навчального процесу та інтерактивні методи, сприяють активному залученню учнів до навчання. Наприклад, дослідження шведських і турецьких освітніх контекстів виявило, що адаптація національних навчальних програм з урахуванням індивідуальних особливостей учнів покращує академічні результати та формує стійкі навички до навчання (Bümen & Holmqvist, 2022).

Окрім того, середовище, яке стимулює креативність і співпрацю, є критично важливим для зниження рівня стресу серед учнів і полегшення їхньої адаптації. Використання гнучких навчальних просторів і технологій сприяє розвитку автономії учнів, що, у свою чергу, позитивно впливає на їхню мотивацію до навчання (Deed et al., 2020).

Педагогічні чинники, які охоплюють стосунки з учителями та використання сучасних навчальних підходів, є визначальними для адаптації учнів до навчання у основній школі. Вчителі, які створюють підтримуюче середовище й застосовують адаптивні методики, сприяють не лише академічному успіху учнів, але й їхньому емоційному добробуту.

Організаційні чинники навчального середовища суттєво впливають на процес адаптації учнів до основної школи. Одним із ключових аспектів є організація навчального процесу, яка охоплює розклад занять, навантаження та структуру уроків. Невідповідне планування розкладу або перевантаження навчальною діяльністю може викликати стрес у підлітків і знижувати їхню академічну успішність. Наприклад, дослідження вказують, що ефективний розподіл навантаження, який враховує час на відпочинок і позакласні

активності, сприяє формуванню позитивного емоційного стану і підвищує мотивацію до навчання (Ogara & Omolo, 2021).

Фізичне середовище школи також є важливим елементом, який впливає на адаптацію. Комфортні умови навчання, такі як зручність класів, наявність сучасного технічного обладнання та інклюзивний дизайн, сприяють створенню сприятливого клімату для навчання. У дослідженнях зазначається, що класи з належним рівнем освітлення, вентиляції та ергономічними меблями позитивно впливають на концентрацію уваги та загальний добробут учнів (Masoom, 2021). Окрім того, технічне забезпечення, зокрема інтерактивні дошки, комп'ютери та інтернет-доступ, допомагає покращити якість освітнього процесу і сприяє активному залученню учнів у навчання (Diehl & Golann, 2023).

Також варто зазначити важливість позитивного організаційного клімату, який включає підтримку з боку адміністрації школи та стимулює співпрацю серед учителів. Дослідження підтверджують, що сприятливий організаційний клімат покращує емоційний стан учнів і їхню здатність до адаптації, оскільки створює почуття безпеки та належності до спільноти.

Організація навчального процесу та фізичне середовище школи є основними компонентами, які впливають на успішність адаптації учнів. Вони забезпечують емоційний комфорт, знижують рівень стресу і сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу (Schechter et al., 2021).

Вплив культурного контексту охоплює цінності, норми та традиції, які формують ідентичність учнів і їхнє ставлення до навчання. У школах з високим рівнем культурної різноманітності навчальний процес потребує врахування унікальних особливостей кожного учня. Як зазначено в огляді досліджень, учителі відіграють вирішальну роль у просуванні інклюзії шляхом розвитку професійного навчання, яке сприяє їхньому розумінню культурної різноманітності та застосуванню ефективних стратегій для забезпечення рівності в освіті (Semião et al., 2023).

Соціальний контекст, зокрема інклюзивність школи, визначає готовність навчального середовища до інтеграції учнів із різних культурних груп. Школи, які активно працюють над створенням інтеркультурного простору, сприяють гармонійному співіснуванню учнів із різними етнічними, релігійними та соціальними уподобаннями. Як свідчать дослідження, розбудова співпраці між учителями, адміністрацією та батьками є ключовим чинником успішного включення всіх учасників освітнього процесу в навчальну спільноту (Pérez-Jorge et al., 2023).

Інклюзивний підхід стає дедалі актуальнішим у сучасній освіті, забезпечуючи рівні можливості для учнів із різними освітніми потребами. Методи педагогічної інклюзії не лише покращують адаптацію учнів до навчального середовища, але й формують толерантність та емпатію в учнів. У мета-аналізі культурних і демографічних факторів зазначено, що ефективне впровадження інклюзивних практик залежить від позитивного ставлення педагогів, яке формується в контексті їхнього культурного досвіду та професійного розвитку (Steen & Wilson, 2020).

Отже, культурно-соціальні чинники та інклюзивний підхід є невід'ємною частиною адаптації учнів у сучасних школах. Вони сприяють створенню середовища, де кожен учень має можливість досягати своїх освітніх цілей, перебуваючи в гармонії зі своїм культурним і соціальним контекстом.

1.3. Проблеми шкільної адаптації та їх прояви

Емоційні проблеми є значущими бар'єрами для адаптації молодших підлітків у шкільному середовищі. Стрес, тривожність і депресія можуть істотно впливати на академічну успішність, соціальну інтеграцію та загальний добробут учнів. Здатність дитини до адаптації суттєво залежить від умов, у яких вона перебуває. Особливо актуальним це питання стає в умовах соціальних криз, таких як війна, економічні потрясіння чи епідемії. Наприклад, в умовах

воєнного стану рівень стресу і тривожності значно зростає, що призводить до розвитку адаптаційних розладів. Це проявляється у вигляді порушень сну, зниження концентрації уваги, емоційної нестабільності, зростання агресивності та соціальної ізоляції. Такі діти часто відчують емоційне виснаження, яке негативно впливає на їхню здатність до навчання і взаємодії з однолітками (Гнатюк, 2023, 2024).

Дослідження показують, що емоційна дезадаптація нерідко супроводжується підвищеним рівнем страхів у дітей, які не можуть ефективно впоратися зі змінами в соціальному середовищі. У молодших школярів часто спостерігаються специфічні страхи, зокрема страх перед оцінюванням їхньої діяльності, страх відчуження з боку однолітків і невизначеності щодо власної успішності. Відсутність підтримки з боку дорослих, зокрема вчителів і батьків, тільки посилює ці переживання. Страхи можуть призводити до уникнення соціальної взаємодії, конфліктів з оточенням і зниження ініціативності, що значно ускладнює процес адаптації (Колісник, 2024).

Тривожність є однією з ключових характеристик емоційних проблем, які виникають у процесі адаптації молодших підлітків. Вона проявляється як у вигляді загальної емоційної напруги, так і через поведінкові прояви, такі як уникнення шкільних обов'язків, пасивність або, навпаки, агресивність у взаємодії з однолітками. У дослідженнях зазначається, що високий рівень тривожності негативно впливає на когнітивні функції, що важливо для засвоєння навчального матеріалу. Крім того, тривожність знижує здатність до концентрації уваги, що безпосередньо позначається на ефективності навчального процесу. Особливо це проявляється в умовах високих навчальних вимог або при недостатній підтримці в адаптації з боку педагогів та шкільних психологів (Матвієнко, Ведмеденко, & Химич, 2024).

Окрему проблему становлять соціальні аспекти адаптації, зокрема інтеграція в учнівський колектив. Емоційна дезадаптація часто проявляється у

вигляді ізоляції або труднощів у встановленні міжособистісних контактів. Підлітки, які не знаходять підтримки серед однолітків або не відчують прийняття в колективі, можуть розвивати комплекс неповноцінності, що призводить до посилення тривожності та страху перед соціальними ситуаціями. Це, своєю чергою, формує замкнене коло емоційних і соціальних проблем, яке складно подолати без цілеспрямованої підтримки (Гнатюк, 2024).

Соціально-психологічні чинники також значною мірою визначають емоційний стан учнів. Недостатність підтримки з боку однолітків і вчителів, а також порушення у взаємодії з сім'єю, створюють додаткові труднощі для адаптації. Соціальна ізоляція може призводити до розвитку депресивних симптомів, які ускладнюють участь учнів у навчальному процесі (Пріснякова & Бабанська, 2024). Емоційні проблеми також впливають на здатність дітей до формування нових соціальних зв'язків, що є критично важливим для успішної інтеграції в нове навчальне середовище (Федорчук, 2023).

Академічний стрес, який виникає під час переходу з початкової до середньої школи, є одним із ключових чинників, що сприяють виникненню емоційних труднощів у підлітків. Цей період характеризується суттєвим зростанням навчального навантаження, посиленням вимог до самостійності та відповідальності учнів, а також необхідністю адаптуватися до нових правил, вчителів і соціального оточення. У результаті такі зміни можуть провокувати у школярів тривалі стани емоційного виснаження, втрату інтересу до навчання та загальне зниження мотивації (Бучковська, 2023; Сахно, 2022). Окрім того, нові умови вимагають від учнів швидкого опанування адаптаційних стратегій, які далеко не завжди відповідають їхнім віковим та індивідуальним особливостям.

Емоційні проблеми, такі як стрес, тривожність і депресія, відіграють важливу роль у процесі адаптації до змінених навчальних умов. Ці стани можуть стати особливо вираженими у складних або кризових ситуаціях, наприклад, у випадках соціальної нестабільності, військових конфліктів чи

економічних труднощів. Високий рівень стресу та тривожності негативно впливає на когнітивні процеси, ускладнюючи засвоєння нового матеріалу, зниження концентрації уваги та створення проблем із запам'ятовуванням. Це нерідко призводить до уникнення активної участі у шкільних заходах, формування негативного ставлення до навчання та соціальної ізоляції (Agyarong et al., 2022).

Дослідження свідчать, що тривалий стрес, викликаний підвищеними академічними вимогами, може мати серйозні наслідки для емоційного стану школярів. Зокрема, такий стрес часто провокує синдром емоційного виснаження, що характеризується втратою енергії, підвищеною втомлюваністю та зниженням продуктивності. Крім того, він може викликати вторинні психологічні розлади, такі як депресивні стани або тривожні розлади, що ще більше ускладнюють адаптацію до навчального процесу (Martínez et al., 2020). У такому стані школярі часто стикаються із зростанням соціальної тривожності, що ускладнює взаємодію з однолітками та участь у групових активностях.

З огляду на ці виклики, особливого значення набувають програми психологічної підтримки, спрямовані на врахування специфічних потреб учнів у різних навчальних умовах. Такі програми повинні включати заходи для зниження рівня стресу та тривожності, розвитку навичок саморегуляції, підвищення емоційної стійкості та формування позитивного ставлення до навчання. Інтеграція індивідуальної психологічної допомоги, групових тренінгів і підтримки з боку педагогічного колективу може сприяти не лише зменшенню емоційних труднощів, але й підвищенню академічної мотивації та загального благополуччя учнів (Каменських, 2022; Міщенко, 2024).

Депресія серед підлітків часто проявляється як відчуття ізоляції, зниження енергії та інтересу до навчання, що створює додаткові труднощі для адаптації. Підлітки з депресивними симптомами також схильні до шкільного вигорання, яке характеризується емоційним виснаженням, цинізмом і зниженням почуття

особистого досягнення (Molero Jurado et al., 2021). Вигорання, що виникає через високі академічні вимоги, також корелює зі стресом і нездатністю впоратися з емоційними викликами (Vinter et al., 2020).

Емоційне виснаження має комплексний вплив на підлітків, включаючи фізичну втому, зниження когнітивних здібностей та соціальну ізоляцію. Підлітки, які відчувають виснаження, часто демонструють нижчі показники академічної ефективності та схильність до деперсоналізації навчального процесу. Це не тільки знижує їхню продуктивність, але й створює ризик для їхнього психічного здоров'я в довгостроковій перспективі. Емоційні проблеми, включаючи стрес, тривожність, депресію та емоційне виснаження, виступають значущими бар'єрами для адаптації підлітків до навчання. Раннє виявлення цих проблем і впровадження програм емоційної підтримки є критично важливими для забезпечення їхнього успішного залучення до навчального процесу (Kleszczewska-Albińska, 2024).

Соціальні труднощі виступають одним із найбільш поширених чинників, що ускладнюють процес адаптації учнів у шкільному середовищі. Проблеми у взаємодії з однолітками, зокрема конфлікти, булінг та ізоляція, значно впливають на емоційний стан і поведінку підлітків. Зокрема, булінг є серйозною проблемою, адже його наслідки можуть мати як короткочасний, так і тривалий вплив. Він може викликати стійкий стрес, тривожність, депресивні стани, а інколи навіть суїцидальні думки. Також спостерігається негативний вплив булінгу на навчання, адже він нерідко спричиняє зниження мотивації, погіршення успішності та уникнення шкільної діяльності. Відсутність належної підтримки з боку педагогів чи однолітків лише загострює цю ситуацію. Разом із тим, результати досліджень підтверджують, що підтримка з боку друзів, сім'ї та вчителів може зменшити негативні наслідки булінгу, сприяючи зниженню ризику депресії та відновленню психологічного комфорту учнів (Galindo-Domínguez & Losada Iglesias, 2023).

Ще одним викликом у соціальній адаптації підлітків є ізоляція, яка виникає через відчуття відторгнення з боку однолітків. Учні, які перебувають у стані соціальної ізоляції, часто мають низьку самооцінку, труднощі у встановленні довірливих стосунків та відчуття відчуженості від шкільного колективу. Соціальна ізоляція також нерідко супроводжується тривожними розладами та уникненням соціальної активності. Зазвичай такі учні уникають участі в колективних заходах, виявляють пасивність у взаємодії або, навпаки, проявляють агресивність, що ще більше ускладнює їхню інтеграцію. За даними наукових досліджень, вплив ізоляції виходить далеко за межі шкільного періоду. Вона може спричиняти зміни в нейробіологічних процесах, які відповідають за емоційну регуляцію, когнітивну діяльність та прийняття рішень. Ці наслідки можуть проявлятися навіть у дорослому віці, позначаючись на здатності до успішної соціалізації та емоційної стабільності (Li et al., 2021).

Відсутність підтримки з боку дорослих також ускладнює соціальну адаптацію учнів. Шкільне середовище, яке не забезпечує належної підтримки з боку вчителів та адміністрації, може поглиблювати соціальні труднощі та сприяти формуванню негативного емоційного клімату. У дослідженнях підкреслюється, що позитивне шкільне середовище, яке сприяє розвитку соціальних навичок і підтримує взаємодію між учнями та вчителями, суттєво покращує емоційний стан учнів і сприяє їхній інтеграції в соціальне життя школи. Соціальні труднощі, такі як булінг, ізоляція та брак підтримки з боку дорослих, мають значний вплив на адаптацію учнів до навчання. Ефективне вирішення цих проблем передбачає створення підтримуючого середовища, спрямованого на запобігання соціальним конфліктам та забезпечення емоційного комфорту учнів (Sahyadi et al., 2024).

Когнітивні та навчальні труднощі є однією з основних перешкод для адаптації учнів у шкільному середовищі, зокрема у молодшому підлітковому віці. Однією з ключових проблем є низький рівень навчальної мотивації, який

виникає через відсутність інтересу до навчального матеріалу, страх перед невдачею або негативний досвід у навчанні. Як зазначено в дослідженнях, мотивація значною мірою залежить від попереднього досвіду учнів, зокрема від того, наскільки вони вважають себе здатними досягти успіху. Спогади про попередні навчальні досягнення формують їхні очікування та рівень саморегуляції під час виконання завдань (Finn, 2020).

Проблеми концентрації та засвоєння навчального матеріалу також є типовими для підлітків, які стикаються із когнітивними труднощами. Порушення виконавчих функцій, таких як пам'ять, планування та здатність до самоконтролю, знижують ефективність навчання. У дослідженнях встановлено, що діти з порушеннями у виконанні когнітивних задач демонструють слабші результати у тестах на запам'ятовування, інгібаторний контроль та стратегічне планування. Це особливо помітно серед учнів із труднощами в математиці або читанні, які часто стикаються із загальним ослабленням когнітивних здібностей (Deng et al., 2020).

Крім того, низький рівень навчальної мотивації часто взаємодіє із когнітивними обмеженнями, створюючи негативний цикл, у якому учні не відчують внутрішнього стимулу до навчання через труднощі у розумінні матеріалу. Дослідження когнітивних предикторів свідчать, що проблеми із тривалим утриманням уваги та робочою пам'яттю є одними з найважливіших факторів, які ускладнюють навчання. Особливо це помітно серед учнів із ризиком розвитку навчальних розладів, таких як дислексія або дисграфія.

Ефективні стратегії втручання повинні враховувати ці аспекти, забезпечуючи розвиток виконавчих функцій та підвищуючи рівень мотивації через залучення учнів до навчальної діяльності (Barnes et al., 2020).

Фізичні та фізіологічні аспекти шкільної дезадаптації відіграють важливу роль у складнощах адаптації учнів до навчального процесу. Одним із ключових факторів є фізичне перевантаження, яке може бути наслідком інтенсивного

навчального розкладу, великої кількості домашніх завдань і позашкільної діяльності. Це перевантаження часто супроводжується недостатнім відпочинком, що призводить до розвитку хронічної втоми. Як свідчать дослідження, відсутність належного сну і відпочинку значно підвищує ризик емоційного вигорання серед учнів, що негативно впливає на їхній фізичний та психологічний стан (Springer & Oleksa-Marewska, 2023).

Крім того, хронічні захворювання, такі як астма, алергії або діабет, створюють додаткові бар'єри для адаптації учнів. Дослідження вказують, що підлітки з хронічними захворюваннями часто мають труднощі в інтеграції до шкільного середовища через необхідність частих медичних втручань, соціальну ізоляцію та знижену здатність до участі в активних формах навчання. Хронічні захворювання також сприяють погіршенню психічного здоров'я, зокрема викликають підвищений рівень тривожності та депресії, що додатково ускладнює їхній навчальний процес (Kim & Lee, 2020).

Фізична активність має великий потенціал для зменшення впливу перевантаження та поліпшення загального стану учнів. Регулярні фізичні вправи допомагають знизити рівень стресу, покращують якість сну та сприяють відновленню фізичних і психічних сил. Дослідження серед студентів-медиків демонструють, що фізична активність ефективно знижує рівень стресу та покращує загальний психофізіологічний стан, навіть у середовищах з високими вимогами до навчання (Andrade & de Castro Pereira, 2020).

Фізичне перевантаження, недостатній відпочинок і хронічні захворювання є основними фізіологічними чинниками, які ускладнюють адаптацію учнів до шкільного середовища. Зменшення цих факторів і впровадження регулярної фізичної активності можуть значно підвищити рівень їхнього фізичного й психічного благополуччя.

Системні проблеми шкільного середовища є суттєвими бар'єрами для ефективної адаптації учнів, впливаючи на їхню здатність повноцінно

включатися в навчальний процес. Однією з ключових проблем є невідповідність навчального середовища індивідуальним потребам учнів. Стандартні підходи до навчання часто не враховують різноманітність когнітивних, емоційних і соціальних особливостей школярів, що призводить до зниження їхньої мотивації та ефективності навчання. Як зазначається у дослідженнях, недостатня адаптація навчальних програм та обмежені можливості для диференційованого підходу до учнів створюють несприятливі умови для інтеграції до шкільного середовища (Gleitze et al., 2022).

Крім того, нестача ресурсів для підтримки адаптації, включаючи педагогічні, соціальні та технічні аспекти, є ще одним серйозним викликом. Недостатнє фінансування шкіл, обмежений доступ до сучасних технологій і навчальних матеріалів, а також відсутність підготовки вчителів до роботи з учнями з різними освітніми потребами значно ускладнюють процес адаптації. У дослідженнях наголошується, що інтеграція технологій у навчальний процес і створення навчального середовища, яке сприяє емоційному та соціальному розвитку учнів, можуть знизити негативний вплив цих чинників (Sun, 2024).

Також важливою проблемою є недостатня підтримка соціально-емоційного навчання у школах, яке є основою для формування стійкості, емпатії та навичок міжособистісного спілкування. Дослідження показують, що системні підходи до соціально-емоційного навчання, які враховують потреби учнів у створенні безпечного і підтримуючого середовища, здатні значно покращити адаптаційний потенціал учнів та їхні академічні досягнення (Mahoney et al., 2020).

Системні проблеми шкільного середовища, зокрема невідповідність навчальних умов індивідуальним потребам учнів і нестача ресурсів для їхньої підтримки, вимагають комплексного підходу для їхнього вирішення. Розробка адаптивних програм, впровадження сучасних технологій та розвиток соціально-

емоційного навчання є ключовими напрямками, які можуть сприяти успішній адаптації школярів.

Висновки до розділу 1

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що адаптація молодших підлітків до навчання в основній школі є багатовимірним процесом, який охоплює когнітивні, емоційні та соціальні аспекти. Адаптація визначається як здатність учнів пристосовуватися до нових навчальних і соціальних умов, зберігаючи при цьому емоційну стабільність, соціальну інтеграцію та навчальну мотивацію. Аналіз сучасних психологічних теорій і концепцій свідчить, що адаптація залежить як від внутрішніх ресурсів дитини (емоційної регуляції, когнітивних здібностей, мотивації), так і від зовнішніх умов, зокрема підтримки сім'ї, учителів та однолітків.

Під час вивчення чинників адаптації встановлено, що особистісні характеристики, такі як самооцінка, рівень тривожності та стиль мислення, суттєво впливають на здатність учнів пристосовуватися до навчального середовища. Соціальна взаємодія з однолітками, підтримка сім'ї, педагогічні підходи та організаційні чинники навчального середовища, включаючи комфортність класів і структуру навчального процесу, формують базу для успішної адаптації. Зазначено, що впровадження інклюзивних методик і врахування культурного контексту допомагають створити гармонійне навчальне середовище для учнів із різними потребами.

Розглянуто проблеми шкільної адаптації, серед яких емоційні труднощі, соціальні конфлікти, когнітивні обмеження, фізичне перевантаження та системні недоліки шкільного середовища. Встановлено, що стрес, тривожність, соціальна ізоляція та низька мотивація значно ускладнюють процес адаптації, особливо за умов нестачі педагогічних, соціальних та технічних ресурсів. Підкреслено важливість раннього виявлення цих проблем і впровадження

підтримуючих програм, які враховують багатовимірний підхід до адаптації учнів.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Організація та процедура дослідження

Організація емпіричного дослідження спирається на наукові основи, сформовані в результаті детального аналізу літератури з проблематики адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Етапи процедури дослідження

№	Назва	Стислий опис
I	Аналіз сучасної наукової літератури з проблематики адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі	Вивчення теоретичних основ і ключових підходів у дослідженні адаптаційних процесів. Обґрунтування актуальності використання психодіагностичних методик.
II	Визначення вибірки дослідження	Опис кількісного та якісного складу вибірки.
III	Процедура проведення емпіричного дослідження	Організація опитування у офлайн-форматі з використанням друкованих матеріалів. Використання стандартизованих психодіагностичних методик без додаткових інтерв'ю чи спостережень
IV	Методи математико-статистичного аналізу результатів	Опис методів аналізу: описова статистика, частотний аналіз, критерій Мана-Уїтні, однофакторний дисперсійний аналіз, rho-коефіцієнт Спірмена, регресійний аналіз
V	Розробка практичних рекомендацій	Узагальнення отриманих даних та формулювання рекомендацій для педагогів і психологів для полегшення адаптації учнів

	до навчання.
--	--------------

Детальніше про етапи дослідження:

Етап I. Аналіз сучасної наукової літератури щодо адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі дозволив окреслити ключові теоретичні основи та підходи до дослідження цього процесу. У багатьох дослідженнях адаптація визначається як складний багатовимірний процес, що включає інтеграцію дитини в нове навчальне середовище, та розвиток її соціально-психологічної стійкості, здатності до встановлення міжособистісних контактів та ефективного засвоєння навчальної програми. Зокрема, було звернуто увагу на концепції, які розглядають адаптацію як результат взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких виділяються індивідуально-психологічні особливості особистості, її мотиваційна сфера, рівень пізнавальної активності та емоційно-вольова стабільність.

Наукові праці підкреслюють, що в молодшому підлітковому віці адаптація до навчання набуває особливого значення через зміну освітнього середовища та збільшення вимог до навчальної діяльності. Вплив цих факторів часто супроводжується труднощами в організації навчання, зростанням рівня тривожності та зниженням мотивації, що, у свою чергу, може ускладнювати процес адаптації. У зв'язку з цим у науковій літературі висвітлюється потреба в системному підході до діагностики адаптаційних процесів, що включає дослідження як когнітивної сфери, так і соціально-психологічних характеристик школярів.

Актуальність використання психодіагностичних методик у дослідженні адаптації підлітків зумовлена їхньою здатністю об'єктивно оцінювати ключові аспекти цього процесу. Завдяки психодіагностичним інструментам можна виявити основні чинники, що впливають на успішність адаптації, визначити рівень соціально-психологічної стійкості учнів та оцінити їхню мотивацію до

навчання. Зокрема, використання стандартизованих методик сприяє отриманню достовірних даних, які дозволяють провести аналіз адаптаційного потенціалу підлітків, й розробити практичні рекомендації для покращення навчального середовища. Такий підхід забезпечує комплексний аналіз, що є надзвичайно важливим у процесі вивчення адаптації учнів до основної школи.

Етап II. Вибірка дослідження складалася з 79 учнів, які навчаються в основній школі, що дало змогу отримати достатньо даних для проведення статистично значущого аналізу. До вибірки увійшли 43 дівчат та 36 хлопців, що забезпечило гендерний баланс для порівняння результатів за статевою ознакою. Учасники дослідження перебували у віковому діапазоні, який відповідає молодшому підлітковому віку, що є критичним періодом для формування адаптаційних механізмів і їх подальшого впливу на навчальну діяльність.

Особливу увагу було приділено відбору респондентів таким чином, щоб вони представляли різноманітні соціально-психологічні характеристики, притаманні учням цієї вікової групи. Такий підхід дозволяє отримати репрезентативні результати, які відображають загальні тенденції адаптаційного процесу. Врахування гендерних та вікових особливостей вибірки сприяє всебічному аналізу психологічних чинників, які впливають на адаптацію до навчання в основній школі.

Етап III. Процедура емпіричного дослідження було організовано у вигляді офлайн-опитування, яке проводилося з використанням друкованих матеріалів. Такий формат забезпечив комфортні умови для учасників та мінімізував зовнішні фактори, які могли б вплинути на їх відповіді. Використання друкованих матеріалів дозволило стандартизувати процедуру збору даних та уникнути технічних проблем, які можуть виникнути при використанні електронних засобів.

Для дослідження було обрано стандартизовані психодіагностичні методики, що забезпечують валідність та надійність отриманих результатів. Ці

методики включали тести та опитувальники, які були спеціально розроблені для оцінки адаптації, тривожності, мотивації до успіху та пізнавальної активності учнів. Такий підхід дозволив охопити основні аспекти психологічних особливостей молодших підлітків у контексті їх адаптації до навчання.

Особливістю дослідження було те, що додаткові методи, такі як інтерв'ю, бесіди чи спостереження, не використовувалися. Це дозволило зосередитися виключно на об'єктивних показниках, які були отримані через стандартизовані процедури. Завдяки цьому забезпечено високу порівнюваність і достовірність даних, що є необхідним для подальшого статистичного аналізу та узагальнення результатів дослідження.

Етап IV. Методи математико-статистичного аналізу результатів.

Для аналізу отриманих даних у дослідженні використовувалися сучасні математико-статистичні методи, що забезпечують об'єктивність та точність інтерпретації результатів. Одним із базових підходів була описова статистика, яка дозволила узагальнити ключові характеристики вибірки, включаючи середні значення, стандартні відхилення та розподіли показників. Це стало основою для подальшого аналізу та виявлення тенденцій у поведінкових і психологічних особливостях підлітків.

Частотний аналіз використовувався для оцінки розподілу респондентів за різними категоріями, зокрема рівнями адаптації, тривожності чи пізнавальної активності. Цей метод дозволив виявити найбільш поширені прояви досліджуваних характеристик та оцінити їхню варіативність. Для порівняння незалежних груп застосовувався критерій Мана-Уїтні, який забезпечує можливість аналізувати відмінності між двома вибірками, навіть за умови невеликого обсягу даних або їх нерівномірного розподілу.

Для виявлення відмінностей у трьох і більше групах було використано однофакторний дисперсійний аналіз, який дозволяє оцінити вплив окремих факторів на досліджувані показники. Це сприяло глибшому розумінню

залежностей між адаптацією підлітків та різними соціально-психологічними чинниками. Визначення взаємозв'язків між окремими показниками здійснювалося за допомогою ρ -коефіцієнта Спірмена, який є ефективним інструментом для аналізу кореляцій між порядковими змінними.

Для глибшого вивчення чинників, що впливають на адаптацію, було застосовано регресійний аналіз. Цей метод дозволив виявити, які з досліджуваних змінних мають найбільший вплив на психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Використання комплексного підходу до математико-статистичного аналізу забезпечило високу надійність отриманих результатів і стало основою для формування практичних рекомендацій.

Етап V. Розробка практичних рекомендацій стала завершальним етапом дослідження, що базується на узагальненні отриманих даних та їх інтерпретації. Аналіз результатів дозволив визначити ключові чинники, які впливають на адаптацію молодших підлітків до навчання в основній школі, а також виявити можливі труднощі, з якими вони стикаються в навчальному середовищі. Отримані емпіричні дані дали змогу сформуванню науково обґрунтованих рекомендацій, спрямованих на підтримку учнів під час їх адаптаційного періоду.

Рекомендації орієнтовані на педагогів та психологів і включають заходи, спрямовані на створення сприятливого шкільного середовища, яке сприятиме розвитку пізнавальної активності, зниженню рівня тривожності та формуванню мотивації до успіху. Особлива увага приділяється необхідності індивідуального підходу до учнів, врахуванню їхніх психологічних особливостей та рівня адаптації. Зокрема, запропоновано використовувати інтерактивні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність, а також формувати мотиваційні програми, що заохочують досягнення успіхів у навчанні.

Також підкреслюється важливість створення умов для зниження шкільної тривожності, що може включати організацію психологічної підтримки та розвиток партнерських стосунків між учнями й педагогами. Окремо розглядається необхідність підвищення компетентності педагогів у сфері роботи з підлітками, зокрема через участь у тренінгах з розвитку емоційної чутливості та педагогічної майстерності.

Сформульовані рекомендації мають практичну значущість і можуть використовуватися у щоденній роботі освітніх закладів для забезпечення комфортного психологічного клімату, який сприятиме успішній адаптації учнів до навчання та їхньому гармонійному розвитку.

Ретельно організована процедура емпіричного дослідження дозволила отримати достовірні дані про психологічні особливості та чинники адаптації молодших підлітків. Використання сучасних статистичних методів забезпечило глибокий аналіз зібраної інформації та виявлення ключових зв'язків між показниками дослідження. На основі результатів було сформульовано практичні рекомендації, які можуть слугувати ефективним інструментом для педагогів і психологів у процесі підтримки підлітків під час їхнього адаптаційного періоду.

2.2. Обґрунтування психодіагностичних методик

Вибір психодіагностичних методик для дослідження адаптації молодших підлітків до навчання ґрунтується на їхній валідності, надійності та здатності комплексно оцінити ключові психологічні характеристики. Застосовані інструменти дозволяють виявити соціально-психологічні та внутрішньоособистісні чинники, що впливають на адаптацію, а також зрозуміти зв'язок між рівнем адаптації, тривожністю, пізнавальною активністю та мотивацією до успіху (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Методики дослідження

№	Назва	Сфера	Шкали
1	Методика визначення особистісної адаптованості школярів (автор А.Фурман)	Соціально-психологічна адаптація	1. Вид соціально-психологічної адаптації
2	Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса	Внутрішньо особистісні характеристики	1. Переживання соціального стресу 2. Фрустрація потреби в досягненні успіху 3. Страх самовираження 4. Страх ситуації перевірки знань 5. Страх не відповідати очікуванням оточуючих 6. Низька фізіологічна опірність стресу 7. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями 8. Загальна тривожність у школі
3	«Дослідження рівня пізнавальної активності учнів» (автор Б. Пашнев)	Внутрішньо особистісні характеристики	1. Рівень домагань 2. Глибина сприйняття 3. Творчий підхід 4. Пошукова діяльність 5. Схильність до частих змін діяльності 6. Схильність до монотонної роботи 7. Негативне відношення до навчання 8. Вид спрямованості: на процес 9. Вид спрямованості: на результат 10. Рівень пізнавальної активності
4.	Анкета «Ціннісні пріоритети» (методика С. Тищенко, модифікація В.	Ціннісні пріоритети	1. Я і рідна домівка 2. Я і здоров'я 3. Я і мистецтво 4. Я і праця 5. Я і навчання

	Киричука, В. Киричука)		6. Я і друзі 7. Я і громадські обов'язки 8. Я і Україна 9. Я і моральні цінності 10. Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості
--	---------------------------	--	---

Детальніше про обрані психодіагностичні інструменти:

№1. Методика визначення особистісної адаптованості школярів (Киричук (Ed.), 1993). була розроблена українським науковцем А.В. Фурманом для комплексного вивчення рівня соціально-психологічної адаптації підлітків до навчання та соціальної взаємодії в основних мікросоціумах: школі, родині, середовищі спілкування та у ставленні до власного «Я».

Методика має практичну спрямованість і призначена для виявлення як сприятливого, так і проблемного перебігу адаптаційного процесу в учнів, що дозволяє своєчасно виявляти ознаки дезадаптації та розробляти відповідні психолого-педагогічні заходи.

Опитувальник містить 15 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою ставлення: від «дуже позитивного» (5 балів) до «вкрай негативного» (-5 балів). Оцінювання охоплює чотири змістові блоки: школа, сім'я, соціальне оточення (вулиця) та внутрішній світ особистості. За результатами підрахунку балів обчислюється сумарний показник, що відображає рівень адаптації: від адаптованості до дезадаптованості з деталізацією на підрівні (максимальний, критичний, ситуативний тощо). Методика не має офіційно зазначених версій чи нормативних вибірок, однак апробована в роботі з підлітками у шкільному середовищі та широко використовується в освітньо-психологічній практиці. Опитування можна проводити як індивідуально, так і у групі, орієнтовна тривалість — 10–15 хвилин.

Обробка результатів здійснюється шляхом підсумування балів за всіма позиціями та подальшого зіставлення з діапазонами рівнів адаптації згідно зі шкалою класифікації А.В. Фурмана. Методика вирізняється структурованістю, простотою застосування та дає змогу отримати надійні дані для психологічного аналізу особистісної адаптованості учнів молодшого підліткового віку.

№2. Методика діагностики рівня шкільної тривожності (Лемак & Петрище (Eds.). 2011) була розроблена американським психологом Джеймсом Д. Філіпсом у 1970-х роках та адаптована для використання в Україні у шкільній практиці психологами й педагогами з урахуванням культурного контексту. Вона призначена для вивчення внутрішньоособистісних проявів шкільної тривожності учнів, які можуть суттєво впливати на їхню успішність, адаптацію до шкільного середовища та загальний емоційний стан. Основна мета методики — виявити рівень загальної та специфічної тривожності дитини у шкільному просторі, зокрема у ситуаціях оцінювання, міжособистісної взаємодії, очікування успіху та в стосунках з учителями.

Опитувальник складається з 58 тверджень, які учень оцінює за допомогою двох варіантів відповіді — «+» (так, згоден) або «-» (ні, не згоден). За результатами відповідей визначається ступінь відповідності кожного з тверджень емоційно-тривожному профілю. Методика охоплює вісім основних шкал, які репрезентують ключові аспекти шкільної тривожності: переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми та страхи у взаєминах з учителями, а також загальна тривожність у школі. Кожна шкала формується на основі відповідей на певні номери запитань, які були визначені емпірично.

Процедура проведення методики передбачає індивідуальне або групове опитування, що зазвичай триває не більше 20–25 хвилин. Інструкція є простою

й доступною для школярів, що забезпечує ширість відповідей та валідність результатів. Методика особливо ефективна у роботі з дітьми молодшого та середнього шкільного віку, зокрема в періоди шкільної дезадаптації або підвищеного навчального стресу. Вона дозволяє не лише оцінити загальний рівень тривожності, але й ідентифікувати конкретні сфери, в яких учень відчуває психологічний дискомфорт, наприклад, труднощі у самовираженні чи переживання з приводу оцінювання.

Обробка результатів полягає в порівнянні відповідей учня з ключем до тесту. Кожна відповідь, що не збігається з ключем, інтерпретується як прояв тривожності. Загальна кількість таких розбіжностей по всьому тесту свідчить про рівень тривожності: понад 50% — підвищена тривожність, понад 75% — висока тривожність. Крім того, окремо підраховуються показники за кожною із восьми шкал, що дозволяє сформувану диференційовану картину емоційного стану дитини та визначити, які саме чинники спричиняють тривожність. Такий підхід забезпечує глибоке розуміння психологічних труднощів учня й відкриває можливості для цілеспрямованої психокорекційної роботи.

Завдяки своїй структурованості, валідності та простоті застосування методика Філіпса є ефективним інструментом для комплексного вивчення шкільної тривожності як одного з важливих чинників психологічної адаптації учнів до умов навчання.

№3. Методика «Дослідження рівня пізнавальної активності учнів» (Лемак & Петрище (Eds.). 2011) була розроблена психологом Б.К. Пашнєвим і призначена для вивчення рівня пізнавальної активності школярів, починаючи з віку 9 років. Вона є дієвим інструментом для оцінки мотиваційно-когнітивного аспекту навчальної діяльності, що є ключовим фактором у процесі психологічної адаптації до шкільного середовища. Методика дозволяє виявити як загальний рівень зацікавленості учнів у навчанні, так і особливості їх

ставлення до пізнавального процесу, здатність до самостійного мислення, ініціативності та стійкості у виконанні завдань.

Структурно методика складається з 52 тверджень, з яких 42 спрямовані на діагностику пізнавальної активності, а 10 — на виявлення нещирості відповідей або соціальної бажаності. Кожне твердження містить два варіанти відповідей («а» або «б»), з яких учень має обрати той, що найбільш відповідає його поведінці або поглядам. За кожен збіг відповіді з ключем нараховується один бал. Отримані результати порівнюються з віковими нормами, які поділяються за статтю та класом, що дозволяє класифікувати рівень пізнавальної активності як низький, середній або високий.

Додатково методика передбачає глибший аналіз за окремими шкалами, які відображають важливі компоненти пізнавальної поведінки: рівень домагань, глибина сприйняття, творчий підхід, пошукова діяльність, схильність до частих змін діяльності, схильність до монотонної роботи, негативне ставлення до навчання, а також вектор спрямованості (на процес або на результат). Кожна шкала формується на основі окремо визначених запитань, і високі показники в межах конкретної шкали свідчать про вираженість відповідної характеристики. Наприклад, шкала «Творчий підхід» вказує на наявність нестандартного мислення й ініціативності, тоді як шкала «Негативне ставлення до навчання» допомагає виявити ймовірні причини дезадаптації або втрати інтересу до навчального процесу.

Методика може застосовуватися як індивідуально, так і в груповому форматі, а її виконання триває приблизно 20–25 хвилин. Вона зручна у використанні та не потребує складної підготовки з боку дослідника. За умови збігу шести або більше відповідей зі шкалою нещирості (для учнів 13–17 років), результати вважаються недійсними, що забезпечує додаткову перевірку достовірності отриманих даних.

Загалом, методика Б. К. Пашнева є ефективним психодіагностичним інструментом, який дозволяє глибоко й багатовимірно оцінити рівень пізнавальної активності учнів. Її застосування є особливо цінним у дослідженнях психологічної адаптації до шкільного навчання, оскільки вона дає змогу не лише визначити загальну зацікавленість школяра у навчанні, а й виявити чинники, що сприяють або перешкоджають успішній інтеграції у навчальний процес.

№4 Анкета «Ціннісні пріоритети особистості» (Киричук, Мельник, Андросович & Давидова. 2015). є психодіагностичною методикою, розробленою С.П. Тищенком і модифікованою В.О. Киричуком та В.В. Киричуком. Вона призначена для вивчення структури особистісних цінностей школярів і спрямована на виявлення рівня сформованості ключових ціннісних орієнтацій, які мають фундаментальне значення для процесу соціалізації та адаптації в навчальному середовищі. Методика широко застосовується в освітньо-психологічній практиці для учнів 2–11 класів, дозволяючи дослідити внутрішній світ дитини через призму її ставлення до базових життєвих сфер.

Інструмент складається з низки парних тверджень (варіанти відповіді «а» або «б») за десятьма тематичними шкалами, кожна з яких відображає окрему ціннісну категорію: «Я і рідна домівка», «Я і здоров'я», «Я і мистецтво», «Я і праця», «Я і навчання», «Я і друзі», «Я і громадські обов'язки», «Я і Україна», «Я і моральні цінності», а також узагальнений показник — «Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості». Всього анкета містить 45 тверджень, по 5 на кожен шкалу. Вибір відповіді «а» оцінюється як +1 бал, тоді як «б» — як -1 бал. Таким чином, підрахунок балів по кожній шкалі дає змогу оцінити ступінь вираженості відповідного ціннісного пріоритету.

Методика допускає як індивідуальне, так і групове опитування. Орієнтовна тривалість виконання анкети — близько 15–20 хвилин. Вона є зрозумілою та адаптованою до вікових особливостей учнів, тому застосовується

з 8–9 років, а її формат сприяє емоційно комфортному сприйняттю. Під час обробки результатів отримані бали по кожній шкалі інтерпретуються за спеціальною градацією: від +5 (повністю сформовані цінності) до -5 (несформовані цінності). За сумою всіх балів можна також визначити загальний рівень сформованості ціннісної сфери особистості учня, що є індикатором її морально-світоглядної зрілості.

Застосування цієї методики дає змогу не лише виявити сформованість морально-етичних установок, а й вчасно виявити потребу в корекційно-виховній роботі з учнями. У межах емпіричного дослідження анкетування за цією методикою було проведено у березні, що дозволило виявити актуальні для цього періоду навчального року зміни в системі ціннісних орієнтацій підлітків.

2.3. Характеристика досліджуваної вибірки

У процесі аналізу вибірки було встановлено, що вона є збалансованою за статтю, що дозволяє забезпечити репрезентативність даних і провести коректні порівняння між групами (див. табл. 2.3 та 2.4).

Таблиця 2.3

Розподіл вибірки за статтю

Змінні	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Хлопчики	36	45,6%
Дівчата	43	54,4%
Всі	79	100%

Згідно з табл. 2.3, загальна кількість респондентів склала 79 осіб. Із них 36 учасників (що становить 45,6%) — хлопчики, а 43 учасники (54,4%) — дівчата. Незначне домінування дівчат у структурі вибірки не є критичним і відповідає типовим співвідношенням у класах початкової школи.

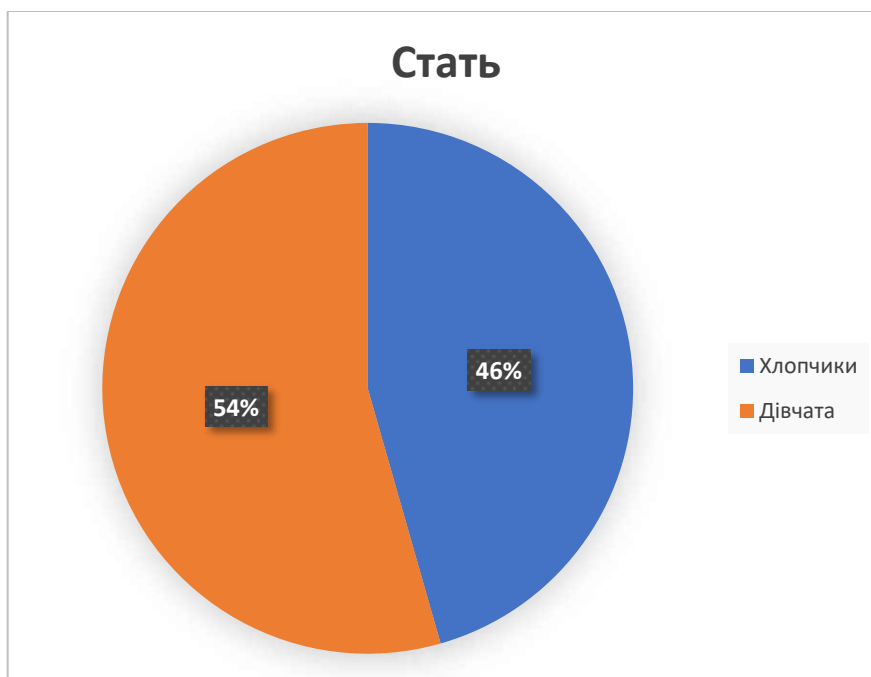


Рис. 2.1. Розподіл вибірки за статтю

Така конфігурація вибірки дозволяє зберігати баланс і уникнути зміщення результатів у бік однієї зі статевих груп, що є важливим для аналізу психологічних особливостей, включаючи показники адаптації, тривожності, мотивації та пізнавальної активності.

Таблиця 2.4

Вікова характеристика вибірки

Змінні	Середнє	Медіана	СВ	Мін	Макс
Вік	9,67	10	0,593	9	11

Вікова характеристика вибірки представлена в табл. 2.4 і демонструє відносну однорідність групи за віковим критерієм. Середнє значення віку становить 9,67 років, а медіана дорівнює 10 рокам, що свідчить про те, що більшість учасників перебувають на межі між молодшим шкільним та молодшим підлітковим віком. Дисперсія у віковому показнику невелика: стандартне відхилення (СВ) становить лише 0,593 року, що вказує на мінімальні вікові коливання всередині вибірки. Наймолодшим учасникам було 9 років, а

найстаршим — 11 років, тобто вибірка охоплює дітей одного вікового періоду з незначним віковим розкидом у межах двох років. Така однорідність за віком є суттєвою перевагою, оскільки дозволяє уникнути вікових викривлень у результатах і забезпечує надійну основу для порівняльного аналізу психолого-педагогічних показників, що досліджуються.

Отже, загальна характеристика вибірки свідчить про її відповідність вимогам до емпіричних досліджень у психології: вона є достатньо чисельною, збалансованою за статтю та однорідною за віком, що дозволяє вважати отримані дані достовірними, а висновки – науково обґрунтованими. Така вибірка дає змогу виявити закономірності адаптаційних процесів у підлітків із різними індивідуально-психологічними особливостями, не упереджуючи результати на користь певної групи.

Висновки до розділу 2

У процесі проведення емпіричного дослідження адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі було реалізовано кілька послідовних етапів. Перший етап передбачав детальний аналіз сучасної наукової літератури, що дало змогу визначити ключові теоретичні підходи до вивчення адаптаційних процесів. Було обґрунтовано актуальність використання психодіагностичних методик, які забезпечують об'єктивну оцінку соціально-психологічних та когнітивних чинників, що впливають на успішність адаптації.

На другому етапі було визначено вибірку дослідження, яка складалася з 79 учнів основної школи. До вибірки увійшли 43 дівчат і 36 хлопців, що забезпечило її гендерну збалансованість. Віковий діапазон учасників відповідав молодшому підлітковому віку, що є важливим для вивчення адаптаційних механізмів у період переходу до основної школи. Репрезентативність вибірки дала змогу отримати достовірні результати, релевантні для загальної популяції учнів цієї вікової групи.

Третій етап полягав у проведенні емпіричного дослідження за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик, які включали: методику визначення особистісної адаптованості школярів А. Фурмана, методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, методику дослідження рівня пізнавальної активності Б. Пашнєва, Анкета «Ціннісні пріоритети». Кожна з цих методик була обрана з метою оцінки різних аспектів адаптації: соціально-психологічної інтеграції, тривожності, мотиваційної спрямованості та когнітивної активності. Опитування було організовано в офлайн-форматі з використанням друкованих матеріалів, що забезпечило стандартизованість процедури збору даних і мінімізацію зовнішніх впливів.

Четвертий етап передбачав проведення математико-статистичного аналізу даних, що включав описову статистику, частотний аналіз, критерій Мана-Уїтні, однофакторний дисперсійний аналіз, ρ -коефіцієнт Спірмена та регресійний аналіз. Ці методи дозволили виявити як загальні тенденції, так і специфічні зв'язки між показниками адаптації, шкільної тривожності, мотивації та пізнавальної активності. Використання комплексного підходу до аналізу результатів забезпечило їх високу надійність і можливість подальшого використання в практичній діяльності.

На завершальному етапі дослідження було розроблено практичні рекомендації для педагогів і психологів, які спрямовані на створення сприятливих умов для адаптації учнів. Ці рекомендації базуються на результатах емпіричного аналізу й охоплюють заходи щодо зниження шкільної тривожності, підвищення пізнавальної активності та формування мотивації до успіху. Таким чином, виконане дослідження дозволяє зрозуміти особливості адаптації молодших підлітків, а також забезпечує ефективні інструменти для підтримки їх успішного інтегрування в навчальне середовище.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

3.1. Первинна обробка отриманих даних

3.1.1. Аналіз показників адаптивності підлітків до навчання

Аналізуючи результати первинної обробки даних, отриманих за допомогою методики визначення особистісної адаптованості школярів, представлено у табл. 3.1, можна зробити ряд важливих висновків.

Таблиця 3.1

Результати методики визначення особистісної адаптованості школярів

Змінні	Середнє	Медіана	СВ	Мін	Макс
Вид соціально-психологічної адаптації	55	59	13,2	12	71

Середнє значення показника соціально-психологічної адаптації склало 55 балів, що свідчить про загалом середній рівень адаптації у вибірці. При цьому медіана дорівнює 59 балам, що є дещо вищим за середнє значення і може свідчити про певну асиметрію розподілу результатів – з невеликим зміщенням у бік більш високих показників адаптації. Стандартне відхилення (СВ) становить 13,2 бала, що вказує на досить значну варіативність результатів серед підлітків, тобто наявність істотних індивідуальних відмінностей у рівні адаптованості учасників дослідження. Мінімальне значення показника становило 12 балів, що є критично низьким рівнем адаптації, а максимальне – 71 бал, що відповідає високому рівню адаптованості. Таким чином, вибірка включає школярів із дуже широким спектром рівнів адаптації, від повної дезадаптації до високої особистісної адаптованості.

У свою чергу, результати табл. 3.2, яка ілюструє розподіл вибірки за рівнями адаптованості, доповнюють та конкретизують попередні висновки.

Таблиця 3.2

Розподіл вибірки за рівнем адаптованості

Змінні	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Адаптовані	49	62%
Неадаптовані	24	30.4%
Деадаптовані	6	7,6%

Згідно з даними, найбільшу частину вибірки становлять адаптовані учні — 62% респондентів. Це є позитивною тенденцією, оскільки свідчить про те, що більшість молодших підлітків успішно справляються з вимогами навчання в основній школі та здатні інтегруватися у нові навчальні умови. Проте варто звернути увагу на досить значну частку дезадаптованих учнів — 7,6%. Це вказує на наявність серйозних труднощів у процесі шкільної адаптації у значної кількості підлітків.

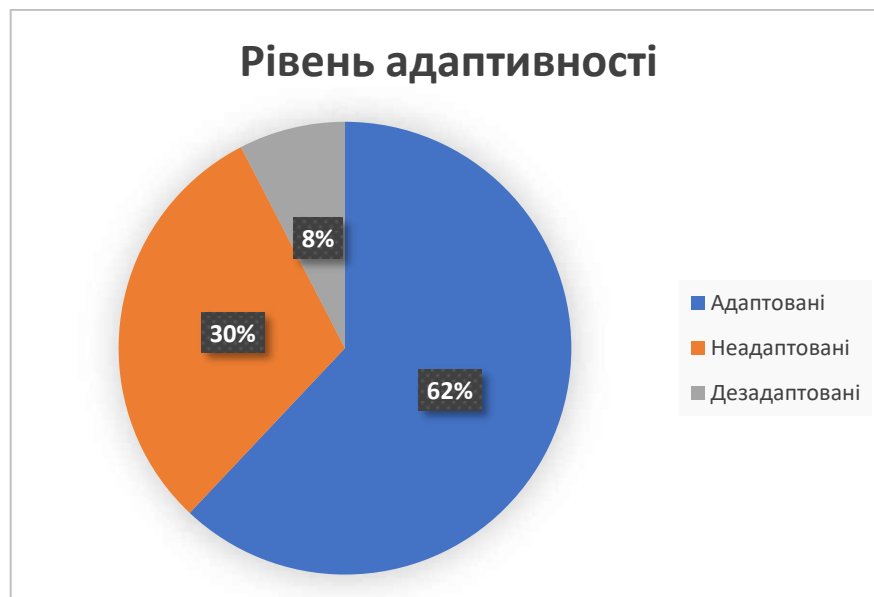


Рис. 3.1. Розподіл вибірки за рівнем адаптованості

Окремо варто відзначити, що 30,4% підлітків класифіковано як неадаптованих, що означає, що їх адаптаційний процес є незавершеним або

супроводжується помірними труднощами. Ці результати акцентують увагу на потребі в спеціальній підтримці та розробці цілеспрямованих заходів, які б сприяли полегшенню процесу адаптації для цієї категорії учнів.

Хоча більшість молодших підлітків виявляють достатній рівень адаптації до навчання в основній школі, існує група учнів із ознаками дезадаптації, що потребує додаткової психологічної підтримки та розробки адаптаційних програм з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

3.1.2. Аналіз рівня шкільної тривожності серед підлітків

Аналізуючи результати методики діагностики рівня шкільної тривожності серед молодших підлітків, наведені у табл. 3.3, було встановлено важливі особливості емоційного стану учнів в умовах навчання в основній школі.

Таблиця 3.3

Результати методики діагностики рівня шкільної тривожності

Змінні	Середнє	Медіана	СВ	Мін	Макс
Переживання соціального стресу	4,82	4	1,99	1	9
Фрустрація потреби в досягненні успіху	5,35	5	2,12	1	10
Страх самовираження	2,59	2	1,45	0	6
Страх ситуації перевірки знань	2,33	2	1,24	0	6
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	1,94	2	1,1	0	5
Низька фізіологічна опірність стресу	1,76	2	1,03	0	5
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2,86	3	1,41	1	6
Загальна тривожність у школі	7,71	6	3,74	2	18

Показник «переживання соціального стресу» має середнє значення 4,82 бала при медіані 4 бали, що свідчить про помірний рівень соціальної напруги, який переживають підлітки у шкільному середовищі. Водночас досить високе стандартне відхилення (1,99) вказує на варіативність у сприйнятті соціального стресу серед учнів: є підлітки, які майже не відчують його, і ті, для кого ця проблема є досить гострою.

Фрустрація потреби в досягненні успіху виявилася ще вираженішою: середнє значення 5,35 бала, медіана 5 балів, і широкий діапазон відповідей (від 1 до 10 балів) свідчать про те, що для значної частини підлітків бажання досягати високих результатів супроводжується сильними внутрішніми переживаннями. Стандартне відхилення тут також високе (2,12), що підкреслює різноманітність емоційних реакцій у ситуаціях, пов'язаних з досягненням.

Показник «страху самовираження» має середнє значення 2,59 бала, що свідчить про невисокий, але помітний рівень тривоги у ситуаціях, де потрібно проявити себе. Низьке стандартне відхилення (1,45) та медіана в 2 бали показують, що більшість учнів мають схожий рівень страху у цьому аспекті. Аналогічну тенденцію можна спостерігати й у показнику «страху ситуації перевірки знань», де середнє значення становить 2,33 бала, що свідчить про наявність певної напруги перед контролем знань, однак цей страх не є домінуючим.

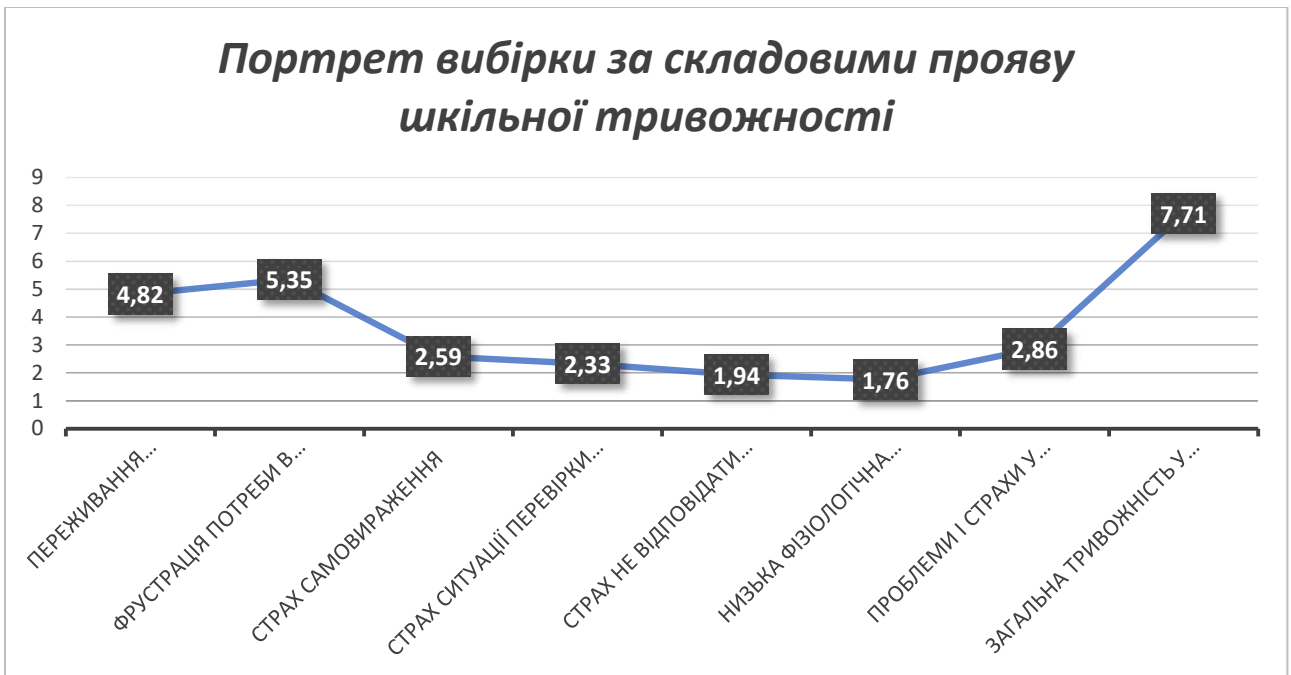


Рис. 3.2. Портрет вибірки за складовими прояву шкільної тривожності

Щодо страху не відповідати очікуванням оточуючих, середній показник склав 1,94 бала, що вказує на те, що для більшості підлітків цей вид тривоги є незначним. Також відносно низький середній рівень продемонстрував показник «низька фізіологічна опірність стресу» — 1,76 бала, що може свідчити про достатній рівень загальної стресостійкості у більшості підлітків, хоча у деяких школярів все ж можуть виникати фізіологічні прояви стресу.

Окрема увага приділяється аналізу показника «проблеми і страхи у відносинах з вчителями», де середнє значення становить 2,86 бала при медіані 3 бали. Ці дані свідчать про те, що певна напруга у відносинах з педагогами має місце, хоча вона не носить критичного характеру для більшості учнів.

Найбільш узагальнюючий показник — «загальна тривожність у школі» — має середнє значення 7,71 бала при досить високому стандартному відхиленні 3,74 бала. Цей факт свідчить про широкий діапазон рівнів загальної шкільної тривожності: від учнів із мінімальними проявами тривоги до тих, для кого перебування у школі є суттєвим стресовим чинником. Медіана загальної тривожності (6 балів) нижча за середнє значення, що може вказувати на

наявність невеликої групи учнів із дуже високим рівнем тривожності, які суттєво підвищують середнє значення по вибірці.

Молодші підлітки в основній школі загалом демонструють помірний рівень шкільної тривожності, однак певні специфічні аспекти тривожних переживань — такі як соціальний стрес і фрустрація потреби в успіху — є вираженими значно сильніше.

3.1.3. Аналіз рівня пізнавальної активності учнів

Аналізуючи результати методики дослідження рівня пізнавальної активності учнів, представлені в табл. 3.4, було встановлено, що загальний рівень пізнавальної активності серед молодших підлітків є досить високим.

Таблиця 3.4

Результати методики дослідження рівня пізнавальної активності учнів

Змінні	Середнє	Медіана	СВ	Мін	Макс
Рівень домагань	2,46	3	1,14	0	5
Глибина сприйняття	2,39	2	1,27	0	5
Творчий підхід	2,889	3	1,27	0	5
Пошукова діяльність	2,72	3	1,24	0	5
Негативне відношення до навчання	2,72	2	1,59	0	7
Рівень пізнавальної активності	30,08	31	7,26	12	41

Середнє значення інтегрального показника пізнавальної активності становить 30,08 бала при медіанному значенні 31 бал, що свідчить про переважання високих результатів у вибірці. Стандартне відхилення дорівнює 7,26, що вказує на помірну варіативність рівнів активності серед підлітків. Мінімальне значення становить 12 балів, а максимальне — 41, що свідчить про існування значних індивідуальних відмінностей у розвитку пізнавальної сфери.

Розглядаючи окремі компоненти пізнавальної активності, видно, що рівень домагань у навчальній діяльності має середнє значення 2,46 бала при медіані 3, що говорить про помірну мотивацію учнів до досягнення вищих результатів. Глибина сприйняття інформації виявилася дещо нижчою (середнє — 2,39 бала), що може свідчити про певні труднощі у глибокому осмисленні навчального матеріалу у частини підлітків. Показник творчого підходу до навчання є вищим (2,889 бала в середньому), що свідчить про наявність у більшості учнів здатності застосовувати нестандартні підходи до вирішення навчальних завдань. Аналогічно показник пошукової діяльності має середнє значення 2,72 бала, що вказує на загальну готовність школярів до самостійного пошуку нової інформації. Інтерес викликає показник негативного ставлення до навчання, який також дорівнює 2,72 бала при досить високому стандартному відхиленні 1,59 та максимальному значенні 7, що свідчить про наявність групи підлітків із негативним сприйняттям навчального процесу, хоча в цілому цей показник не є домінуючим.

Дані табл. 3.5 деталізують прояви окремих характеристик пізнавальної активності.

Таблиця 3.5

Розподіл вибірки за особливостями прояву складових пізнавальної активності (у %)

Змінні	Наявна	Відсутня
Схильність до частих змін діяльності	53,2%	46,8%
Схильність до монотонної роботи	46,8%	53,2%
Вид спрямованості: на процес	53,2%	46,8%
Вид спрямованості: на результат	48,1%	51,9%

Було встановлено, що 53,2% підлітків мають схильність до частих змін діяльності, що може бути проявом високого рівня пізнавальної допитливості

або, з іншого боку, свідчити про недостатню стійкість уваги та труднощі з тривалим утриманням інтересу до одного завдання.

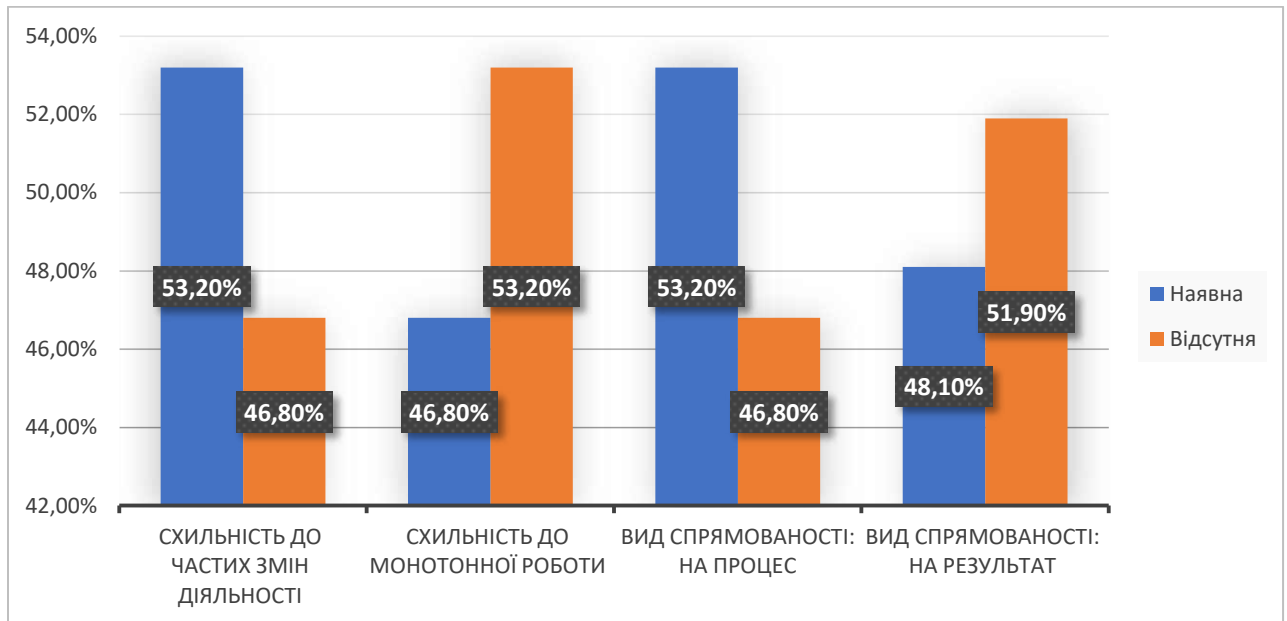


Рис. 3.3. Розподіл вибірки за особливостями прояву складових пізнавальної активності (у %)

Водночас 46,8% учнів проявляють схильність до монотонної роботи, що також вказує на індивідуальні відмінності у стилях навчальної активності. За спрямованістю діяльності встановлено, що 53,2% учнів більше орієнтовані на сам процес навчання, а 48,1% — на результат. Такий розподіл свідчить про приблизно рівний баланс між внутрішньо мотивованими та результатаорієнтованими типами пізнавальної активності серед підлітків.

Табл. 3.6 показує загальний розподіл вибірки за рівнем пізнавальної активності.

Таблиця 3.6

Розподіл вибірки за рівнем пізнавальної активності

Змінні	Абсолютна кількість	Відсоткове співвідношення
Низький рівень	7	8,9%
Середній рівень	23	29,1%
Високий рівень	49	62%

Встановлено, що переважна більшість учнів (62%) має високий рівень пізнавальної активності, що є позитивною ознакою розвитку їхньої навчальної мотивації та інтелектуального потенціалу. Середній рівень активності виявлений у 29,1% підлітків, що також можна розглядати як достатній ресурс для навчальної діяльності, який потребує певного стимулювання та підтримки. Лише 8,9% респондентів показали низький рівень пізнавальної активності, що вказує на необхідність індивідуальної корекційної роботи з даною категорією учнів для підвищення їхнього інтересу до навчання та залучення до пізнавальної діяльності.



Рис. 3.4. Розподіл вибірки за рівнем пізнавальної активності

Результати аналізу вказують на переважно високий рівень розвитку пізнавальної активності серед молодших підлітків, що є важливим ресурсом для їхньої успішної адаптації до навчання в основній школі.

3.1.4. Аналіз цінностей підлітків

Аналізуючи результати дослідження ціннісних пріоритетів молодших підлітків за допомогою анкети «Ціннісні пріоритети», представлені в табл. 3.7, було встановлено ряд важливих особливостей розвитку особистісної сфери учнів.

Таблиця 3.7

Результати анкети Анкета «Ціннісні пріоритети»

Змінні	Середнє	Медіана	СВ	Мін	Макс
Я і рідна домівка	2,6	3	1,71	-3	5
Я і здоров'я	1,84	2	1,51	-3	5
Я і мистецтво	2,02	2	1,59	-3	5
Я і праця	0,21	1	1,7	-3	3
Я і навчання	-0,5	-1	2,16	-5	4
Я і друзі	2,2	3	2,05	-2	5
Я і громадські обов'язки	1,77	2	1,2	-2	4
Я і Україна	2,21	2	1,24	-2	5
Я і моральні цінності	2,12	2	1,54	-3	5
Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості	14,4	16	10,2	-14	32

Загальний рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості має середнє значення 14,4 бала при медіані 16 балів, що вказує на переважно позитивний рівень розвитку ціннісної системи підлітків. Проте високе стандартне відхилення (10,2) свідчить про суттєву варіативність у сформованості цінностей серед досліджуваної вибірки. Мінімальне значення становить -14 балів, що вказує на наявність окремих учнів із серйозними утрудненнями у становленні особистісних орієнтирів, тоді як максимальне

значення 32 бали демонструє наявність добре сформованих ціннісних систем у певної частини школярів.

Розглядаючи окремі ціннісні пріоритети, можна відзначити, що найбільш вираженим виявився показник «Я і рідна домівка» із середнім значенням 2,6 бала та медіаною 3 бали. Це свідчить про важливу роль родинного середовища в системі життєвих орієнтирів підлітків. Значна частина учнів високо цінує сім'ю як основне джерело підтримки та безпеки. Також серед високих пріоритетів знаходяться «Я і Україна» (середнє значення 2,21 бала) та «Я і друзі» (2,2 бала), що свідчить про важливість для підлітків як громадянської ідентичності, так і соціальної взаємодії з однолітками.

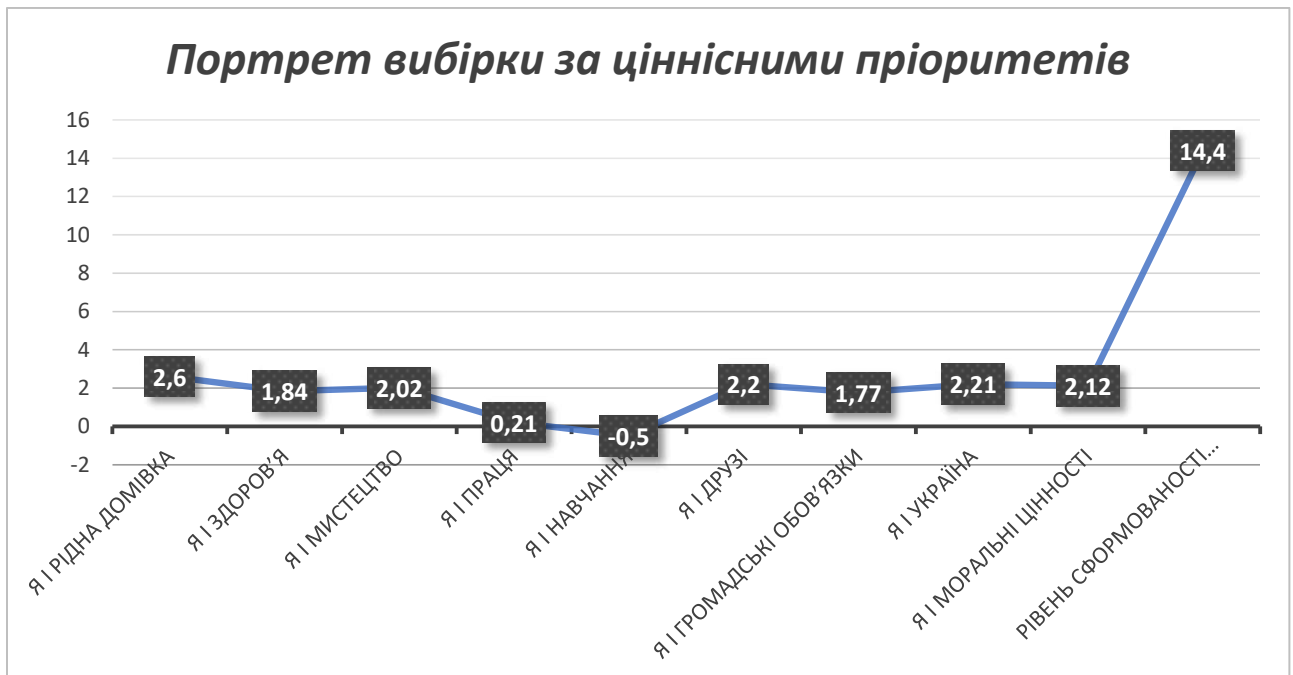


Рис. 3.5. Портрет вибірки за ціннісними пріоритетів

Цінність здоров'я також займає важливе місце: середнє значення 1,84 бала при медіані 2 свідчить про усвідомлення підлітками значущості фізичного благополуччя. Показник «Я і мистецтво» із середнім значенням 2,02 бала свідчить про інтерес до естетичних та творчих сфер діяльності. Дещо нижчий результат зафіксовано за змінною «Я і громадські обов'язки» (1,77 бала), що

вказує на сформоване, але не домінуюче усвідомлення важливості соціальної відповідальності.

Особливої уваги заслуговують результати щодо ставлення до навчання. Середнє значення показника «Я і навчання» склало -0,5 бала при медіані -1, що свідчить про переважно негативне або нейтральне ставлення до навчальної діяльності серед значної частини підлітків. Це може бути індикатором зниженого навчального інтересу або недостатньої внутрішньої мотивації до засвоєння знань, що є важливим чинником, який впливає на адаптаційні процеси у школі.

Показник «Я і моральні цінності» має середнє значення 2,12 бала, що свідчить про те, що морально-етичні орієнтири є важливою складовою життєвих пріоритетів підлітків, хоча рівень їхньої усвідомленості може бути ще недостатньо стабільним через вікові особливості.

Таким чином, основними ціннісними орієнтирами молодших підлітків є сім'я, дружба, патріотичні почуття, здоров'я та моральні цінності, тоді як інтерес до навчання, незважаючи на його значення у житті школярів, виявляється зниженим.

3.2. Встановлення зв'язків показників адаптації з шкільною тривожністю, пізнавальною активністю та цінностей підлітків

Аналізуючи статеві відмінності за результатами застосованих методик, можна стверджувати, що виявлені певні особливості, хоча більшість показників не продемонстрували статистично значущих відмінностей між хлопцями та дівчатами (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Аналіз статевих відмінностей за методиками дослідження

Змінні	Ранг Мана-Уїтні	p	Сила ефекту	Середнє чоловіків	Середнє жінок
--------	-----------------	---	-------------	-------------------	---------------

Вид соціально-психологічної адаптації	762	0,906	0,016	55,13	54,9
Переживання соціального стресу	624	0,134	0,193	5,25	4,46
Фрустрація потреби в досягненні успіху	740	0,734	0,044	5,5	5,23
Страх самовираження	572	0,041*	0,261	2,97	2,27
Страх ситуації перевірки знань	681	0,342	0,12	2,44	2,23
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	529	0,011*	0,317	2,25	1,67
Низька фізіологічна опірність стресу	757	0,862	0,021	1,75	1,76
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	726	0,632	0,062	2,77	2,93
Загальна тривожність у школі	773	0,992	0,014	7,61	7,79
Рівень домагань	763	0,914	0,001	2,5	2,41
Глибина сприйняття	466	0,002*	0,397	1,88	2,81
Творчий підхід	614	0,107	0,206	2,61	3,11
Пошукова діяльність	740	0,734	0,043	2,69	2,74
Негативне відношення до навчання	644	0,191	0,167	2,97	2,51
Рівень пізнавальної активності	718	0,581	0,073	30,38	29,81
Я і рідна домівка	666	0,273	0,139	2,83	2,41
Я і здоров'я	770	0,967	0,005	1,91	1,79
Я і мистецтво	725	0,622	0,063	2,13	1,93
Я і праця	771	0,976	0,004	0,22	0,2
Я і навчання	651	0,220	0,159	-0,94	-0,32
Я і друзі	702	0,471	0,093	2	2,37
Я і громадські обов'язки	743	0,752	0,04	1,72	1,81
Я і Україна	763	0,909	0,014	2,19	2,23
Я і моральні цінності	769	0,959	0,007	2,16	2,09
Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості	717	0,578	0,073	14,25	14,53

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

За показником соціально-психологічної адаптації середнє значення практично однакове у хлопців і дівчат (55,13 і 54,9 відповідно), рівень значущості $p=0,906$, що свідчить про відсутність суттєвих розбіжностей у рівні загальної адаптації до навчального середовища. Аналогічно, за загальною шкільною тривожністю, де $p=0,992$, середні значення також майже ідентичні, що дозволяє зробити висновок про схожий рівень емоційного напруження у представників обох статей.

Проте окремі складові шкільної тривожності продемонстрували важливі відмінності. Зокрема, за показником страху самовираження виявлено статистично значущу різницю ($p=0,041$), причому хлопці мають вищі середні

значення (2,97) порівняно з дівчатами (2,27). Це може свідчити про те, що хлопці більше хвилюються у ситуаціях, де необхідно проявити себе, висловити власну думку чи творчі ідеї. Більш суттєва відмінність виявлена за показником страху не відповідати очікуванням оточуючих ($p=0,011$), де хлопці також демонструють вищі середні значення (2,25 проти 1,67 у дівчат), що може вказувати на більшу схильність хлопців до тривожності, пов'язаної з оцінкою з боку значущих дорослих та ровесників. Ці результати дозволяють припустити, що емоційна сфера хлопців у підлітковому віці є більш чутливою до соціальних очікувань і ситуацій саморепрезентації.



Рис. 3.6. Співставлення результатів дослідження за статтю учнів

Водночас інші показники шкільної тривожності, такі як переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх ситуації перевірки знань, низька фізіологічна опірність стресу та проблеми у відносинах із вчителями, не продемонстрували статистично значущих відмінностей між статтями, що свідчить про загалом подібний рівень емоційних труднощів у навчальному середовищі у хлопців і дівчат.

Щодо показників пізнавальної активності, статистично значуща відмінність виявлена лише за глибиною сприйняття інформації ($p=0,002$), де дівчата показали вищий середній результат (2,81 проти 1,88 у хлопців). Це може свідчити про більш розвинену у дівчат здатність до глибокого осмислення навчального матеріалу, що потенційно впливає на якість засвоєння знань. Інші складові пізнавальної активності, такі як рівень домагань, творчий підхід, пошукова діяльність, негативне ставлення до навчання та загальний рівень пізнавальної активності, не виявили істотних відмінностей між статями, що свідчить про приблизно однаковий рівень навчальної мотивації та активності серед підлітків незалежно від статевої належності.

Аналіз відмінностей у сфері ціннісних орієнтацій також переважно не виявив статистично значущих різниць. Зокрема, рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості майже однаковий у хлопців і дівчат (14,25 і 14,53 відповідно, $p=0,578$). Це вказує на загальну подібність у системі життєвих орієнтирів у представників обох статей на етапі молодшого підліткового віку. Однак слід зазначити деякі цікаві тенденції: наприклад, середнє значення за показником «Я і друзі» дещо вище у дівчат (2,37 проти 2,00 у хлопців), що може відображати більшу соціальну спрямованість дівчат у підлітковому віці, хоча відмінність і не досягла статистичної значущості.

Також варто звернути увагу на показники цінності «Я і навчання», де середнє значення у хлопців є негативним (-0,94), тоді як у дівчат – близьким до нуля (-0,32), що може свідчити про дещо більш позитивне ставлення дівчат до освітнього процесу, хоча ця різниця також не є статистично значущою. В інших цінностях, таких як ставлення до рідної домівки, здоров'я, мистецтва, праці, громадських обов'язків, України та моральних цінностей, середні значення коливаються незначно, не формуючи виражених статевих розбіжностей.

Загалом між хлопцями та дівчатами у молодшому підлітковому віці спостерігається багато спільних рис у рівнях соціально-психологічної адаптації,

шкільної тривожності, пізнавальної активності та сформованості ціннісних орієнтацій. Проте окремі особливості, такі як більший страх самовираження та страх не відповідати очікуванням оточуючих у хлопців, а також глибше сприйняття навчальної інформації у дівчат, відображають певні статеві специфіки емоційно-пізнавального розвитку у період адаптації до навчання в основній школі.

Аналізуючи відмінності за показниками психологічних характеристик залежно від рівня адаптивності учнів, можна стверджувати, що отримані результати свідчать про наявність глибоких розбіжностей між адаптивними, неадаптивними та дезадаптивними підлітками практично за всіма досліджуваними змінними (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Аналіз відмінностей за методиками дослідження залежно від адаптивності учнів

Змінні	F	p	Середнє адаптивних	Середнє неадаптивних	Середнє дезадаптивних
Переживання соціального стресу	108,96	0,001*	3,46	6,91	7,5
Фрустрація потреби в досягненні успіху	84,9	0,001*	4	7,25	8,83
Страх самовираження	77,96	0,001*	1,67	3,95	4,66
Страх ситуації перевірки знань	74,89	0,001*	1,59	3,2	4,83
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	42,72	0,001*	1,3	2,75	3,83
Низька фізіологічна опірність стресу	53,52	0,001*	1,26	2,2	4
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	120,02	0,001*	2,04	3,83	5,66
Загальна тривожність у школі	380,89	0,001*	5,26	10,41	16,83
Рівень домагань	20,08	0,001*	2,98	1,79	0,83
Глибина сприйняття	37,51	0,001*	3,06	1,41	0,83
Творчий підхід	54,11	0,001*	3,59	1,91	1
Пошукова діяльність	42,1	0,001*	3,36	1,91	0,66
Негативне відношення до навчання	38,45	0,001*	2,04	3,33	5,83

Рівень пізнавальної активності	64,15	0,001*	34,18	25,04	16,66
Я і рідна домівка	116,98	0,001*	3,53	1,79	-1,66
Я і здоров'я	29,16	0,001*	2,49	1,45	-1,83
Я і мистецтво	6,39	0,013*	2,55	1,25	0,83
Я і праця	25,91	0,001*	0,67	-0,12	-2,16
Я і навчання	63,85	0,001*	0,3	-1,62	-4
Я і друзі	57,87	0,001*	3,38	0,66	-1,33
Я і громадські обов'язки	19,59	0,001*	2,3	1,04	0,33
Я і Україна	20,55	0,001*	2,61	1,66	1,16
Я і моральні цінності	33,64	0,001*	2,77	1,62	-1,16
Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості	196,24	0,001*	20,63	7,75	-9,83

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

У першу чергу слід звернути увагу на показники шкільної тривожності, де спостерігаються надзвичайно високі рівні статистичної значущості. Так, переживання соціального стресу у адаптивних учнів має середнє значення 3,46 бала, тоді як у неадаптивних – 6,91 бала, а у дезадаптивних – 7,5 бала, що вказує на те, що адаптовані підлітки суттєво рідше переживають стрес у соціальному середовищі школи. Аналогічну тенденцію можна простежити для фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху перевірки знань і страху не відповідати очікуванням оточуючих, де адаптивні підлітки стабільно демонструють значно нижчі середні показники, що вказує на їхню більшу емоційну стабільність і впевненість у собі у шкільному середовищі.

Особливо слід відзначити дані загальної шкільної тривожності, де середнє значення у адаптивних учнів становить лише 5,26 бала, тоді як у неадаптивних сягає 10,41 бала, а у дезадаптивних – 16,83 бала. Така величезна різниця (при $F=380,89$) підтверджує, що рівень тривожності є ключовим емоційним чинником, який визначає успішність процесу адаптації до навчання. Низька фізіологічна опірність стресу та проблеми у стосунках із вчителями також значно вираженіші у неадаптивних та дезадаптивних групах порівняно з

адаптивними підлітками, що свідчить про важливість розвитку емоційної стійкості і соціальних навичок для полегшення процесу шкільної адаптації.

Досить показовими є дані щодо когнітивної сфери. Адаптивні учні демонструють вищий рівень домагань (2,98 проти 1,79 у неадаптивних і 0,83 у дезадаптивних), що вказує на більшу навчальну мотивацію і орієнтацію на досягнення результатів. Глибина сприйняття, творчий підхід та пошукова діяльність також мають значно вищі середні значення у адаптивних учнів, що свідчить про активніше залучення до навчального процесу, вищу здатність осмислювати і творчо підходити до вирішення навчальних завдань. Показник негативного ставлення до навчання є найнижчим у адаптивних учнів (2,04 бала), тоді як у дезадаптивних він досягає 5,83 бала, що підтверджує зв'язок між позитивною установкою на навчання та успішною адаптацією.



Рис. 3.7. Співставлення результатів дослідження залежно від адаптивності учнів

Загальний рівень пізнавальної активності у адаптивних учнів також істотно вищий – 34,18 бала проти 25,04 у неадаптивних і 16,66 у дезадаптивних.

Це ще раз підкреслює роль когнітивних ресурсів у процесі соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до шкільного середовища.

Окремої уваги заслуговує аналіз ціннісних орієнтацій. Усі без винятку показники цінностей мають найвищі середні значення у групі адаптивних учнів. Так, значення цінності «Я і рідна домівка» у них складає 3,53 бала, тоді як у дезадаптивних воно має негативне значення (-1,66 бала), що свідчить про відсутність важливого соціального ресурсу підтримки з боку родини у частини дезадаптивних школярів. Схожа ситуація спостерігається для таких важливих цінностей, як здоров'я, друзі, навчання, моральні цінності та громадські обов'язки, де адаптивні учні демонструють істотно вищі результати.

Особливо показовим є загальний рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості, який у адаптивних підлітків складає 20,63 бала, тоді як у дезадаптивних він має негативне значення (-9,83 бала), а у неадаптивних становить 7,75 бала. Це свідчить про те, що адаптивність пов'язана не лише з емоційною стабільністю та когнітивними ресурсами, а й із наявністю сформованої системи життєвих цінностей, що забезпечує особистісну цілісність та внутрішню мотивацію до навчання і соціальної взаємодії.

Адаптивні учні відрізняються від неадаптивних і дезадаптивних значно нижчим рівнем шкільної тривожності, вищою пізнавальною активністю, позитивним ставленням до навчання та більш сформованою системою ціннісних орієнтацій. Успішна адаптація до шкільного навчання є багатофакторним процесом, у якому емоційні, когнітивні та особистісні чинники взаємопов'язані між собою і визначають загальну успішність інтеграції підлітка у навчальне середовище.

Результати кореляційного аналізу, представлені у табл. 3.10, вказують на наявність тісних та статистично значущих зв'язків між рівнем соціально-психологічної адаптації молодших підлітків і складовими шкільної тривожності.

Таблиця 3.10

**Результати кореляційного аналізу соціально-психологічної адаптації з
складовими шкільної тривожності**

Змінні	Вид соціально-психологічної адаптації
Переживання соціального стресу	-0,790*
Фрустрація потреби в досягненні успіху	-0,795*
Страх самовираження	-0,766*
Страх ситуації перевірки знань	-0,770*
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-0,676*
Низька фізіологічна опірність стресу	-0,720*
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	-0,730*
Загальна тривожність у школі	-0,912*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Усі отримані коефіцієнти кореляції мають негативне значення, що свідчить про зворотний характер взаємозв'язку: із підвищенням проявів тривожності рівень адаптації знижується. Найсильніший зворотний зв'язок виявлено між загальною тривожністю у школі та соціально-психологічною адаптацією ($r = -0,912$), що свідчить про те, що високий рівень тривожності у навчальному середовищі є серйозним бар'єром для успішної адаптації учнів.

Досить високі коефіцієнти кореляції також встановлено для таких складових тривожності, як фрустрація потреби в досягненні успіху ($r = -0,795$), переживання соціального стресу ($r = -0,790$), страх ситуації перевірки знань ($r = -0,770$) і страх самовираження ($r = -0,766$). Це вказує на те, що невпевненість у власних можливостях, страх невідповідності вимогам навчальної ситуації та переживання оцінювання негативно позначаються на адаптаційних процесах підлітків. Дещо слабші, але все одно значущі за силою зв'язки встановлено для страху не відповідати очікуванням оточуючих ($r = -0,676$), низької фізіологічної опірності стресу ($r = -0,720$) та проблем у відносинах з вчителями ($r = -0,730$). Це свідчить про те, що емоційні труднощі у взаємодії з оточенням та низький

рівень стресостійкості також є вагомими чинниками, що перешкоджають успішній адаптації до шкільного середовища.

Результати кореляційного аналізу підтверджують, що шкільна тривожність у її різних проявах має істотний негативний вплив на рівень соціально-психологічної адаптації молодших підлітків. Виявлені зв'язки підкреслюють важливість роботи зі зниженням тривожності та формуванням у школярів почуття впевненості, стресостійкості та позитивного ставлення до навчальної діяльності як необхідних умов успішної адаптації в основній школі.

Результати кореляційного аналізу, представлені у табл. 3.11, вказують на наявність статистично значущих взаємозв'язків між рівнем соціально-психологічної адаптації молодших підлітків і складовими їхньої пізнавальної активності.

Таблиця 3.11

Результати кореляційного аналізу соціально-психологічної адаптації з складовими пізнавальної активності учнів

Змінні	Вид соціально-психологічної адаптації
Рівень домагань	0,629*
Глибина сприйняття	0,544*
Творчий підхід	0,565*
Пошукова діяльність	0,644*
Негативне відношення до навчання	-0,516*
Рівень пізнавальної активності	0,674*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Усі виявлені зв'язки, окрім одного, є прямими, що свідчить про позитивний вплив різних аспектів пізнавальної активності на процес шкільної адаптації. Найтісніший прямий зв'язок спостерігається між соціально-психологічною адаптацією і загальним рівнем пізнавальної активності ($r = 0,674$), що свідчить про те, що більш активні, зацікавлені у пізнанні школярі краще пристосовуються до вимог навчального середовища.

Досить сильні прямі кореляційні зв'язки встановлено також між адаптацією і такими складовими, як пошукова діяльність ($r = 0,644$) та рівень домагань ($r = 0,629$). Це свідчить про те, що прагнення до досягнення певних результатів у навчанні, а також активний пошук нової інформації сприяють кращому пристосуванню до умов основної школи. Творчий підхід до виконання завдань також виявився значущим фактором адаптації ($r = 0,565$), що підкреслює важливість розвитку креативності у школярів для полегшення процесу їх інтеграції в навчальне середовище. Дещо нижчий, але все ж статистично значущий рівень кореляції виявлено між адаптацією та глибиною сприйняття ($r = 0,544$), що дозволяє зробити висновок про позитивний вплив здатності до глибокого осмислення навчального матеріалу на процес адаптації.

Єдиним негативним зв'язком виявлено кореляцію між адаптацією та негативним ставленням до навчання ($r = -0,516$). Це означає, що учні, які демонструють виражене негативне ставлення до навчального процесу, мають нижчий рівень адаптації. Такий результат є логічним, адже відсутність позитивного ставлення до навчання ускладнює прийняття шкільних вимог та впливає на загальне емоційне ставлення до шкільного середовища.

Результати кореляційного аналізу, представлені у табл. 3.12, вказують на наявність прямих і статистично значущих взаємозв'язків між рівнем соціально-психологічної адаптації молодших підлітків та їхніми ціннісними пріоритетами.

Таблиця 3.12

Результати кореляційного аналізу соціально-психологічної адаптації з ціннісними пріоритетами

Змінні	Вид соціально-психологічної адаптації
Я і рідна домівка	0,741*
Я і здоров'я	0,637*
Я і мистецтво	0,409*
Я і праця	0,414*
Я і навчання	0,545*

Я і друзі	0,762*
Я і громадські обов'язки	0,580*
Я і Україна	0,432*
Я і моральні цінності	0,525*
Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості	0,793*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Найтісніший позитивний зв'язок виявлено між загальним рівнем сформованості ціннісних пріоритетів особистості та адаптацією ($r = 0,793$), що демонструє важливу роль цілісної і усвідомленої системи життєвих орієнтирів у процесі шкільної адаптації.

Високий рівень кореляції також встановлено між адаптацією та такими цінностями, як «Я і друзі» ($r = 0,762$) та «Я і рідна домівка» ($r = 0,741$). Це свідчить про особливу значущість міжособистісних стосунків та підтримки з боку родини для процесу пристосування до шкільних умов. Сильні соціальні зв'язки як у родинному колі, так і серед однолітків виступають потужним ресурсом, який сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню емоційного благополуччя школярів.

Досить помітні зв'язки виявлено також із цінностями «Я і здоров'я» ($r = 0,637$) та «Я і навчання» ($r = 0,545$). Це вказує на те, що усвідомлення значущості особистого здоров'я та позитивне ставлення до освітньої діяльності сприяють ефективнішому пристосуванню до навчального середовища. Значущість моральних орієнтацій («Я і моральні цінності») також пов'язана з вищим рівнем адаптації ($r = 0,525$), що свідчить про роль етичних переконань у процесі формування гармонійної поведінки у шкільному колективі.

Дещо слабші, проте статистично значущі зв'язки спостерігаються між адаптацією та цінностями «Я і громадські обов'язки» ($r = 0,580$), «Я і Україна» ($r = 0,432$), «Я і мистецтво» ($r = 0,409$) та «Я і праця» ($r = 0,414$). Це підкреслює, що навіть менш виражені орієнтації на громадську активність, мистецькі

інтереси чи працю все одно мають певний позитивний внесок у процес адаптації підлітків до шкільного середовища.

Результати кореляційного аналізу, наведені у табл. 3.13, вказують на наявність численних статистично значущих взаємозв'язків між складовими пізнавальної активності учнів та проявами шкільної тривожності.

Таблиця 3.13

**Результати кореляційного аналізу складовими пізнавальної активності
учнів з складовими шкільної тривожності**

Змінні	Рівень домагань	Глибина сприйняття	Творчий підхід	Пошукова діяльність	Негативне відношення до навчання	Рівень пізнавальної активності
Переживання соціального стресу	-0,590*	-0,579*	-0,565*	-0,638*	0,577*	-0,680*
Фрустрація потреби в досягненні успіху	-0,621*	-0,545*	-0,537*	-0,603*	0,585*	-0,617*
Страх самовираження	-0,590*	-0,534*	-0,534*	-0,637*	0,564*	-0,681*
Страх ситуації перевірки знань	-0,575*	-0,562*	-0,579*	-0,638*	0,566*	-0,657*
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-0,431*	-0,595*	-0,554*	-0,510*	0,569*	-0,545*
Низька фізіологічна опірність стресу	-0,453*	-0,413*	-0,408*	-0,567*	0,363*	-0,545*
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	-0,490*	-0,450*	-0,547*	-0,618*	0,575*	-0,554*
Загальна тривожність у школі	-0,680*	-0,534*	-0,564*	-0,676*	0,497*	-0,735*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Найтісніші негативні зв'язки були виявлені між загальною тривожністю у школі та такими показниками, як рівень домагань ($r = -0,680$), пошукова

діяльність ($r = -0,676$) та загальний рівень пізнавальної активності ($r = -0,735$). Це свідчить про те, що ті учні, які ставлять перед собою високі цілі, активно шукають нову інформацію та загалом виявляють високий рівень пізнавальної активності, мають суттєво нижчий рівень тривожних переживань у навчальному середовищі. Водночас рівень домагань, глибина сприйняття, творчий підхід та пошукова діяльність демонструють стійкі негативні зв'язки із фрустрацією потреби в досягненні успіху, страхом самовираження, страхом перевірки знань, переживанням соціального стресу, що свідчить про важливу роль когнітивної сфери у зниженні окремих тривожних проявів.

Позитивні кореляції між негативним ставленням до навчання та проявами шкільної тривожності, такі як зв'язок із переживанням соціального стресу ($r = 0,577$), фрустрацією потреби в досягненні успіху ($r = 0,585$) та страхом ситуації перевірки знань ($r = 0,566$), вказують на те, що учні, які не відчують задоволення від навчання, більше схильні до тривожних переживань у шкільних ситуаціях. Особливо слід звернути увагу на те, що всі види шкільної тривожності пов'язані із загальним рівнем пізнавальної активності: чим вище активність учня у навчанні, тим нижче його тривожність, і навпаки.

Розвиток різних аспектів пізнавальної активності школярів є важливим ресурсом у подоланні шкільної тривожності. Підвищення рівня домагань, глибини сприйняття, творчого підходу і пошукової діяльності сприяє не лише успішній навчальній діяльності, але й зменшенню емоційного напруження та підвищенню впевненості у власних силах у шкільному середовищі. Натомість негативне ставлення до навчання є фактором, який посилює тривожність і потребує окремої психологічної роботи.

Результати кореляційного аналізу, представлені у табл. 3.14, вказують на наявність численних позитивних і статистично значущих взаємозв'язків між складовими пізнавальної активності учнів і їхніми ціннісними пріоритетами.

Таблиця 3.14

**Результати кореляційного аналізу складовими пізнавальної активності
учнів з ціннісними пріоритетами**

Змінні	Рівень домагань	Глибина сприйняття	Творчий підхід	Пошукова діяльність	Негативне відношення до навчання	Рівень пізнавальної активності
Я і рідна домівка	0,515*	0,479*	0,630*	0,599*	-0,482*	0,584*
Я і здоров'я	0,405*	0,455*	0,393*	0,495*	-0,452*	0,486*
Я і мистецтво	0,315*	0,390*	0,451*	0,237*	-0,388*	0,310*
Я і праця	0,282*	0,228*	0,214	0,348*	-0,336*	0,289*
Я і навчання	0,432*	0,419*	0,424*	0,424*	-0,745*	0,400*
Я і друзі	0,483*	0,506*	0,505*	0,637*	-0,535*	0,669*
Я і громадські обов'язки	0,394*	0,469*	0,550*	0,484*	-0,288*	0,461*
Я і Україна	0,354*	0,341*	0,312*	0,261*	-0,285*	0,328*
Я і моральні цінності	0,316*	0,401*	0,476*	0,442*	-0,258*	0,484*
Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості	0,566*	0,601*	0,623*	0,608*	-0,613*	0,634*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Практично всі показники мають прямий характер кореляції, що свідчить про те, що чим вищий рівень розвитку пізнавальної активності, тим більш сформованими є позитивні ціннісні орієнтації підлітків. При цьому негативне ставлення до навчання, як і в попередніх результатах, демонструє зворотні

зв'язки з більшістю цінностей, вказуючи на те, що негативне сприйняття освітнього процесу асоціюється з менш розвиненою системою життєвих пріоритетів.

Найвищі позитивні кореляції спостерігаються між рівнем загальної пізнавальної активності та такими цінностями, як «Я і друзі» ($r = 0,669$), «Я і рідна домівка» ($r = 0,584$) та загальним рівнем сформованості ціннісних пріоритетів ($r = 0,634$). Це свідчить про те, що соціальна спрямованість, орієнтація на сімейні зв'язки та сформованість загальної ціннісної системи є важливими супутниками активного пізнавального розвитку. Значущі позитивні зв'язки також встановлено між творчим підходом до навчання і такими цінностями, як «Я і рідна домівка» ($r = 0,630$), «Я і друзі» ($r = 0,505$) та «Я і громадські обов'язки» ($r = 0,550$), що підкреслює роль креативності у розвитку соціально значущих та моральних цінностей.

Важливо відзначити, що зв'язки між пізнавальною активністю та такими особистісними цінностями, як здоров'я, мистецтво, праця, навчання, громадські обов'язки та моральні принципи, також виявилися статистично значущими, хоча деякі з них є помірної сили. Це вказує на те, що активна пізнавальна діяльність сприяє не лише інтелектуальному розвитку, а й формуванню більш глибокого усвідомлення значущості різних сфер особистісного та суспільного життя.

Негативні кореляції між негативним ставленням до навчання та ціннісними орієнтаціями підкреслюють, що учні, які демонструють байдужість або незадоволення навчальною діяльністю, мають нижчі оцінки таких цінностей, як родина ($r = -0,482$), здоров'я ($r = -0,452$), друзі ($r = -0,535$) та навчання (особливо сильна зворотна кореляція $r = -0,745$). Це свідчить про те, що негативне ставлення до освітнього процесу тісно пов'язане із загальною кризою ціннісних орієнтирів, що вимагає уваги з боку педагогів та психологів.

Результати проведеного аналізу дозволяють зробити висновок, що розвиток різних аспектів пізнавальної активності має тісний позитивний зв'язок із формуванням особистісної ціннісної сфери молодших підлітків. Активна участь у навчальному процесі не лише сприяє інтелектуальному розвитку, а й виступає одним із чинників становлення зрілої ціннісної системи, орієнтованої на соціально значущі та моральні ідеали. Натомість негативне ставлення до навчання виявляється чинником, що суттєво гальмує цей процес.

Результати кореляційного аналізу, наведені у табл. 3.15, вказують на наявність тісних і переважно сильних негативних взаємозв'язків між складовими шкільної тривожності та ціннісними пріоритетами молодших підлітків.

Таблиця 3.15

Результати кореляційного аналізу складовими шкільної тривожності з ціннісними пріоритетами

Змінні	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби в досягненні успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	Низька фізіологічна опірність стресу	Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	Загальна тривожність у школі
Я і рідна домівка	-0,674*	-0,703*	-0,617*	-0,682*	-0,525*	-0,611*	-0,711*	-0,748*
Я і здоров'я	-0,531*	-0,489*	-0,450*	-0,551*	-0,425*	-0,392*	-0,482*	-0,589*
Я і мистецтво	-0,285*	-0,422*	-0,307*	-0,401*	-0,439*	-0,251*	-0,414*	-0,392*
Я і праця	-0,397*	-0,378*	-0,374*	-0,346*	-0,297*	-0,319*	-0,508*	-0,389*
Я і навчання	-0,566*	-0,575*	-0,534*	-0,552*	-0,520*	-0,412*	-0,630*	-0,557*
Я і друзі	-0,778*	-0,754*	-0,657*	-0,712*	-0,624*	-0,629*	-0,702*	-0,783*
Я і громадські обов'язки	-0,596*	-0,625*	-0,543*	-0,511*	-0,567*	-0,460*	-0,501*	-0,594*
Я і Україна	-0,386*	-0,486*	-0,412*	-0,405*	-0,393*	-0,417*	-0,413*	-0,453*

Я і моральні цінності	-0,538*	-0,566*	-0,511*	-0,471*	-0,483*	-0,459*	-0,561*	-0,542*
Рівень сформованості ціннісних пріоритетів особистості	-0,761*	-0,790*	-0,692*	-0,717*	-0,669*	-0,606*	-0,776*	-0,798*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Особливо сильні зворотні зв'язки зафіксовано між загальною тривожністю в школі та такими цінностями, як «Я і друзі» ($r = -0,783$), «Я і рідна домівка» ($r = -0,748$) та загальним рівнем сформованості ціннісних пріоритетів особистості ($r = -0,798$). Це підкреслює, що високий рівень тривожності суттєво підриває значущість базових соціальних зв'язків і загальну цілісність ціннісної системи учнів.

Помітні негативні кореляції спостерігаються також для таких цінностей, як «Я і навчання» ($r = -0,557$) та «Я і громадські обов'язки» ($r = -0,594$), що вказує на те, що підвищена тривожність негативно впливає на ставлення до навчальної діяльності та до виконання соціальних ролей. Зменшення значущості таких сфер життя може бути одним із проявів психологічної дезадаптації підлітків, що потребує особливої уваги у роботі з цією віковою категорією.

Дещо слабші, але все одно статистично значущі негативні зв'язки зафіксовано між показниками тривожності та цінностями «Я і здоров'я», «Я і мистецтво», «Я і праця» та «Я і Україна». Це вказує на те, що тривожність негативно впливає не лише на найбільш особистісно-соціальні орієнтації, а й на ширший спектр ціннісних установок, охоплюючи різні сфери життєдіяльності.

Найбільш тісні взаємозв'язки встановлено між загальним рівнем тривожності та рівнем сформованості ціннісних пріоритетів ($r = -0,798$), що свідчить про системний характер впливу шкільної тривожності на особистісний розвиток підлітка. Тобто підвищена тривожність не лише впливає на окремі

аспекти поведінки чи навчання, а й суттєво деформує загальну структуру цінностей, знижуючи її цілісність і стабільність.

Результати кореляційного аналізу дозволяють стверджувати, що шкільна тривожність є потужним негативним чинником, який перешкоджає формуванню повноцінної системи особистісних цінностей у молодших підлітків. Зниження рівня тривожності у навчальному середовищі має розглядатися як важливий напрям профілактики особистісної дезадаптації та зміцнення морально-соціальної орієнтації учнів.

3.3. Дослідження психологічних чинників адаптації підлітків до навчання

На основі проведеного регресійного аналізу було побудовано прогностичну модель чинників адаптації підлітків до навчання, результати якої наведені у табл. 3.16. Отримані показники свідчать про високу якість моделі.

Таблиця 3.16

Регресійна модель чинників адаптації підлітків до навчання

Назва моделі	R	R²	RMSE	F	p	Автокореляція Дарбіна-Уотсон	ANOVA
Чинники адаптації	0,948	0,899	4,17	107	0,001*	2,01	0,001*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Значення коефіцієнта множинної кореляції R дорівнює 0,948, що вказує на дуже сильний зв'язок між сукупністю незалежних змінних і рівнем соціально-психологічної адаптації. Значення коефіцієнта детермінації R² становить 0,899, що означає, що близько 90% варіації залежної змінної пояснюється включеними в модель чинниками. Середньоквадратична помилка апроксимації (RMSE) дорівнює 4,17, що є допустимим показником точності для психологічних досліджень. Статистична значущість моделі підтверджується за допомогою

критерію Фішера ($F = 107, p = 0,001$), що свідчить про те, що модель має високу пояснювальну силу. Значення коефіцієнта автокореляції Дарбіна-Уотсона дорівнює 2,01, що вказує на відсутність автокореляції залишків і додатково підтверджує коректність побудованої регресійної моделі.

Аналізуючи результати табл. 3.17, яка містить коефіцієнти регресійної моделі, можна визначити, які саме психологічні чинники мають істотний вплив на рівень соціально-психологічної адаптації молодших підлітків.

Таблиця 3.17

Коефіцієнти регресійної моделі чинників адаптації підлітків до навчання

Змінні	Нестандарт. бета-коефіцієнт	Стандарт. бета-коефіцієнт	t	p
Соціально-психологічної адаптації (константа)	57,27	3,33	17,18	0,001*
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	-2,39	0,6	-3,96	0,001*
Низька фізіологічна опірність стресу	-3,15	0,73	-4,27	0,001*
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	-1,33	0,57	-2,3	0,024*
Рівень домагань	1,5	0,54	2,74	0,008*
Я і рідна домівка	1,47	0,57	2,56	0,013*
Я і здоров'я	2,26	0,5	4,48	0,001*

Примітка: «» - статистична значущість на рівні $p < 0,05$.*

Встановлено, що до значущих негативних предикторів адаптації належать страх не відповідати очікуванням оточуючих (нестандарт. бета = -2,39; $p = 0,001$), низька фізіологічна опірність стресу (нестандарт. бета = -3,15; $p = 0,001$) та проблеми і страхи у відносинах з вчителями (нестандарт. бета = -1,33; $p = 0,024$). Наявність негативних коефіцієнтів вказує на те, що підвищення рівня цих показників призводить до зниження рівня адаптації. Особливо сильний

вплив має низька фізіологічна опірність стресу, що вказує на важливість розвитку стресостійкості у процесі шкільної адаптації.

Поряд із цим, до позитивних чинників адаптації віднесено рівень домагань (нестандарт. бета = 1,5; $p = 0,008$), значущість цінності «Я і рідна домівка» (нестандарт. бета = 1,47; $p = 0,013$) та «Я і здоров'я» (нестандарт. бета = 2,26; $p = 0,001$). Позитивні бета-коефіцієнти свідчать про те, що підвищення цих показників сприяє покращенню процесу адаптації. Особливо важливим є внесок цінності здоров'я, що має найбільший стандартований бета-коефіцієнт серед позитивних чинників. Це підкреслює значення особистої орієнтації на фізичне та психічне благополуччя для успішного пристосування підлітків до навчальних вимог.

На основі побудованої регресійної моделі можна стверджувати, що адаптація молодших підлітків до навчання є складним багатофакторним процесом, який визначається як негативними емоційними станами (тривожністю, стресовою нестійкістю, проблемами у спілкуванні з учителями), так і позитивними особистісними ресурсами (мотивацією до досягнень, значущістю сімейних цінностей, орієнтацією на здоров'я).

3.4 Методичні рекомендації щодо підвищення адаптивних навичок навчання в основній школі молодших підлітків

Важливим етапом у освітньому та особистісному розвитку учнів є перехід з початкової до основної школи, що часто акомпанує значним змінам у соціальному оточенні, навчальному процесі та, як наслідок, психологічному стані молодших підлітків. Проведене нами дослідження виявило 7,6% дезадаптованих учнів та 30,4% неадаптованих, це свідчить про те, що значна частина п'ятикласників стикається з труднощами у процесі адаптації до нових умов навчання.

За результатами нашого дослідження, у вибірці підлітків дезадаптація та неадаптація проявляється у: шкільній тривожності; переживанні соціального стресу; проблемах у стосунках із вчителями; фрустрації потреби в досягненні успіху; страху самовираження; страху перевірки знань; страху не відповідати очікуванням оточуючих; негативним ставленням до навчання; менш сформованими цінностями (порівняно з адаптованими учнями).

Отже, метою цього розділу є надання методичних рекомендацій для шкільного психолога, педагогів, учнів та батьків щодо ефективної адаптації п'ятикласників до навчання в основній школі, з урахуванням виявлених проблемних моментів.

Ефективне попередження та подолання як шкільної, так і особистісної тривожності у дітей значною мірою залежить від емоційно позитивних контактів із близькими та наявності підтримувального соціального середовища. Родина, незалежно від її складу, виконує важливу соціальну функцію у формуванні особистості, тому зменшення тривожності має відбуватися спільно: за участі педагогів, батьків, психолога та медичних фахівців (за потреби).

Щоб зменшити рівень тривожності, важливо переконати дитину у раціональному розподілі часу між навчанням і відпочинком. Часто проблема криється у неефективній організації домашньої роботи. Підтримка з боку батьків повинна бути ненав'язливою. Варто навчити дитину усвідомлювати свої можливості, розвивати об'єктивну самооцінку, при цьому дорослі повинні бути реалістичними щодо навчального навантаження.

Своєчасне виявлення ознак тривожності (наприклад, агресії, апатії, фізичних скарг) дозволить швидко вжити заходів, зокрема звернутися до фахівців. Не можна використовувати дитину як засіб досягнення власних цілей, також варто уникати суперечок між педагогами та батьками.

Для батьків дуже важливо розуміти психо-фізіологічні особливості початку підліткового віку, у цей час змінюється провідна діяльність, проявляється

інтерес до нових явищ, осіб та форм поведінки, зазнають перевтілень соціальні обставини розвитку. У цьому віці активним є розвиток моральності, самосприйняття, а також формування соціальної позиції, здобуття вмінь, навичок та знань. Крім того, період дорослішання включає зміни у дитячому сприйнятті світу, безтурботному способі життя, підвищується самокритичність, невпевненість у собі, власних здібностях та можливостях, починається аналіз дій та поведінки інших людей, пошук змісту їх діяльності. Ці зміни впливають і на інтерес до навчання, хоч воно і залишається основою діяльності молодших підлітків, але фокус інтересів зміщається, саме тому важливо підтримувати, допомагати та надихати дітей.

Поради для батьків дитини, що перейшла до середньої школи:

- Важливо приймати дитину безумовно, незалежно від її успіхів чи невдач у навчанні.
- Якщо вас щось турбує в поведінці дитини, не зволікайте з обговоренням цього з класним керівником або шкільним психологом.
- У разі значних змін у родині, які можуть вплинути на емоційний стан дитини (наприклад, розлучення, тривала відсутність одного з батьків, народження молодших дітей), повідомте про це класного керівника та/або шкільного психолога.
- Створіть для дитини зрозумілий розпорядок дня, з урахуванням її бажань, та достатнім часом на дозвілля та відпочинок.
- Проявляйте інтерес до шкільного життя дитини, обговорюйте з нею складні ситуації та разом шукайте шляхи їх вирішення.
- Залучайте дитину до спільного дозвілля.
- Використовуйте гумор у спілкуванні з дітьми та підтримуйте їхні зусилля.
- Допоможіть дитині запам'ятати імена нових вчителів.

- Уникайте фізичних покарань, залякування та критики дитини, особливо в присутності інших людей.
- Замість покарань, які позбавляють дитину задоволень, використовуйте моральне заохочення та підтримку.
- Довіряйте дитині та демонструйте впевненість у її можливостях.
- Будьте прикладом для дитини у всьому, демонструючи впевнену та послідовну поведінку.
- Не змінюйте без потреби встановлені правила та обмеження.
- Використовуйте покарання лише у виняткових випадках і ніколи не принижуйте дитину.

Окрім батьків, велике значення у процесу адаптації надається класним керівникам та вчителям різних навчальних дисциплін. Незважаючи на те, як добре працюють батьки для покращення самовідчуття дітей у школі, без підтримки з боку викладачів, важко досягти успіху. Учитель має бути врівноваженим, послідовним і емпатичним - це сприяє формуванню позитивного навчального середовища.

Вчителю слід знати особливості психічних процесів, які проявляються у дітей, розуміти динаміку їх змін, вчасно реагувати на симптоми перевтоми. Важливим є також вплив структури уроку та його емоційної насиченості на продуктивність учнів.

Необхідно правильно поєднувати індивідуальні підходи та методи навчання, зокрема способи мотивації. Наприклад, до емоційно вразливих дітей доцільно застосовувати підтримку і м'яке звернення, тоді як до дітей з істеричними рисами - спокійний, але чіткий тон.

Для продуктивної праці та позитивного розвитку дітей в умовах шкільного середовища для вчителів важливим є дотримання певних правил, які

допоможуть як підтримувати мотивацію, бажання вчитись, емоційно комфортну атмосферу, так і не нашкодити неадаптованим та дезадаптованим учням.

Поради для вчителів щодо роботи з учнями, які потребують додаткової підтримки, та задля запобігання процесу дезадаптації:

- Враховуйте адаптаційні труднощі та вікові особливості п'ятикласників при виборі методів викладання.
- Не ставте учня в ситуацію, коли він повинен негайно відповісти на несподіване запитання. Дайте йому час на обмірковування та підготовку відповіді.
- Якщо відповідь не вірна - не вимагайте швидкої зміни невдалих формулювань; дайте можливість обміркувати нову відповідь.
- Не вимагайте від учнів негайного включення в нові види діяльності; їхня активність зростає поступово.
- За можливості, дозволяйте відповідати письмово, щоб зменшити стрес і дати більше часу на формулювання думок.
- Під час письмового опитування виділіть учням час для перевірки та виправлення написаного під час підготовки відповіді.
- Розбивайте складний матеріал на менші частини і подавайте його поступово, щоб учень мав змогу краще засвоїти інформацію.
- Уникайте надмірного темпу навчання, який може ускладнити засвоєння матеріалу.
- Не примушуйте відповідати на запитання з нового матеріалу одразу після його вивчення. Краще перенесіть опитування на наступний урок, давши можливість учню ознайомитися з матеріалом вдома.
- Пам'ятайте, що інертні учні не можуть проявляти високу активність одразу і потребують більше часу на виконання завдань.
- Сприяйте спільній діяльності з учнями, заохочуючи їхню ініціативу та участь у навчальному процесі.

- Створюйте атмосферу успіху на уроках та підтримуйте учнів, які потребують додаткової уваги. Використовуйте заохочення, такі як похвала ("відмінно", "молодець"), щоб підвищити впевненість учня у своїх силах.
- Будьте обережні при оцінюванні невдач учнів, оскільки це може сприйматись дуже болісно. Важливо говорити у підтримуючому тоні, не акцентуючи увагу на помилці, а спрямувати дитину на можливість самостійно виправити та навчитись. Наприклад: «Ти на вірному шляху, але є одна неточність, давай разом розберемось?».
- Створюйте спокійну, не нервову обстановку, мінімізуйте відволікання та не переключайте увагу учнів без потреби.
- Підтримуйте зв'язок з батьками, класним керівником, шкільним психологом та вчителями початкової школи.

У випадках підвищеної шкільної тривожності або неврозів необхідно виявити першопричину психотравмуючих ситуацій. Шкільний психолог має організовувати заняття, спрямовані на зниження тривожності, з використанням технік релаксації та активного залучення вже набутих дитиною стратегій подолання страхів. Необхідно поважати вибір дитини, орієнтуючись не лише на побажання батьків, але й на її інтереси.

Також варто враховувати сімейне та соціальне оточення дитини поза школою, за необхідності воно підлягає корекції. Диференційований підхід до учнів повинен реалізовуватись з самого початку навчання, з урахуванням психофізіологічних характеристик кожного учня. Психологічний моніторинг стану школяра має бути системним.

Роль шкільного психолога у процесі адаптації є дуже важливою, спеціаліст знає, як надавати кваліфіковану допомогу для учнів з особливими потребами, а також як направляти батьків та вчителів для успішної сумісної роботи. Також важливою є роль психолога для запобігання процесу дезадаптації

на етапі підготовки учнів до переходу в середню школу. Завдяки проведемо дослідженню ми можемо звернути увагу на проблемні моменти.

Пропозиції для шкільного психолога щодо покращення рівня адаптації:

1. Спотужнити психологічну просвіту класних керівників, вчителів-предметників та батьків, щодо особливостей данного періоду у житті школярів;
2. Орієнтуватись на виявлені прояви неадаптації та дезадаптації, при роботі з молодшими підлітками, допомогти їм віднайти свої здібності та напрямки їх застосування;
3. Організувати групові розвивальні заняття, на яких приділити увагу роботі з шкільною тривожністю, соціальним стресом, формуванню ціннісних пріоритетів, вирішенню проблем у стосунках із вчителями, роботі зі страхами: самовираження, перевірки знань, не відповідати очікуванням оточення;
4. Посилити просвітню роботу з підлітками щодо особливостей спілкування, міжособистісної взаємодії з вчителями та однолітками;
5. Розвивати когнітивну, пізнавальну, особистісну та міжособистісну сферу підлітків шляхом групових та індивідуальних занять;
6. Зорієнтувати викладачів на поєднання інтелектуального, емоційного та вольового, тобто всіх компонентів пізнавального інтересу;
7. Системно збирати данні щодо індивідуальних та особистісних психологічних характеристик учнів (рівня шкільної тривожності, рівня пізнавального інтересу, цінностей, процесу соціальної взаємодії молодших підлітків з однолітками/вчителями/батьками);
8. Відвідувати заняття;
9. Коректно донести зібрані дані до адміністрації, батьків та викладачів задля покращення емоційного стану учнів, навчальної та виховної діяльності;
10. Підсилити психологічну роботу з вчителями освітнього закладу, роз'яснити для них такі поняття як «рівень домагань», «фрустрації потреби в

досягненні успіху», «переживання соціального стресу» та інші; прояснити основні причини неадаптації та дезадаптації, втрати інтересу до навчання (незрозумілість пояснень, некоректність взаємодії, а також вплив на психіку учнів, зокрема, процесу адаптації, факторів стресу – війни, фізіологічних проблем, впевненості у своїх силах;

11. Розробити систему підготовки вчителів до викладання у сучасних умовах життя : тренінги зниження тривожності, підвищення контролю, навчання технік саморелаксації, технік з КПТ терапії для підвищення психологічної стійкості;

12. До групової роботи з вчителями можливо додати індивідуальне консультування, для осіб, що цього потребують;

13. Пропонувати викладачам використання моделі навчання, за якої буде присутній діагностично-мотиваційний компонент, проєктування (планування), реалізація та релаксація. Задля ефективності даної моделі впровадити ранжування, ведення щоденника рефлексії щодо особистісних досягнень.

Контакти з однолітками відіграють ключову роль у формуванні впевненості - як у відкритих, так і в замкнених дітей. Позитивні стосунки, відчуття товаришування, формують у школярів емоційну стабільність. Завдання дорослих - навчити дітей поваги, взаємопідтримки, співпраці та розвитку асертивності.

Незважаючи на дотримання порад та пропозицій дорослими (шкільним психологом, батьками, вчителями), учням також варто знати правила взаємодії з однолітками та старшими людьми.

Загальні рекомендації для молодших підлітків задля успішної комунікації та адаптації до навчання в основній школі:

- Не відмовляйте людям, які бажають Вам допомогти;
- Підтримуйте зв'язок з однокласниками та викладачами;

- Намагайтесь уникнути створення емоційно напружених відносин з однолітками та вчителями;
- Будьте доброзичливими;
- Не утримуйтеся від спільного проведення часу з іншими учнями, створіть та підтримуйте дружні зв'язки;
- Не втрачайте оптимізм;
- Вірте у свої сили. У Вас все вийде!;
- У разі виникнення непорозумінь у взаємовідносинах – звертайтеся до шкільного психолога, батьків, вчителів;
- Беріть участь у шкільних заходах;
- Прислухайтесь до рекомендацій Ваших вчителів щодо навчання;
- Підтримуйте один одного та співпрацюйте;
- Не пропускайте уроки без поважної причини;
- Не відмовляйте у допомозі тим, хто цього потребує;
- Визначайте свої навчальні цілі, працюйте для їх звершення;
- Не засмучуйтеся, якщо не вийшло з першого разу, спробуйте знову – у Вас обов'язково вийде;
- Сконцентруйтеся на своєму навчанні;
- Прагніть до нових знань, не відкидайте нове;
- Не соромтесь звертатись за допомогою, у разі необхідності;
- Поважайте думки оточуючих людей. Пам'ятайте, що кожен має право на свою думку.

Підсумовуючи, варто зазначити, що як і процес адаптації, так і робота з дезадаптованими та неадаптованими молодшими підлітками потребує спільних зусиль. Важливо формувати реалістичні цілі, враховуючи вікові, фізіологічні та соціально-економічні особливості родини, дані цілі потрібно вводити поступово, опираючись на реальні можливості, не варто поспішати та тиснути на дітей.

Батькам і вчителям важливо вивчати інформацію про психологічні та фізіологічні етапи розвитку дітей, також доцільно періодично відвідувати спеціальні тренінги, засвоювати техніки аутотренінгу та релаксації, для кращого розуміння потреб дитини та ефективної допомоги їй.

Отже, приймаючи дитину такою, якою вона є, і поступово допомагаючи їй подолати труднощі, можна досягти позитивних результатів. Діяльність, яка приносить дитині задоволення і відчуття успіху, сприяє розвитку впевненості, що, своєю чергою, знижує рівень тривожності. Комплексна робота педагогів, шкільного психолога та батьків допоможе побороти страхи, покращити рівень адаптації, самосприйняття учнів та сформувати моральні цінності.

Висновки до розділу 3

У процесі емпіричного дослідження психологічних чинників адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі було отримано низку важливих результатів. Первинна обробка даних дозволила встановити, що більшість молодших підлітків демонструють середній або високий рівень соціально-психологічної адаптації до навчання. Проте частину вибірки (7,6%) склали дезадаптовані учні, що свідчить про наявність суттєвих труднощів у адаптаційному процесі у значної частини підлітків і вказує на необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки.

Аналіз рівня шкільної тривожності виявив, що молодші підлітки загалом характеризуються помірним рівнем тривожних переживань, з найбільш вираженими проявами у сферах переживання соціального стресу та фрустрації потреби в досягненні успіху. Водночас рівень страху самовираження, страху перевірки знань та страху не відповідати очікуванням оточуючих є відносно невисоким.

Дослідження пізнавальної активності показало, що переважна більшість підлітків має середній та високий рівень інтелектуальної активності. Основними

характеристиками пізнавальної діяльності виявилися помірний рівень домагань, досить високий творчий підхід і готовність до пошукової діяльності. При цьому серед частини учнів було виявлено негативне ставлення до навчання, що може мати вплив на загальну навчальну мотивацію.

Аналіз ціннісних орієнтацій молодших підлітків засвідчив, що найбільш значущими для учнів є родинні стосунки, дружба, патріотизм, здоров'я і моральні цінності. Натомість інтерес до навчання виявився зниженим, що свідчить про необхідність формування у школярів більшої внутрішньої мотивації до здобуття знань.

Встановлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками дозволило виявити низку важливих залежностей. Соціально-психологічна адаптація підлітків виявилася негативно пов'язаною з рівнем шкільної тривожності, що підтверджує негативний вплив емоційного напруження на успішність адаптаційних процесів. Водночас високий рівень пізнавальної активності, зокрема пошукової діяльності, творчого підходу та рівня домагань, позитивно корелює з успішністю адаптації. Негативне ставлення до навчання, навпаки, асоціюється зі зниженням адаптованості.

Було також виявлено, що сформованість позитивних ціннісних пріоритетів підлітків тісно пов'язана з кращою соціально-психологічною адаптацією. Найбільш значущими виявилися орієнтація на дружбу, родинні стосунки та загальний рівень ціннісної сформованості. Водночас шкільна тривожність виявила сильний негативний зв'язок із ціннісними орієнтаціями, що свідчить про те, що підвищена тривожність може стати чинником деформації особистісної ціннісної сфери підлітків.

Проведений регресійний аналіз дозволив встановити основні психологічні чинники, які визначають рівень адаптації молодших підлітків до навчання. До негативних чинників віднесено страх не відповідати очікуванням оточуючих, низьку фізіологічну опірність стресу та проблеми у взаємодії з учителями.

Позитивними чинниками адаптації виступили високий рівень домагань, значущість цінностей родини та здоров'я.

Результати емпіричного дослідження підтверджують, що адаптація молодших підлітків до навчання в основній школі є складним багатofакторним процесом, який залежить від поєднання емоційного стану, особистісних цінностей та рівня розвитку пізнавальної активності. Підвищення стресостійкості, розвиток внутрішньої мотивації до навчання, формування позитивних ціннісних орієнтацій мають розглядатися як ключові напрями психологічної підтримки учнів у перехідний період навчання.

Проведене дослідження дозволило розробити загальні рекомендації для педагогів, шкільних психологів, батьків та підлітків, які сприятимуть створенню умов для успішної адаптації учнів. Зазначені рекомендації спираються на результати емпіричного дослідження та включають заходи для зниження шкільної тривожності, формування мотивації до успіху та навчання, визначення ціннісних пріоритетів. Таким чином, результати проведеного дослідження сприяють глибшому розумінню психологічних чинників адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, а також слугують підґрунтям для розробки ефективних засобів підтримки учнів у процесі їх інтеграції в навчальне середовище та освітній процес.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження зроблено наступні висновки:

1. У процесі теоретико-методологічного аналізу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі вдалося встановити ключові концептуальні підходи до розуміння цього процесу, визначити його сутність, основні чинники та особливості. Було виявлено, що адаптація у шкільному середовищі є складним багатовимірним процесом, що охоплює когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку особистості підлітка. Особливості адаптації молодших підлітків зумовлюються одночасно внутрішніми факторами, такими як емоційна стійкість, рівень мотивації, когнітивні здібності, здатність до саморегуляції, та зовнішніми факторами, серед яких важливу роль відіграють культура шкільного середовища, підтримка з боку педагогів, родини та однолітків. Теоретичний аналіз підтвердив, що успішна адаптація пов'язана із задоволенням базових психологічних потреб підлітка, розвитком соціальних навичок, формуванням позитивної самооцінки та почуття приналежності до шкільного колективу.

Дослідження сучасних підходів показало, що процес шкільної адаптації пояснюється у рамках різних психологічних теорій, включаючи психоаналітичну, поведінкову, гуманістичну, когнітивну, соціально-психологічну та екологічну парадигми. Було зафіксовано, що комплексне поєднання цих підходів дає змогу глибше розкрити механізми адаптації, враховуючи як внутрішню мотивацію та емоційну регуляцію підлітків, так і роль середовища, соціальної підтримки й педагогічного впливу. Особливу увагу в аналізі було приділено значенню емоційної регуляції, самостійності, когнітивної активності, соціальної інтеграції та задоволення базових потреб у безпеці, визнанні й самореалізації для ефективної адаптації учнів.

Було встановлено, що адаптація молодших підлітків має специфічні прояви залежно від умов навчального середовища, індивідуальних особливостей розвитку та наявності підтримки з боку дорослих і однолітків. Основними критеріями успішної адаптації визначено емоційну стабільність, соціальну інтеграцію та академічну успішність, а також розвиток мотивації до навчання та позитивного ставлення до шкільного процесу. Звернено увагу на те, що адаптаційні труднощі можуть проявлятися у вигляді підвищеної тривожності, емоційного виснаження, соціальної ізоляції, зниження навчальної мотивації та виникнення когнітивних бар'єрів, що вимагає системної профілактичної та корекційної роботи.

Теоретичний аналіз також дозволив з'ясувати, що успішна адаптація підлітків є результатом взаємодії низки чинників: соціальних, серед яких основну роль відіграє підтримка з боку однолітків і сім'ї; педагогічних, пов'язаних із створенням безпечного та підтримуючого навчального середовища; організаційних, що охоплюють ефективну структуру навчального процесу й фізичні умови шкільного середовища; культурних, які формують загальне ставлення учнів до освіти й соціальної взаємодії. Визначено, що інклюзивність, культурна різноманітність і забезпечення рівних можливостей для всіх учнів є невід'ємними умовами ефективної адаптації у сучасній школі.

2. Під час емпіричного дослідження рівня адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі було встановлено, що загалом більшість учнів продемонстрували середній рівень соціально-психологічної адаптації. Середнє значення показника адаптації становило 55 балів, що свідчить про наявність у вибірці школярів із різним рівнем пристосованості до шкільного середовища. Більшість підлітків, а саме 62 відсотки вибірки, були класифіковані як адаптовані, що свідчить про їхню здатність успішно інтегруватися в умови навчання в основній школі. Разом із тим було зафіксовано частку дезадаптованих учнів, яка склала 7,6 відсотка, що вказує на наявність серйозних

труднощів в адаптаційному процесі у значної кількості підлітків, а також на потребу в наданні їм цілеспрямованої психологічної допомоги.

Дослідження рівня шкільної тривожності виявило, що молодші підлітки загалом демонструють помірний рівень тривожних переживань, однак певні аспекти, зокрема переживання соціального стресу та фрустрація потреби в досягненні успіху, проявляються виражено сильніше. Загальний показник тривожності свідчить про наявність у вибірці як учнів з мінімальними проявами тривоги, так і таких, для яких шкільне середовище є суттєвим стресогенним чинником. Було встановлено, що, хоча основні прояви тривожності не носять критичного характеру для більшості респондентів, для окремої частини учнів наявні високі рівні тривоги, що потребує уваги й розробки підтримуючих заходів.

Аналіз пізнавальної активності показав, що більшість молодших підлітків характеризуються високим рівнем розвитку цієї якості. Зокрема, 62 відсотки учнів продемонстрували високий рівень пізнавальної активності, що свідчить про наявність позитивної мотивації до навчання, розвинених пошукових навичок і здатності до творчого підходу в навчальній діяльності. Разом з тим було зафіксовано певну групу учнів із середнім і низьким рівнем активності, що свідчить про необхідність подальшої стимуляції їхніх інтелектуальних зусиль і підтримки інтересу до навчального процесу.

Аналіз ціннісних пріоритетів дозволив встановити, що для більшості підлітків найбільшу важливість мають родина, дружба, громадянська ідентичність, здоров'я та моральні цінності. При цьому виявлено знижений інтерес до навчальної діяльності, що може бути чинником ризику для успішної шкільної адаптації. Було встановлено, що загальний рівень сформованості ціннісної системи підлітків є переважно позитивним, однак спостерігається значна варіативність у рівнях розвитку ціннісних орієнтацій серед досліджуваної вибірки.

Таким чином, результати емпіричного дослідження показали, що хоча більшість молодших підлітків демонструють належний рівень адаптаційних здібностей, високий рівень пізнавальної активності й сформованість базових ціннісних орієнтирів, проте існує частина учнів із проявами дезадаптації, підвищеною тривожністю і зниженим інтересом до навчання, що обумовлює необхідність системної психологічної підтримки, спрямованої на зміцнення адаптаційного потенціалу підлітків.

3. Аналіз кореляційних даних показав, що рівень адаптації молодших підлітків істотно знижується зі зростанням проявів шкільної тривожності. Найсильніший зворотний зв'язок виявлено між загальною шкільною тривожністю та соціально-психологічною адаптацією, що свідчить про те, що тривожні переживання, пов'язані з навчальною діяльністю, є серйозною перешкодою на шляху ефективної адаптації учнів до вимог основної школи. Підвищені рівні соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження та страху перед перевіркою знань також негативно впливають на процес адаптації, вказуючи на необхідність спеціальних заходів для зниження шкільної тривожності та розвитку впевненості у школярів.

Результати дослідження також показали, що високий рівень пізнавальної активності позитивно корелює з успішною соціально-психологічною адаптацією. Учні, які мають високі показники пошукової діяльності, рівня домагань, творчого підходу та глибини сприйняття, краще пристосовуються до навчального середовища. Натомість негативне ставлення до навчання виявилось пов'язаним із зниженням рівня адаптації, що підкреслює важливість формування позитивної мотивації до навчальної діяльності як важливого ресурсу адаптації.

Було встановлено, що адаптація молодших підлітків тісно пов'язана з рівнем сформованості їхніх ціннісних пріоритетів. Зокрема, найсильніші позитивні зв'язки спостерігаються між рівнем адаптації та такими цінностями,

як сім'я, дружба, громадські обов'язки та позитивне ставлення до навчання. Висока сформованість ціннісної системи сприяє ефективнішому пристосуванню до вимог шкільного середовища, тоді як недостатній розвиток життєвих орієнтирів може ускладнювати процес адаптації.

Аналіз взаємозв'язків між пізнавальною активністю та шкільною тривожністю засвідчив, що високий рівень пізнавальної активності асоціюється з нижчим рівнем тривожних переживань у навчальному процесі. Підлітки, які активно залучені до пошукової діяльності, мають високий рівень домагань і творчий підхід до навчання, виявляють менше ознак соціального стресу, страху самовираження і фрустрації потреби в успіху. Натомість негативне ставлення до навчання виявило позитивні кореляції з проявами тривожності, що підтверджує важливість роботи з внутрішньою навчальною мотивацією для зниження рівня емоційного напруження у школярів.

Дослідження також виявило значущі позитивні зв'язки між рівнем пізнавальної активності та сформованістю ціннісних орієнтацій підлітків. Високий рівень пізнавальної активності асоціюється з більш вираженими позитивними ціннісними установками, зокрема щодо родини, дружби, навчання, громадянських обов'язків і моральних цінностей. Негативне ставлення до навчання, навпаки, пов'язане з меншою сформованістю ціннісних орієнтирів, що підкреслює важливість розвитку інтересу до навчального процесу для особистісного становлення школярів.

Результати аналізу взаємозв'язків між шкільною тривожністю та ціннісними пріоритетами показали, що підвищений рівень тривожності негативно впливає на розвиток базових життєвих цінностей молодших підлітків. Зокрема, найбільш сильні негативні кореляції виявлено між тривожністю та такими цінностями, як дружба, родина та загальний рівень сформованості особистісної ціннісної системи. Підвищена шкільна тривожність суттєво ускладнює не лише ставлення до навчальної діяльності, а й формування

морально-соціальних орієнтацій, що свідчить про необхідність системного підходу до роботи зі зниженням тривожності серед учнів як важливого напрямку психологічної профілактики особистісної дезадаптації.

4. Побудована регресійна модель продемонструвала високий рівень якості, що підтверджено сильним коефіцієнтом множинної кореляції та значущими статистичними показниками. Аналіз отриманих даних засвідчив, що серед негативних чинників адаптації найбільш суттєвий вплив мають низька фізіологічна опірність стресу, страх не відповідати очікуванням оточуючих і проблеми у відносинах з вчителями. Підвищення цих характеристик призводить до погіршення рівня адаптованості школярів, що свідчить про необхідність розвитку стресостійкості, емоційної впевненості та гармонійної взаємодії з педагогами для успішного навчального процесу.

Водночас встановлено, що позитивний вплив на адаптацію мають високий рівень домагань, сформованість цінності рідної домівки та орієнтація на збереження і підтримку здоров'я. Особливо вагомим виявився внесок особистої цінності здоров'я, що підкреслює важливість формування у підлітків мотивації на підтримку фізичного та психічного благополуччя як одного з основних ресурсів шкільної адаптації. Наявність позитивних змінних у моделі засвідчує, що розвиток цілеспрямованості, укріплення сімейних зв'язків та здорового способу життя здатні істотно підвищити рівень пристосованості молодших підлітків до вимог освітнього середовища.

Процес адаптації до навчання в основній школі виявився багатофакторним утворенням, яке формується під впливом взаємодії емоційних, когнітивних і особистісно-ціннісних чинників, що вимагає комплексного підходу до психологічної підтримки молодших підлітків у перехідний період навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадеха, С. В. (2022). *Особливості адаптації дітей дошкільного віку до навчання у школі*. Редакційна група Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»: Петро ТАЛАНЧУК (головний редактор), Ганна, 123.
2. Барбуца, М. Ю. (2022). *Адаптація учнів інклюзивного класу до навчання у віртуальному просторі*.
3. Березовська, Л. І., & Смоляк, М. А. (2014). *Психологічні особливості адаптації школярів до навчання*.
4. Біляєва, О. (2023). *Поведінкові моделі дітей молодшого шкільного віку*. Doctoral dissertation, Львівський державний університет внутрішніх справ.
5. Бойчук, В. (2008). *Шкільна дезадаптація учнів 5-х класів*. Психолог. (35), 3-12.
6. Булатевич, Н., Селезньова, О. (2021). *Вплив дитячо-батьківських стосунків на особливості прояву шкільної тривожності підлітка*. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціальна робота». (1(7)), 51-56.
7. Булах І. С., Хомич Г. О., Вигогородський А. М. & Сабанадзе І. О. (1997). *Соціально психологічні аспекти процесу адаптації учнів*. Київ. Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
8. Бучковська, А. Ю. (2023). *Психологічна адаптація учнів при переході з початкової до середньої школи*. Соціальної роботи: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з Дня народження Еріка Еріксона, 2023.–305 с., 24.

9. Волик, В. В. (2023). *Психологічні особливості агресивності молодших підлітків на етапі адаптації до нових умов навчання*. Master's thesis, Національний університет «Запорізька політехніка».
10. Гнатюк, О. В. (2023). *Основні прояви адаптаційних розладів у здобувачів освіти в умовах воєнного стану*.
11. Гнатюк, О. В. (2023). *Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник матеріалів наукових доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 23 жовтня 2023 року. 32-39.
12. Гнатюк, О. В. (2023). *Проблема адаптації молодших школярів до навчання в умовах воєнного стану*. Редакційна колегія, 26.
13. Гнатюк, О. В. (2024). *Прояви адаптаційних розладів у здобувачів освіти в умовах воєнного стану. Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я в умовах війни: Матеріали IX Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ, 14 листопада 2024 р.. 47-50.
14. Дембицька, Н.М., & Яблонська Т. М. (2017). *Адаптація до цивільного життя військовослужбовців, які повернулись із зони бойових дій. Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи»*, 193-200.
15. Дембицька, Н. М. (2020). *Психологія економічної соціалізації школярів : Монографія*. Видавець: Позднішев.
16. Дзюбенко, О. А. (2012). *Компоненти та рівні соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі*.

17. Дзюбенко, О. А. (2013). *Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі*. Doctoral dissertation.
18. Дзюбко, Л. В. (1999). *Рання шкільна дезадаптація*. Педагогіка і психологія. (1), 111-122.
19. Жарінова, О., Лебедева, Л., Паньків, Л., & Петрушин, В. (2022). *Застосування музикотерапії при адаптації молодших школярів у школі*. Педагогіка формування творчої особистості у вищій, 45.
20. Калиниченко, І. О., & Оберлянд, А. К. (2021). *Медико-біологічні аспекти адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання у школі*. Editorial board, 264.
21. Каменських, Л. С. (2022). *Аналіз підходів до вивчення проблеми адаптації дітей молодшого шкільного віку з ГРДУ у сучасних вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних наукових дослідженнях*. In *The 8th International scientific and practical conference "Integration of scientific and modern ideas into practice"* (November 15-18, 2022). Stockholm, Sweden. International Science Group. 2022. 844 p. (p. 721).
22. Каралаш, І. М. (2021). *Адаптація школярів до навчальної діяльності при переході з початкового до базового середнього рівня освіти*.
23. Киричук, В. О. (Ed.). (1993). *Науково-методичний збірник «Психологія» № 41*. Київ: Освіта.
24. Киричук, В. О., Мельник М. Ю., Андросович К. А., & Давидова М. О. (2015). *Технології соціально-педагогічного проектування в системі взаємодії учасників навчально-виховного процесу : монографія*. Київ : Інститут обдарованої дитини.
25. Колісник, Т. (2024). *Дослідження системи страхів молодших школярів із різним рівнем адаптації до освітнього середовища*. *Scientific Collection «InterConf+»*. (41 (185)), 219-226.

26. Лемак, М. В., & Петрище, В. П. (Eds.). (2011) *Психологу для роботи. Діагностичні методиками: збірник*. Ужгород: Видавництво Олександра Гаркуші.
27. Малеш, В. І., & Гладуш, В. А. (2023). *Шкільна адаптація дітей з РАС*.
28. Матвієнко, О., Ведмеденко, Н., & Химич, М. (2024). *Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни*. Освітньо-науковий простір, (6 (1)), 76-85.
29. Міщенко, В. А. (2024). *Адаптація дітей до умов закладу оздоровлення та відпочинку*. In *The XIV International Science Conference «Theoretical and practical foundations of science»*, December 20–22, Rome, Italy. 300 p. (p. 233).
30. Мошенець, А. В. (2020). *Проблеми адаптації першокласників до навчання в школі*. Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (НДУ імені Миколи Гоголя) Протокол № 10 від 27.02. 2020 р., 168.
31. Оникієнко, А. А. (2023). *Особливості шкільної адаптації п'ятикласників*.
32. Орищак, І. (2024). *Особливості адаптації старшокласників до нових умов навчання у ліцеї*. Молодь і ринок, (5/225), 173-179.
33. Прищєпа, О. (2015). *Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі*. Вісник інституту розвитку дитини. (13) 149-154.
34. Пріснякова, Л. М., & Бабанська, С. А. (2024). *Особливості соціально-психологічних факторів шкільної дезадаптації молодших підлітків*.
35. Рогозіна, І. В. & Андріяш, Х. О. (2010). *Вплив тривожності на процес адаптації учнів п'ятих класів*. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (2(82)), 168-171.

36. Рожук, А. В. (2024). *Особливості соціальної адаптації творчо обдарованих дітей молодшого шкільного віку.*
37. Сахно, В. І. (2022). *Психолого-педагогічні чинники адаптації п'ятикласників.*
38. Столярчук, О. А., & Сергєєнкова, О. П. (2023). *Проблема адаптації сучасних підлітків до умов шкільного навчання.* Габітус, (48), 92-98.
39. Терлецька, Л. (2014). *Роль проблемного навчання в реалізації активних методів навчально-пізнавальної діяльності учнів.* *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (39), 74-78.
40. Титаренко, Ю. (2023). *Адаптація учнів до навчання в середній школі засобами арттерапії. Актуальні питання права та соціально-економічних відносин. Збірник наукових статей*, 525.
41. Федорчук, О. І. (2023). *Сім'я як чинник майбутньої успішної адаптації дитини до умов шкільного життя. «Дошкільник: крок у шкільне життя»: навч.-метод. посібник.* Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Соловійова Л. І., Токарева Л. Д., Федорчук О. І., Хартман О. Ю., Піроженко Т. О. (Ed.). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 110-131.
42. Чекстєре, О. Ю., & Гнатюк, О. В. (2024). *Особливості навчання та адаптації здобувачів освіти в умовах війни.* *In Innovative development of science, technology and education. Proceedings of the 9th International scientific and practical conference.* Perfect Publishing. (pp. 377-388).
43. Черненко, О. Г. (2023). *Вікова специфіка проведення психологічної адаптації до основної ланки школи.*
44. Чугаєва, Н. Ю. (2017). *Психологічні особливості педагога-наставника як умова ефективної соціалізації студентів: монографія.* Видавець: ПП Лисенко ММ, 200.

45. Юрченко, Н. Ю. (2023). *Сучасні наукові підходи у трактуванні поняття «академічної адаптації» школярів*. Організація, від імені якої випущено видання, 244.
46. Яблонська, Т. М. (2016). *Дитячо-батьківські взаємини як чинник розвитку ідентичності дитини. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. (9(9)), 589-598.
47. Якимчук, А. (2021). *Психологічні особливості адаптації молодших школярів до шкільного навчання*. Рекомендовано до друку науково-методичною радою Луцького педагогічного фахового коледжу Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради (24.11. 2021, протокол № 2), 433.
48. Adascalitei, C., De Stat, U., Creangă, I., & , C. (2021). *An integrative approach to vocational identity and of the prevention of school adaptation difficulties.* , 4.
49. Agyarong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). *Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19.
50. Amai, K., & Hojo, D. (2021). *Early adolescent psychological adaptation differences by stress-coping profiles: a latent transition analysis. Anxiety, Stress, & Coping*, 35, 574 - 591.
51. Andrade, O., De Castro Pereira, L., & De Sousa, G. (2020). *Impact of physical activity on stress levels in medical students. Brazilian Journal of Development.*
52. Astor, R., Noguera, P., Fergus, E., Gadsden, V., & Benbenishty, R. (2021). *A Call for the Conceptual Integration of Opportunity Structures Within School Safety Research. School Psychology Review*, 50, 172 - 190.
53. Barnes, M., Clemens, N., Fall, A., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P., McCandliss, B., Zucker, T., & Flynn, K. (2020). *Cognitive predictors of difficulties*

in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. Journal of Educational Psychology, 112, 685-700.

54. Bümen, N., & Holmqvist, M. (2022). *Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. Journal of Curriculum Studies, 54, 832 - 851.*

55. Cahyadi, A., Sulistyningtyas, N., & Hairunis, M. (2024). *The Relationship between School Social Environment and Mental Health of Adolescents. JISIP (Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan).*

56. Commodari, E., La Rosa, V., Sagone, E., & Indiana, M. (2022). *Interpersonal Adaptation, Self-Efficacy, and Metacognitive Skills in Italian Adolescents with Specific Learning Disorders: A Cross-Sectional Study. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 12, 1034 - 1049.*

57. Deed, C., Blake, D., Henriksen, J., Mooney, A., Prain, V., Tytler, R., Zitzlaff, T., Edwards, M., Emery, S., Muir, T., Swabey, K., Thomas, D., Farrelly, C., Lovejoy, V., Meyers, N., & Fingland, D. (2020). *Teacher adaptation to flexible learning environments. Learning Environments Research, 23, 153-165.*

58. Deneault, A., Gareau, A., Bureau, J., Gaudreau, P., & Lafontaine, M. (2020). *Fear of Failure Mediates the Relation Between Parental Psychological Control and Academic Outcomes: A Latent Mediated-Moderation Model of Parents' and Children's Genders. Journal of Youth and Adolescence, 49, 1567 - 1582.*

59. Deng, M., Cai, D., Zhou, X., & Leung, A. (2020). *Executive Function and Planning Features of Students With Different Types of Learning Difficulties in Chinese Junior Middle School. Learning Disability Quarterly, 45, 134 - 143.*

60. Diehl, D., & Golann, J. (2023). *An Integrated Framework for Studying How Schools Respond to External Pressures. Educational Researcher, 52, 296 - 305.*

61. Finn, B. (2020). *Exploring Interactions Between Motivation and Cognition to Better Shape Self-Regulated Learning*. *Journal of applied research in memory and cognition*, 9, 461-467.
62. Galindo-Domínguez, H., & Losada, D. (2023). *Bullying victimization and suicidal ideation in adolescents: The moderation effect of family, teachers and peers support*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40, 4050 - 4074.
63. Gleitze, J., Chorna, L., & Gorman, R. (2022). *Systemic Vulnerability of Schoolteachers: A Scoping Review to Compare the Systemic Pressures Faced by Teachers in Countries with and without a Totalitarian Past*. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 49, 2 - 25.
64. Goyal, S., & Worrell, F. (2022). *The Association of Social Emotional Constructs and Academic Motivation with Academic Achievement in Adolescents*. *Journal of Educational and Developmental Psychology*.
65. Grigorieva, M., Shamionov, R., Grinina, E., Sozonnik, A., & Krasnova, S. (2021). *Component structure of academic adaptation at primary school age*. *Perspectives of Science and Education*.
66. Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2020). *The Relationship Between Parents' Demographic Factors and Parenting Styles: Effects on Children's Psychological Adjustment*. *Social Science Research Network*.
67. Hayek, J., Schneider, F., Lahoud, N., Tueni, M., & De Vries, H. (2022). *Authoritative parenting stimulates academic achievement, also partly via self-efficacy and intention towards getting good grades*. *PLoS ONE*, 17.
68. Hollowell, C. (2020). *British and American school stories, 1910–1960: fiction, femininity, and friendship*, by Nancy G. Rosoff and Stephanie Spencer. *History of Education*, 51, 161 - 163.
69. Hong, X., Lu, Y., & Zhu, W. (2022). *Children's School Feelings and Adaptation During the Transition From Kindergarten to Primary School in China*. *Early Education and Development*. (34). 1040 - 1056.

70. Inman, R., Costa, P., & Moreira, P. (2022). *Psychometric Properties of the Portuguese Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ASBPNSS) and Evidence of Differential Associations With Indicators of Subjective Wellbeing*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41, 100 - 119.
71. Jurado, M., Pérez-Fuentes, M., Martínez, Á., Martín, A., Márquez, M., & Linares, J. (2021). *Emotional intelligence as a mediator in the relationship between academic performance and burnout in high school students*. *PLoS ONE*, 16.
72. Kim, E., Lee, Y., & Riesche, L. (2020). *Factors affecting depression in high school students with chronic illness: A nationwide cross-sectional study in South Korea*. *Archives of psychiatric nursing*, 34 3, 164-168 .
73. Kleszczewska-Albińska, A. (2024). *School-induced fatigue: Theoretical analysis of the concept of school burnout*. *Journal of Psychological Perspective*.
74. Li, D., Hinton, E., & Gourley, S. (2021). *Persistent behavioral and neurobiological consequences of social isolation during adolescence*. *Seminars in cell & developmental biology*.
75. Li, J. (2022). *Teacher-student relationships and academic adaptation in college freshmen: Disentangling the between-person and within-person effects*. *Journal of adolescence*.
76. Loeb, E., Kansky, J., Tan, J., Costello, M., & Allen, J. (2020). *Perceived Psychological Control in Early Adolescence Predicts Lower Levels of Adaptation into Mid-Adulthood..* *Child development*.
77. Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). *Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students..* *The American psychologist*.
78. Martínez, J., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. (2020). *Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology*. *Frontiers in Psychology*, 11.

79. Martins, M., & Fortunato, I. (2020). *The school in Gramsci and Freinet: proximities and distances to rethink educational policies. Policy Futures in Education*, 18, 261 - 274.
80. Masoom, M. (2021). *Teachers' Perception of Their Work Environment: Evidence from the Primary and Secondary Schools of Bangladesh. Education*
81. Ömeroğulları, M., & Gläser-Zikuda, M. (2022). *Relationships Between School Enjoyment, Social Integration, and Achievement at the Beginning of Primary School: Does Family Background Matter?. European Journal of Psychology and Educational Research.*
82. Otara, A., & Omolo, H. (2021). *School organizational factors as predictors of student achievement: Principals' perspective.* , 3, 24.
83. Pak, A., Sci, I., Khan, A., Taj, R., Naveed, A., Wali, A., & Taj, P. (2023). *Psychological Problems among School Going Children- A Systematic Review. Annals of PIMS-Shaheed Zulfiqar Ali Bhutto Medical University.*
84. Paladi, O. (2021). *Psycho-Social Adaptation Of Educational Actors: Visions Of School Psychologists. Anuarul Universitatii Petre Andrei din Iasi - Fascicula: Asistenta Sociala, Sociologie, Psihologie.*
85. Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. (2023). *Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. Education Sciences.*
86. Pitofsky, A. (2022). *American Boarding School Fiction, 1981-2021. .*
87. Rahma, A., Mardiatno, D., & Hizbaron, D. (2023). *Developing a theoretical framework: school ecosystem-based disaster risk education. International Research in Geographical and Environmental Education*, 33, 6 - 23.
88. Schechter, C., Qadach, M., & Da'as, R. (2021). *Organizational learning mechanisms for learning schools. The Learning Organization.*

89. Semião, D., Mogarro, M., Pinto, F., Martins, M., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). *Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review*. *Education Sciences*.
90. Springer, A., Oleksa-Marewska, K., Basińska-Zych, A., Werner, I., & Białowas, S. (2023). *Occupational burnout and chronic fatigue in the work of academic teachers—moderating role of selected health behaviours*. *PLOS ONE*, 18.
91. Steen, T., & Wilson, C. (2020). *Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis*. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127.
92. Stoner, J. (2020). *Nationalism, Culture, and Higher Education*. *Academic Questions*.
93. Sun, F. (2024). *Innovative Practices and Challenges Analysis in College English Teaching*. *Advances in Vocational and Technical Education*.
94. Tomás, J., Gutiérrez, M., Pastor, A., & Sancho, P. (2020). *Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being*. *Child Indicators Research*, 1-21.
95. Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2020). *Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies*. *Educational Psychology*, 41, 1061 - 1077.
96. Xie, C., Ruan, M., Lin, P., Wang, Z., Lai, T., Xie, Y., Fu, S., & Lu, H. (2022). *Influence of Artificial Intelligence in Education on Adolescents' Social Adaptability: A Machine Learning Study*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19.
97. Xie, L., Zou, W., & Wang, H. (2022). *School adaptation and adolescent immigrant mental health: Mediation of positive academic emotions and conduct problems*. *Frontiers in Public Health*, 10.

98. Zhang, B., Li, X., Zhang, H., Huang, J., & Xiong, W. (2023). *Study on Psychological Capital and School Adaptation of Urban Left-behind Children in China. Journal of Education and Educational Research.*

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика визначення особистісної адаптованості школярів

(автор А.Фурман)

Інструкція «Дорогий друже! Прочитай уважно питання і постав навпроти „+” у відповідній колонці в залежності від того, яке місце займають у твоєму житті згадані люди, події, заняття.

Спробуй реально подивитись на свої взаємовідносини з оточуючим світом і оціни своє ставлення до:»

№ п/п	Блоки	Моє ставлення до:				
		<i>дуже позитив не</i>	<i>позитив не</i>	<i>нейтрал ьне</i>	<i>негатив не</i>	<i>дуже негатив не</i>
		5	4	0	- 4	- 5
I.	Школа					
1	- товаришів по класу					
2	- вчителів					
3	- класного керівника					
4	- навчальних предметів					
5	- школи та її вимог					
II.	Сім'я					
1	- матері					
2	- батька					
3	- брата, сестри					
4	- бабусі, дідуся, ін. родичів					
III	Вулиця					
1	- близьких друзів					
2	- знайомих товаришів					
3	- батьківських друзів					
4	- сусідів					
IV	Власне „Я”					

1	- своєї поведінки, вчинків					
2	- внутрішнього „Я”					

КЛАСИФІКАЦІЯ ПОКАЗНИКІВ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

<i>№ п/п</i>	<i>Вид соціально – психологічної адаптації</i>	<i>Рівні функціонування особистісної адаптації</i>	<i>Показник адаптованості</i>
I.	Адаптованість	1. а) Максимальний	75
		б) Дуже високий	73-74
		2. Високий	69-72
		3. Середній	64-78
II.	Неадаптованість	4. Низький	57-63
		5. Неочевидний	50-56
III.	Деадаптованість	6. Очевидний	40-49
		7. Ситуативний	30-39
		8. Очевидний	21 -29
		9. а)Критичний	0-20
		б)Суперкритичний	-75-1

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса

Інструкція: «Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про гом, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Вгорі на аркуші напишіть свої ім'я, прізвище і клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь: «плюс», якщо ви згодні з ним, або «мінус», якщо не згодні».

ТЕСТОВИЙ МАТЕРІАЛ

Твердження	Відповіді	
	«-»	«+»
1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?		
2. хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?		
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?		
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?		
5. Чи траплялося, що хто - небудь з твого класу бив або бив тебе?		
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?		
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?		
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?		
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?		
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?		
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?		
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?		
13. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?		
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?		
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?		
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?		
17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?		
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?		

19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?		
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?		
21. Виконавши завдання, турбуєшся літи про те, добре л і з ним впорався?		
22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?		
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?		
24. Чи вірно, що більшість хлопців ставляться до тебе по - дружньому?		
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?		
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?		
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?		
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?		
29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто - небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?		
30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?		
31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять що - то, що тебе зачіпає?		
32. Як ти думаєш, втрачають чи розташування ті з учнів, які не справляються з навчанням?		
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?		
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?		
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?		
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?		
37. Чи хвилювало тебе коли - небудь, що думають про тебе оточуючі?		
38. сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?		
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?		
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?		

41. Чи володіють здібні учні якимись - то особливими правами, яких немає у інших хлопців у класі?		
42. Зляться чи деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?		
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?		
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?		
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?		
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?		
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось - ось расплачешся?		
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?		
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?		
50. Тремтить чи злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?		
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?		
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?		
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу з ним?		
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?		
55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?		
56. Чи турбує ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?		
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?		
58. Тремтить чи злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?		

Обробка і інтерпретація результатів

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58 - й питання дитина відповів «так», в той час як в ключі цього питання відповідає «мінус», тобто відповідь «ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - прояв тривожності.

При обробці підраховується:

загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність;

число збігів по кожному з восьми факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

фактори	номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 Сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 Сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 Сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45 Сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 Сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22 Сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28 Сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 Сума = 8

Ключ до питань

1 -	7 -	13 -	19 -	25 +	31 -	37 -	43 +	49 -	55 -
2 -	8 -	14 -	20 +	26 -	32 -	38 +	44 +	50 -	56 -
3 -	9 -	15 -	21 -	27 -	33 -	39 +	45 -	51 -	57 -
4 -	10 -	16 -	22 +	28 -	34 -	40 -	46 -	52 -	58 -
5 -	11 +	17 -	23 -	29 -	35 +	41 +	47 -	53 -	
6 -	12 -	18 -	24 +	30 +	36 +	42 -	48 -	54 -	

Методика «Дослідження рівня пізнавальної активності учнів» (автор Б. Пашнєв)

Методика дослідження рівня пізнавальної активності за опитувальником Б. Пашнєва.

Цілі та задачі: діагностика рівня пізнавальної активності учнів. Контингент, вікові категорії: використовується з 9 років. Може бути використана, як при індивідуальному обстеженні, так і для групової діагностики.

Терміни та час проведення: дослідження може проводитися протягом року. Методика займає близько 20-25 хвилин.

Обробка та оцінка результатів:
Опитувальник складається з двох груп запитань:

- 1) 42 запитання, спрямовані на вивчення пізнавальної активності;
- 2) 10 запитань, з допомогою яких досліджується показник нещирості або соціально бажаної відповіді.

Текст опитувальника

Твердження	Відповіді	
	а)	б)
1. Тобі подобається виконувати:		
2. Ти заперечуєш, коли хто-небудь підказує тобі хід виконання важкого завдання?		
3. Як ти вважаєш, перерви в школі повинні бути довшими?		
4. Ти коли-небудь спізнився на заняття?		
5. Тобі хотілося б, щоб після пояснення нового матеріалу вчитель відразу викликав тебе до дошки для виконання вправи?		
6. Тобі більше подобається виконувати навчальне завдання:		
7. Тобі зазвичай хочеться вчитися після хвороби?		
8. Тобі подобаються складні контрольні роботи?		
9. Ти завжди поводишся таким чином, що у вчителів не виникає підстав зробити тобі зауваження?		
10. Ти вважаєш за краще на уроці:		
11. Ти вважав би за краще виконувати:		
12. У тебе виникають запитання до вчителя під час пояснення навчального матеріалу?		
13. Якби взагалі не ставили оцінок, то, на твою думку, діти у вашому класі навчалися б гірше, ніж тепер?		
14. Чи було так, що ти прийшов до школи, не вивчивши всіх уроків?		

15. Чи хотів би ти, щоб було менше уроків у школі з основних предметів?		
16. Тобі подобається виконувати важке завдання:		
17. Ти згадуєш удома під час заняття іншою справою про те нове, що дізнався на уроках?		
18. Ти вважаєш, що підручники дуже товсті і їх краще зробити тоншими?		
19. Ти завжди виконуєш те, про що просить тебе вчитель?		
20. Чи заглядаєш ти іноді до тлумачних словників (фразеологізмів, етимологічного або словника іноземних слів), щоб уточнити якийсь запис?		
21. Ти часто розповідаєш батькам або знайомим про те нове та цікаве, про що дізнаєшся на уроках?		
22. Деякі учні вважають, що у школі дітям потрібно ставити тільки найкращі оцінки, а інших оцінок не ставити. Ти теж так вважаєш?		
23. Ти часто доповнюєш відповіді інших учнів на уроці?		
24. Якщо ти розпочав читати яку-небудь книгу, то обов'язково дочитаєш її до кінця?		
25. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?		
26. Чи здається тобі іноді, що набридає постійно дізнаватися про щось нове і нове на уроках?		
27. Тобі важко було б висидіти підряд декілька уроків з одного й того ж основного предмета (наприклад мови, математики)?		
28. Ти вважав би за краще грати:		
29. Ти коли-небудь користувався підказкою?		
30. Якщо ти не відразу знаходиш відповідь, розв'язуючи задачу, то:		
31. Ти вважаєш, що потрібно задавати:		
32. Тобі набридло б виконувати одне велике важке завдання два уроки підряд?		
33. Чи хотів би ти відвідувати який-небудь предметний гурток?		
34. Ти заздриш іноді тим дітям, які навчаються краще за тебе?		
35. Чи здається тобі, що вчителі іноді помиляються, пояснюючи матеріал на уроці?		
36. Чи хотів би ти замість навчання займатися одним видом спорту або якимись іграми?		
37. Чи здається тобі іноді, що ти міг би щось винайти?		
38. Ти проглядаєш в шкільних підручниках матеріал, який в школі ще не проходили?		
39. Чи радієш ти своїм успіхам у школі?		

40. Ти шукаєш відповіді на запитання, що виникають на уроках, не тільки в підручниках, але і в інших книжках (наприклад науково-популярних)?		
41. Чи подобається тобі під час літніх канікул читати або проглядати підручники для наступного класу?		
42. Якби ти сам ставив собі оцінки за свої відповіді, у тебе оцінки були б:		
43. Тобі приносить більше задоволення:		
44. Ти завжди уважно слухаєш усі пояснення вчителя на уроці?		
45. Як ти вважаєш, чи потрібно сперечатися з вчителем, якщо ти маєш власну точку зору з того або іншого питання?		
46. Чи хотів би ти іноді, щоб матеріал з мови або математики, який учитель не завершив пояснювати, він продовжував пояснювати на наступному уроці замість фізкультури або якої-небудь розваги?		
47. Ти хотів би:		
48. Тобі подобається, якщо тебе рідко викликають на уроках?		
49. Ти завжди підготовлений до початку занять?		
50. Чи хотів би ти, щоб подовжилися канікули?		
51. Коли ти займаєшся на уроці цікавим навчальним завданням, чи важко відвернути твою увагу яким-небудь іншою цікавою, але сторонньою справою?		
52. Чи думаєш ти іноді на перерві про те нове, про що ти дізнався на уроці?		

Ключ

Пізнавальна активність: 1-Б, 2-А, 3-Б, 5-А, 6-Б, 7-А, 8-А, 10-А, 11-Б, 12-А, 13-Б, 15-Б, 16-Б, 17-А, 18-Б, 20-А, 21-А, 22-Б, 23-А, 25-Б, 26-Б, 27-Б, 28-Б, 30-А, 31-Б, 32-Б, 33-А, 35-А, 36-Б, 37-А, 38-А, 40-А, 41-А, 42-Б, 43-Б, 45-А, 46-А, 47-Б, 48-Б, 50-Б, 51-А, 52-А.

Шкала нещирості: 4-Б, 9-А, 14-Б, 19-А, 24-А, 29-Б, 34-Б, 39-Б, 44-А, 49-А.

За умови збігу шести і більше відповідей зі шкалою нещирості» результати дослідження вважаються недійсними для вікового діапазону учнів 13—17 років.

За умови збігу семи і більше відповідей зі «шкалою нещирості» результати дослідження вважаються недійсними для дітей вікового діапазону 11—12 років.

За умови збігу восьми і більше відповідей зі «шкалою нещирості» результати дослідження вважаються недійсними для дітей вікового діапазону 9-10 років.

Стать	Клас	Низький	Середній	Високий
-------	------	---------	----------	---------

Ж	7	0	12	13	25	26	42
	8	0	12	13	25	26	42
	9	0	12	13	25	26	42
	10	0	11	12	23	24	42
Ч	7	0	12	13	25	26	42
	8	0	11	12	24	25	42
	9	0	11	12	24	25	42
	10	0	10	11	22	23	42

Схема поглибленої аналітичної діяльності

1. Підрахунок загального числа балів згідно з ключем.
2. Підрахунок балів по кожній із 7 шкал (високий рівень більше 75 %):
 - 1) Рівень домагань (РД): 1Б, 2Б, 7А, 13Б, 25Б.
 - 2) Глибина сприйняття (ГС): 4А, 10Б, 14А, 19А, 21Б.
 - 3) Творчий підхід (ТП): 2Б, 5Б, 8А, 27А, 30А.
 - 4) Пошукова діяльність (ПД): 8А, 31А, 32А, 33А, 39Б.
 - 5) Характер схильності:
 - до частих змін діяльності (СЧЗ): 9А, 22А, 26А, 37Б, 41Б;
 - схильність до монотонної роботи (СМР): 9Б, 22,Б, 26Б, 37А, 41А.
 - 6) Негативне відношення до навчання (НВ): 6Б, 15А, 20А, 21А, 23А, 29А, 39А.
 - 7) Вектор спрямованості:
 - на процес (ВСП): 11Б, 18Б, 34Б, 35Б, 38Б;
 - на результат (ВСР): 11А, 18А, 34А, 35А, 38А.
3. Заповнення діаграми рівнів пізнавальної активності учнів. У бланк протоколу вносяться дані:
 - обліковий склад;
 - кількість випробуваних, у тому числі хлопчиків, дівчаток;
 - нормативний діапазон для даного віку.
 Навпроти кожного прізвища зазначається кількість балів за тестом.
4. Порівняння результату з нормативним діапазоном.
 В індивідуальній графі, зафарбованій певним кольором (високий, середній і низький рівні пізнавальної активності відповідно позначаються червоним, зеленим та синім), проставляються коди шкал, за якими виявлено позитивний результат.

Додаток Г

Анкета «Ціннісні пріоритети»
Шифр: 0 (Для учнів 2 – 11 класів)

Інструкція: У кожному твердженні вибери один з варіантів: а) або б).

I. «Я і рідна домівка»

- | | |
|--|---|
| 1. а) Удома береш те, що маєш, а на чужині – що дадуть. | б) Краще жити на чужині, ніж удома, де свої хоч і допомагають та за все тебе карають. |
| 2. а) У тій родині мир та лад, де не гуляють і не п'ють. | б) У тому домі весело, де п'ють і гуляють. |
| 3. а) Не шукай чужину, коли маєш домівку. | б) Той, хто далеко їде, щасливіший за того, хто лишається вдома. |
| 4. а) Не ті батьки, що народили, а ті, що виховали. | б) Чужі батьки рідними не стануть. |
| 5. а) Де дитина для батьків найкраща – там гостює щастя. | б) Не всі батьки до дітей припадають й не так уже добре про них дбають. |

II. «Я і здоров'я»

- | | |
|---|---|
| 1. а) Якщо будеш про себе дбати та берегтись, то будеш здоровим. | б) Хто найдужче бережеться, того найбільше любляють хвороби. |
| 2. а) Без здоров'я немає щастя. | б) Не в здоров'ї щастя: можна бути здоровим, а нещасливим. |
| 3. а) Зичиш здоров'я собі – постійно пильнуй, щоб були чистими руки, лице і вода. | б) Постійно про власне здоров'я дбати – спокою в житті не мати. |
| 4. а) Здоров'я треба берегти – його за гроші не знайти. | б) Як гроші маєш, то здоров'я і сили неодмінно придбаєш. |
| 5. а) Немає професії кориснішої за медицину, а рятівника – кращого, ніж лікар. | б) Краще гроші віддати шевцеві, ніж лікареві. |

III. «Я і мистецтво»

- | | |
|--|---|
| 1. а) Основа держави – наука, основа культури – мистецтво. | б) Мудрій людині й без мистецтва розуму вистачає. |
| 2. а) Хто вміє співати і | б) Пісні знати і співати – тільки |

танцювати, тому й життя
посміхається.

3. а) Немає більшого багатства,
коли душа в мистецтві.

4. а) У дружби немає меж, у
мистецтві немає краю.

5. а) У розумі – сила, у мистецтві
– краса.

пам'ять витрачати.

б) Мистецтвом ситий не будеш.

б) У всього є початок і кінець

б) Дурень вважає, що краса світ
рятує.

IV. «Я і праця»

1. а) Чесну працю народ оцінить.

2. а) Хто пізно лягає і ранок
просипає – той вкорочує собі
віку.

3. а) Є ремесло – буде й майно.

4. а) Майстра по роботі видно.

5. а) На роботі потрібно
повільніше рухати язиком, а
більше руками.

б) Себе в роботі не похвалиш –
ніхто не згадає.

б) Хто багато спить, в того потім
робота кипить.

б) Щоб майно своє надбати
потрібно хитрість добру мати.

б) Гарно зробить роботу той, у
кого є бажання.

б) Багато говорити – веселіше й
працюється.

V. «Я і навчання»

1. а) Розум не дарунок природи, а
результат навчання і досвіду.

2. а) Без шкільної науки важко
зорієнтуватися у житті: часто
можна вскочити у страшну
халепу.

3. а) Чого не навчишся в
молодості, не надбаєш у зрілому
віці.

4. а) Життя без знань неможливе:
хай примушують, але вчать.

5. а) Грамотність завжди дає
можливість здобувати хліб і
готовий одяг.

б) Те, що дала природа – це на все
життя: розумний буде діяти
розумно, а дурень – подурному.

б) Життя навчає краще, ніж
шкільна наука.

б) Вчитися в будь-якому віці не
пізно.

б) Краще зовсім нічого не знати,
ніж під примусом знання
здобувати.

б) Можна бути грамотним, але
все життя прожити в злиднях.

VI. «Я і друзі»

- | | |
|---|--|
| <p>1. а) Тільки той не має вірних друзів, хто сам не вміє товаришувати.</p> | <p>б) Друзі бувають лише в того, кому пощастило їх зустріти.</p> |
| <p>2. а) Давній друг краще за двох нових.</p> | <p>б) Нові друзі краще за давніх.</p> |
| <p>3. а) Справжній друг – це людина, яка розуміє мене краще за інших.</p> | <p>б) Ніхто не може розуміти мене краще, ніж я сам.</p> |
| <p>4. а) Друг – це найбільший скарб у житті.</p> | <p>б) Всі друзі хороші, коли в людини є гроші.</p> |
| <p>5. а) Друг у біді не кине, а завжди тобі допоможе, підкаже, захистить.</p> | <p>б) Друзі бувають різні, не завжди приходять на допомогу.</p> |

VII. «Я і громадські обов'язки»

- | | |
|--|--|
| <p>1. а) Роби добро людям – повернеться сторицею.</p> | <p>б) Не роби людям добро, щоб ворогом не стати.</p> |
| <p>2. а) Країна без законів – мов соловей без пісні.</p> | <p>б) Краще долю ворогові віддати, ніж за свій народ воювати.</p> |
| <p>3. а) З класом у поході море по коліна.</p> | <p>б) Всім учням у класі помагати – тільки дарма сили витратити.</p> |
| <p>4. а) Життя риби – у воді, людини – серед людей.</p> | <p>б) Людина людині – вовк.</p> |
| <p>5. а) Сила колективу нездоланна.</p> | <p>б) Кожен сам за себе дбає, тоді щось і має.</p> |

VIII. «Я і Україна»

- | | |
|---|--|
| <p>1. а) Рідний край завжди дорогий і милий.</p> | <p>б) Хто їде далеко і бачив багато – за рідним краєм мало тужить.</p> |
| <p>2. а) На чужій стороні не так світить сонце і хліб гірким видається.</p> | <p>б) Хто поїхав у багатий та веселий край, той за рідною стороною не тужить.</p> |
| <p>3. а) Та земля близька і мила, де мати народила.</p> | <p>б) Не там Батьківщина, де мати родила, а там рай, де багатий край.</p> |
| <p>4. а) Батьківщина – спільна мати усіх громадян.</p> | <p>б) Не для всіх Батьківщина є такою, щоб її можна було назвати спільною матір'ю.</p> |
| <p>5. а) За рідний край життя віддай!</p> | <p>б) Батьківщина – батьківщиною, а життя одне.</p> |

ІХ. «Я і моральні цінності»

1. а) Злом ти зла не переможеш: сердься не сердься, а краще покорися. б) Добро повинно бути «з кулаками», щоб зло ходило з синцями.
2. а) Краще жити з добрими людьми у бідності, ніж зі злими у багатстві. б) Краще жити зі злими людьми у багатстві, ніж з добрими у бідності.
3. а) За добро платять добром. б) За добро платять злом.
4. а) Справи робляться хороші не за славу, не за гроші. б) Якщо робиш добре діло, думай також і про себе: щоб прибуток приносило.
5. а) Добро завжди перемагає зло: у світі більше добра, ніж зла. б) Зла в житті більше, ніж добра: зло сильніше.

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ОСОБИСТОСТІ «ЦП» – діагностична методика С. П. Тищенко, модифікація В. О. Киричука, В. В. Киричука.

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ОСОБИСТОСТІ – це механізм духовного надбання власного «Я» учня, який відображає внутрішній світ.

«Я і рідна домівка» – (РД); ґрунтується на ототожненні дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними, відчутті приналежності до певної групи чи місця, відчутті власної значущості та безпеки на певній території.

«Я і здоров'я» – (ЗД); характеризується здатністю до фізичного розвитку, загартування, зміцнення здоров'я, відповідно до гігієнічних рекомендацій, бажанням до фізичної праці та спеціальних вправ, сформованістю рухливої спритності, необхідної для праці, відпочинку, дозвілля.

«Я і мистецтво» – (МС), здатність людини набута в процесі навчання, виховання і життєвого досвіду сприймати, розуміти і переживати красу природи та суспільства, красу в надбаннях мистецької творчості і використовувати та примножувати, будувати власне життя за законами краси.

«Я і праця» – (ПР); ґрунтується на позитивному відношенні до процесу трудової діяльності та виражається активністю, ініціативністю, сумлінністю, захопленістю та задоволенням від самого процесу праці.

«Я і навчання» – (НВ); проявляється в системі спеціальних знань, умінь, навичок і звичок, потрібних для індивідуальної та суспільно-корисної праці, у працелюбності та працездатності, у раціональному використанні часу та матеріальних цінностей.

«Я і друзі» – (ДР); ґрунтується на стійких, індивідуально-вибіркових особистісних стосунках, що характеризуються взаємною симпатією учасників та взаємним очікуванням бажаних дій у відповідь.

«Я і громадські обов'язки» – (ГО); набута людиною здатність до зваженого і шанобливого спілкування з іншими людьми, готовність до активної участі у виконанні колективних трудових завдань без прояву надмірної зверхності.

«Я і Україна» – (УК); ґрунтується на почутті любові до свого народу, його звичаїв та обрядів, Батьківщини, своєї держави, готовності до її захисту.

«Я і моральні цінності» – (МЦ); ґрунтується на повазі й любові до людей і оточуючого їх світу, є підготовленість до дотримання встановлених норм поведінки у даному суспільстві, виражається в совісті, чесності, правдивості, відповідальності (обов'язковості), ширості, доброзичливості, милосердя, співчутливості, мужності, гідності.

ШКАЛА ОЦІНКИ – методики ціннісні пріоритети: (+5 – ЦП повністю сформовані, жовтий колір); (+3 – ЦП частково сформовані, білий колір); (+1; -1 – ЦП недостатньо сформовані, зелений колір); (-3; -5 ЦП несформовані, червоний колір).

Ключ:

Відповідь а) : +1 бал (рахується окремо по кожній шкалі)

Відповідь б) : -1 бал (рахується окремо по кожній шкалі)

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ОСОБИСТОСТІ

45 балів	Максимальний рівень
- 45 балів	Мінімальний рівень