

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра соціальної психології

**Організаційно-психологічні умови адаптації дітей-емігрантів до
навчання у новому культурному середовищі**

Кваліфікаційна робота

Студентки 2 курсу ОР Магістр
(спеціальність 053 «Психологія»,
освітня програма «Психологія», заочна
форма навчання)

Трохіної Владислави Денисівни

Науковий керівник:

Романова Юлія Владиславівна, кандидат
психологічних наук, доцент кафедри
соціальної психології

Роботу рекомендовано до захисту на ЕК №_

Протокол №____ від_____ року

Кафедра соціальної психології

_____ завідувачка Траверсе Т.М

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ЕМІГРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.7	
1.1. Поняття адаптації у психологічних дослідженнях.....	7
1.2. Психологічні особливості сприйняття еміграції в дитячому віці	14
1.3. Вплив нового культурного середовища на адаптацію дітей-емігрантів.....	24
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТОЧНОГО СТАНУ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ЕМІГРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	35
2.1. Обґрунтування процедури і методик емпіричного дослідження поточного стану адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.....	35
2.2. Результати емпіричного дослідження поточного стану адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі	45
Висновки до розділу 2	61
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВИХ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ЕМІГРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	64
3.1. Напрямки психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.....	64
3.2. Ефективність психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.....	72
Висновки до розділу 3	79
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ	94

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі процеси глобалізації, геополітичних трансформацій, збройних конфліктів та економічної нерівності спричиняють безпрецедентні масштаби вимушеної та добровільної міграції сімей з дітьми. Діти, які разом із батьками залишають рідну країну та опиняються в новому культурному, мовному й соціальному середовищі, стикаються з комплексом психологічних викликів, що безпосередньо впливають на їхню здатність адаптуватися до шкільного навчання. Саме тому дослідження організаційно-психологічних умов успішної адаптації дітей-емігрантів до навчання в новому культурному контексті набуває особливої теоретичної та практичної значущості.

Актуальність теми зумовлена, передусім, об'єктивною соціокультурною реальністю: дитина-емігрант одночасно переживає кілька кризових переходів – зміну країни проживання, розрив із звичним соціальним колом, втрату рідного мовного середовища та необхідність інтеграції в нову освітню систему. Ці процеси супроводжуються ризиком дезадаптації, що проявляється в зниженні навчальної мотивації, труднощах комунікації, тривожності, зниженні самооцінки та навіть соматичних реакціях. Водночас школа є тим інститутом, який може стати не лише джерелом додаткового стресу, а й потужним ресурсом психологічної підтримки та соціалізації.

Таким чином, дослідження організаційно-психологічних умов адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі є відповіддю на реальний суспільний запит. Воно спрямоване на розробку науково обґрунтованих рекомендацій, які допоможуть перетворити школу з потенційного джерела стресу на простір безпеки, прийняття та розвитку для дитини, що переживає культурний перехід.

Мета дослідження: визначення організаційно-психологічних умов адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.

Поставлена мета передбачає необхідність реалізації таких **завдань дослідження:**

1. Виявити основні фактори адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі;
2. Оцінити поточний стан адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі;
3. Розробити рекомендації до психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.

Об'єкт дослідження: процес адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.

Предмет дослідження: організаційно-психологічні умови адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.

Методологічна база дослідження. Тестування здійснювалось із використанням методик:

1. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда;
2. Шкала соціальної підтримки MSPSS Зімета;
3. UCLA Loneliness Scale (Шкала самотності Рассела);
4. Тест життєстійкості С. Мадді.

Наукова новизна. В результаті дослідження уточнено та поглиблено відомості про чинники, що впливають на формування організаційно-психологічних умов адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі.

Теоретична значущість роботи полягає в тому, що вона дозволяє поглибити розуміння механізмів психологічної адаптації саме на стику двох систем – сім'ї та школи – в умовах культурного розриву. Традиційні підходи до адаптації школярів часто орієнтовані на внутрішні (вікові, індивідуально-психологічні) чинники, тоді як у випадку дітей-емігрантів домінуючу роль відіграють зовнішні організаційно-психологічні умови: особливості організації навчального процесу, стиль педагогічної взаємодії, рівень інклюзивності шкільного середовища, наявність психологічного супроводу, стратегії роботи з багатокультурним класом. Вивчення саме цих умов дає змогу вийти за межі

індивідуально-орієнтованих моделей і перейти до системного бачення проблеми.

Практичне значення одержаних результатів полягає, в тому, що його результати можуть стати підґрунтям для розробок рекомендацій, планів у сфері педагогічних та психологічних наук.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ЕМІГРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Поняття адаптації у психологічних дослідженнях

Адаптація, як психологічний процес, являє собою складну, багат шарову взаємодію між індивідом і його оточенням, спрямовану на досягнення гармонійного пристосування до новизни, викликів чи трансформацій. Це не просто реакція на зовнішні впливи, а фундаментальний механізм, що забезпечує виживання, стабільність і розвиток психічної сфери.

Поняття адаптації походить від латинського "adaptatio", що означає "пристосування" чи "звикання", і в психології воно еволюціонувало від біологічних аналогій до глибокого розуміння психічних механізмів. Адаптація не є статичним станом, а радше динамічним процесом, що включає сприйняття змін, їх інтерпретацію, емоційну обробку та поведінкову корекцію. Вона є ключовим елементом психічної стійкості, дозволяючи індивідові не лише реагувати на зміни, але й інтегрувати їх у свою когнітивну та емоційну структуру, тим самим перетворюючи потенційні загрози на можливості зростання [5].

Адаптація як психологічний процес пристосування до змін можна визначити як інтегративну діяльність психіки, спрямовану на відновлення або досягнення нового рівня рівноваги між внутрішнім світом індивіда та зовнішнім середовищем у умовах його трансформації [7]. Це не пасивне підкорення обставинам, а активний, творчий акт, де психіка функціонує як система саморегуляції.

Зміни, до яких адаптується індивід, можуть бути різноманітними: від раптових подій, таких як переїзд чи втрата, до поступових трансформацій, як еволюція соціальних норм чи технологічних інновацій. У будь-якому разі, адаптація передбачає перехід від стану дезорієнтації до стабілізації, де індивід не лише виживає, але й зберігає або посилює свою психічну цілісність.

У психологічній перспективі адаптація відрізняється від простої реакції чи звички тим, що вона включає свідомий і несвідомий рівні обробки інформації. На когнітивному рівні це процес перебудови уявлень про світ: індивід переосмислює свої схеми сприйняття, інтегруючи нові дані в існуючі когнітивні структури.

Емоційний компонент додає забарвлення, де початковий дискомфорт від невідповідності (дисонансу) поступово замінюється почуттям впевненості та гармонії. Поведінковий аспект проявляється в корекції дій, спрямованих на ефективну взаємодію з оточенням. Таким чином, адаптація є триєдиним процесом: когнітивним, емоційним і поведінковим, де кожен елемент взаємопов'язаний і слугує інструментом для досягнення психічної адаптивності [10].

Сутність адаптації полягає в її адаптивній функції – здатності психіки до гнучкості та пластичності. Пластичність тут розуміється не як хаотична мінливість, а як спрямована трансформація, що зберігає ядро особистості. Зміни сприймаються не як руйнівна сила, а як стимул для еволюції психічних структур.

Наприклад, уявімо абстрактний сценарій, де індивід стикається з новим соціальним контекстом: спочатку виникає когнітивний конфлікт, коли старі норми не відповідають новим реаліям; потім емоційна напруга мобілізує ресурси для переоцінки; нарешті, поведінкова адаптація проявляється в нових стратегіях взаємодії. Цей процес ілюструє, як адаптація перетворює зміну з джерела стресу на елемент психічного збагачення [13].

Щоб глибше зрозуміти адаптацію, варто розкрити її ключові компоненти, які утворюють єдину систему. Першим і фундаментальним є компонент сприйняття та оцінки змін. Психіка, як сенсорна та інтерпретативна система, починає процес з виявлення дисонансу між очікуваним і реальним [19]. Це не механічне фіксування, а суб'єктивна інтерпретація, де минулий досвід, цінності та очікування формують "оптику" сприйняття.

Зміна оцінюється як загроза, можливість чи нейтральний фактор, що визначає траєкторію подальшої адаптації. У цьому компоненті психіка

демонструє свою селективність: не всі зміни сприймаються однаково, а лише ті, що торкаються ключових аспектів ідентичності чи безпеки.

Другим компонентом є емоційна регуляція, яка слугує мостом між сприйняттям і дією. Емоції тут виступають як сигнальна система: тривога сигналізує про потребу в адаптації, а радість – про успішне пристосування. Процес включає трансформацію первинних емоційних реакцій – від шоку чи гніву до прийняття та інтеграції [24].

Емоційна адаптація передбачає розвиток толерантності до невизначеності, де психіка навчається утримувати напругу без руйнівних наслідків. Це динаміка, подібна до хвилі: емоційний пік спадає через механізми копінгу, які не є ізольованими, а переплітаються з когнітивними стратегіями, такими як рефреймінг – переосмислення ситуації в позитивному ключі [28].

Третій компонент – поведінкова реорганізація – завершує цикл адаптації, переводячи внутрішні процеси в зовнішні дії. Тут психіка проявляє свою інструментальну функцію: індивід експериментує з новими поведінковими паттернами, тестуючи їх ефективність у взаємодії зі змінами. Поведінкова адаптація не є сліпою імітацією, а креативним синтезом: старі навички модифікуються, а нові формуються на основі зворотного зв'язку від середовища. Цей компонент підкреслює соціальний вимір адаптації, оскільки пристосування часто відбувається в контексті відносин, де індивід узгоджує свої дії з нормами групи, тим самим посилюючи психічну стійкість через колективну підтримку [31].

Ці компоненти не існують ізольовано, а утворюють циклічний процес: сприйняття запускає емоції, які мотивують поведінку, а остання, у свою чергу, збагачує сприйняття новими даними. Така циклічність робить адаптацію стійким механізмом, здатним до самокорекції та еволюції. У концептуальному плані, адаптація є гомеостазом вищого порядку – не просто поверненням до рівноваги, а її розширенням, де психіка стає більш резиліентною до майбутніх змін [37].

Динаміка адаптації розкривається через її механізми – внутрішні психічні операції, що забезпечують пристосування. Одним із центральних є механізм

асиміляції та акомодатії, де асиміляція інтегрує нове в існуючі структури (збереження знайомого), а акомодатія перебудовує ці структури під нове (гнучкість). Ця діалектика створює баланс між стабільністю та зміною, запобігаючи як ригідності, так і хаосу. Психіка, таким чином, функціонує як живий організм, де механізми адаптації є інструментами еволюційного зростання [42].

Іншим ключовим механізмом є мотиваційна регуляція, де адаптація керується внутрішніми потребами – від базових (безпека) до вищих (самореалізація). Зміни сприймаються через призму мотивації: якщо вони узгоджуються з цілями, процес адаптації протікає плавно; якщо ні, виникає опір, що вимагає глибшої переоцінки. Мотивація додає тілесність адаптації, роблячи її не абстрактним процесом, а спрямованим на досягнення психічного благополуччя.

Динаміка адаптації також включає часовий вимір: вона розгортається в фазах – від гострої реакції (мобілізація ресурсів) до хронічної інтеграції (нова норма). Кожна фаза має свою специфіку: гостра фаза акцентує на виживанні, хронічна – на розвитку. Ця темпоральність підкреслює, що адаптація є не разовим актом, а тривалим процесом, де психіка накопичує досвід, формуючи "резерв адаптивності" для майбутніх викликів [46].

У контексті змін адаптація проявляє свою профілактичну роль: регулярне пристосування до дрібних трансформацій посилює стійкість до великих. Психіка, тренувана в адаптації, стає більш чутливою до сигналів середовища, перетворюючи рутину на арену зростання. Таким чином, адаптація не лише реагує на зміни, але й передбачає їх, роблячи індивіда проактивним суб'єктом свого психічного світу [39].

Первинна адаптація є найелементарнішим і найбільш інстинктивним проявом пристосування, що корениться в біологічних механізмах, спрямованих на безпосереднє збереження життєдіяльності. Цей тип адаптації активується у відповідь на первинні загрози середовища, такі як зміни температури, дефіцит ресурсів чи фізичні пошкодження, і функціонує на рівні автоматичних рефлексів та гомеостатичних процесів. Можна уявити організм як складну

машину, де первинна адаптація діє як терморегулятор: вона миттєво реагує на відхилення від норми, мобілізуючи вбудовані механізми для відновлення балансу.

На фізіологічному рівні первинна адаптація включає активацію симпатичної нервової системи, яка запускає каскад реакцій, відомих як "боротьба або втеча". Серцевий ритм прискорюється, кровообіг перерозподіляється до м'язів, а рівень адреналіну в крові зростає, забезпечуючи швидку мобілізацію енергії.

Цей процес не вимагає свідомого втручання; він є спадковим надбанням, еволюційно відшліфованим для ситуацій, де затримка може коштувати життя. Наприклад, у холодному кліматі первинна адаптація проявляється через судинний спазм і посилення термогенезу в тканинах, що запобігає гіпотермії. Аналогічно, в умовах харчового дефіциту організм переходить до режиму економії, уповільнюючи метаболізм і зберігаючи запаси жиру як резерв.

Однак первинна адаптація не обмежується лише реакціями на кризу; вона також забезпечує тривалу стійкість. Через механізми акліматизації, такі як поступове звикання до висоти чи вологості, організм модифікує свої базові функції, підвищуючи толерантність до стресових факторів [22].

Цей тип адаптації є фундаментальним, бо саме від її ефективності залежить можливість переходу до складніших форм пристосування. Без первинної адаптації, яка діє як "перша лінія оборони", вищий рівень реагування – когнітивний чи соціальний – просто не мав би підґрунтя. Таким чином, первинна адаптація підкреслює біологічну есенцію життя: вона є не лише реакцією, а й проактивною стратегією, що закладає основу для еволюційного успіху видів.

Якщо первинна адаптація є інстинктивним щитом проти безпосередніх загроз, то вторинна адаптація постає як інтелектуальний інструментарій, що дозволяє не лише виживати, а й процвітати в мінливому світі. Цей тип адаптації виникає на етапі, коли базові потреби задоволені, і суб'єкт стикається з викликами, що вимагають навчання, переосмислення та модифікації поведінки.

Вона оперує на рівні свідомості, де когнітивні процеси – сприйняття, пам'ять, судження – перебудовуються для оптимізації взаємодії з середовищем [25].

Вторинна адаптація часто розгортається через процеси, подібні до кондиціонування чи формування асоціацій, де минулий досвід стає шаблоном для майбутніх дій. Наприклад, у відповідь на повторювані соціальні конфлікти індивід може розвинути стратегії уникнення чи компромісу, перетворюючи потенційну загрозу на можливість зростання. Цей тип адаптації є гнучким: він не фіксується на фізіологічних змінах, а радше на пластичності мозку, де нейронні зв'язки реорганізуються під впливом досвіду [14].

Ключовою рисою вторинної адаптації є її орієнтація на довгостроковість. Вона включає формування когнітивних схем – ментальних моделей, що фільтрують реальність і генерують прогнози. У стресових ситуаціях, наприклад, вторинна адаптація може проявлятися як переоцінка проблеми: замість паніки індивід аналізує ситуацію, шукає альтернативи та планує дії.

Ця форма пристосування є еволюційним стрибком від реактивності до проактивності, дозволяючи не лише пристосовуватися до змін, а й впливати на них. Вона підкреслює унікальність людського розуму, де адаптація стає не пасивним звиканням, а активним конструюванням реальності, що розширює горизонти індивідуального потенціалу [46].

Соціальна адаптація вирізняється тим, що переносить фокус пристосування з індивідуального на колективний рівень, де взаємодія з іншими стає не лише контекстом, а й рушійною силою змін. Цей тип адаптації виникає в просторі соціальних мереж, норм і ролей, де індивід не ізольований актор, а елемент складної системи, що еволюціонує через взаємні впливи. Вона є кульмінацією адаптаційних процесів, бо вимагає не лише внутрішньої перебудови, а й гармонізації з зовнішніми очікуваннями, формуючи ідентичність через призму спільноти.

На рівні групової динаміки соціальна адаптація проявляється як процес асиміляції, де індивід засвоює культурні коди, соціальні ролі та комунікативні норми. Наприклад, у новому колективі новачок не просто реагує первинно на стрес ізоляції чи вторинно через навчання навичок, а активно будує зв'язки,

адаптуючи свою поведінку до групових очікувань – від манери спілкування до етичних принципів. Цей тип адаптації спирається на емпатію та реципрокність: через спостереження, імітацію та зворотний зв'язок індивід досягає синхронізації з групою, що посилює як свою, так і колективну стійкість [33].

Соціальна адаптація також включає механізми конфронтації та інновації: коли норми стають обмежувальними, індивіди чи підгрупи ініціюють зміни, адаптуючи систему до нових реалій. Це процес, де конфлікти слугують катализатором, а компроміси – стабілізатором. У ширшому масштабі, на рівні суспільств, соціальна адаптація забезпечує культурну еволюцію, дозволяючи спільнотам реагувати на глобальні виклики – від міграційних хвиль до технологічних зрушень – через колективне переосмислення ідентичності. Таким чином, соціальна адаптація підкреслює соціальну природу людини: ми не просто пристосовуємося до світу, а конструємо його разом, де індивідуальне виживання нерозривно пов'язане з процвітанням спільноти [20].

Отже, адаптація як психологічний процес пристосування до змін є основою психічної динаміки, що забезпечує гармонію між індивідом і світом. Визначена як інтегративна діяльність, спрямована на відновлення рівноваги через когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, вона розкривається в механізмах пластичності та мотивації. Цей процес не лише захищає психіку від дестабілізації, але й збагачує її, перетворюючи зміни на джерело розвитку. У концептуальному плані адаптація підкреслює фундаментальну гнучкість людської психіки – її здатність до творчого синтезу, де кожна трансформація стає кроком до глибшого самопізнання.

Аналіз первинної, вторинної та соціальної адаптації розкриває їх як взаємопов'язані шари єдиного процесу пристосування, де кожен рівень доповнює попередній, створюючи ієрархію від біологічного інстинкту до культурної креативності. Первинна адаптація закладає основу виживання, вторинна – розширює її через інтелект, а соціальна – інтегрує в ширший контекст, забезпечуючи стійкість систем. Ця триадна структура не є статичною; вона динамічно еволюціонує, дозволяючи живим системам не лише протистояти змінам, а й використовувати їх для зростання.

1.2. Психологічні особливості сприйняття еміграції в дитячому віці

Перехід у нове середовище для дитини-емігранта означає не лише фізичне переміщення, але й руйнування звичних когнітивних схем – тих ментальних структур, які слугують для організації досвіду. Ці схеми, сформовані в рідному культурно-соціальному контексті, раптово стикаються з дисонансом, що провокує когнітивну перебудову.

Діти, на відміну від дорослих, мають унікальну пластичність мозку, яка дозволяє швидше адаптуватися, але водночас робить їх вразливими до перевантаження сенсорними та когнітивними стимулами. Розуміння цих аспектів є ключовим для осмислення міграції як когнітивного феномену, що формує не лише індивідуальний розвиток, але й ширші культурні траєкторії.

На найнижчому рівні когнітивної ієрархії – сенсорному сприйнятті – дитина-емігрант переживає інтенсивний потік нових стимулів, що порушують звичну сенсорну інтеграцію. Зір, слух, дотик, смак і нюх, які в рідному середовищі функціонували в узгодженій системі, раптово стають джерелами неочікуваних сигналів.

Наприклад, візуальне сприйняття ландшафту нового міста – з його архітектурою, кольоровою гамою чи динамікою руху – вимагає від мозку перерозподілу уваги та ресурсів. Дитячий мозок, з його високою чутливістю до новизни, активує механізми сенсорної фільтрації, де ретикулярна формація стовбура мозку відіграє роль "воротаря", пропускаючи лише релевантні стимули для подальшої обробки [42].

Цей процес сприйняття змін не є пасивним; він включає активну реконструкцію сенсорного досвіду. У новому середовищі дитина може спочатку переживати гіперчутливість, коли кожен новий звук – від мови до вуличного шуму – сприймається як загроза, активуючи лімбічну систему та впливаючи на когнітивну гнучкість.

З часом, через повторення, сенсорні нейрони формують нові синаптичні зв'язки, що полегшує інтеграцію. Особливо важливим є роль пропріоцептивного та вестибулярного сприйняття: зміна клімату, рельєфу чи

навіть гравітаційних відчуттів у повсякденних діях (наприклад, ходьбі по новій поверхні) змушує мозок перебудовувати соматосенсорні карти, що лежать в основі просторового мислення. Таким чином, сенсорне сприйняття стає фундаментом, на якому будується вища когнітивна адаптація, перетворюючи хаос на упорядкований досвід [34].

Переходячи до вищих когнітивних рівнів, ми стикаємося з проблемою схем – ментальних каркасів, що організовують знання про світ. Для дитини-емігранта звичні схеми, сформовані в культурно знайомому контексті, стикаються з акультураційними викликами, де об'єкти, події та взаємодії набувають нового значення.

Категоризація, як ключовий процес когнітивного розвитку, тут грає центральну роль: дитина повинна перекласифікувати знайомі концепти в новому ключі. Наприклад, поняття "їжа" чи "сім'я" може трансформуватися під впливом культурних норм, що вимагає від мозку гнучкої рекатегоризації, опосередкованої префронтальною корою.

Цей процес супроводжується когнітивним дисонансом – напругою між старими та новими схемами, яка стимулює метакогнітивні механізми. Дитина починає усвідомлювати власні когнітивні упередження, що є кроком до розвитку рефлексивного мислення [55].

Адаптація відбувається через акомодацию, де схеми розширюються для включення нових елементів, і асиміляцію, де нові стимули вписуються в існуючі структури. У контексті міграції це проявляється в гібридних когнітивних конструктах: дитина формує "третій простір" – синтез двох культур, де сприйняття змін стає не руйнуванням, а творчим переосмисленням. Однак, якщо дисонанс надто сильний, може виникнути когнітивна ригідність, коли мозок ігнорує нові стимули, зберігаючи старі патерни, що ускладнює соціальну інтеграцію [6].

Мова, як основний інструмент когнітивної обробки, займає особливе місце в сприйнятті змін. Для дітей-емігрантів бі- або мультлінгвізм стає не лише комунікативним викликом, але й когнітивним каталізатором. Придбання нової мови впливає на семантичні мережі мозку, де слова та концепти

перебудовуються, змінюючи спосіб сприйняття реальності. Лівопівкульний мовний центр, включаючи зону Брока та Верніке, активізується в новому режимі, що посилює когнітивну гнучкість, але також створює тимчасові дефіцити в експресивності [8].

Сприйняття змін через мовний лінз проявляється в семантичних зсувах: абстрактні поняття, як "час" чи "простір", набувають культурно-специфічних відтінків, що вимагає від дитини перебудови концептуальних карт. Це процес, де сенсорні враження від нового середовища інтегруються з лінгвістичними ярликами, формуючи багатомодальну репрезентацію.

Діти часто демонструють вищу адаптивність у цьому аспекті завдяки нейропластичності, яка дозволяє швидке формування нових нейронних шляхів. Однак, мовний бар'єр може сповільнювати когнітивну обробку, роблячи сприйняття змін фрагментованим, де емоційні компоненти домінують над раціональними, впливаючи на загальну когнітивну ефективність [10].

Соціальний вимір сприйняття змін у новому середовищі тісно переплітається з когнітивними процесами, зокрема з розвитком теорії розуму – здатності приписувати ментальні стани іншим. Для дитини-емігранта нове соціальне оточення означає стик з альтернативними нормами поведінки, невербальними сигналами та культурними скриптами, що вимагає перебудови соціально-когнітивних схем. Медіальна префронтальна кора та скронево-париетальна зона, відповідальні за емпатію та перспективу, активізуються в умовах культурного дисонансу, стимулюючи гнучке перемикання між "своїм" і "чужим".

Цей процес включає когнітивну емпатію, де дитина вчиться інтерпретувати наміри інших через призму нового контексту, та афективну емпатію, де емоції слугують мостом до розуміння. Сприйняття змін тут проявляється як соціальна категоризація: дитина формує нові групи "ми" та "вони", що впливає на самоідентифікацію та когнітивну стабільність [28].

Успішна адаптація залежить від балансу між збереженням культурної спадщини та інтеграцією нових норм, де теорія розуму еволюціонує від егоцентризму до культурної чутливості. Таким чином, соціально-когнітивне

сприйняття перетворює міграцію на можливість для розширеного когнітивного репертуару, але й ризикує ізоляцією, якщо механізми інтерсуб'єктивності не розвиваються.

Нарешті, сприйняття змін невіддільне від емоційно-афективних компонентів, що пронизують усі когнітивні рівні. Амігдала, як центр емоційної обробки, модулює увагу та пам'ять у новому середовищі, роблячи сприйняття селективним: позитивні стимули посилюють адаптацію, тоді як негативні – провокують уникнення. Дитина-емігрант переживає когнітивно-емоційний цикл, де стрес від змін активує гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь, впливаючи на концентрацію та виконавчі функції. З іншого боку, емоційна пластичність дозволяє формувати резиліентні когнітивні стратегії, де сприйняття перетворюється на ресурс для зростання [39].

Довгостроково, ці процеси формують когнітивну архітектуру: нейропластичність сприяє створенню багаторівневих репрезентацій, де минуле та теперішнє співіснують у динамічній рівновазі. Діти-емігранти часто розвивають посилену когнітивну гнучкість, здатність до метафоричного мислення та культурної синтези, що робить їх сприйняття змін не травмою, а еволюційним імпульсом.

Діти-емігранти, позбавлені повного контролю над обставинами, стикаються з радикальними змінами в знайомому оточенні: від розриву з рідною мовою та культурою до входження в чуже соціальне поле. Ці трансформації провокують спектр емоційних реакцій, серед яких страх і тривога виступають як захисні механізми перед невідомістю, а радість – як потенціал для зростання та відкриттів [12].

Страх, як базова емоція, еволюційно закріплена в людській психіці як механізм виживання, спрямований на уникнення загроз. У контексті міграції для дітей цей страх набуває форми екзистенційної тривоги, пов'язаної з втратою знайомих якорів ідентичності. Переїзд з рідного дому – це не просто зміна адреси, а руйнування цілісної картини світу, де дитина почувалася захищеною. Знайомі вулиці, школа, друзі та навіть запахи повсякденності перетворюються

на примари минулого, а нове середовище постає як *terra incognita*, сповнена потенційних небезпек.

Теоретично, страх у дітей-емігрантів можна інтерпретувати через концепцію сепараційної тривоги Боулбі, де розрив з первинними об'єктами прив'язаності (батьками, родиною) активує гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь, провокуючи фізіологічні прояви: прискорене серцебиття, гіперпневію та м'язову напругу [25]. Дитина, яка щойно ступила на чужу землю, може сприймати мовний бар'єр не як комунікативну перешкоду, а як загрозу ізоляції – страх бути непорозумілому, відкинутою чи навіть фізично вразливою в незнайомому просторі. Цей страх посилюється в перші місяці адаптації, коли культурні відмінності – від шкільних ритуалів до гастрономічних звичаїв – сприймаються як ворожі сигнали.

Більше того, страх не обмежується індивідуальним рівнем; він пронизує соціальні взаємодії, перетворюючись на бар'єр для побудови нових зв'язків. Дитина може уникати контактів, ховаючись за стіною мовчання чи агресії, що є захисним копінгом. У довгостроковій перспективі цей страх, якщо не каналізувати його в конструктивні стратегії, може призводити до формування фіксованої установки на вразливість, де світ постає як вічно ворожий. Однак, парадоксально, страх також слугує каталізатором зростання: переборюючи його, дитина набуває навичок резилієнтності, перетворюючи страх на інструмент самопізнання [44].

На відміну від страху, що є реакцією на безпосередню загрозу, тривога у дітей-емігрантів проявляється як дифузне передчуття лиха, розгортаючись у часовому континуумі від минулого до майбутнього. Ця емоція, коренем якої є когнітивна невизначеність, виникає з усвідомлення незворотності змін: повернення до "старого" світу вже неможливе, а "новий" ще не освоєний.

З теоретичної точки зору, тривога вписується в модель генералізованої тривожності, де перманентна активація симпатичної нервової системи створює цикл румінації: дитина переживає спогади про втрачене, проектує їх на майбутнє. У міграційному контексті ця румінація фокусується на ключових сферах: освітній (страх провалу в новій школі через мовні бар'єри), соціальній

(тривога перед булінгом чи ізоляцією) та сімейній (боязнь, що батьки, зосереджені на виживанні, втратять емоційний контакт). Дитина може проявляти соматичні симптоми – безсоння, апетитні розлади чи гіперактивність – як невербальний спосіб сигналізувати про внутрішній хаос. Особливо вразливими є підлітки, для яких тривога переплітається з кризою ідентичності [56].

Тривога також має адаптивний потенціал, слугуючи механізмом передбачення. Вона спонукає дитину до пошуку стратегій копіngu, таких як створення ритуалів стабільності (наприклад, збереження культурних артефактів) чи поступове знайомство з новим. Проте, без зовнішньої підтримки, тривога може ескалувати в хронічний стан, де дитина фіксується на униканні, обмежуючи можливості для емоційного зростання. Таким чином, тривога – це не лише тінь міграції, але й місток до зрілості, де навчання керувати нею формує емоційний інтелект.

Серед домінуючих емоцій міграції радість часто залишається недооціненою, проте саме вона являє собою позитивний полюс адаптаційного спектру, слугуючи рушієм для інтеграції та творчого переосмислення реальності. Радість у дітей-емігрантів виникає не спонтанно, а як відгук на моменти новизни, що перевершують очікування: перше знайомство з іншим ландшафтом, відкриття смаків екзотичної кухні чи радісне здивування від культурних свят. Ця емоція, коренем якої є дофамінова активація винагороди, контрастує зі страхом і тривогою, пропонуючи дитині інструмент для реконструювання світу як джерела можливостей, а не загроз [47].

Теоретично, радість вписується в гедонічну психологію, де позитивні афекти посилюють когнітивну гнучкість і соціальну відкритість. Вона також стимулює соціальні ініціативи: дитина, переповнена радістю від першого дружнього жесту, швидше будує мости з однолітками, перетворюючи культурні відмінності на точки спільного інтересу. У довгостроковій перспективі ця емоція сприяє формуванню бікультурної ідентичності, де радість від гібридності стає основою для креативності та емпатії.

Водночас радість не є ізольованою; вона переплітається з іншими реакціями, пом'якшуючи їх. Наприклад, радість від сімейної єдності в новому домі може розвіяти тривогу розлуки, а відкриття подібностей у чужій культурі – розвіяти страх. Однак, якщо радість блокується домінуванням негативних емоцій, дитина ризикує втратити потенціал для оптимізму, фіксуючись у стані апатії. Таким чином, радість – це не лише емоційний бонус міграції, але й стратегічний ресурс, що дозволяє дитині перетворювати переїзд на наратив зростання [21].

Серед спектра поведінкових реакцій на міграційний стрес домінують три ключові прояви: регресія, агресія та гіперактивність. Ці феномени не є ізольованими, а радше відображають складну взаємодію внутрішніх ресурсів дитини з зовнішніми стресорами, такими як втрата знайомого оточення, мовні бар'єри, дискримінація чи нестабільність сімейних відносин.

Регресія проявляється як повернення до архаїчних форм поведінки, що слугують захисним механізмом проти перевантаження. Агресія, навпаки, стає вираженням накопиченої фрустрації, спрямованим як назовні, так і всередину. Гіперактивність же слугує способом уникнення болісних рефлексій через надмірну моторну активність. У контексті міграції ці прояви набувають специфічного забарвлення, пов'язаного з культурним дисонансом та кризою ідентичності [31].

Регресія, з психоаналітичної точки зору, є одним із фундаментальних захисних механізмів, коли індивід, перевантажений стресом, повертається до поведінки, характерної для ранніх етапів розвитку. У випадку дітей-емігрантів цей процес набуває особливо виразного характеру, оскільки міграція часто асоціюється з множинними втратами: відірванням від звичного дому, розривом зв'язків з однолітками, культурними традиціями та навіть базовою мовою спілкування. Дитина, яка раніше демонструвала автономію в самообслуговуванні чи соціальних взаємодіях, може раптово повернутися до інфантильних форм [8].

Цей феномен корениться в теорії прив'язаності, де міграційний стрес активує базові тривожні схеми, що формувалися в перші роки життя. Коли нове

середовище сприймається як загрозливе – через мовні труднощі, які ускладнюють вираження потреб, чи через культурні норми, що суперечать знайомим – дитина регресує до стану, де світ здається безпечнішим у ролі залежного об'єкта. Наприклад, підліток, який у країні походження самостійно планував свій день, може в новій реальності уникати відповідальності, перекладаючи її на дорослих, або ж повернутися до ігор, типових для молодшого віку, як спосіб регресивного катарсису. Така поведінка не є свідомим вибором, а радше несвідомою стратегією збереження психічного гомеостазу, де регресія слугує буфером проти екзистенційної тривоги [4].

Більше того, регресія в міграційному контексті часто переплетена з культурним шоком, де дитина стикається з конфліктом між "старим" і "новим" Я. Втрата культурної ідентичності провокує повернення до артефактів минулого – наприклад, інтенсивне використання рідної мови в моменти стресу чи ігри, що імітують знайомі ритуали. Це не лише індивідуальний процес, але й сімейний: батьки, самі переживаючи адаптаційний стрес, можуть несвідомо заохочувати регресію, надмірно опікуючись дитиною, що посилює цикл залежності. Таким чином, регресія стає не патологією, а адаптивним відгуком, який, якщо не інтегрований у конструктивні форми, може затягувати процес асиміляції [11].

На противагу регресії, яка спрямована всередину та до минулого, агресія у дітей-емігрантів часто екстерналізується, стаючи динамічним механізмом реагування на зовнішні бар'єри. З теоретичної перспективи, агресія тут є похідною від фрустраційно-агресивної гіпотези, де перешкоди в досягненні базових потреб – таких як соціальна інтеграція чи визнання – накопичуються, перетворюючись на імпульсивні сплески. Дитина, яка стикається з ксенофобією в школі, мовними бар'єрами чи тиском на асиміляцію, може виражати гнів через фізичні конфлікти, вербальні образи чи деструктивні дії, спрямовані на оточення [7].

У міграційному досвіді агресія набуває двоїстої природи: як реактивної, що відповідає на безпосередні провокації (наприклад, булінг через етнічну приналежність), так і проактивної, що слугує превентивним захистом від

уразливості. Підлітки-емігранти, особливо, схильні до останньої форми, де агресія стає інструментом утвердження ідентичності в гібридному культурному просторі. Конфлікт між лояльністю до батьківської культури та прагненням до інтеграції провокує внутрішню амбівалентність, яка проривається через акти бунту – від відмови дотримуватися сімейних норм до конфронтацій з авторитетами. Цей процес посилюється гендерними та віковими факторами: хлопці частіше каналізують фрустрацію в зовнішню агресію, тоді як дівчата можуть спрямовувати її інтровертовно, через самопокарання чи пасивну опозицію.

Важливо відзначити роль сімейної динаміки в ескалації агресії. Батьки-емігранти, часто перевантажені економічними та соціальними викликами, можуть моделювати агресивні патерни реагування на стрес, що передається дитині через спостереження. Водночас, культурні відмінності в нормах вираження емоцій – наприклад, стриманість у одних культурах проти експресивності в інших – створюють дисонанс, де дитина сприймає свою агресію як єдиний доступний канал комунікації. У підсумку, агресія не є просто деструктивним проявом, а радше сигналом про невирішені конфлікти, що вимагають медіації для трансформації в конструктивні форми самовираження, такі як артикуляція почуттів чи участь у груповій терапії [29].

Гіперактивність, у контексті уваги та поведінки, представляє собою інший полюс реактивного спектру, де надмірна моторна активність слугує механізмом уникнення болісних когнітивних процесів. Діти-емігранти, переповнені невизначеністю – від нестабільності житла до страху відторгнення – часто демонструють гіперактивність у формі нестримної рухливості, імпульсивності чи труднощів з концентрацією, що ускладнює шкільну адаптацію [29].

Цей феномен корениться в когнітивно-поведінковій парадигмі, де гіперактивність функціонує як копінг-стратегія: замість занурення в рефлексію про втрати, дитина "заповнює" простір активністю, тимчасово відновлюючи ілюзію контролю. У новому середовищі, де лінгвістичні бар'єри обмежують вербальну комунікацію, гіперактивність стає невербальним способом

привернення уваги чи встановлення зв'язків – через ігри, що вимагають фізичної взаємодії, чи хаотичну соціалізацію. Однак, це створює порочне коло: надмірна активність сприймається оточенням як дезорганізованість, що посилює ізоляцію та фрустрацію.

Особливо виразно гіперактивність проявляється в ранньому віці, де міграційний стрес перетинається з етапами сенсомоторного розвитку, провокуючи гіперстимуляцію як компенсацію за сенсорну депривацію. У старших дітей вона може еволюціонувати в ризик-поведінку, таку як імпульсивні пригоди чи надмірне використання гаджетів, що слугує ескапізмом від реальності. Сімейний контекст тут грає ключову роль: гіперактивність може бути реакцією на батьківську тривогу, де дитина "поглинає" стрес через імітацію, або ж навпаки, слугувати способом компенсації за емоційну дистанцію в родині. Загалом, гіперактивність є не дефіцитом уваги, а адаптивним надлишком, що потребує каналізації в структуровані форми активності для гармонізації психомоторного балансу [52].

Отже, когнітивні аспекти сприйняття змін у новому середовищі у дітей-емігрантів являють собою складну, багатопланову динаміку, де сенсорні, схематичні, мовні, соціальні та емоційні механізми переплітаються в єдину адаптивну систему. Емоційні реакції дітей-емігрантів утворюють динамічну тріаду, що відображає сутність міграції як амбівалентного досвіду. Страх захищає від негайних загроз, тривога готує до майбутніх викликів, а радість відкриває двері до можливостей, разом формуючи унікальний психоемоційний ландшафт адаптації. Поведінкові прояви дітей-емігрантів – регресія, агресія та гіперактивність – є не просто симптомами дисфункції, а витонченими стратегіями виживання в умовах культурного та психосоціального хаосу. Кожен із них розкриває унікальний аспект адаптаційного стресу: регресія як повернення до безпеки, агресія як боротьба за ідентичність, гіперактивність як пошук динаміки в статичності.

1.3. Вплив нового культурного середовища на адаптацію дітей-емігрантів

Еміграція, як феномен глобальної мобільності, не лише змінює географічні координати індивідів, але й радикально трансформує їхнє культурне буття. Для дорослих це часто означає переосмислення професійних ролей і соціальних мереж, проте для дітей, чия психіка перебуває в активній фазі формування, вплив нового культурного середовища набуває особливо глибокого, а часом і травматичного характеру [49].

Діти-емігранти опиняються в епіцентрі культурного зіткнення, де традиційні норми, мови та цінності батьківського дому стикаються з домінуючими практиками приймаючого суспільства. Цей процес адаптації не є лінійним: він включає етапи дезорієнтації, інтеграції та, в ідеалі, гармонійного синтезу культурних елементів.

Теоретично адаптацію до нового культурного середовища можна розглядати через призму акультурації – динамічного процесу, під час якого індивіди засвоюють елементи нової культури, зберігаючи або модифікуючи власну. Для дітей цей процес ускладнений тим, що вони одночасно є агентами змін у сім'ї: їхня швидка адаптація може провокувати напругу між поколіннями [58].

Концепція культурного шоку, введена в теоретичний дискурс як первинна реакція на незрозумілість і хаотичність нового середовища, особливо актуальна для дітей-емігрантів. На відміну від дорослих, які можуть опиратися на сформовану ідентичність, діти переживають цей шок як фундаментальне порушення базових уявлень про світ.

Нове культурне середовище вводить альтернативні норми поведінки: від способів вираження емоцій до структури щоденного розпорядку. Це створює когнітивний дисонанс, коли дитина змушена перебудовувати схеми сприйняття реальності.

Акультурація, як більш тривалий процес, передбачає стратегії, такі як асиміляція (повне прийняття нової культури), сепарація (збереження оригінальної), маргіналізація (відмова від обох) або інтеграція (бікультурний

синтез). Для дітей-емігрантів інтеграція є оптимальною стратегією, оскільки їхня пластичність дозволяє природно засвоювати дуальну ідентичність.

Однак вплив середовища визначає домінуючу траєкторію: у толерантних, мультикультурних контекстах дитина може розвинути бікультурну компетентність, що сприяє гнучкості мислення та емпатії. Навпаки, у гомогенних суспільствах, де домінує етноцентризм, сепарація або маргіналізація стають захисними механізмами, але вони обмежують соціальну мобільність.

Культурне середовище діє як каталізатор розвитку ідентичності, за Еріксоном, де стадія "ідентичність проти ролі плутанини" посилюється зовнішніми впливами [53]. Діти-емігранти часто переживають "третю культуру" – гібридну ідентичність, що не належить повністю ні до країни походження, ні до приймаючої. Це може призводити до збагачення, але й до фрагментації: дитина відчуває себе "між світами", що ускладнює формування стабільного "Я".

Психологічні аспекти впливу: емоційне благополуччя та стресНовий культурний контекст глибоко впливає на емоційну сферу дитини, де адаптація проявляється через призму стресу та резилієнтності. Культурний шок у початковій фазі викликає тривогу, депресію та соматичні симптоми, оскільки дитина стикається з "культурною неграмотністю": незрозумілі соціальні сигнали, як-от невербальні жести чи гумор, сприймаються як загроза. Для дітей, чия емоційна регуляція ще не сформована, це може трансформуватися в хронічний стрес, що гальмує розвиток саморегуляції.

Сімейний контекст посилює цей вплив: батьки, самі в процесі адаптації, можуть передавати дитині власні тривоги, формуючи "трансмisiю стресу". Дитина стає посередником між культурами, перекладаючи не лише мову, але й цінності, що створює рольову перевантаженість. З іншого боку, позитивний вплив проявляється в розвитку емоційної інтелектуальності: взаємодія з різноманітними однолітками вчить емпатії та толерантності, дозволяючи дитині формувати багатопланові емоційні стратегії [60].

Резилієнтність, як буферний механізм, залежить від ресурсів середовища. У підтримуючих контекстах, де культурна різноманітність цінується, дитина розвиває нарративну ідентичність – здатність інтегрувати досвіди в coherentну історію, що сприяє психологічній стабільності. Без таких ресурсів, навпаки, дитина ризикує впасти в ізоляцію, де культурні бар'єри стають джерелом самотності.

Соціальна адаптація дітей-емігрантів є ключовим індикатором успішності культурної інтеграції, оскільки середовище формує мережі підтримки через школу, позашкільні активності та спільноти. Нове культурне середовище вводить норми соціальної взаємодії, що можуть суперечити домашнім практикам. Наприклад, у культурах з ієрархічними відносинами дитина може зіткнутися з егалітарними шкільними нормами, де пряма критика є нормою, що провокує конфлікти лояльності [49].

Однолітки відіграють центральну роль: позитивні міжкультурні дружби сприяють десенсибілізації стереотипів і формують інклюзивну ідентичність. Однак стигматизація – поширений бар'єр, коли дитина сприймається як "інша" через акцент, одяг чи звичаї, що веде до булінгу або самосегрегації. Етнічні анклавні в приймаючому суспільстві можуть слугувати тимчасовим притулком, але їхня надмірна ізоляція гальмує ширшу інтеграцію.

Освітнє середовище є ареною, де культурний вплив найбільш інтенсивний. Школа не лише навчає академічних навичок, але й передає культурні наративи через історію, літературу та свята. Для дитини-емігранта це означає переосмислення власної історії: домінуючі наративи приймаючої культури можуть маргіналізувати походження, провокуючи кризу ідентичності. Водночас, мультикультурні програми, що інтегрують різноманітні перспективи, можуть перетворити школу на простір для культурного обміну, де дитина набуває соціального капіталу [38].

Культурне середовище радикально трансформує когнітивний розвиток, впливаючи на мову, мислення та креативність. Багатомовність, як типовий аспект емігрантського досвіду, збагачує когнітивну гнучкість: дитина розвиває метакогнітивні навички, перемикаючись між лінгвістичними системами, що

покращує виконавчі функції. Однак початкова мовна бар'єризація гальмує академічний прогрес, оскільки абстрактне мислення прив'язане до мови.

Світогляд дитини розширюється через культурні лінзи: нове середовище вводить альтернативні епістемології, від наукових парадигм до етичних норм. Це може стимулювати критичне мислення, дозволяючи дитині деконструювати стереотипи та будувати плюралістичний погляд на світ. Проте конфлікти, як-от між релігійними традиціями, можуть призводити до когнітивного дисонансу, де дитина змушена примирювати несумісні схеми.

Креативність, як продукт культурного синтезу, є одним з найяскравіших позитивних впливів: бікультурні діти часто демонструють інноваційне мислення, поєднуючи елементи обох культур у художніх чи інтелектуальних практиках. Таким чином, когнітивна адаптація не лише компенсує втрати, але й перетворює культурний шок на джерело зростання [47].

Одним із найвиразніших позитивних ефектів впливу нового культурного середовища є розширення світогляду дітей-емігрантів, що проявляється в глибшому розумінні культурної різноманітності та формуванні толерантного мислення. Переїзд до нової країни вводить її в потік альтернативних перспектив: від фольклору місцевих традицій до філософських підходів у повсякденній комунікації. Цей контакт з культурними елементами стимулює когнітивну гнучкість, дозволяючи дитині бачити світ не як статичну картину, а як мозаїку взаємопов'язаних наративів.

Розширення світогляду починається з мовного бар'єру, який, попри початкові труднощі, стає мостом до нових ідей. Вивчення мови нового середовища не обмежується лексикою; воно відкриває доступ до культурних нюансів, ідіом та метафор, що формують унікальний спосіб мислення. Дитина, яка вчиться виражати емоції через іншу лінгвістичну призму, починає цінувати багатозначність понять, що збагачує її абстрактне мислення. Наприклад, у культурах з колективістським ухилом дитина може відкрити для себе концепцію "групової гармонії", яка доповнює індивідуалістичні цінності її походження, формуючи гібридний світогляд, де емпатія до колективу співіснує з автономією.

Крім того, культурне середовище розширює горизонт через експозицію до різноманітних наративів. Шкільні програми, література, мистецтво та медіа нової країни пропонують історії, що виходять за межі знайомого етносу, стимулюючи критичне мислення. Дитина-емігрант, стикаючись з альтернативними інтерпретаціями історії чи етики, навчається деконструювати стереотипи та будувати нові зв'язки між культурами. Це не лише збагачує інтелектуальний репертуар, але й культивує креативність. Таким чином, розширення світогляду перетворює адаптацію з реактивного процесу на проактивний, де дитина стає архітектором своєї ідентичності, здатним інтегрувати множинні перспективи в єдине ціле [50].

Цей процес також сприяє розвитку метакогнітивних здібностей, таких як рефлексія над власними упередженнями. У новому середовищі дитина постійно порівнює "своє" і "чуже", що веде до усвідомлення культурної відносності. Замість ригідного поділу на "ми" і "вони", формується флюїдне сприйняття, де різноманітність сприймається як норма. Це розширення не є одномоментним; воно накопичується через щоденні взаємодії, роблячи дитину більш адаптивною до майбутніх змін і менш вразливою до культурних конфліктів.

Паралельно з розширенням світогляду нове культурне середовище стимулює розвиток соціальних навичок, які є фундаментом успішної адаптації. Соціальні навички тут розуміються як комплекс комунікативних, емоційних та поведінкових компетенцій, що дозволяють дитині ефективно взаємодіяти в групах. Для емігрантських дітей, які часто відчують початкову ізоляцію, культурне оточення стає лабораторією для практики цих навичок, перетворюючи потенційну вразливість на силу.

Одним із ключових аспектів є вдосконалення комунікативних здібностей. У новому середовищі дитина навчається не лише вербальним виразам, але й невербальним сигналам, таким як жести, міміка та просторова динаміка, які варіюються між культурами. Цей процес вимагає емпатичного налаштування: дитина вчиться "читати" соціальні сигнали однолітків, адаптуючи свою поведінку до локальних норм. Результатом стає не просто функціональна

комунікація, а глибока міжкультурна чутливість, яка полегшує інтеграцію в шкільні чи позашкільні групи.

Розвиток соціальних навичок також проявляється в посиленні емпатії та толерантності. Щоденні взаємодії з однолітками з різних етнічних фонів змушують дитину-емігранта виходити за межі егоцентризму, практикуючи перспективу прийняття. Через спільні ігри, проекти чи дискусії вона навчається цінувати різноманітні точки зору, розпізнавати емоційні стани інших і реагувати на них конструктивно. Це формує навички конфліктного розв'язання: замість ескалації культурних непорозумінь, дитина вчиться шукати компроміси, що базуються на взаємоповазі. Такий розвиток не обмежується однолітками; взаємодія з дорослими – вчителями, сусідами чи волонтерами – розширює репертуар навичок, включаючи вміння просити допомоги чи виражати вдячність у культурно прийнятних формах [46].

Більше того, культурне середовище стимулює лідерські та колаборативні якості. Дитина, яка бере участь у групових активностях нової країни, навчається брати на себе ролі, що виходять за межі знайомих патернів, – від фасилітації дискусій до організації подій. Це не лише підвищує самооцінку, але й формує адаптивність: вміння переключатися між ролями в залежності від контексту. У довгостроковій перспективі ці навички стають буфером проти ізоляції, дозволяючи дитині будувати стійкі соціальні мережі, що підтримують її під час криз.

Розширення світогляду та розвиток соціальних навичок не діють ізольовано; їхня синергія є ключем до успішної адаптації. Широкий світогляд надає когнітивну основу для соціальних взаємодій, роблячи їх більш осмисленими та менш конфліктними. Наприклад, розуміння культурних відмінностей дозволяє дитині уникати непорозумінь, перетворюючи потенційні бар'єри на мости. Зворотний зв'язок також діє: соціальні успіхи посилюють впевненість у розширенні горизонтів, створюючи зростання.

У контексті адаптації ця синергія проявляється в глибшій інтеграції. Дитина не просто пристосовується поверхнево – засвоюючи базові норми – але й внутрішньо трансформується, формуючи бікультурну ідентичність. Це

призводить до зниження стресу, підвищеної резилієнтності та кращої академічної продуктивності, оскільки соціальні мережі стають джерелом підтримки. У підсумку, нове культурне середовище перетворюється з виклику на інвестицію в майбутнє, де емігрантська дитина набуває інструментів для процвітання в глобалізованому світі.

Адаптація дітей-емігрантів до навчання в умовах іншої культури є складним багаторівневим процесом, який охоплює когнітивну, емоційну, соціальну та ідентичну сфери розвитку дитини. У випадку українських дітей, які вимушено залишають країну через війну, ця адаптація набуває особливого драматичного забарвлення, оскільки поєднує типові виклики міграції з травматичним досвідом втрати дому, розлуки з близькими, переживання насильства та постійної загрози життю. Теоретична модель, запропонована нижче, розглядає цей процес як динамічну взаємодію між зовнішніми культурно-освітніми вимогами нової країни та внутрішніми ресурсами й дефіцитами дитини, що сформувалися в попередньому соціокультурному контексті та під впливом травматичного досвіду. Графічно теоретичну модель адаптації українських дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі зображено на рисунку 3.1.

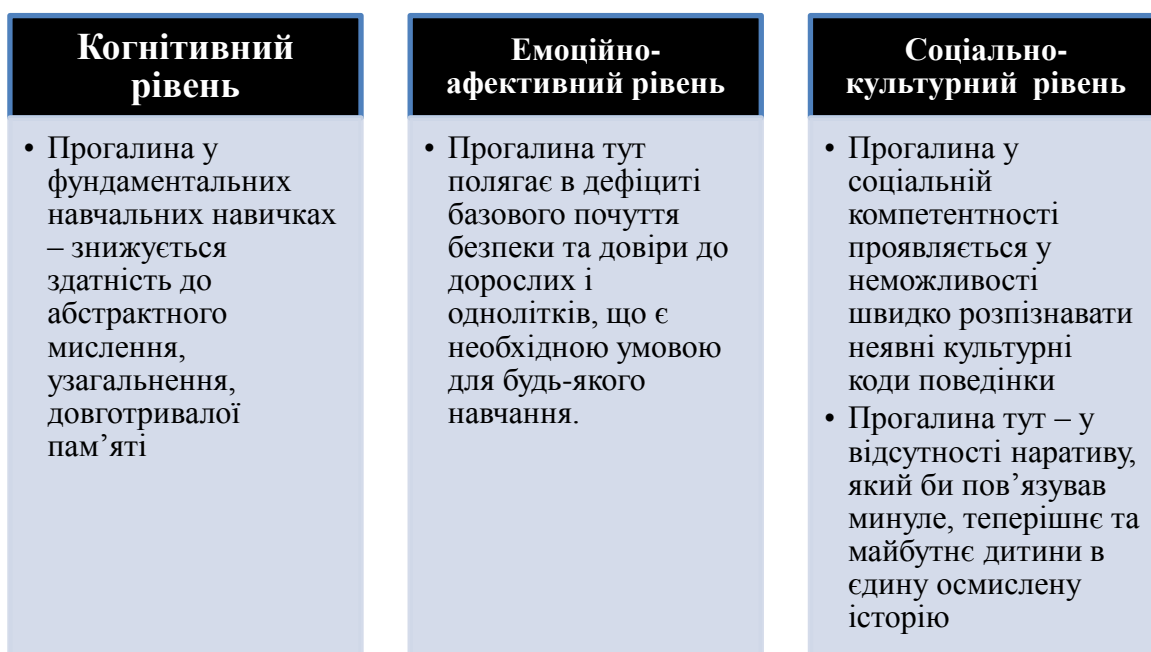


Рисунок 3.1. Теоретична модель адаптації українських дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі

На когнітивному рівні основним навантаженням виступає необхідність одночасного опанування нової мови навчання та нової навчальної програми при збереженні або частковій втраті зв'язку з попередньою освітньою траєкторією. Українська дитина, яка звикла до україномовного навчального дискурсу, раптово опиняється в ситуації, коли мова є не лише інструментом спілкування, але й бар'єром до розуміння змісту предметів. Це створює ефект «подвійного навчального навантаження»: дитина змушена витратити значну частину когнітивних ресурсів не на засвоєння нового матеріалу, а на декодування мовного коду. У результаті формується прогалина у фундаментальних навчальних навичках – знижується здатність до абстрактного мислення, узагальнення, довготривалої пам'яті, оскільки значна енергія витрачається на подолання мовного бар'єру замість розвитку вищих когнітивних функцій.

Емоційно-афективна сфера зазнає найглибших трансформацій і водночас виявляє найбільшу вразливість. Травматичний досвід війни формує у дитини стан хронічної гіперзбудженості або, навпаки, емоційного заціпеніння, що проявляється у трудноцях концентрації уваги, імпульсивності або відстороненості під час уроків. Школа в новій країні, замість бути безпечним простором, часто сприймається як ще одна арена невизначеності та оцінки. Дитина відчуває сором через мовні помилки, страх бути незрозумілою або висміяною, що підсилює відчуття власної «інакшості». Прогалина тут полягає в дефіциті базового почуття безпеки та довіри до дорослих і однолітків, що є необхідною умовою для будь-якого навчання. Без відновлення цього базового рівня довіри будь-які педагогічні зусилля наштовхуються на внутрішній опір або емоційне виснаження.

Соціально-культурний вимір адаптації розкриває конфлікт між попередньою культурною ідентичністю та вимогами нової соціальної ролі «учня іноземця». Українські діти часто привозять із собою колективістські уявлення про клас як спільноту, де успіх одного є успіхом усіх, де вчитель має високий авторитет і виконує частково батьківські функції. У багатьох європейських системах освіти переважає індивідуалістична модель, де акцент робиться на самостійності, критичному мисленні, відкритому вираженні думки

та конкуренції. Дитина, яка звикла чекати чітких інструкцій і боялася «виділятися», раптово має стати активним учасником дискусії, ставити запитання вчителю, захищати власну позицію. Це викликає глибоке відчуття неадекватності та провокує стратегію уникнення – мовчання на уроках, відмова від участі в групових проєктах, самоізоляцію під час перерв. Прогалина у соціальній компетентності проявляється у неможливості швидко розпізнавати неявні культурні коди поведінки в класі, розуміти гумор, розрізняти дружнє зацікавлення та булінг.

Особливо критичним є вимір культурної ідентичності. Українська дитина-емігрант часто перебуває в ситуації «подвійної відсутності»: вона вже не повністю належить до української культури (бо фізично відірвана від неї та не може брати участь у її повсякденному відтворенні), але ще не стала частиною нової культури. Це створює внутрішній вакуум ідентичності, коли дитина не знає, якою мовою думати про себе, які цінності вважати «своїми», до якої групи належати. У навчальному контексті це проявляється у втраті мотивації до навчання загалом: якщо раніше навчання сприймалося як шлях до майбутнього в Україні, то тепер це майбутнє розмите, невизначене, а отже, і зусилля здаються марними. Прогалина тут – у відсутності наративу, який би пов'язував минуле, теперішнє та майбутнє дитини в єдину осмислену історію.

Отже, теоретична модель адаптації українських дітей-емігрантів до навчання в новому культурному середовищі постає як процес проходження через кілька взаємопов'язаних криз: мовної, травматичної, соціально-культурної та ідентичної. Основні навантаження концентруються навколо необхідності одночасно долати мовний бар'єр, відновлювати базове почуття безпеки, опанувати нові соціальні коди та перебудувати власну ідентичність. Прогалини виникають у всіх ключових сферах розвитку: когнітивній (затримка у формуванні абстрактного мислення), емоційній (дефіцит довіри та емоційної регуляції), соціальній (неможливість швидко декодувати культурні норми взаємодії) та ідентичній (втрата зв'язного наративу «хто я і куди йду»). Успішність адаптації залежить від того, наскільки нова освітня система та конкретна школа здатні створити перехідний простір, у

якому дитина зможе поступово, без приниження та поспіху, відновлювати розірвані зв'язки між минулим і майбутнім, між «я» українським і «я» у новому світі.

Отже, вплив нового культурного середовища на адаптацію дітей-емігрантів є багатограним процесом, що балансує між дезорієнтацією та трансформацією. Теоретично, цей вплив формує не лише індивідуальну ідентичність, але й ширшу соціальну тканину, де діти стають мостами між культурами. Психологічні виклики, такі як стрес і конфлікти лояльності, можуть бути пом'якшені через підтримку бікультурності; соціальні бар'єри – через інклюзивні мережі; когнітивні – через багатомовне збагачення.

Висновки до розділу 1

Адаптація як психологічний процес пристосування до змін є основою психічної динаміки, що забезпечує гармонію між індивідом і світом. Визначена як інтегративна діяльність, спрямована на відновлення рівноваги через когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, вона розкривається в механізмах пластичності та мотивації. Цей процес не лише захищає психіку від дестабілізації, але й збагачує її, перетворюючи зміни на джерело розвитку. У концептуальному плані адаптація підкреслює фундаментальну гнучкість людської психіки – її здатність до творчого синтезу, де кожна трансформація стає кроком до глибшого самопізнання.

Аналіз первинної, вторинної та соціальної адаптації розкриває їх як взаємопов'язані шари єдиного процесу пристосування, де кожен рівень доповнює попередній, створюючи ієрархію від біологічного інстинкту до культурної креативності. Первинна адаптація закладає основу виживання, вторинна – розширює її через інтелект, а соціальна – інтегрує в ширший контекст, забезпечуючи стійкість систем. Ця триадна структура не є статичною; вона динамічно еволюціонує, дозволяючи живим системам не лише протистояти змінам, а й використовувати їх для зростання.

Теоретична модель адаптації українських дітей-емігрантів до навчання в новому культурному середовищі постає як процес проходження через кілька

взаємопов'язаних криз: мовної, травматичної, соціально-культурної та ідентичної. Основні навантаження концентруються навколо необхідності одночасно долати мовний бар'єр, відновлювати базове почуття безпеки, опановувати нові соціальні коди та перебудовувати власну ідентичність. Прогалини виникають у всіх ключових сферах розвитку: когнітивній (затримка у формуванні абстрактного мислення), емоційній (дефіцит довіри та емоційної регуляції), соціальній (неможливість швидко декодувати культурні норми взаємодії) та ідентичній (втрата зв'язного наративу «хто я і куди йду»). Успішність адаптації залежить від того, наскільки нова освітня система та конкретна школа здатні створити перехідний простір, у якому дитина зможе поступово, без приниження та поспіху, відновлювати розірвані зв'язки між минулим і майбутнім, між «я» українським і «я» у новому світі.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТОЧНОГО СТАНУ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-ЕМІГРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Обґрунтування процедури і методик емпіричного дослідження поточного стану адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі

Проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення поточного стану соціально-психологічної адаптації підлітків-емігрантів до навчання в іноземних школах після вимушеної міграції, вимагає чітко структурованої процедури, яка забезпечує етичність, валідність отриманих даних та враховує специфіку вибірки. Дослідження мало міжкультурний характер, учасники перебували в різних країнах, тому весь процес було організовано виключно в онлайн-форматі.

Дослідження проводилося у вересні–жовтні 2025 року, тобто через три з половиною роки після початку повномасштабного вторгнення, коли первинна гостра стресова реакція в більшості сімей уже перейшла в хронічну фазу адаптації або дезадаптації. Саме цей часовий проміжок дозволяв оцінювати не короткострокові кризові реакції, а стійкі патерни соціально-психологічної адаптації до нового освітнього та культурного середовища.

У дослідженні були застосовані такі психодіагностичні методики:

1. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс і Р. Даймонд)

Методика оцінки соціально-психологічної адаптації ґрунтується на гуманістичній парадигмі психології, яка робить основний акцент на процесі самоактуалізації та самореалізації особистості. Цей інструмент призначений для визначення ступеня пристосованості людини до соціального оточення шляхом вивчення її внутрішньої рівноваги, сприйняття себе та характеру взаємодії із зовнішнім світом.

Теоретичним фундаментом методики виступає ідея Карла Роджерса про конгруентність між «реальним Я» і «ідеальним Я», яка є ключовим показником

психологічного здоров'я та адаптованості. Розбіжність між цими двома образами себе часто вказує на труднощі адаптації, що проявляються у тривозі, відчутті відстороненості або конфліктах у міжособистісних стосунках.

Інструмент складається з опитувальника, що містить твердження для оцінки таких характеристик, як прийняття себе, емоційна врівноваженість, соціальна вправність і толерантність до інших людей. Учасники висловлюють ступінь своєї згоди з кожним твердженням за відповідною шкалою, що дає можливість отримати числові показники для подальшого аналізу.

Процедура проведення передбачає заповнення бланка в однакових для всіх умовах, після чого дані обробляються за спеціальними ключами для визначення рівня адаптованості. Методика характеризується високими показниками надійності та валідності, що неодноразово підтверджувалося емпіричними дослідженнями. Вона знайшла застосування в клінічній практиці, педагогіці та організаційній психології для оцінки адаптаційного потенціалу людини в різних життєвих ситуаціях – при зміні місця роботи, переході до нового навчального закладу чи в періоди підвищеного стресу.

Серед сильних сторін методики – її універсальність: вона підходить для респондентів різного віку і може бути адаптована до особливостей різних культур. Водночас головним обмеженням залишається суб'єктивність відповідей, яка може знижувати точність, особливо коли людина схильна давати соціально схвалювані відповіді.

2. Шкала сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS, Зімет)

Багатовимірна шкала сприйнятої соціальної підтримки (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS), створена Грегорі Зіметом та співавторами, є інструментом для вимірювання того, наскільки людина відчуває підтримку від родини, друзів та інших значущих осіб. В основі лежить переконання, що наявність соціальної підтримки суттєво впливає на психологічне благополуччя та здатність протистояти стресовим впливам.

Опитувальник містить 12 пунктів, які оцінюються за 7-бальною шкалою Лікерта (від «повністю не згоден» до «повністю згоден»). Він поділений на три субшкали відповідно до джерела підтримки: сім'я, друзі та значущі інші

(партнери, колеги, наставники тощо). Приклади формулювань: «Моя сім'я дійсно намагається мені допомогти» або «У скрутну хвилину я можу покластися на друзів». За результатами можна визначити як загальний рівень сприйнятої підтримки, так і внесок кожного джерела окремо.

MSPSS вирізняється лаконічністю, легкістю використання та високими психометричними властивостями, завдяки чому залишається одним з найпопулярніших інструментів у дослідженнях психічного здоров'я, стресу та стратегій подолання. Її активно застосовують у клінічній практиці (наприклад, при роботі з пацієнтами з психічними розладами), а також у соціальній та педагогічній сферах – для вивчення впливу підтримки на успішність студентів чи адаптацію іммігрантів.

До переваг належать універсальність, крос-культурна застосовність (за умови адаптації) та швидке проходження. Основне обмеження – залежність від суб'єктивного сприйняття: людина оцінює не реальну кількість допомоги, а власне відчуття її наявності та якості.

3. Шкала самотності UCLA (Рассел)

Шкала самотності UCLA, розроблена Деніелом Расселом, Летицією Пеплау та колегами у 1978 році та оновлена у 1996-му (версія 3), є одним із найвідоміших і найчастіше використовуваних інструментів для вимірювання суб'єктивного переживання самотності. Вона спирається на когнітивно-емоційну модель, згідно з якою самотність виникає через невідповідність між бажаним і фактичним рівнем соціальних зв'язків.

У версії 3 шкала містить 20 тверджень, що оцінюють, як часто людина відчуває самотність. Наприклад: «Як часто ви відчуваєте себе відірваними від інших?» (відповіді від «ніколи» до «завжди» за 4-бальною шкалою). Для зменшення ефекту соціальної бажаності частина пунктів сформульована позитивно, наприклад: «Є люди, з якими я можу щиро поговорити».

Методика демонструє високу внутрішню узгодженість (α Кронбаха 0,89–0,94) та добру валідність, підтверджену зв'язками з депресією, тривогою та іншими показниками психічного здоров'я. Її використовують у клінічній діагностиці соціальної ізоляції, у соціально-психологічних та крос-культурних

дослідженнях. Обмеженням є залежність від самооцінки та можливі культурні відмінності у розумінні самотності.

4. Тест життєстійкості С. Мадді

Тест життєстійкості, створений Сальваторе Мадді, вимірює здатність людини зберігати внутрішню стійкість і ефективно справлятися зі стресом. Концепція складається з трьох компонентів: залученості (активне включення в життя), контролю (переконавання у власному впливі на події) та виклику (сприйняття змін як стимулу до розвитку).

Адаптована версія містить 24 пункти, які оцінюються за 4-бальною шкалою. Приклади: «Я впевнений, що зможу впоратися з більшістю проблем» або «Для мене зміни – це насамперед нові можливості». Підраховується як загальний бал життєстійкості, так і окремі показники трьох компонентів.

Тест широко використовується в дослідженнях стресу, організаційній та клінічній психології, особливо при роботі з людьми, які зазнають сильних навантажень або травматичних подій (військовослужбовці, медики, рятувальники).

Переваги – ґрунтовна теоретична база та можливість точного кількісного вимірювання психологічної стійкості. Обмеження – залежність від самооцінки та потреба в додатковій перевірці при використанні в інших культурних групах.

Комплекс застосованих психодіагностичних інструментів було підібрано таким чином, щоб охопити ключові компоненти процесу адаптації підлітків-емігрантів:

Безпосередній показник успішності адаптації – методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, яка дає інтегральний індекс адаптованості, а також розгорнуту картину за шкалами самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, внутрішньої/зовнішньої орієнтації контролю та домінування/підпорядкування.

Ресурсний фактор – сприймана соціальна підтримка (MSPSS Г. Зімета), оскільки наявність доступної підтримки від сім'ї, друзів та значущих дорослих є одним із найпотужніших буферів стресу міграції в підлітковому віці.

Емоціональний компонент – рівень суб’єктивного відчуття самотності (UCLA Loneliness Scale у версії Рассела), що особливо актуально для підлітків, які втратили звичне коло однолітків і змушені будувати нові зв’язки в іншомовному та іншокультурному середовищі.

Особистісний ресурс вищого порядку – життєстійкість (Hardiness Survey С. Мадді), яка включає компоненти залученості, контролю та прийняття ризику й виступає внутрішнім механізмом подолання тривалих стресових обставин.

Такий комплексний підхід дозволяв не тільки констатувати рівень адаптованості, а й виявляти провідні детермінанти та ресурси процесу адаптації.

Дослідження складалося з семи послідовних етапів, кожен з яких мав чітке наукове та етичне обґрунтування.

Етап 1. Підготовчий (серпень 2025). На цьому етапі було сформовано організаційну групу, розроблено та апробовано електронну платформу для збору даних. Створено Google Forms із вбудованою логікою переходів, таймерами та захистом від багаторазового проходження. Кожна методика супроводжувалася короткою інструкцією, адаптованою для підлітків (проста мова, приклади).

Етап 2. Формування вибірки та рекрутинг учасників. Вибірка формувалася за принципом «снігової кулі» та через тематичні батьківські й підліткові спільноти українців за кордоном (Facebook-групи, Telegram-канали, шкільні чати діаспори). Критерії включення: вік 13–16 років, виїзд за кордон після 24 лютого 2022 року, навчання в місцевій (не українській онлайн) школі не менше одного повного навчального року. Загалом було залучено 40 підлітків із 4 країн (Польща, Німеччина, Нідерланди, Велика Британія).

Етап 3. Етичне забезпечення та отримання інформованої згоди. Перед початком збору даних кожному підлітку та його законному представнику надсилалася детальна інформаційна листівка трьома мовами. У ній пояснювалася мета дослідження, добровільність участі, повна анонімність (зберігалися лише вік, стать, країна перебування та тривалість перебування за кордоном), право припинити участь на будь-якому етапі без наслідків.

Інформована згода отримувалася в два етапи: спочатку від батьків (електронний підпис), потім від самого підлітка.

Етап 4. Пілотажне тестування інструментарію (перший тиждень вересня). На групі з 8 підлітків (які потім не увійшли до основної вибірки) проведено пілотажне проходження всієї батареї. За результатами скорочено надлишкові демографічні питання, уточнено формулювання окремих пунктів, перевірено час проходження (в середньому 45–55 хвилин).

Етап 5. Основний збір даних (вересень–жовтень 2025). Посилання на Google Forms поширювалося через модераторів діаспорних груп та індивідуальні розсилки батькам, які дали попередню згоду. Кожному учаснику надавався унікальний код доступу. Проходження відбувалося в зручний для підлітка час, але з рекомендацією робити це в спокійній обстановці та за один присід.

Етап 6. Контроль якості даних. Після завершення збору всі протоколи перевірялися вручну на наявність пропусків, шаблонних відповідей, аномально швидкого проходження (<20 хвилин). У разі виявлення сумнівів учасника контактували повторно для уточнення. Усі дані експортувалися в анонімізованому вигляді.

Етап 7. Первинна підготовка даних до аналізу. Проводилося кодування зворотних пунктів, обчислення сирих балів та шкальних показників за ключами оригінальних методик, створення похідних змінних (наприклад, інтегральний індекс адаптованості, загальний бал соціальної підтримки тощо). Усі операції фіксувалися в синтаксичному файлі для забезпечення відтворюваності.

Така послідовність етапів, чітке дотримання етичних норм, використання валідизованого багатомовного інструментарію та врахування специфіки онлайн-формату дали змогу отримати достовірні дані про сучасний стан соціально-психологічної адаптації українських підлітків-емігрантів до навчання в новому культурному середовищі через три з половиною роки після вимушеної міграції.

Розглянемо вибірку дослідження детальніше.

За статевою ознакою в вибірці значно переважали дівчата – 70 % (28 осіб) проти 30 % хлопців (12 осіб). Такий гендерний дисбаланс є характерним для досліджень психологічної адаптації українських підлітків-біженців і пояснюється тим, що матері частіше виступають ініціаторами виїзду дітей за кордон (особливо коли батько залишається в Україні або бере участь у бойових діях), а дівчат частіше забирають із собою саме через більшу турботу про їхню безпеку та емоційний добробут.

Графічно співвідношення за статевою ознакою представлено на рисунку 2.1.

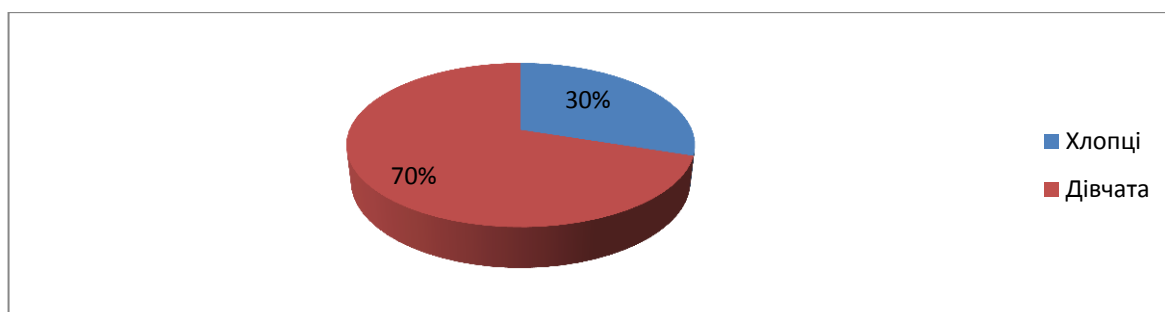


Рисунок 2.1. Співвідношення за статевою ознакою

Розподіл за віком виявився досить компактним: 40 % респондентів (16 осіб) мали 13 років і ще 40 % (16 осіб) – 14 років, тоді як частка 15-річних становила лише 10 % (4 особи), а 16-річних – також 10 % (4 особи). Переважання молодших підлітків (13–14 років) зумовлене тим, що саме в цьому віці батьки найактивніше вивозили дітей за кордон одразу після початку повномасштабного вторгнення, намагаючись максимально убезпечити їх від травматичного досвіду. Старші підлітки (15–16 років) частіше залишалися в Україні через підготовку до іспитів, більшу самостійність або бажання завершити навчання в українській системі освіти.

Графічно співвідношення за віковою ознакою представлено на рисунку 2.2.

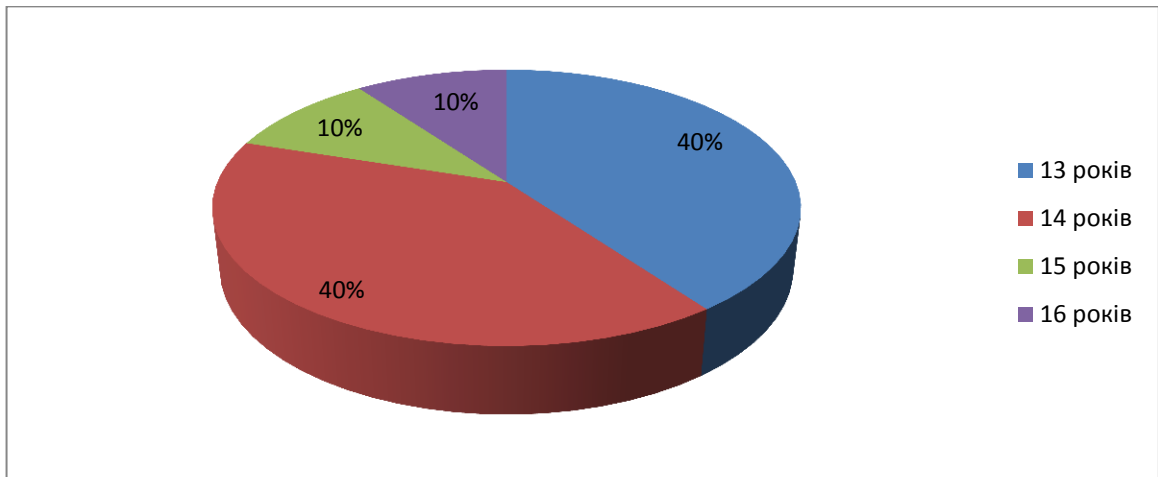


Рисунок 2.2. Співвідношення за віковою ознакою

За країною поточного перебування найбільшу групу склали підлітки, які мешкають у Німеччині – 40 % (16 осіб). Другою за чисельністю стала Польща – 30 % (12 осіб), далі Нідерланди – 20 % (8 осіб) і Велика Британія – 10 % (4 особи). Цей розподіл практично повністю відповідає офіційній статистиці розподілу українських біженців у Європі станом на 2024–2025 роки: Німеччина прийняла найбільшу кількість українських дітей шкільного віку завдяки розвиненій системі соціальної підтримки та спрощеним процедурам зарахування до шкіл; Польща стала першим і найпростішим напрямком на початку вторгнення через географічну близькість та мовно-культурну подібність; Нідерланди та Велика Британія приваблювали переважно сім'ї з вищим соціально-економічним статусом або ті, що мали попередні зв'язки з цими країнами.

Графічно співвідношення за країною поточного перебування представлено на рисунку 2.3.

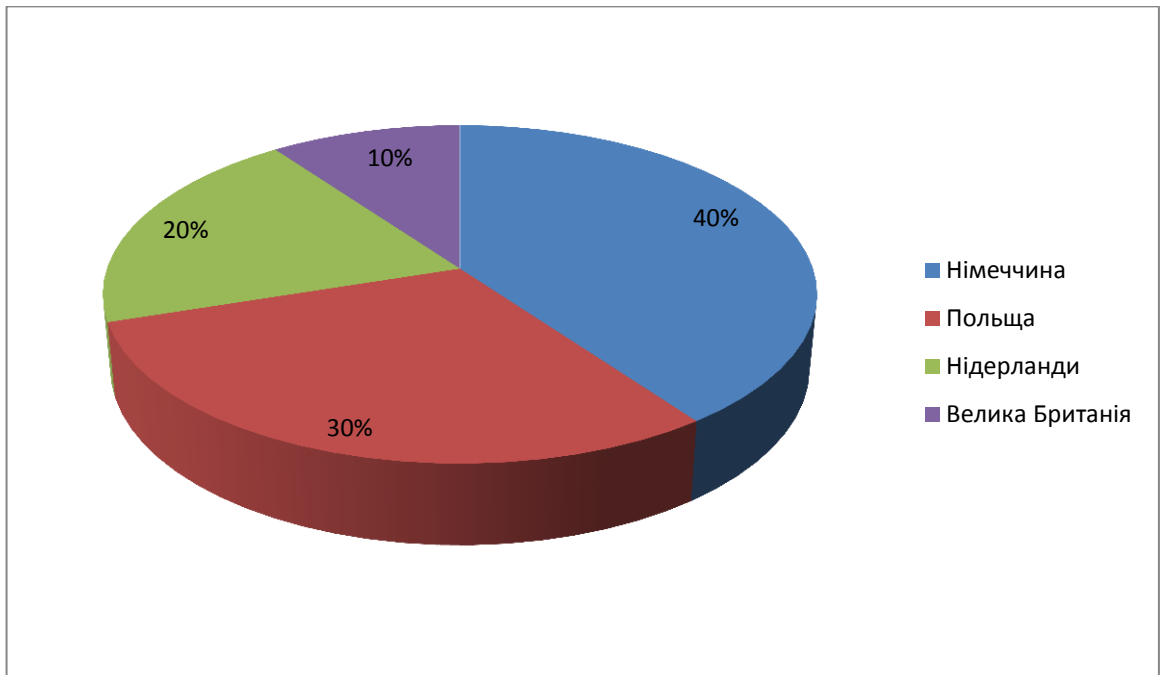


Рисунок 2.3. Співвідношення за країною поточного перебування

Тривалість перебування за кордоном на момент дослідження розподілилася таким чином: 60 % підлітків (24 особи) проживали за кордоном від 1 до 3 років, 20 % (8 осіб) – менше 1 року, і ще 20 % (8 осіб) – більше 3 років. Переважання групи з досвідом 1–3 роки пояснюється часовим лагом між початком повномасштабного вторгнення (2022) та моментом проведення дослідження (2025): більшість сімей виїхали протягом перших 12–18 місяців війни і наразі перебувають за кордоном приблизно 2–3 роки. Група «до 1 року» представлена тими, хто виїхав пізніше (наприклад, після погіршення ситуації в регіонах проживання в 2023–2024 роках), а «більше 3 років» – сім'ями, які виїхали ще до повномасштабного вторгнення або одразу в перші тижні й уже встигли отримати довгострокові статуси захисту.

Графічно співвідношення за тривалістю перебування за кордоном представлене на рисунку 2.4.

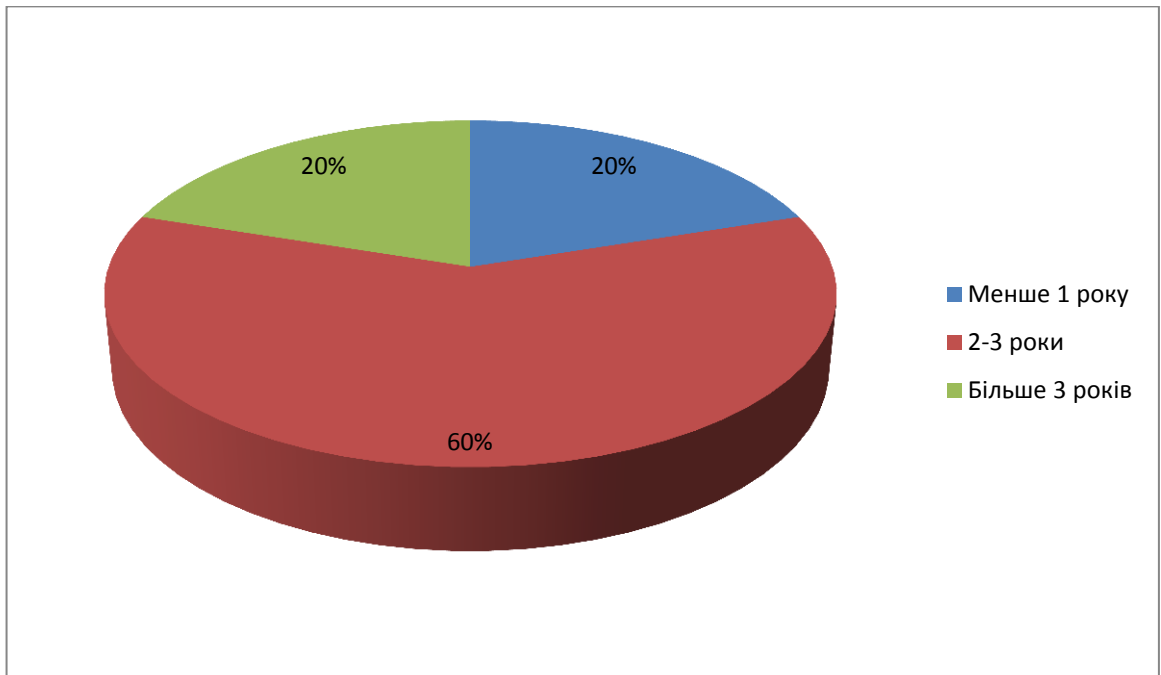


Рисунок 2.4. Співвідношення за тривалістю перебування за кордоном

Щодо поточного родинного статусу, половина підлітків (50 %, 20 осіб) проживала за кордоном лише з одним із батьків (переважно з матір'ю). З обома батьками мешкали 30 % (12 осіб), а 20 % (8 осіб) – з іншими родичами чи офіційними опікунами. Така структура відображає типові сімейні сценарії вимушеної міграції: значна частина батьків залишилася в Україні (військова служба, догляд за старшими родичами, робота на критичній інфраструктурі), тому матері виїжджали з дітьми самостійно. Проживання з обома батьками частіше траплялося в сім'ях, де батько мав підстави для відстрочки або був звільнений від мобілізації. Група, що проживає з іншими родичами чи опікунами, сформувалася переважно через тимчасові програми прийому дітей без супроводу дорослих або через те, що один із батьків повернувся в Україну, передавши опіку родичам за кордоном.

Графічно співвідношення за тривалістю перебування за кордоном представлене на рисунку 2.5.

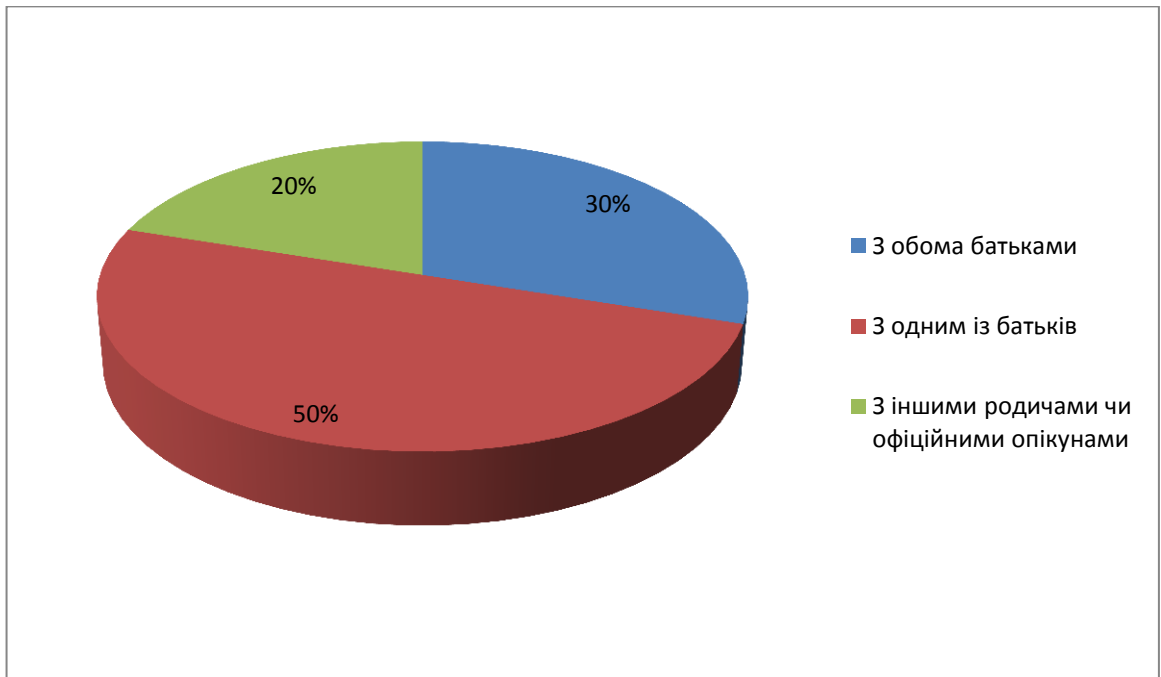


Рисунок 2.5. Співвідношення за поточним родинним статусом

Отже, отримана структура вибірки є репрезентативною для тієї частини українських підлітків-біженців, які виїхали разом із сім'єю та інтегрувалися в європейські системи шкільної освіти, і відображає основні соціально-демографічні тенденції вимушеної міграції 2022–2025 років: гендерний та віковий зсув у бік молодших дівчат, концентрацію в Німеччині та Польщі, середню тривалість перебування близько 2–3 років та значну частку неповних сімей через роз'єднання батьків в умовах війни.

2.2. Результати емпіричного дослідження поточного стану адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі

Для оцінки рівня соціально-психологічної адаптації застосовувалася методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса – Даймонд. Методика дозволяє оцінити шість базових шкал, що відображають ключові аспекти адаптованості особистості.

За шкалою «Адаптація» визначався загальний рівень соціально-психологічної адаптованості. Високий рівень виявлено у 30 % респондентів, середній – у 30 %, низький – у 40 %.

Підлітки з високим рівнем адаптації сприймають нове середовище як таке, що відповідає їхнім очікуванням і можливостям; вони швидко

включаються в навчальний процес закордонної школи, знаходять друзів, відчувають себе «на своєму місці». Середній рівень свідчить про часткову адаптацію: окремі сфери (наприклад, побут чи дистанційне спілкування з друзями в Україні – влаштовують, але шкільне життя викликає напругу. Низький рівень (переважає у вибірці) характеризується відчуттям відчуженості, нездатністю «прижитися» в новій новій країні, постійним порівнянням «тут гірше, ніж було вдома», що призводить до загальної дезадаптації.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Адаптація» представлено на рисунку 2.6.

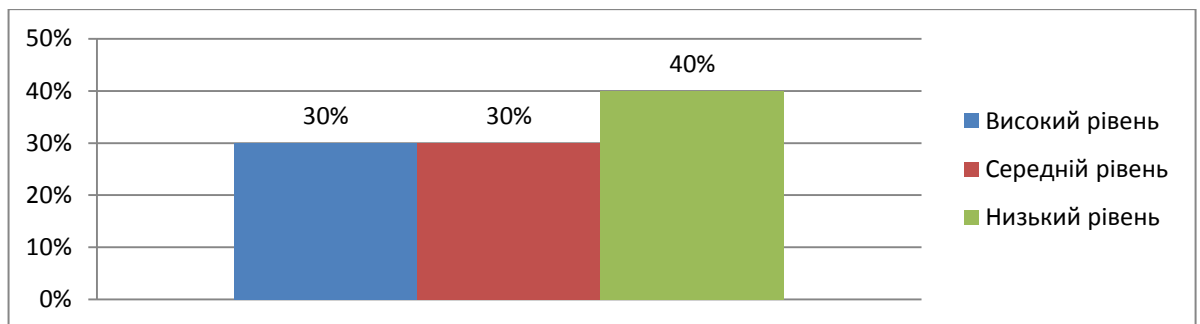


Рисунок 2.6. Співвідношення за шкалою «Адаптація»

Шкала «Самосприйняття» дозволила розкрити загальне прийняття себе респондентами. Результати за цією шкалою розділилися таким чином: високий рівень – 20 %, середній – 40 %, низький – 40 %.

Підлітки з високим самосприйняттям зберігають позитивний образ «Я» попри вимушену міграцію: вони пишаються своєю ідентичністю, вважають себе сильними та здатними долати труднощі. Середній рівень означає амбівалентне ставлення до себе: в окремі моменти підліток відчуває себе «жертвою обставин», в інші – знаходить у собі ресурси. Низький рівень (найпоширеніший разом із середнім) відображає різке падіння самооцінки: «я ні на що не здатний», «я гірший за місцевих», почуття провини за те, що «не зміг залишитися і воювати/допомагати», самозвинувачення у сімейних труднощах.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Самосприйняття» представлено на рисунку 2.7.

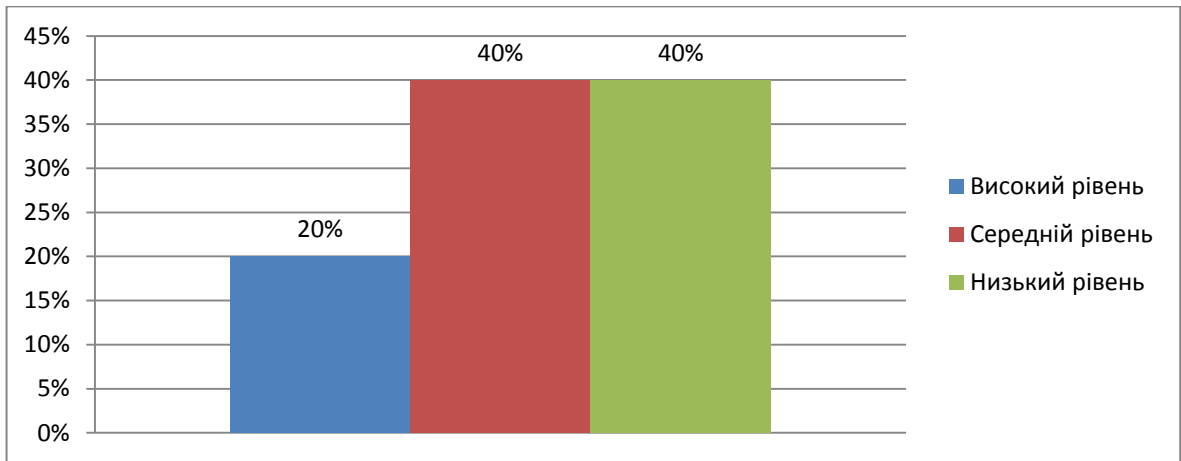


Рисунок 2.7. Співвідношення за шкалою «Самосприйняття»

За шкалою «Прийняття інших» результати застосування були розподілені таким чином: високий рівень – 20 %, середній – 30 %, низький – 50 %.

Лише п'ята частина підлітків здатна відкрито і доброзичливо сприймати однокласників, вчителів та місцевих жителів країни перебування. Середній рівень свідчить про вибіркове прийняття: добре ставлення до окремих людей, але загальна настороженість і стереотипізація («вони нас жаліють», «вони думають, що ми біженці другого сорту»). Низький рівень (половина вибірки) характеризується вираженою недовірою, відторгненням, іноді відкритою ворожістю до «чужих», труднощами у встановленні навіть поверхневих контактів.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Прийняття інших» представлено на рисунку 2.8.

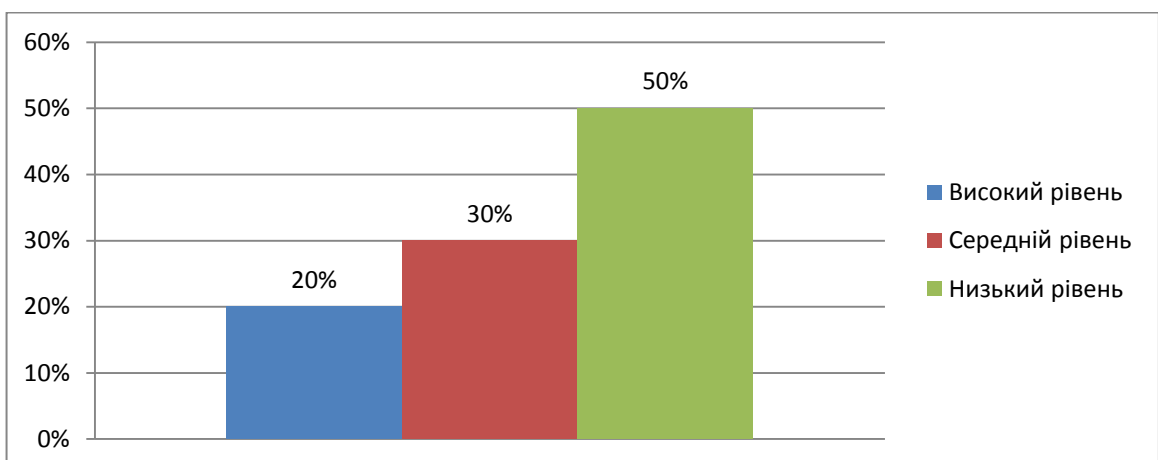


Рисунок 2.8. Співвідношення за шкалою «Прийняття інших»

За підсумками використання шкали «Емоційна комфортність» були отримані такі результати: високий рівень – 30 %, середній – 30 %, низький – 40 %.

Третина підлітків зберігає відносно стабільний емоційний фон і здатна отримувати задоволення від повсякденного життя за кордоном. Така ж частка переживає емоційний комфорт лише епізодично, переважно коли спілкується з українськими друзями онлайн або під час канікул в Україні. 40 % постійно відчувають тривогу, смуток, тугу за домом, роздратування, відчуття «життя на валізою»; емоційний фон переважно негативний, можливі соматичні прояви (головний біль, порушення сну).

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Емоційна комфортність» представлено на рисунку 2.9.

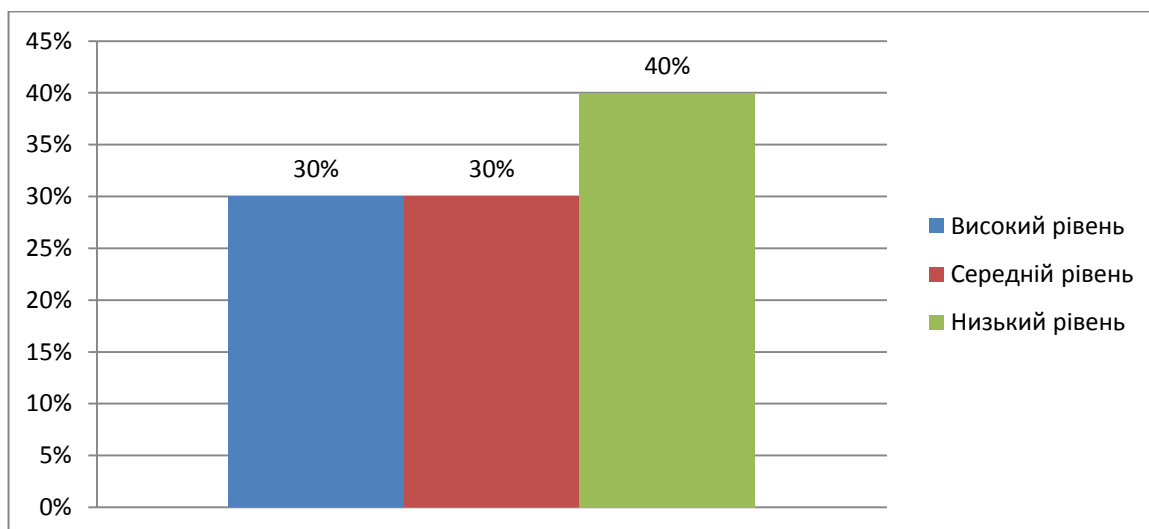


Рисунок 2.9. Співвідношення за шкалою «Емоційна комфортність»

Шкала «Інтернальність» дозволила виявити локус контролю підлітків-мігрантів. За підсумками її використання були отримані такі результати: високий рівень – 20 %, середній – 30 %, низький – 50 %.

Лише 20 % підлітків зберігають переконання, що можуть впливати на власне життя і долати труднощі завдяки своїм зусиллям. 30 % демонструють змішаний локус контролю: в одних сферах беруть відповідальність на себе, в інших – вважають себе жертвами обставин. Половина вибірки має виражений екстернальний локус контролю: «все залежить від

батьків/вчителів/політики/війни», «я нічого не можу змінити», що призводить до пасивності та навчальної демотивації.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Інтернальність» представлено на рисунку 2.10.

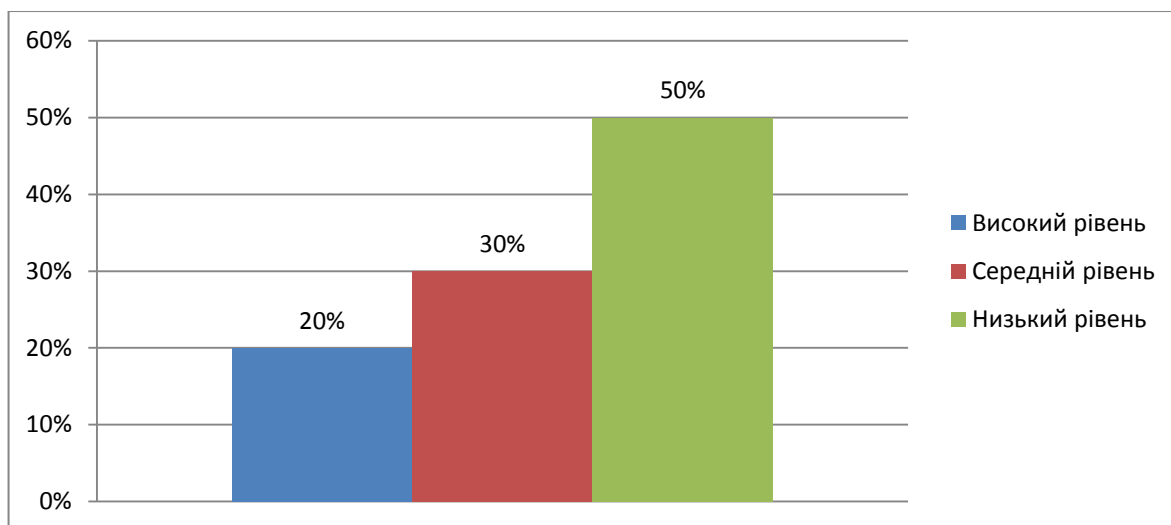


Рисунок 2.10. Співвідношення за шкалою «Інтернальність»

За шкалою «Прагнення до домінування» були отримані такі результати. Високий рівень – 20 %, середній – 40 %, низький – 40 %.

20 % підлітків зберегли лідерські амбіції та бажання займати активну позицію в колективі. 40 % демонструють ситуативне прагнення до домінування (можуть бути лідерами в українській діаспорі, але уникають цього в місцевій школі). 40 % повністю відмовилися від домінування, обирають позицію «сірої мишки», бояться виділятися, уникають будь-якої конкуренції.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Прагнення до домінування» представлено на рисунку 2.11.

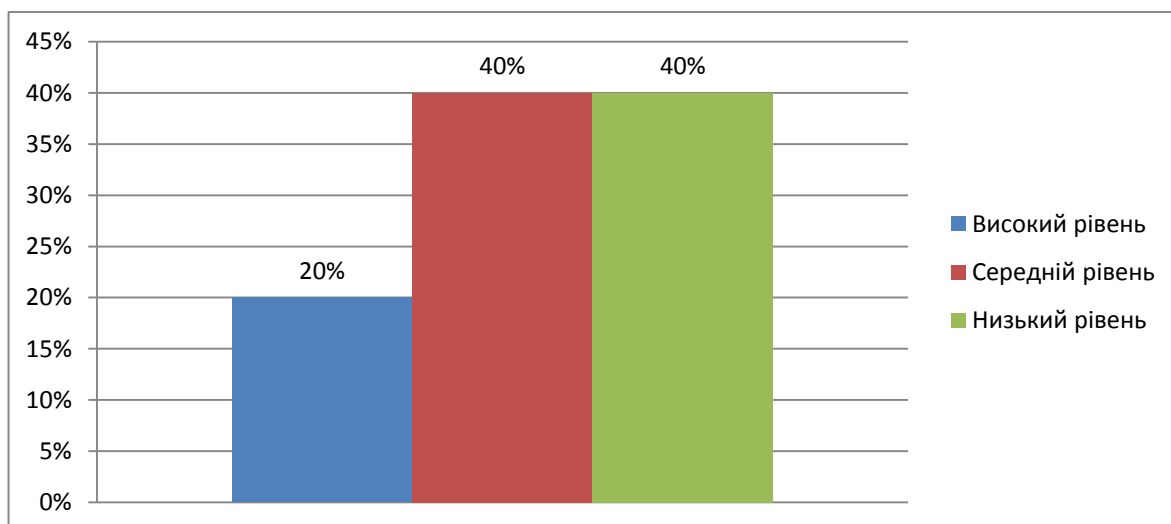


Рисунок 2.11. Співвідношення за шкалою «Прагнення до домінування»

Аналіз розподілу показників за методикою Роджерса – Даймонд свідчить про те, що серед підлітків-мігрантів, які вимушено переміщених за кордон після початку повномасштабного вторгнення, домінують показники низького рівня соціально-психологічної адаптації за всіма без винятку шкалами. Найбільш критичними є шкали «Прийняття інших» та «Інтернальність», що вказує на глибоку кризу довіри до нового соціального середовища та втрату відчуття контролю над власним життям.

Методика MSPSS дозволяє оцінити суб'єктивно сприйняту соціальну підтримку з трьох джерел: сім'ї, друзів та значущих інших / близьких людей.

Результати свідчать про відносно збалансований розподіл рівнів сприйнятої підтримки від сім'ї: високий рівень виявлено у 30 % респондентів, середній – у 40 %, низький – у 30 %. Підлітки з високим рівнем у більшості пунктів обирали варіанти відповідей «згоден», «цілком згоден» або «абсолютно згоден». Вони відчують, що можуть відкрито говорити про свої проблеми з членами сім'ї, отримують необхідну емоційну допомогу та турботу, коли відчують стрес, вважають, що сім'я докладатиме максимальних зусиль, аби їх підтримати, і що в скрутній ситуації можуть розраховувати на реальну допомогу з боку рідних.

У групі із середнім рівнем переважають відповіді типу «частково згоден», «скоріше згоден», а також окремі «не згоден». Такі респонденти відчують підтримку від сім'ї, але вона не є тотальною та безумовною: емоційна близькість і готовність допомогти присутні, проте не завжди в повному обсязі або не в тій формі, якої потребує підліток.

Ті 30 %, хто продемонстрував низький рівень, обирали переважно «скоріше не згоден», «не згоден» і «цілком не згоден». Вони відчують дефіцит емоційної та інструментальної підтримки саме з боку сім'ї, вважають, що рідні недостатньо намагаються їх зрозуміти або допомогти, і не можуть повністю покладатися на сім'ю в складних життєвих ситуаціях.

Графічно співвідношення результатів за субшкалою «Сім'я» представлено на рисунку 2.12.

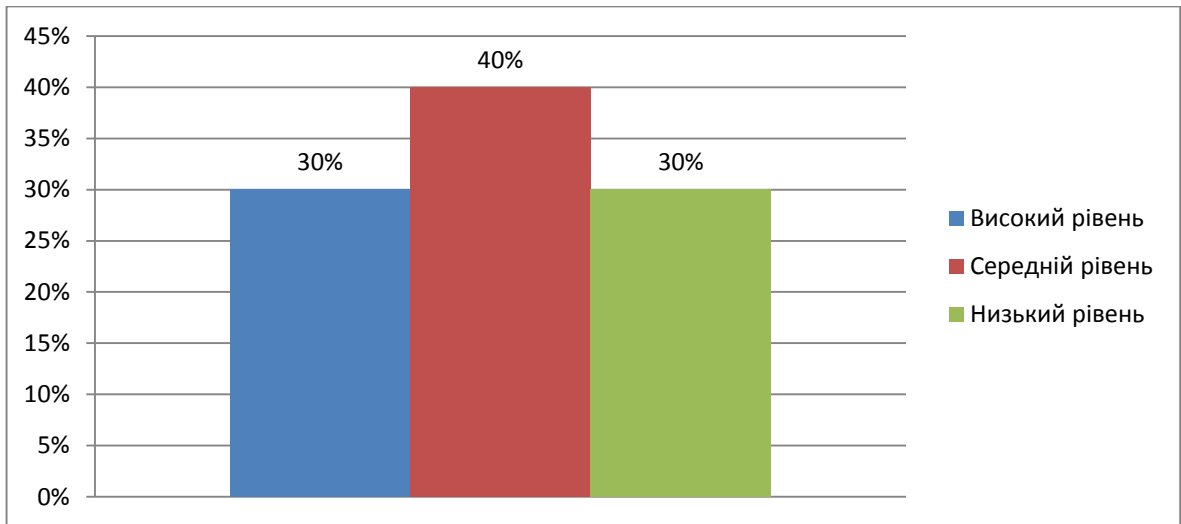


Рисунок 2.12. Співвідношення за субшкалою «Сім'я»

Розподіл за субшкалою «Друзі» виявився суттєво зміщеним у бік низьких показників: високий рівень сприйнятої підтримки від друзів мали лише 20 % учасників, середній – 30 %, тоді як низький рівень констатовано у половини вибірки (50 %).

Підлітки з високим рівнем переважно обирали відповіді від «згоден» до «абсолютно згоден». Вони впевнені, що друзі дійсно намагаються їм допомогти, можуть розраховувати на них у разі потреби, мають близьких друзів, з якими діляться радостями й смутком, і відчувають, що друзі будуть поруч у скрутну хвилину.

Група із середнім рівнем (30 %) найчастіше позначала варіанти «частково згоден» і «скоріше згоден», іноді чергуючи їх з нейтральними або негативними відповідями. Підтримка від друзів сприймається як наявна, але обмежена або нестабільна: контакти зберігаються, проте глибина емоційного зв'язку та готовність друзів надавати реальну допомогу оцінюється як недостатня.

Переважна більшість (50 %) продемонструвала низький рівень, обираючи переважно «не згоден», «цілком не згоден» і «абсолютно не згоден». Ці підлітки відчувають гострий дефіцит підтримки з боку однолітків: вони або втратили попереднє коло друзів в Україні і не змогли створити нові глибокі зв'язки в країні перебування, або підтримують лише поверхневі контакти, які не дають відчуття надійного тилу.

Графічно співвідношення результатів за субшкалою «Друзі» представлено на рисунку 2.13.

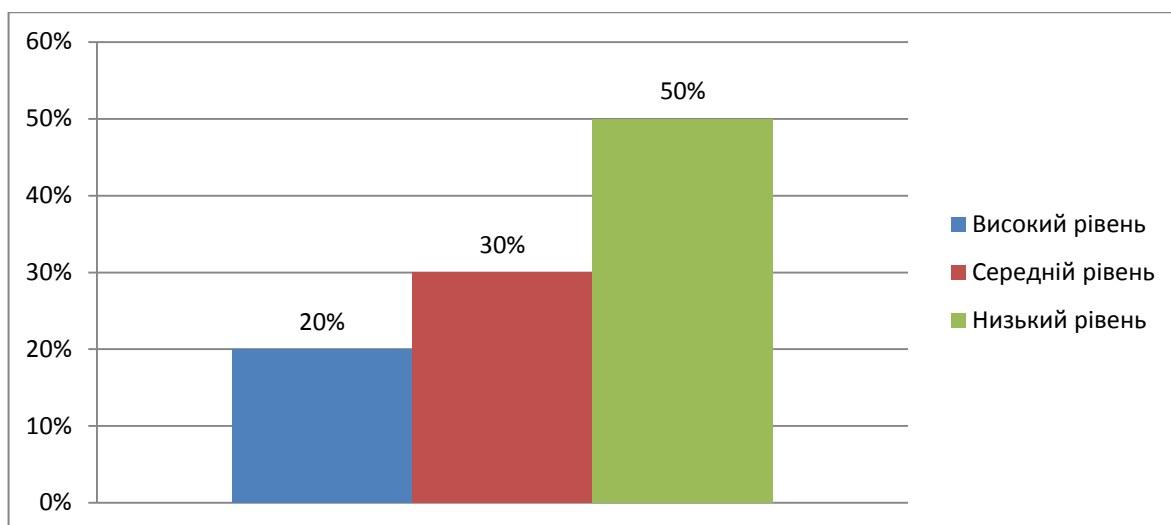


Рисунок 2.13. Співвідношення за субшкалою «Друзі»

Найнижчі показники зафіксовано за субшкалою «Близькі люди» / «Значущі інші»: високий рівень мали лише 10 % респондентів, середній – 20 %, тоді як низький рівень констатовано у 70 % учасників.

Підлітки з високим рівнем (10 %) обирали переважно відповіді «згоден» – «абсолютно згоден» і відчувають наявність особливої людини, яка дуже про них піклується, яка дає емоційну підтримку та турботу, з якою можна поділитися радостями й горем і на яку можна покластися в скрутній ситуації.

Група із середнім рівнем (20 %) найчастіше позначала варіанти «частково згоден» і «скоріше згоден», іноді з окремими негативними відповідями. Такі респонденти мають певну значущу особу (найчастіше це один з батьків, рідше – вчитель, родич чи новий знайомий), проте емоційна близькість і відчуття безумовної підтримки залишаються обмеженими.

Переважає більшість (70 %) виявила низький рівень сприйнятої підтримки від значущих інших, обираючи переважно негативні варіанти відповідей. Вони не мають людини, яку б суб'єктивно сприймали як «особливу», яка б давала відчуття глибокої турботи та надійності. Це найвищий показник дефіциту серед трьох джерел підтримки.

Графічно співвідношення результатів за субшкалою «Близькі люди» / «Значущі інші» представлено на рисунку 2.14.

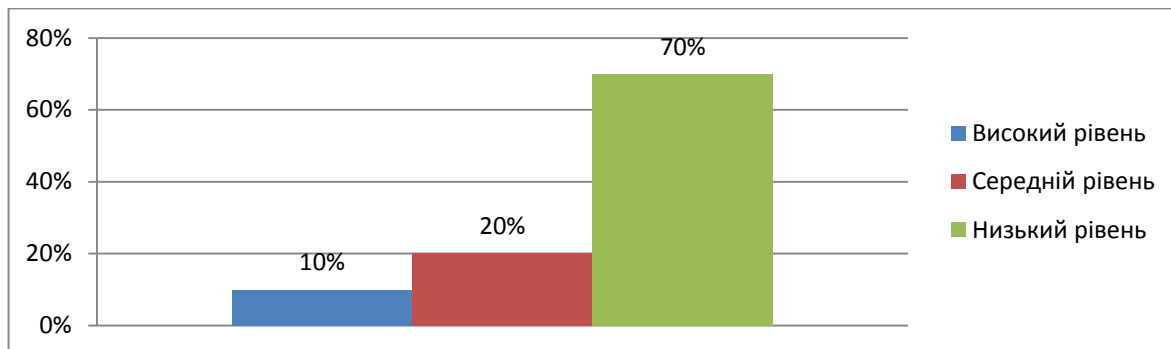


Рисунок 2.14. Співвідношення за субшкалою «Близькі люди» / «Значущі інші»

Отримані за методикою MSPSS дані свідчать про неоднорідність сприйнятої соціальної підтримки в досліджуваній групі підлітків-переселенців. Єдиним джерелом, за яким переважає середній рівень і присутній помітний відсоток високого рівня, є сім'я. Це закономірно: підлітки виїжджали саме разом із батьками, які залишаються основним і найстабільнішим джерелом емоційної та інструментальної підтримки в умовах вимушеної міграції та значного стресу. Сім'я в цій ситуації виконує функцію «якоря безпеки», компенсуючи втрати в інших сферах життя.

Натомість за субшкалами «Друзі» та особливо «Близькі люди» домінують показники дефіциту сприйнятої підтримки. Основними причинами є: розрив попередніх соціальних мереж в Україні та складність створення нових глибоких зв'язків у країні перебування через мовний бар'єр, культурні відмінності, інтеграційні труднощі та обмежений час (більшість респондентів перебувають за кордоном менше 2–3 років); високий рівень психологічного дистресу та тривоги, що ускладнює встановлення довірливих стосунків; вікові особливості – у підлітковому віці однолітки та значущі позасімейні фігури зазвичай відіграють ключову роль у формуванні ідентичності та емоційного благополуччя, і їхня втрата сприймається особливо болісно.

Таким чином, сім'я залишається основним, хоча й не завжди достатнім, буфером психологічного стресу, тоді як підтримка з боку друзів і значущих інших у більшості випадків виявилася суттєво ослабленою або відсутньою, що становить зону ризику для психічного здоров'я та адаптації підлітків-переселенців.

Далі було використано методику UCLA (UCLA Loneliness Scale, Version 3). Отримані результати свідчать про надзвичайно високий загальний рівень самотності в досліджуваній групі.

Лише 10 % учасників (4 особи) продемонстрували низький рівень самотності. Ці підлітки переважно обирали відповіді «Ніколи» або «Рідко» на більшість пунктів шкали. Вони рідко відчували брак товариства, не сприймали себе відірваними від інших, практично не переживали почуття ізоляції чи виключеності з кола однолітків.

Для них характерні відповіді типу «Я рідко відчуваю, що мені нема з ким поговорити», «Я ніколи не відчуваю себе самотнім у компанії», «Мені рідко бракує близьких друзів». Такі респонденти, як правило, швидко адаптувалися до нової школи, знайшли друзів серед місцевих учнів або зберегли тісний зв'язок з українськими однокласниками онлайн.

Помірний рівень самотності зафіксовано у 30 % підлітків (12 осіб). У цій групі переважали відповіді «Іноді» та «Рідко», з поодинокими «Часто». Такі учасники періодично відчувають дефіцит близьких стосунків, іноді переживають себе «не на своїй хвилі» в новому соціальному середовищі, іноді відчувають, що «люди навколо, але не зі мною».

Типові відповіді: «Іноді я відчуваю, що мені нема з ким поговорити», «Іноді мені здається, що ніхто по-справжньому мене не розуміє», «Рідко я відчуваю себе повністю самотнім», «Іноді мені бракує людей, з якими я можу бути собою». Ця група зберігає певний мінімальний рівень соціальної підтримки (часто завдяки батькам, онлайн-спілкуванню з друзями в Україні або окремим новим знайомствам), що не дозволяє самотності перейти в хронічну форму, але водночас не усуває періодичних епізодів відчуження.

Найбільшу групу становлять 60 % підлітків (24 особи), у яких виявлено високий рівень самотності. Для цих респондентів характерне систематичне обрання відповідей «Часто» і «Іноді», що відображає стійке і глибоке переживання соціальної та емоційної ізоляції.

Вони регулярно відчувають, що «нема з ким поговорити», «ніхто по-справжньому мене не розуміє», «я відчуваю себе самотнім навіть серед людей».

Типові відповіді: «Я часто відчуваю себе відірваним від інших», «Часто мені здається, що я нікому не потрібен», «Я часто відчуваюся виключеним із компанії», «Мені часто бракує близького кола друзів», «Я часто відчуваю порожнечу навколо себе». Багато з них зазначають, що «люди навколо, але жоден не є справді моїм», «я часто сумую за людьми, з якими міг би щиро поділитися думками і почуттями».

Графічно співвідношення результатів за методикою UCLA представлено на рисунку 2.15.

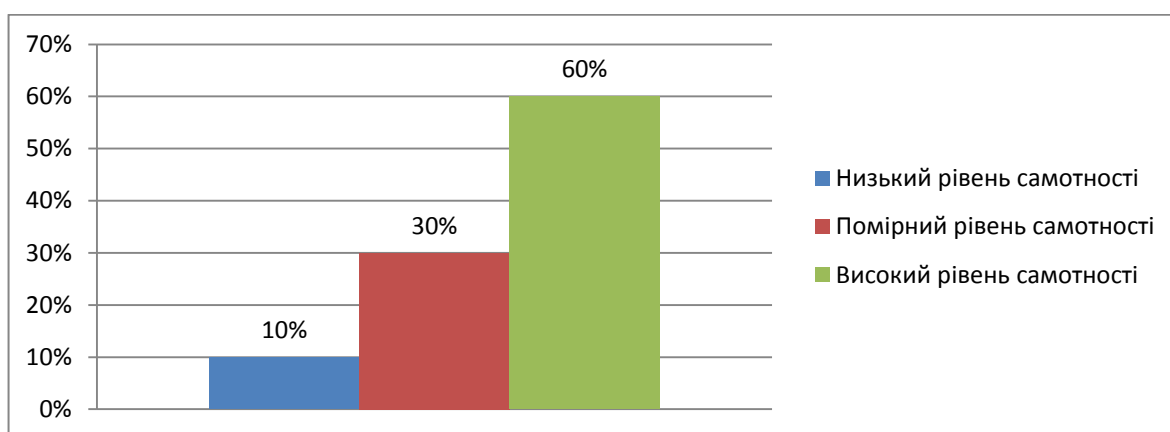


Рисунок 2.15. Співвідношення результатів за методикою UCLA

Отриманий розподіл за методикою UCLA свідчить про домінування саме високого рівня самотності серед підлітків, які були змушені емігрувати разом із сім'єю після початку повномасштабного вторгнення. Такий результат не є несподіваним і пояснюється сукупністю кількох критичних факторів. По-перше, різке виривання з попереднього соціального контексту (розрив із друзями, однокласниками, розширеною родиною) і неможливість підтримувати звичні зв'язки в повному обсязі. По-друге, перебування в чужому мовному та культурному середовищі, де підлітки часто стикаються з бар'єрами спілкування, стереотипами або навіть відвертим булінгом. По-третє, специфіка підліткового віку, коли потреба в приналежності до референтної групи однолетків є однією з провідних, поєднується з вимушеним навчанням у новій школі, де формування нових близьких стосунків потребує значно більше часу і зусиль, ніж у дорослих. По-четверте, постійний фон воєнного стресу, тривоги за рідних в Україні та почуття провини тих, хто «в безпеці», додатково підсилюють відчуття відірваності й самотності.

Далі було використано методику «Тест життєстійкості».

Розподіл рівня життєстійкості в вибірці виявився суттєво зміщеним у бік низьких значень: високий рівень демонструють лише 20 % підлітків, середній – 30 %, тоді як низький рівень життєстійкості фіксується у половини респондентів (50%).

Підлітки з високим рівнем життєстійкості сприймають події життя як очікувані й такі, що піддаються впливу, вважають стресові ситуації можливістю для особистісного зростання, активно шукають нові способи вирішення проблем і зберігають віру в те, що труднощі можна подолати. Вони частіше відповідають «цілком вірно» на твердження типу «Я люблю брати участь у складних і ризикованих проєктах», «Мені подобається планувати свій час далеко наперед», «Я вважаю, що навіть негативний досвід робить мене сильнішим».

Респонденти із середнім рівнем демонструють ситуативну життєстійкість: у знайомих умовах вони здатні діяти ефективно, але в умовах тривалої невизначеності та культурного розриву їхня віра в можливість впливати на ситуацію знижується, а стрес сприймається радше як неминуче зло.

Підлітки з низьким рівнем життєстійкості (переважна половина вибірки) схильні сприймати життя як низку непередбачуваних і некерованих подій, уникають активних дій у складних ситуаціях, швидко втрачають інтерес до нових завдань і частіше відчують безсилля. У їхніх відповідях переважають варіанти «зовсім невірно» або «скоріше невірно» на твердження, що відображають віру в власну ефективність і цінність змін.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Життєстійкість» представлено на рисунку 2.16.

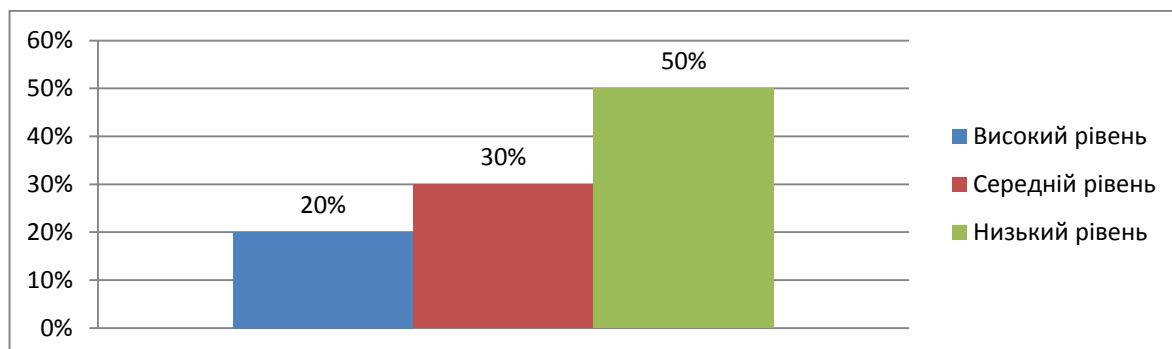


Рисунок 2.16. Співвідношення результатів за шкалою «Життєстійкість»

За компонентом залученості високий рівень зафіксовано у 20 % підлітків, середній – у 40 %, низький – також у 40 %.

Підлітки з високим рівнем залученості активно включаються в навчальний процес і позашкільне життя навіть у новій країні: беруть участь у секціях, волонтерських проєктах, заводять нових друзів, вважають, що «краще робити щось, ніж сидіти склавши руки». Вони частіше обирають варіанти відповідей, що відображають радість від активної участі в житті та впевненість, що їхня енергія приносить результат.

Респонденти з низьким рівнем залученості (40 %) демонструють виражену відчуженість: вважають, що «нічого особливо цікавого в житті не відбувається», уникають нових контактів, рідко беруть ініціативу в школі чи серед однолітків. Такі підлітки часто обирають відповіді «зовсім невірно» на твердження типу «Я із задоволенням беруся за нові справи» і «Мені подобається бути в центрі подій».

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Залученість» представлено на рисунку 2.17.

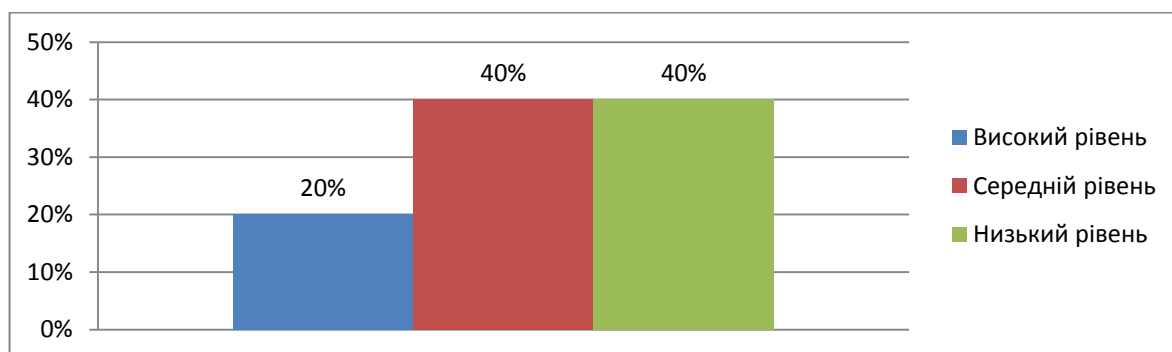


Рисунок 2.17. Співвідношення результатів за шкалою «Залученість»

Найнижчі показники отримано за компонентом контролю: високий рівень виявлено лише у 10 % респондентів, середній – у 30 %, низький рівень домінує у 60 % вибірки. Підлітки з високим рівнем контролю зберігають переконання, що навіть у складних обставинах можна знайти спосіб впливу на ситуацію. Вони частіше погоджуються з твердженнями «Я вважаю, що можу вплинути на те, як складеться моє життя» і «Краще намагатися щось змінити, ніж чекати, поки все минеться саме».

Натомість 60 % підлітків демонструють низький рівень контролю: вони переконані, що «від них мало що залежить», схильні до фаталістичного сприйняття («що має статися – те станеться»), швидко здаються при перших труднощах адаптації (мовний бар'єр, булінг, складнощі з оцінками). У відповідях домінують варіанти «скоріше невірно» і «зовсім невірно» на твердження, що відображають віру в можливість планування та впливу на хід подій.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Контроль» представлено на рисунку 2.18.

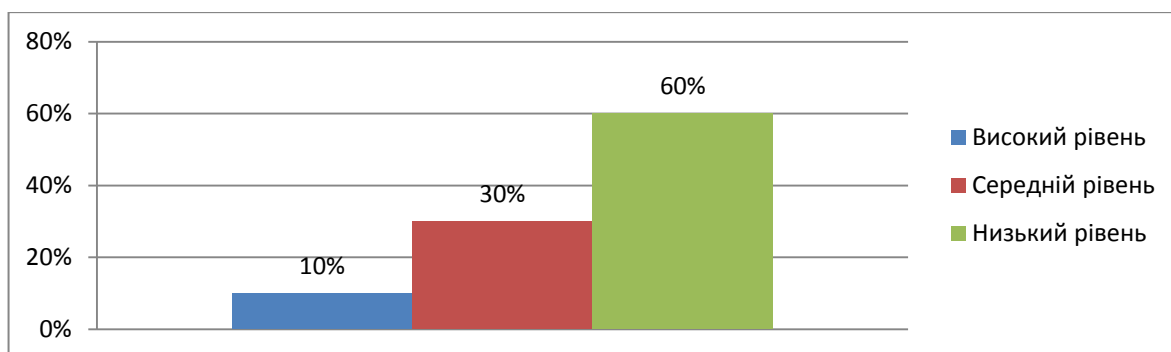


Рисунок 2.18. Співвідношення результатів за шкалою «Контроль»

За компонентом прийняття ризику високий рівень зафіксовано у 20 %, середній – у 30 %, низький – у 50 % респондентів. Підлітки з високим рівнем сприймають зміни та невизначеність як природну і навіть бажану частину життя, вважають, що «рутина гірша за ризик», легко адаптуються до нових правил і культурних норм, сприймають переїзд як можливість, а не лише втрату.

Половина вибірки (50 %) демонструє низьке прийняття ризику: зміни сприймаються як загроза, а не можливість. Такі підлітки частіше обирають відповіді, що відображають перевагу стабільності («Краще, коли все передбачувано»), уникають нових викликів, довго сумують за попереднім життям в Україні, важко приймають той факт, що «старого життя вже не повернути».

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Прийняття ризику» представлено на рисунку 2.19.

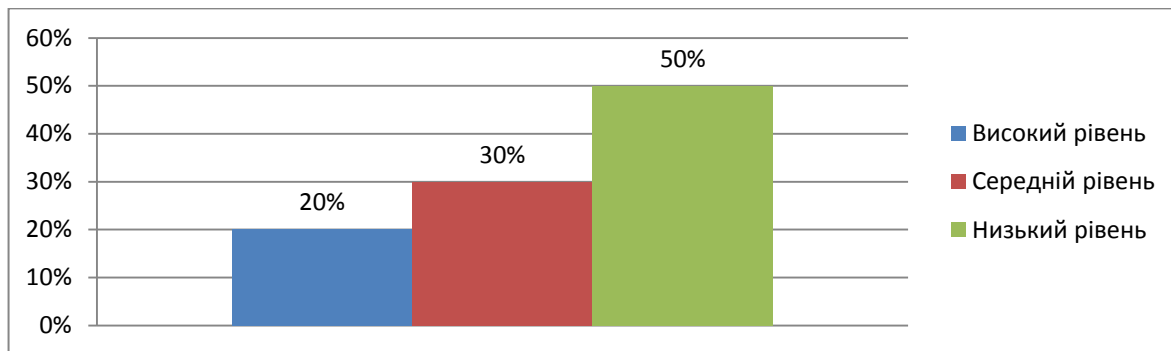


Рисунок 2.19. Співвідношення результатів за шкалою «Прийняття ризику»

Отримані за методикою «Тест життєстійкості» результати свідчать про домінування низьких показників життєстійкості та її компонентів у вибірці підлітків-мігрантів воєнного часу. Низький рівень за всіма шкалами є очікуваним і пояснюється комплексним впливом множинних травматичних стресорів: пряма загроза життю на початку вторгнення, вимушена міграція, розрив значущих соціальних зв'язків, втрата звичного середовища, тривала невизначеність щодо повернення додому, а також типові для підліткового віку труднощі ідентичності, що значно посилюються в умовах культурного шоку. Особливо критичним виявився дефіцит почуття контролю – компонент, який страждає найсильніше при поєднанні зовнішньої загрози (війна) та фактичної неможливості впливати на ключові життєві обставини (рішення про переїзд приймали дорослі, дата можливого повернення невідома). Такий профіль життєстійкості підвищує ризик розвитку тривожно-депресивних розладів, соціальної ізоляції та проблем академічної адаптації.

Кореляційні зв'язки були розкриті за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона. Коефіцієнт кореляції Пірсона розраховували за допомогою SPSS. Статистичний аналіз показав, що змінні значно корелюють. Результати кореляційного аналізу між показниками адаптації, життєстійкості, соціальної підтримки, самотності представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Таблиця розрахунку кореляції за допомогою програми SPSS Statistica 24 (між показниками адаптації, життєстійкості, соціальної підтримки, самотності)

	Життєстійкість	Друзі	Сім'я	Близькі люди
Адаптація	0,745*	0,681*	0,816*	0,611
Самосприйняття	0,495	0,782*	0,704	0,694*
Прийняття інших	0,597*	0,683*	0,521*	0,618*
Емоційна комфортність	0,711	0,781	0,850*	0,632
Інтернальність	0,571	0,582	0,516	0,680*
Прагнення до домінування	-0,393	-0,514	-0,512	-0,516
Самотність	-0,693	-0,617	-0,719	-0,608

$p \leq 0,05$

Найвиразнішим і найбільш стійким є позитивний зв'язок життєстійкості з загальною адаптивністю ($r = 0,745$; $p \leq 0,05$), що вказує на сильний взаємозв'язок: особи з вищим рівнем життєстійкості демонструють значно кращі адаптаційні здатності. Цей зв'язок простежується також на рівні окремих компонентів адаптації, зокрема емоційної комфортності ($r = 0,711$) та прийняття інших ($r = 0,597$; $p \leq 0,05$), хоча остання кореляція є помірною.

Сприйнята соціальна підтримка виявилася одним із ключових предикторів адаптаційних показників. Найсильніший зв'язок зафіксовано між підтримкою від сім'ї та загальною адаптивністю ($r = 0,816$; $p \leq 0,05$), а також емоційною комфортністю ($r = 0,850$; $p \leq 0,05$) – це найвищий коефіцієнт у всій матриці, що підкреслює особливу роль сімейної підтримки у формуванні відчуття емоційного благополуччя та загальної адаптованості. Підтримка від друзів також має сильний позитивний зв'язок із самосприйняттям ($r = 0,782$; $p \leq 0,05$) та емоційною комфортністю ($r = 0,781$), тоді як підтримка від близьких значущих людей найвираженіше асоційована з інтернальністю ($r = 0,680$; $p \leq 0,05$) та самосприйняттям ($r = 0,694$; $p \leq 0,05$).

Варто відзначити єдину шкалу адаптації, що продемонструвала негативний зв'язок із усіма джерелами соціальної підтримки – прагнення до домінування (r від $-0,512$ до $-0,516$). Хоча ці кореляції не досягли рівня статистичної значущості ($p > 0,05$), тенденція вказує на те, що виражене

домінування може супроводжуватися нижчим сприйняттям доступної підтримки.

Самотність виявила стійкий сильний негативний зв'язок з усіма досліджуваними змінними. Найвищий коефіцієнт зафіксовано з підтримкою від сім'ї ($r = -0,719$), що підтверджує, що саме брак сімейної підтримки найбільшою мірою асоційований із відчуттям самотності. Негативні кореляції з життєстійкістю ($r = -0,693$) та загальною адаптивністю також є сильними, хоча статистично значущими виявилися не всі.

Загалом отримана картина кореляційних зв'язків повністю відповідає теоретичним припущенням: життєстійкість і сприйнята соціальна підтримка виступають потужними факторами, що сприяють адаптації, знижують відчуття самотності та посилюють комунікативну компетентність. Найсильніший внесок у адаптаційні показники має підтримка від сім'ї, тоді як підтримка від друзів особливо важлива для позитивного самосприйняття та комунікативних навичок.

Висновки до розділу 2

Проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення поточного стану соціально-психологічної адаптації підлітків-емігрантів до навчання в іноземних школах після вимушеної міграції, вимагає чітко структурованої процедури, яка забезпечує етичність, валідність отриманих даних та враховує специфіку вибірки. Дослідження мало міжкультурний характер, учасники перебували в різних країнах, тому весь процес було організовано виключно в онлайн-форматі.

У дослідженні взяли участь 40 підлітків віком від 13 до 16 років, які після початку повномасштабного вторгнення разом із батьками виїхали за кордон і навчаються в тамтешніх школах. Дослідження проводилося у вересні-жовтні 2025 року в режимі онлайн. У дослідженні були використані такі психодіагностичні методики: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, шкала соціальної підтримки MSPSS

Зімета, UCLA Loneliness Scale (Шкала самотності Рассела), тест життєстійкості С. Мадді.

Отримана структура вибірки є репрезентативною для тієї частини українських підлітків-біженців, які виїхали разом із сім'єю та інтегрувалися в європейські системи шкільної освіти, і відображає основні соціально-демографічні тенденції вимушеної міграції 2022–2025 років: гендерний та віковий зсув у бік молодших дівчат, концентрацію в Німеччині та Польщі, середню тривалість перебування близько 2–3 років та значну частку неповних сімей через роз'єднання батьків в умовах війни.

Проведене комплексне психодіагностичне обстеження підлітків, вимушено переміщених за кордон разом із сім'ями після початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну, виявило стійкий і багатокомпонентний синдром дезадаптації, центральними ознаками якого є глибока криза соціально-психологічної адаптації, виражені дефіцити сприйнятої соціальної підтримки поза сімейним колом, високий рівень емоційної самотності та значуще зниження життєстійкості.

Незважаючи на те, що сім'я зберігає функцію єдиного відносно стабільного джерела емоційної та інструментальної підтримки і виступає своєрідним «якорем безпеки» в умовах множинних втрат, її ресурсу виявляється недостатньо для компенсації розриву попередніх соціальних мереж та неможливості швидкого формування нових глибоких зв'язків у країні перебування. Обмеженість підтримки з боку друзів і значущих позасімейних фігур, зумовлена мовними, культурними та часовими бар'єрами, а також високим фоновим дистресом, призводить до захисного звуження емоційно-комунікативної сфери та домінування високого рівня самотності.

Особливо критичним є практично повна втрата відчуття контролю над власним життям (низька інтернальність та дефіцит компонента «контроль» життєстійкості) на тлі гострої воєнної травми, культурного шоку та вікових завдань формування ідентичності. Такий профіль психологічного стану свідчить про високий ризик розвитку тривожно-депресивної симптоматики,

продовженої соціальної ізоляції, порушень академічної адаптації та подальшої десоціалізації.

Отже, досліджувана група підлітків-мігрантів воєнного часу демонструє системну кризу ресурсів психологічного виживання та адаптації, в якій сімейна підтримка, залишаючись єдиною збереженою ланкою, не здатна повноцінно компенсувати сукупну дію множинних травматичних стресорів і розриву референтних соціальних зв'язків, що вимагає негайного розгортання спеціалізованих довготривалих програм психологічної допомоги, орієнтованих саме на відновлення почуття контролю, розширення мереж підтримки та зниження рівня самотності.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВИХ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ- ЕМІГРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ У НОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Напрямки психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі

Адаптація підлітків-емігрантів до нового культурного та освітнього середовища є складним багатокomпонентним процесом, що охоплює психологічні, соціальні та когнітивні аспекти. Переїзд до іншої країни в підлітковому віці часто супроводжується порушенням звичних соціальних зв'язків, втратою знайомого культурного контексту, мовними бар'єрами та зміною системи цінностей, що може призводити до тривожності, зниження самооцінки, труднощів у міжособистісній взаємодії та зниження мотивації до навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність створення спеціальної психокорекційної програми, спрямованої на формування організаційно-психологічних умов, які полегшують процес адаптації саме в освітньому середовищі.

Запропонована програма психокорекційної роботи розроблена з урахуванням вікових особливостей підлітків, які перебувають у статусі емігрантів з України, та орієнтована на створення сприятливого психологічного клімату в новій школі, розвиток навичок саморегуляції, подолання культурного шоку й формування позитивного ставлення до навчання в іншомовному та іншокультурному середовищі.

Об'єктом психокорекційної роботи є процес психологічної адаптації українських підлітків-емігрантів до умов навчання в закордонних загальноосвітніх закладах. **Предметом** виступають організаційно-психологічні умови навчального середовища (міжособистісні відносини в класі, ставлення до школи як інституції, рівень психологічної безпеки, сприйняття культурних

відмінностей, емоційне самопочуття під час навчального процесу), які потребують корекції для успішної адаптації.

Мета програми: формування сприятливих організаційно-психологічних умов у новому навчальному середовищі, що забезпечують зниження рівня дезадаптації та підвищення готовності українських підлітків-емігрантів до ефективного навчання в умовах іншої культури.

Завдання програми:

Актуалізувати та переробити емоційний досвід, пов'язаний із вимушеною еміграцією та розлукою з попереднім соціальним і культурним контекстом.

Сформувати адекватне сприйняття культурних відмінностей та зменшити прояви культурного шоку в освітньому середовищі.

Розвинути навички конструктивної міжособистісної взаємодії з однолітками та вчителями нової культурної спільноти.

Підвищити рівень психологічної безпеки в школі через створення досвіду прийняття та підтримки.

Сформувати позитивне ставлення до навчання в новому середовищі шляхом актуалізації внутрішніх ресурсів та можливостей зростання.

Форми та методи роботи. Програма розрахована на групову форму роботи (8–12 учасників) і проводиться психологом або спеціально підготовленим фасилітатором двічі на тиждень протягом одного тижня (два заняття по 90 хвилин кожне). Група є закритою, формується за принципом добровільності та спільного досвіду еміграції з України.

Основні методи психокорекційної роботи:

арт-терапевтичні техніки (малювання, колаж, метафоричні асоціативні карти);

тілесно-орієнтовані вправи для зняття психоемоційного напруження;

групова дискусія з елементами рефлексії;

рольові ігри та моделювання типових шкільних ситуацій;

техніки візуалізації та позитивного самопрограмування;

вправи на розвиток емпатії та міжкультурної чутливості.

Очікувані результати програми. Після проходження програми в українських підлітків-емігрантів спостерігається зниження рівня тривожності, пов'язаної з навчанням у новому середовищі, зменшення інтенсивності проявів культурного шоку, зростання почуття приналежності до нової шкільної спільноти. Учасники набувають досвіду конструктивного вираження емоцій, пов'язаних із переїздом, розвивають навички міжкультурної комунікації та емпатії, формують більш позитивний образ школи як місця можливостей, а не лише труднощів. Створюється первинна групова мережа підтримки серед співвітчизників, яка може функціонувати й після завершення програми. У довгостроковій перспективі ці зміни сприяють підвищенню мотивації до навчання, зниженню ризику шкільної дезадаптації та формуванню стійкішого «Я» в умовах бікультурної ідентичності.

Розглянемо структуру програми та зміст занять детальніше.

Заняття 1. «Я тут: від втрати до нового початку»

Мета заняття: емоційна переробка досвіду вимушеного переїзду, зниження рівня тривожності, пов'язаної з розлукою з попереднім життям, домом, друзями, звичним середовищем; формування первинного відчуття групової безпеки, прийняття «Я» попри зміни.

Завдання заняття:

Дати можливість м'яко актуалізувати емоційний досвід втрати та переїзду без тиску на детальний вербальний опис травматичних подій.

Знизити соматичне напруження та тривогу через тілесно-орієнтовані практики.

Допомогти усвідомити збереження внутрішніх ресурсів та цінностей, що «приїхали» разом із підлітком.

Перевести фокус уваги з «того, що втрачено» на «те, що є зараз і що може бути далі».

Створити первинний досвід групової підтримки та відчуття «тут мене приймають таким, який я є».

Тривалість: 90 хвилин

Кількість учасників: 8–12 осіб

Необхідні матеріали: метафоричні асоціативні карти (набір із зображеннями людей, предметів, пейзажів, абстракцій – наприклад, OH-cards, SAGA, Persona або будь-який універсальний); аркуші А3 або А4, кольорові олівці, фломастери, пастель; музика для релаксації (спокійна інструментальна, 3–5 хв); килимки або стільці в колі, м'ячик або м'яка іграшка для передачі слова; серветки, пляшка води для кожного.

Перебіг заняття

1. Ритуал початку. Привітання та створення безпечного простору (5–7 хв.)

Ведучий вітає всіх по імені (якщо вже знайомі) або просить коротко сказати ім'я та одне слово про настрій сьогодні.

Нагадування правил групи: конфіденційність, право мовчати, право сказати «стоп», повага до почуттів кожного.

Коротка тілесна розминка: потягнутися, покрутити плечима, кілька глибоких вдихів-видихів разом.

Ритуал знайомства/актуалізації досвіду з метафоричними картами (15–20 хв)

Учасники сидять у колі. На підлозі розкладені 40–50 карт сорочкою догори.

Ведучий пропонує дві черги:

«Що я приніс із собою з України» (обирається одна карта). Кожен по колу показує карту та каже одне-два речення (або просто показує і говорить «це про мене»).

«Що я залишив там» (ще одна карта). Тут особливо підкреслюється право мовчати або сказати «поки що не готовий/а».

Ведучий приймає будь-яку реакцію, дякує за сміливість. Карти залишаються у учасника до кінця заняття (можна покласти перед собою як «якорі»).

2. Тілесно-орієнтована вправа «Мій внутрішній компас» (10–12 хв.)

Учасники стають у вільний простір.

Інструкція:

Закрийте очі (якщо комфортно). Згадайте момент, коли ви відчували себе стабільно, «як вдома». Яка поза тіла зараз виникає? Прийміть її.

Тепер згадайте момент нестабільності після переїзду. Як тіло реагує? Дозвольте йому показати це.

Плавню перейдіть до пози «я тут стою на своїх ногах, навіть якщо земля трохи хитається». Знайдіть положення, в якому з'являється хоч краплинка опори.

Після виконання – короткий обмін у парах: «Що тіло показало найбільше?».

Мета – зняти соматичне напруження та дати досвід «я можу впливати на свій стан тілом».

3. Центральна арт-терапевтична техніка «Дерево мого життя» (25–30 хв.)

Кожен отримує аркуш та матеріали.

Інструкція (подається повільно, з паузами):

Намалюйте дерево.

Коріння – це те, що залишилось в Україні: люди, спогади, цінності, традиції, те, що живить вас навіть на відстані.

Стовбур – це ви зараз, тут і зараз: ваш стан, почуття, тіло, нові реалії.

Крона – це те, що може вирости в майбутньому тут: мрії, плани, нові зв'язки, можливості.

Можна додавати плоди, птахів, хмари, все що захочеться.

Музика фоном. Ведучий ходить, тихо підтримує, пропонує воду.

4. Групова рефлексія малюнків (15 хв.)

Добровільний показ. Кожен, хто хоче, демонструє своє дерево.

Ведучий пропонує структуру рефлексії «відчуття – думка – бажання»:

Коли я дивлюся на свій малюнок, я відчуваю...

Я розумію / думаю про себе...

Я бажаю собі...

Інші учасники слухають, можуть сказати одне тепле слово чи поставити запитання лише з дозволу автора.

Ведучий акцентує увагу на постійності: «Бачите, коріння є – значить дерево живе. Стовбур тримає. Крона може рости».

5. Вправа-візуалізація «Мій безпечний острів у школі» (8–10 хв.)

Учасники сідають зручно, закривають очі.

Ведучий:

«Уявіть свою нову школу... Пройдіться коридорами... Знайдіть місце або людину, яка може стати для вас островцем безпеки... Це може бути вчитель, однокласник, шапка, бібліотека, двір... Що ви там відчуваєте? Який колір, звук, запах цього місця?... Коли готові – відкрийте очі».

По колу кожен ділиться одним словом-образом (наприклад: «бібліотека-тиша», «вчителька-посмішка», «лавка-під-деревом»).

Слова записуються на великому аркуші – створюється спільна «карта опор» групи.

6. Ритуал завершення «Коло підтримки» (5 хв.)

Учасники стають у коло, кладуть руки на плечі сусідам (або тримаються за руки, або просто долоні до центру – залежно від рівня комфорту).

Ведучий говорить: «Ми різні, ми пройшли різне, але зараз ми тут разом. Кожен з нас несе своє коріння і може рости далі».

Спільний глибокий вдих-видих.

Подяка кожному за довіру. Домашнє завдання (добровільне): протягом тижня один раз навмисне зайти на свій «безпечний острів» у школі та помітити, що відчуваєте.

Заняття 2. «Разом у новому світі: від чужого до спільного»

Мета заняття: формування навичок міжкультурної взаємодії, зниження стереотипізації та упереджень щодо представників місцевої культури, створення живого досвіду успішної співпраці з «іншими», позитивізація образу нової школи та зміцнення відчуття власної суб'єктності в новому середовищі.

Завдання заняття:

Актуалізувати та нормалізувати культурні відмінності, показати їхню цінність.

Розвинути емпатію до представників місцевої культури та розуміння їхньої перспективи.

Відпрацювати гнучкі стратегії поведінки в типових стресових шкільних ситуаціях.

Сформувати досвід спільного творення комфортного шкільного середовища.

Закріпити позитивний образ майбутнього в новій школі та посилити внутрішні ресурси.

Тривалість заняття: 90–100 хвилин.

Кількість учасників: 10–16 осіб.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, маркери, аркуші А3, старі журнали, кольоровий папір, ножиці, клей-олівець, фломастери (для колажу), конверти, аркуші А5, ручки, музика для входу та ритуалу прощання (спокійна інструментальна).

Перебіг заняття

1. Вхід та створення безпечного простору (5–7 хв.)

Привітання по колу: ім'я + одне слово, яким зараз відчувається.

Нагадування правил групи (конфіденційність, повага, право «стоп»).

Короткий «метеорологічний прогноз» настрою ведучого та співведучого.

2. Розминка – вправа «Культурний рюкзак» (15–18 хв.)

Інструкція: «Уявіть, що у вас є великий туристичний рюкзак. У ньому ви принесли з України три найцінніші для вас речі української культури (традиції, звички, цінності, їжа, музика тощо). А за час перебування тут ви вже поклали туди три речі з культури країни, в якій зараз живете».

Кожен по черзі дістає з уявного рюкзака та називає шість предметів (спочатку українські, потім місцеві).

Після кожного учасника група коротко реагує: «Дякую, тепер я знаю про тебе більше».

Рефлексія в колі:

- Що було легко/складно назвати?
- Чи побачили ми щось спільне в «рюкзаках»?

- Як почуватися людина, коли її культурні предмети приймають з цікавістю?

Психологічний ефект: нормалізація відмінностей, зниження тривоги «я тут чужий», перше знайомство з цінностями один одного.

3. Основна частина – рольова гра «Типовий шкільний день очима іншого» (25–30 хв.)

Учасники діляться на пари (по можливості – хлопчик/дівчинка з різним досвідом перебування). Один – «український підліток», другий – «місцевий учень/учениця» (роль грає теж українець, але намагається уявити себе місцевим).

Кожна пара отримує одну ситуацію (записану на картці). Найпоширеніші тригери:

- Відповідь біля дошки мовою, якою ще погано володієш.
- Групова робота, коли тебе не розуміють або ігнорують.
- Перерва: як підійти до компанії місцевих, щоб з тобою заговорили.
- Вчитель робить зауваження, але ти не вловив нюансів через мову/культуру.

3–4 хвилини – розігрування сценки «як зазвичай буває» (з негативним результатом).

Група спостерігає, потім обговорення:

- Які емоції були в обох героїв?
- Що саме викликало непорозуміння?
- Які потреби кожного не були задоволені?

Пара розігрує другу версію – «як можна було б інакше» (з урахуванням пропозицій групи).

Після 3–4 сценок – загальна рефлексія: що ми зрозуміли про перспективу «іншого» і які стратегії працюють.

4. Творчий блок – колаж «Наша спільна школа мрії» (25–30 хв.)

Учасники діляться на 2–3 підгрупи по 4–5 осіб (бажано змішати за віком та досвідом адаптації).

Завдання: створити великий спільний колаж «Школа, в якій мені комфортно і цікаво».

Кожен вирізає/малює та приклеює елементи, які вважає важливими (дружні компанії на перерві, уроки українською час від часу, спільні свята, місце для тиші, спортивні секції, вчитель, який хвалить спроби говорити тощо).

Обов'язкове правило: перш ніж приклеїти свій елемент, учасник коротко пояснює його іншим, і тільки за їхньою згодою елемент займає місце на колажі.

Ведучий під час процесу ставить запитання:

- Що з цього вже є в нашій реальній школі?
- Що ми можемо зробити самі, щоб це з'явилося?
- Як ми можемо запросити місцевих учнів до нашого «проекту мрії»?

Презентація колажів та фотосесія (фото залишаються групі/класному керівнику для подальшого використання).

5. Завершення та закріплення ресурсу (10–15 хв.)

Техніка «Лист собі через рік».

Інструкція: «Напишіть короткий лист собі через рік. Яким ви себе бачите в цій школі? Що вже вмітимете, з ким дружитимете, якою мовою розмовлятимете, які предмети стануть улюбленими? Напишіть від імені себе-тодішнього кілька підбадьорливих слів собі-сьогоднішньому».

Лист складається, кладеться в конверт, забирається додому як особистий якір надії.

Ритуал прощання «Коло подяки».

Кожен по черзі дякує комусь одному з групи за щось конкретне, що помітив сьогодні або на попередньому занятті («Дякую Саші, що поділився своїм страхом відповідати біля дошки – я зрозумів, що я не один»).

3.2. Ефективність психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі

Для визначення ефективності психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів

до навчання у новому культурному середовищі були повторно використані методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, UCLA Loneliness Scale (Шкала самотності Рассела).

Повторне діагностичне обстеження проводилося після завершення психокорекційної програми, спрямованої на формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації підлітків, які вимушено виїхали за кордон разом із сім'ями внаслідок повномасштабного вторгнення та продовжують навчання в школах країн перебування. Для оцінки рівня соціально-психологічної адаптації застосовувалася методика К. Роджерса і Р. Даймонд.

Шкала «Адаптація» відображає загальний рівень соціально-психологічної адаптованості особистості, здатність ефективно функціонувати в нових умовах та відчувати задоволення від власного життя. За результатами повторного обстеження високий рівень адаптації продемонстрували 50 % підлітків. Такі респонденти характеризуються стійким відчуттям гармонії з навколишнім середовищем, сприймають нові реалії як можливість для розвитку, легко встановлюють соціальні контакти та швидко відновлюються після стресових ситуацій. Середній рівень виявлено у 30 % учасників: вони загалом справляються з повсякденними завданнями, проте іноді відчувають тимчасові труднощі в інтеграції, потребують додаткової підтримки однолітків чи педагогів. Низький рівень адаптації зафіксовано у 20 % підлітків; для цієї групи характерне відчуття відчуженості, труднощі у прийнятті нових норм і правил, схильність до ізоляції та знижена мотивація до навчання.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Адаптація» представлено на рисунку 3.1.

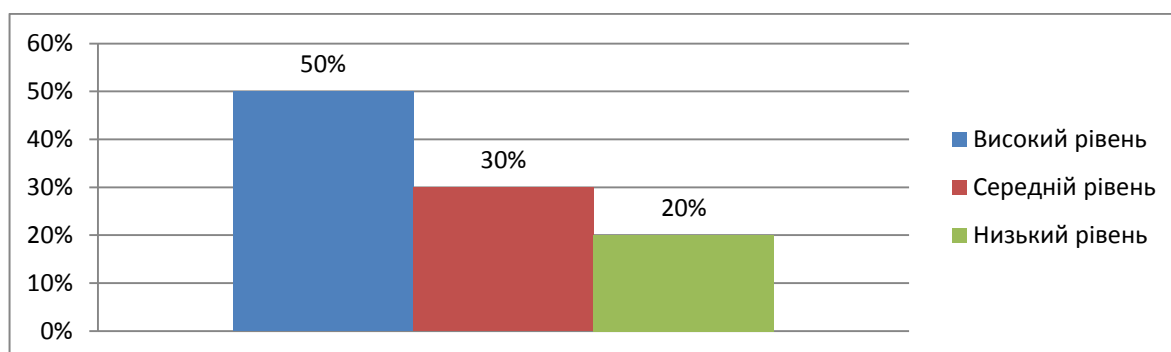


Рисунок 3.1. Співвідношення результатів за шкалою «Адаптація»

За шкалою «Самосприйняття» високий рівень самооцінки та позитивного ставлення до себе виявили 50 % респондентів. Підлітки з високими показниками сприймають себе як цінну та компетентну особистість, приймають власні сильні й слабкі сторони, демонструють впевненість у своїх можливостях і готовність до саморозвитку в новому культурному контексті. Середній рівень самосприйняття характерний для 40 % учасників: вони загалом позитивно ставляться до себе, однак іноді відчують сумніви щодо власної значущості чи здатності відповідати очікуванням нового оточення. Лише 10 % підлітків показали низький рівень – для них типові критичне ставлення до себе, занижена самооцінка, відчуття неповноцінності та труднощі у визнанні власних досягнень.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Самосприйняття» представлено на рисунку 3.2.

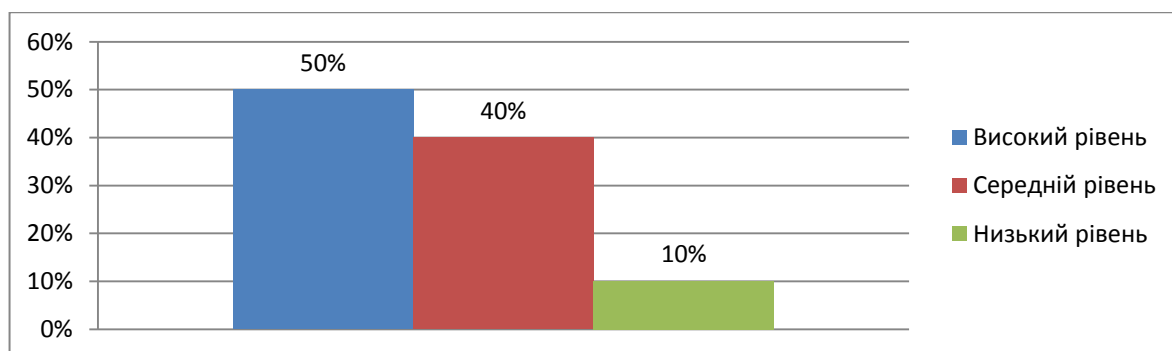
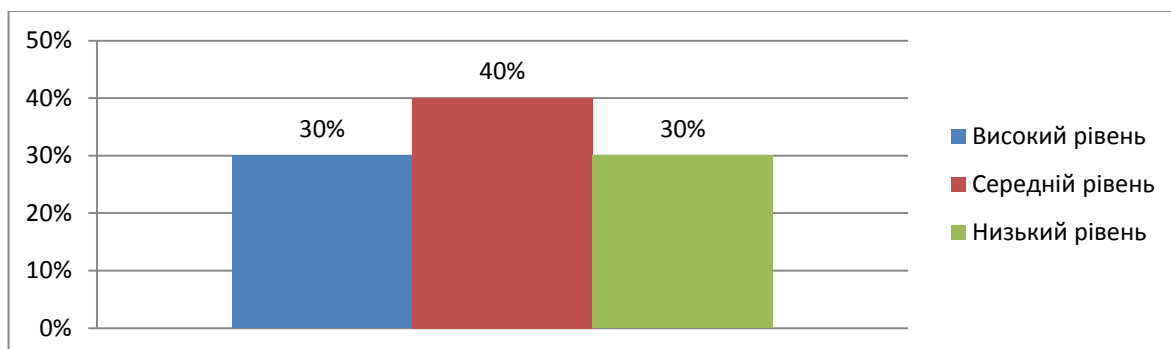


Рисунок 3.2. Співвідношення результатів за шкалою «Самосприйняття»

Шкала «Прийняття інших» характеризує здатність безумовного позитивного сприйняття оточуючих незалежно від їхніх культурних, мовних чи поведінкових особливостей. Високий рівень прийняття інших продемонстрували 30 % підлітків: вони легко встановлюють емоційний контакт з представниками іншої культури, проявляють емпатію, толерантність і зацікавленість у міжкультурному спілкуванні. Середній рівень зафіксовано у 40 % учасників – вони загалом доброзичливі, але іноді відчують бар'єри у спілкуванні через мовні чи культурні відмінності, потребують часу для повного прийняття однокласників і педагогів. Низький рівень виявлено у 30 % респондентів: для цієї групи характерні упередженість, труднощі у розумінні та

прийнятті поведінки представників іншої культури, схильність до критики чи уникання контактів.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Прийняття інших» представлено на рисунку 3.3.



Рисунком 3.3. Співвідношення результатів за шкалою «Прийняття інших»

За шкалою «Емоційна комфортність» високий рівень внутрішнього емоційного благополуччя та відсутності тривожності продемонстрували 60 % підлітків. Такі учасники відчують себе спокійно та безпечно в новому шкільному середовищі, рідко переживають сильний стрес, швидко відновлюють емоційну рівновагу. Середній рівень емоційної комфортності виявили 20 % респондентів – вони загалом почуваються стабільно, проте в певних ситуаціях (наприклад, під час контрольних робіт чи конфліктів з однокласниками) можуть відчувати помірну тривогу чи дискомфорт. Низький рівень зафіксовано у 20 % підлітків: для них характерні підвищена тривожність, відчуття небезпеки чи незахищеності, часті негативні емоційні стани, пов'язані з перебуванням у новій країні.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Емоційна комфортність» представлено на рисунку 3.4.

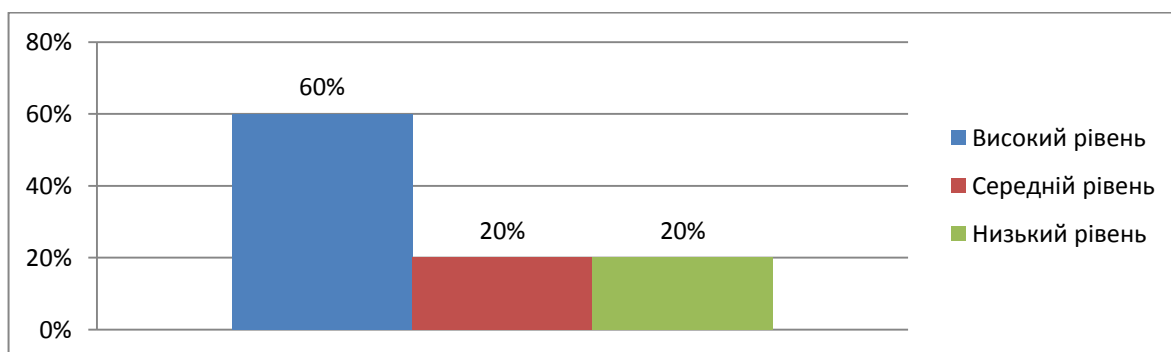


Рисунок 3.4. Співвідношення результатів за шкалою «Емоційна комфортність»

Шкала «Інтернальність» відображає ступінь сприйняття себе як суб'єкта власного життя та відповідальності за події, що відбуваються. Високий рівень інтернальності виявили 40 % підлітків: вони вважають, що саме їхні дії та вибір значною мірою визначають успішність адаптації, активно шукають способи розв'язання проблем і беруть відповідальність за власне навчання та стосунки. Середній рівень характерний для 40 % учасників – вони частково покладаються на власні зусилля, але іноді схильні пояснювати труднощі зовнішніми обставинами (мовний бар'єр, відмінності в системі освіти). Низький рівень інтернальності (екстернальність) зафіксовано у 20 % респондентів: вони переважно пояснюють свої успіхи чи невдачі діями інших людей чи обставинами, що знижує їхню ініціативність та здатність до самостійного подолання труднощів.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Інтернальність» представлено на рисунку 3.5.

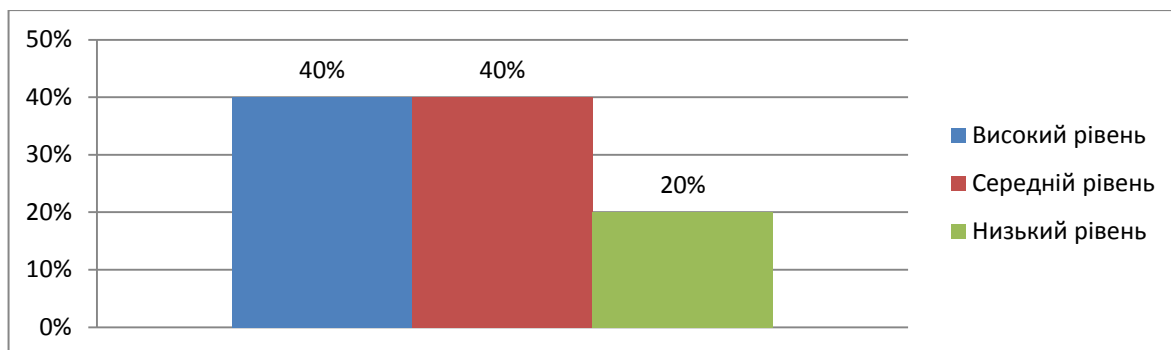


Рисунок 3.5. Співвідношення результатів за шкалою «Інтернальність»

За шкалою «Прагнення до домінування» високий рівень виявили 30 % підлітків. Особи з високими показниками прагнуть займати лідерські позиції в групі однокласників, активно пропонують ідеї, беруть на себе організацію спільної діяльності та впевнено відстоюють власну думку. Середній рівень домінування характерний для 40 % учасників – вони комфортно почуваються як у ролі лідера, так і в ролі виконавця залежно від ситуації, не прагнуть безумовного контролю над групою. Низький рівень зафіксовано у 30 % підлітків: вони віддають перевагу підпорядкованій позиції, уникають

конкуренції, комфортніше почуваються у ролі послідовника, що іноді ускладнює їхню самопрезентацію в новому колективі.

Графічно співвідношення результатів за шкалою «Прагнення до домінування» представлено на рисунку 3.6.

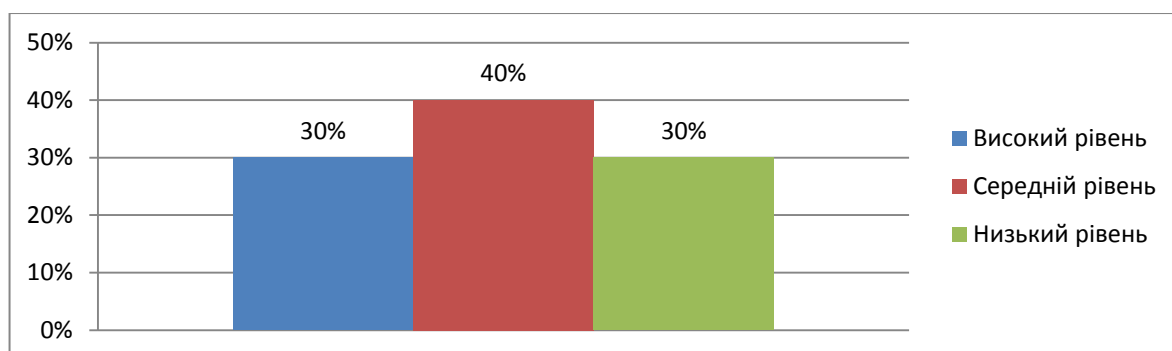


Рисунок 3.6. Співвідношення результатів за шкалою «Прагнення до домінування»

Отже, результати повторного діагностичного обстеження за методикою К. Роджерса і Р. Даймонд свідчать про позитивну динаміку соціально-психологічної адаптації підлітків-емігрантів після проведення психокорекційної роботи. За всіма без винятку шкалами методики К. Роджерса і Р. Даймонд домінують показники високого та середнього рівня, що значно перевищує частку низьких показників. Найвиразніші позитивні зрушення спостерігаються за шкалами «Емоційна комфортність», «Адаптація» та «Самосприйняття», що вказує на успішне зниження тривожності, формування позитивної Я-концепції та загального відчуття гармонії з новим середовищем.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що цілеспрямована психокорекційна програма, орієнтована на створення сприятливих організаційно-психологічних умов, сприяла суттєвому покращенню рівня соціально-психологічної адаптації підлітків до навчання в новому культурному та освітньому середовищі.

Далі була повторно використана методика UCLA Loneliness Scale. Загальна картина розподілу рівня самотності за результатами повторного обстеження виглядає наступним чином: низький рівень самотності виявлено у 30 % учасників, помірний рівень – у 50%, високий рівень – у 20%.

Підлітки з низьким рівнем самотності (30%) загалом позитивно оцінюють свої соціальні зв'язки та суб'єктивно не відчують дефіциту близьких стосунків. Вони частіше обирають відповіді «ніколи» або «рідко» на запитання, що стосуються відчуття ізоляції, відсутності людей, яким можна довіряти, та відчуття відстороненості від оточуючих. Ця група підлітків, як правило, вказує, що в їхньому житті є достатня кількість людей, з якими вони почуваються комфортно, з якими можна поговорити про все і які справді їх розуміють. Вони рідко відчують себе покинутими чи самотніми навіть у компанії інших людей і не схильні вважати, що їхні інтереси та ідеї не поділяються оточенням. Таким чином, для 30 % респондентів характерне стабільне відчуття соціальної включеності та наявності значущих міжособистісних зв'язків.

Найбільшу групу становлять підлітки з помірним рівнем самотності (50%). Для них характерні періодичні, але не постійні епізоди суб'єктивного відчуття самотності та певного дефіциту близьких стосунків. У відповідях ці підлітки найчастіше обирають варіанти «іноді» на більшість пунктів шкали. Вони визнають, що час від часу відчують брак людей, яким можна повністю довіряти, іноді почуваються відстороненими від інших або вважають, що немає тих, хто справді їх розуміє. Водночас вони не відчують себе повністю ізольованими: в їхньому житті присутні знайомі та певний рівень соціальної взаємодії, але глибина та емоційна близькість цих контактів залишається недостатньою для повного задоволення потреби в приналежності. Таким чином, помірний рівень самотності відображає перехідний стан – між відчуттям задоволеності соціальними зв'язками та вираженим емоційним дистресом, пов'язаним із самотністю.

Підлітки з високим рівнем самотності (20%) демонструють виражене суб'єктивне відчуття соціальної ізоляції та дефіциту значущих стосунків. У їхніх відповідях переважають варіанти «часто» і «завжди». Ці респонденти регулярно відчують, що немає нікого, до кого можна звернутися, нікого, хто поділяв би їхні інтереси та ідеї, нікого, хто справді їх розумів. Вони часто почуваються покинутими, самотніми навіть у присутності інших людей, відчують себе відстороненими від оточення і вважають, що їхні стосунки з

іншими поверхневі. Для цієї групи характерне стійке переживання емоційної та соціальної ізоляції, що може бути пов'язане з труднощами адаптації до нового культурного середовища, втратою попередньої соціальної мережі та бар'єрами у встановленні глибоких стосунків у новій країні.

Графічно співвідношення результатів за методикою UCLA Loneliness Scale представлено на рисунку 3.7.

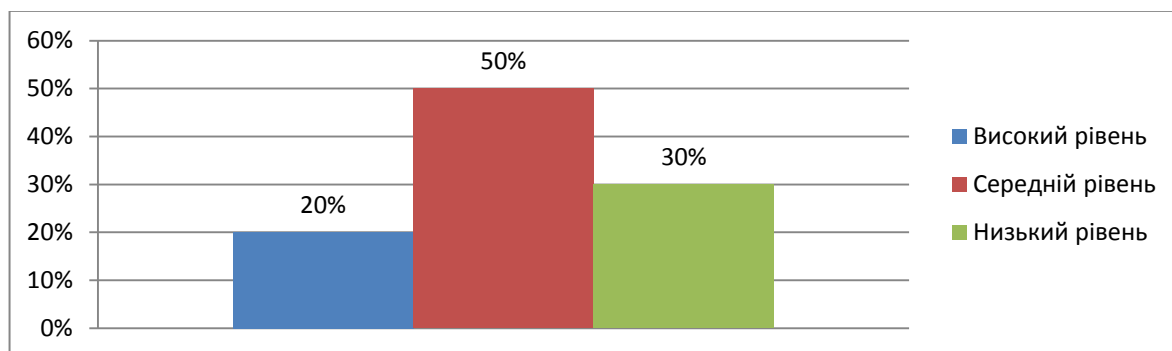


Рисунок 3.7. Співвідношення результатів за методикою UCLA Loneliness Scale

Отже, за результатами повторного вимірювання рівня самотності серед учасників дослідження домінують показники помірної самотності, що свідчить про часткову, але не повну нормалізацію соціально-психологічного стану підлітків-емігрантів. Порівняно з первинним обстеженням, спостерігається суттєве покращення: частка підлітків із високим рівнем самотності зменшилася більш ніж удвічі, а частка тих, хто переживає низький рівень самотності, зросла. Такі позитивні зрушення є прямим наслідком цілеспрямованої психокорекційної роботи, спрямованої на формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі. Комплексний підхід дозволив суттєво знизити інтенсивність переживання самотності та посилити відчуття приналежності й соціальної підтримки у більшості учасників.

Висновки до розділу 3

Переїзд до іншої країни в підлітковому віці часто супроводжується порушенням звичних соціальних зв'язків, втратою знайомого культурного контексту, мовними бар'єрами та зміною системи цінностей, що може

призводити до тривожності, зниження самооцінки, труднощів у міжособистісній взаємодії та зниження мотивації до навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність створення спеціальної психокорекційної програми, спрямованої на формування організаційно-психологічних умов, які полегшують процес адаптації саме в освітньому середовищі.

Запропонована програма психокорекційної роботи розроблена з урахуванням вікових особливостей підлітків, які перебувають у статусі емігрантів з України, та орієнтована на створення сприятливого психологічного клімату в новій школі, розвиток навичок саморегуляції, подолання культурного шоку й формування позитивного ставлення до навчання в іншомовному та іншокультурному середовищі. Після проходження програми в українських підлітків-емігрантів спостерігається зниження рівня тривожності, пов'язаної з навчанням у новому середовищі, зменшення інтенсивності проявів культурного шоку, зростання почуття приналежності до нової шкільної спільноти. Учасники набувають досвіду конструктивного вираження емоцій, пов'язаних із переїздом, розвивають навички міжкультурної комунікації та емпатії, формують більш позитивний образ школи як місця можливостей, а не лише труднощів. Створюється первинна групова мережа підтримки серед співвітчизників, яка може функціонувати й після завершення програми. У довгостроковій перспективі ці зміни сприяють підвищенню мотивації до навчання, зниженню ризику шкільної дезадаптації та формуванню стійкішого «Я» в умовах бікультурної ідентичності.

Для визначення ефективності психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі були повторно використані методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, UCLA Loneliness Scale (Шкала самотності Рассела).

Проведене повторне діагностичне обстеження свідчить про виражену позитивну динаміку соціально-психологічної адаптації підлітків-емігрантів після реалізації цілеспрямованої психокорекційної програми. Зафіксовано статистично значуще домінування високого та середнього рівнів адаптації за

всіма шкалами з особливо помітними позитивними зрушеннями за параметрами «Емоційна комфортність», «Адаптація» та «Самосприйняття», що відображає успішне зниження тривожності, формування позитивної Я-концепції та досягнення внутрішньої гармонії з новим соціокультурним середовищем. Паралельно повторне вимірювання рівня самотності продемонструвало перехід більшості учасників до зони помірної самотності з одночасним більш ніж дворазовим зменшенням частки осіб із високим її рівнем та суттєвим зростанням частки тих, хто відчуває низький рівень самотності. Отримані зміни є прямим результатом комплексної психокорекційної роботи, спрямованої на створення сприятливих організаційно-психологічних умов, розвиток соціальної підтримки та зміцнення відчуття приналежності.

Таким чином, реалізована програма психологічної корекції виявилася ефективною та забезпечила комплексне покращення соціально-психологічного стану підлітків-емігрантів, суттєво підвищивши рівень їхньої адаптації, емоційного комфорту, позитивного самосприйняття та зменшивши інтенсивність переживання самотності, що свідчить про досягнення стійкої нормалізації їхнього функціонування в новому культурному середовищі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Адаптація як психологічний процес пристосування до змін є основою психічної динаміки, що забезпечує гармонію між індивідом і світом. Визначена як інтегративна діяльність, спрямована на відновлення рівноваги через когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, вона розкривається в механізмах пластичності та мотивації. Цей процес не лише захищає психіку від дестабілізації, але й збагачує її, перетворюючи зміни на джерело розвитку. У концептуальному плані адаптація підкреслює фундаментальну гнучкість людської психіки – її здатність до творчого синтезу, де кожна трансформація стає кроком до глибшого самопізнання.

Аналіз первинної, вторинної та соціальної адаптації розкриває їх як взаємопов'язані шари єдиного процесу пристосування, де кожен рівень доповнює попередній, створюючи ієрархію від біологічного інстинкту до культурної креативності. Первинна адаптація закладає основу виживання, вторинна – розширює її через інтелект, а соціальна – інтегрує в ширший контекст, забезпечуючи стійкість систем. Ця триадна структура не є статичною; вона динамічно еволюціонує, дозволяючи живим системам не лише протистояти змінам, а й використовувати їх для зростання.

Когнітивні аспекти сприйняття змін у новому середовищі у дітей-емігрантів являють собою складну, багатошарову динаміку, де сенсорні, схематичні, мовні, соціальні та емоційні механізми переплітаються в єдину адаптивну систему. Емоційні реакції дітей-емігрантів утворюють динамічну тріаду, що відображає сутність міграції як амбівалентного досвіду. Страх захищає від негайних загроз, тривога готує до майбутніх викликів, а радість відкриває двері до можливостей, разом формуючи унікальний психоемоційний ландшафт адаптації. Поведінкові прояви дітей-емігрантів – регресія, агресія та гіперактивність – є не просто симптомами дисфункції, а витонченими стратегіями виживання в умовах культурного та психосоціального хаосу. Кожен із них розкриває унікальний аспект адаптаційного стресу: регресія як

повернення до безпеки, агресія як боротьба за ідентичність, гіперактивність як пошук динаміки в статичності.

Вплив нового культурного середовища на адаптацію дітей-емігрантів є багатограним процесом, що балансує між дезорієнтацією та трансформацією. Теоретично, цей вплив формує не лише індивідуальну ідентичність, але й ширшу соціальну тканину, де діти стають мостами між культурами. Психологічні виклики, такі як стрес і конфлікти лояльності, можуть бути пом'якшені через підтримку бікультурності; соціальні бар'єри – через інклюзивні мережі; когнітивні – через багатомовне збагачення.

Проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення поточного стану соціально-психологічної адаптації підлітків-емігрантів до навчання в іноземних школах після вимушеної міграції, вимагає чітко структурованої процедури, яка забезпечує етичність, валідність отриманих даних та враховує специфіку вибірки. Дослідження мало міжкультурний характер, учасники перебували в різних країнах, тому весь процес було організовано виключно в онлайн-форматі.

У дослідженні взяли участь 40 підлітків віком від 13 до 16 років, які після початку повномасштабного вторгнення разом із батьками виїхали за кордон і навчаються в тамтешніх школах. Дослідження проводилося у вересні-жовтні 2025 року в режимі онлайн. У дослідженні були використані такі психодіагностичні методики: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, шкала соціальної підтримки MSPSS Зімета, UCLA Loneliness Scale (Шкала самотності Рассела) та тест життєстійкості С. Мадді.

Отримана структура вибірки є репрезентативною для тієї частини українських підлітків-біженців, які виїхали разом із сім'єю та інтегрувалися в європейські системи шкільної освіти, і відображає основні соціально-демографічні тенденції вимушеної міграції 2022–2025 років: гендерний та віковий зсув у бік молодших дівчат, концентрацію в Німеччині та Польщі, середню тривалість перебування близько 2–3 років та значну частку неповних сімей через роз'єднання батьків в умовах війни.

Проведене комплексне психодіагностичне обстеження підлітків, вимушено переміщених за кордон разом із сім'ями після початку повномасштабного вторгнення росії в Україну, виявило стійкий і багатокомпонентний синдром дезадаптації, центральними ознаками якого є глибока криза соціально-психологічної адаптації, виражені дефіцити сприйнятої соціальної підтримки поза сімейним колом, високий рівень емоційної самотності та значуще зниження життєстійкості.

Незважаючи на те, що сім'я зберігає функцію єдиного відносно стабільного джерела емоційної та інструментальної підтримки і виступає своєрідним «якорем безпеки» в умовах множинних втрат, її ресурсу виявляється недостатньо для компенсації розриву попередніх соціальних мереж та неможливості швидкого формування нових глибоких зв'язків у країні перебування. Обмеженість підтримки з боку друзів і значущих позасімейних фігур, зумовлена мовними, культурними та часовими бар'єрами, а також високим фоновим дистресом, призводить до захисного звуження емоційно-комунікативної сфери та домінування високого рівня самотності.

Особливо критичним є практично повна втрата відчуття контролю над власним життям (низька інтернальність та дефіцит компонента «контроль» життєстійкості) на тлі гострої воєнної травми, культурного шоку та вікових завдань формування ідентичності. Такий профіль психологічного стану свідчить про високий ризик розвитку тривожно-депресивної симптоматики, пролонгованої соціальної ізоляції, порушень академічної адаптації та подальшої десоціалізації.

Отже, досліджувана група підлітків-мігрантів воєнного часу демонструє системну кризу ресурсів психологічного виживання та адаптації, в якій сімейна підтримка, залишаючись єдиною збереженою ланкою, не здатна повноцінно компенсувати сукупну дію множинних травматичних стресорів і розриву референтних соціальних зв'язків, що вимагає негайного розгортання спеціалізованих довготривалих програм психологічної допомоги, орієнтованих саме на відновлення почуття контролю, розширення мереж підтримки та зниження рівня самотності.

Переїзд до іншої країни в підлітковому віці часто супроводжується порушенням звичних соціальних зв'язків, втратою знайомого культурного контексту, мовними бар'єрами та зміною системи цінностей, що може призводити до тривожності, зниження самооцінки, труднощів у міжособистісній взаємодії та зниження мотивації до навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність створення спеціальної психокорекційної програми, спрямованої на формування організаційно-психологічних умов, які полегшують процес адаптації саме в освітньому середовищі.

Запропонована програма психокорекційної роботи розроблена з урахуванням вікових особливостей підлітків, які перебувають у статусі емігрантів з України, та орієнтована на створення сприятливого психологічного клімату в новій школі, розвиток навичок саморегуляції, подолання культурного шоку й формування позитивного ставлення до навчання в іншомовному та іншокультурному середовищі. Після проходження програми в українських підлітків-емігрантів спостерігається зниження рівня тривожності, пов'язаної з навчанням у новому середовищі, зменшення інтенсивності проявів культурного шоку, зростання почуття приналежності до нової шкільної спільноти. Учасники набувають досвіду конструктивного вираження емоцій, пов'язаних із переїздом, розвивають навички міжкультурної комунікації та емпатії, формують більш позитивний образ школи як місця можливостей, а не лише труднощів. Створюється первинна групова мережа підтримки серед співвітчизників, яка може функціонувати й після завершення програми. У довгостроковій перспективі ці зміни сприяють підвищенню мотивації до навчання, зниженню ризику шкільної дезадаптації та формуванню стійкішого «Я» в умовах бікультурної ідентичності.

Для визначення ефективності психокорекційної роботи з формування сприятливих організаційно-психологічних умов для адаптації дітей-емігрантів до навчання у новому культурному середовищі були повторно використані методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, UCLA Loneliness Scale (Шкала самотності Рассела).

Проведене повторне діагностичне обстеження свідчить про виражену позитивну динаміку соціально-психологічної адаптації підлітків-емігрантів після реалізації цілеспрямованої психокорекційної програми. Зафіксовано статистично значуще домінування високого та середнього рівнів адаптації за всіма шкалами з особливо помітними позитивними зрушеннями за параметрами «Емоційна комфортність», «Адаптація» та «Самосприйняття», що відображає успішне зниження тривожності, формування позитивної Я-концепції та досягнення внутрішньої гармонії з новим соціокультурним середовищем. Паралельно повторне вимірювання рівня самотності продемонструвало перехід більшості учасників до зони помірної самотності з одночасним більш ніж дворазовим зменшенням частки осіб із високим її рівнем та суттєвим зростанням частки тих, хто відчуває низький рівень самотності. Отримані зміни є прямим результатом комплексної психокорекційної роботи, спрямованої на створення сприятливих організаційно-психологічних умов, розвиток соціальної підтримки та зміцнення відчуття приналежності.

Таким чином, реалізована програма психологічної корекції виявилася ефективною та забезпечила комплексне покращення соціально-психологічного стану підлітків-емігрантів, суттєво підвищивши рівень їхньої адаптації, емоційного комфорту, позитивного самосприйняття та зменшивши інтенсивність переживання самотності, що свідчить про досягнення стійкої нормалізації їхнього функціонування в новому культурному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амплєєва О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец.19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості». Одеса, 2013. 20 с.
2. Бахмутова Л.М., Неска А. Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. Актуальні проблеми психології: *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2022. № 22, С. 3–18.
3. Боковець О. І. Емоційний інтелект як ресурс психологічного здоров'я. *Габітус*. 2022. Вип. 37. С. 68-75.
4. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.
5. Брусакова О. В. Особливості емоційного інтелекту осіб студентського віку. *Особистість, суспільство, закон*. Харків, 2021. С. 221-224.
6. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний журнал*. 2019. Ч. 5. Вип. 7. С. 34-49.
7. Вірна Ж. П., Брагіна К. І. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. *Проблеми сучасної психології*. № 2(8). 2015. С.38–43.
8. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
9. Володарська Н. В., Карабаєва І. І. Особливості психологічної підтримки жінок з дітьми, які перебувають під тимчасовим захистом Республіки Болгарія. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 3. С. 63-66.
10. Гозденко І. Психологія емоційних відносин серед школярів. Рівне: ГДМ, 2017. 175 с.

11. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
12. Гурт А. В., Василькевич Я. З. Особливості соціально-психологічної адаптації вимушених українських переселенців у країнах ЄС. *Перспективи розвитку сучасної психології*. 2022. № 11. С. 78–83.
13. Дерев'янка С. П. Феноменологія емоційного інтелекту. Чернігів : Вид. «Лозовий В. М.», 2016. 312 с.
14. Джеджеря О. В. Розвиток емоційного інтелекту як шлях оптимізації емоційних переживань майбутніх психологів з приводу навчання. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. С. 47–53.
15. Діомідова Н. Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2015. Вип. 2. Т. 1. С. 146–151.
16. Журавльова М. О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2014. 22 с.
17. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як чинник професіоналізації сучасних фахівців гуманітарного профілю. *Духовний світ особистості майбутнього педагога в умовах екологізації культурно-освітнього простору*: монографія / Л. П. Добровольська, І. С. Третякова, О. В. Федорова та ін.; за заг. ред. В. В. Зарицької; Мелітопольський державний педагогічний університет. Мелітополь, 2015. С. 107–140.
18. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2012. 513 с.
19. Ігнатенко Ж. В. Що важливіше для молоді людини: рівень інтелекту IQ або емоційний інтелект EQ? *Матеріали Причорноморської наук.-прак. конф. проф.-викл.* (м. Миколаїв, квітень 2021 р.). Миколаїв : МНАУ, 2021. С. 17–20.

20. Карпенко Є. В. Аксіологічний зміст емоційного інтелекту як запорука конгруентного життєздійснення особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 67–73.
21. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 50–63.
22. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості: дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2020. 497 с.
23. Карпенко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 60–72.
24. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Дніпропетровськ, 2003. 20 с.
25. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 278–293.
26. Креденцер О. Емпіричне дослідження психологічних проблем українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 1(28), С. 45–55.
27. Куценко Я. М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. С. 417–426.
28. Куценко Я. М. Емоційний інтелект як чинник психологічної готовності до соціономічних професій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2014. 20 с.
29. Максименко Ю. Б., Морозова-Йоханнессен О. В. Психологічні особливості особистісних змін переселенців в умовах іншої країни (на прикладі Норвегії). *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 5 (69) С. 90–97.
30. Максьом К.В. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*

НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 348–355.

31. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2021. Вип. 3. С. 20-23.*

32. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості». Харків, 2011. 20 с.

33. Могиляста С.М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 362–369.*

34. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 147–155*

35. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції. К. : Вища школа, 2003. 126 с.

36. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість. *Психологія і суспільство. 2004. № 4. С. 95–109.*

37. Параскевова К. Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційномотиваційної сфери особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, психологія особистості». Харків, 2015. 17 с.

38. Петрова Н. М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2015. № 2. С. 27–31.*

39. Подофеї С.О. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2019. № 1. С. 260-265.
40. Ракітянська Л. М. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3-4. С. 36–42.
41. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2019. Вип. 66. С. 170–174.
42. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект в структурі творчого потенціалу вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць / Класичний приватний університет; ред. кол.: А. В. Сущенко (голов. ред.)*. Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 2. С. 138–141.
43. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект особистості як показник освітніх інноваційних процесів. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність: матеріали Міжнарод. наук. конф. 24–25 травня* Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 385–386.
44. Романова В. С. Емоційний інтелект як чинник групової динаміки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». Київ, 2012. 18 с.
45. Старубінська І. В., Танська В. В. Реалізація арт-техніки в новій українській школі. *Інноваційні здоров'язберігаючі технології у закладах освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. В. Танської, О. А. Сорочинської, О. В. Павлюченко*. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2020. С. 24-28.
46. Темрук О., Колісник Л. Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний*

педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 33. С. 207–223

47. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2020. № 2. С. 18-25.

48. Фурман В. Психологічні практики розвитку емоційного інтелекту особистості. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2021. Випуск 10. С. 186–192.

49. Хілл Т. О. Емоційний інтелект у системі формування ситуативної психологічної готовності майбутніх фахівців управління повітряним рухом: авторефер. ... канд. психол. наук. спец. – 19.00.09. «Психологія діяльності в особливих умовах». Харків, 2016. 21 с.

50. Цветкова Г. Г. Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта*. 2017. № 8. С. 49–59.

51. Четверик-Бурчак А. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187 с.

52. Чумакова А. А. Емоційна культура як педагогічний феномен: підходи, поняття, структура. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2019. № 1 (31). С. 63–71.

53. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 282–288.

54. Шпак М. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2018. 39 с.

55. Bar-On R., Parker J. Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, 2000. P. 363–388.

56. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.

57. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence. *Intelligence*. 1999. № 27. P. 267–298.
58. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. September. P. 503–517.
59. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.
60. Stenberg R. J., O'Hara L. A. Intelligence and creativity. *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 611–630.

ДОДАТКИ

Додаток А

Матеріали до методики СПА Роджерса-Даймонд

Оцініть кожне твердження за шкалою від 0 до 6, де 0 – цілковита незгода, 6 – цілковита згода.

Текст методики

1. Відчуває незручність, коли вступає з кимось у діалог.
2. Не має бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому подобається ризик, боротьба, змагання.
4. Має до собі високі вимоги.
5. Часто сварить себе за те, що зробив.
6. Часто відчуває себе пригнобленим.
7. Має сумніви, що може подобатися особам протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.
10. Людина стримана, замкнена; тримається осторонь.
11. У невдачах звинувачує собі.
12. Людина відповідальна; на неї можна покластися.
13. Відчуває, що не у змозі змінити щось, усі зусилля марні.
14. На багато розмов дивуватися очима однолітків.
15. Приймає в цілому ті правила й вимоги, яких варто дотримуватись.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Подобається мріяти, іноді - втягай; важко повертається від мрії до реальності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: переживає образи болісно, розмірковуючи над способами помсти.

19. Уміє керувати собою і власними вчинками, примушувати собі або дозволяти собі; самоконтроль для нього - не проблема.
20. Часто змінюється настрій: настає нудьга.
21. Вусі, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі, зайнятий собою.
22. Люди, як правило, йому подобаються.
23. Не соромитися своїх почуттів, відкрито їх виражає.
24. Серед великого скупчення людей відчуває собі дещо самотньо.
25. Нині бажає усе покинути, кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай вільно спілкується.
27. Важко боротися із самим собою.
28. Напружено сприймає доброзичливе ставлення оточуючих, якщо вважає, що не заслуговує на нього.
29. У душі - оптиміст, вірить у найкраще.
30. Людина вперта; таких називають важкими.
31. До людей критичний, засуджує їх, якщо вважає, що сморід цього заслуговують.
32. Часто відчуває собі не тим, хто веде, а тим, кого ведуть: йому не завжди вдається думати і діяти самостійно.
33. Більшість із тих, хто його знає, добре до нього ставитися, люблять його.
34. Іноді бувають такі думання, про які не хочеться комусь розповідати.
35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває собі безпомічним, має потребу відчувати когось поруч.
37. Прийнявши рішення, виконує його.
38. Приймаючи самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей.
39. Відчуває почуття провини, навіть коли звинувачувати собі немає сенсу.
40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.
41. Усім задоволений.

42. Почувається погано: не може організувати себе.
43. Відчуває млявість; все, що раніше хвилювало, стало байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Роздратований, часто не може стриматися.
46. Часто відчуває себе ображеним.
47. Людина спонтанна, нетерпляча, гарячкувата: бракує стриманості.
48. Буває, що поширює плітки.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підводять його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці - думання, а не почуття: перед тим як щось зробити, добре поміркує.
52. Ті, що відбувається, тлумачить по-своєму, здатен нафантазувати зайве.
53. Терплячий до інших і приймає кожного таким, яким він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає собі цікавою людиною-привабливою як особистість, помітною.
56. Людина сором'язлива.
57. Обов'язково треба нагадувати, підштовхувати, щоб доводив справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, у чому б виявив індивідуальність, своє «Я».
60. Боїться думань інших про собі.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, схвалення: у тому, що для нього суттєво, намагається бути кращим.
62. Людина, у якої на даний момент багато такого, що викликає презирство.
63. Людина діяльна, енергійна, ініціативна.
64. Пасує перед труднощами й ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Просто недостатньо оцінює собі.

66. Ватажок, вміє впливати на інших.
67. Ставитися до собі в цілому добрі.
68. Людина наполеглива, їй завжди важливо зробити усе по- своєму.
69. Не подобається, коли з кимось порушуються зв'язки, особливо - якщо починаються зварювання.
70. Досить довго не може прийняти рішення, потім має сумніви щодо його правильності.
71. Розгублений, невпевнений у собі.
72. Задоволений собою.
73. Йому часто не щастить.
74. Людина приємна, приваблює інших.
75. Можливо, не дуже вродливий, але може подобатись як людина, особистість.
76. З презирством ставитися до осіб протилежної статі й не має контактів із ними.
77. Коли треба щось зробити, його охоплюють страх, сумніви.
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б.
79. Уміє наполегливо працювати.
80. Відчуває, що рості, дорослішає: змінюється сам і змінює ставлення до навколишнього світу.
81. Іноді говорити про ті, про що насправді не має уявлення.
82. Завжди говорити тільки правду.
83. Схвильований, напружений.
84. Щоб він щось зробив, треба вперто наполягати на цьому.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати собі, виправдовуватись і обгрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступлива, м'яка у ставленні до інших.
88. Людина, якій подобається міркувати.
89. Іноді подобається хизуватися.

90. Приймає рішення і відразу змінює їх; звинувачує собі у відсутності волі, а вдіяти з собою нічого не може.

91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чіюсь допомогу.

92. Ніколи не запізнюється.

93. Відчуває внутрішню несвободу.

94. Відрізняється від інших.

95. Не дуже надійний, на нього не можна покластися.

96. Добре себе розуміє, все в собі приймає.

97. Товариська, відкрита людина; легко спілкується з людьми.

98. Сили і здібності відповідають тим завданням, які треба вирішувати; усі може виконати.

99. Себе не цінує: ніхто його не сприймає серйозно, у кращому випадку усі до нього ставляться поблажливо, просто терплять.

100. Хвилюється, що забагато переймається особами протилежної статі.

101. Усі свої звички вважає позитивними.

Матеріали до методики «Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки»

Опитування проводиться з метою дослідження особистого самопочуття. Опитування є добровільним і анонімним. Ми зацікавлені в тому, що ви думаєте щодо кожного з наступних тверджень.

Уважно прочитайте кожне твердження і виберіть цифру відповідно до того, як ви оцінюєте твердження щодо себе, якщо: 0 - ви дуже не згодні, 1 - ви не згодні, 2 - ви трохи не згодні, 3 - якщо ви нейтральні, 4 - ви злегка згодні, 5 - ви згодні, 6 - ви дуже згодні. Відповіді мають бути на всі питання. Дякуємо за Ваш час та відповіді!

1. Є хтось, хто поряд, коли я в біді.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

2. Є хтось, з ким я можу розділити свої біди і радощі.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

3. Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";

- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

4. Я отримую емоційну підтримку, в якій маю потребу, від моєї сім'ї.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

5. У мене є хтось, з ким я відчуваю себе добре.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

6. Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

7. Я можу розраховувати на моїх друзів, коли мені погано.

- 0 - "ви дуже не згодні";

- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

8. Я можу говорити про мої проблеми з моєю сім'єю.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

9. У мене є друзі, з якими я можу розділити свої біди і радощі.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

10. Є хтось особливий в моєму житті, кого турбують мої почуття.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

11. Моя сім'я хоче допомогти мені в прийнятті рішень.

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

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

- 0 - "ви дуже не згодні";
- 1 - "ви не згодні";
- 2 - "ви трохи не згодні";
- 3 - "якщо ви нейтральні";
- 4 - "ви злегка згодні";
- 5 - "ви згодні";
- 6 - "ви дуже згодні".

Методика «UCLA Loneliness Scale» (Шкала самотності Рассела)

UCLA Loneliness Scale – Version 3 (1996)

Валідна методика для оцінки суб'єктивного переживання самотності. Складається із 20 тверджень, 4-х бальна шкала відповідей (від «ніколи» до «завжди»). Сумарний бал від 20 до 80, де вищий бал – вищий рівень самотності.

Інструкція:

Кожне з наведених тверджень оцінюється по шкалі від 1 до 4-х

Використовується наступна шкала оцінювання:

- 1 — ніколи
- 2 — рідко
- 3 — іноді
- 4 — часто

1. Я відчуваю себе ізольованим від інших.
2. У мене є до кого звернутися. (*R*)
3. Я почуваюся виключеним.
4. У мене є з ким поділитися своїми переживаннями. (*R*)
5. Я не маю з ким поговорити.
6. Я відчуваю себе непотрібним.
7. Я маю багато спільного з людьми навколо. (*R*)
8. Я відчуваю, що ніхто мене по-справжньому не розуміє.
9. Я є частиною групи друзів. (*R*)
10. Я почуваюся самотнім.
11. Люди поруч зі мною, але я почуваюся самотнім.
12. Є хтось, хто справді мене розуміє. (*R*)
13. Я вважаю себе інтегрованим у соціум. (*R*)
14. Немає нікого, хто б мені по-справжньому був близький.
15. Мої стосунки поверхневі.
16. Я відчуваю, що люди поруч мене ігнорують.
17. Я маю з ким провести час. (*R*)
18. Я відчуваю емоційну близькість з іншими. (*R*)
19. Мені бракує товариства.
20. Є люди, з якими я почуваюся дуже пов'язаним(*R*)

Обробка результатів

(*R*) — реверсивні твердження. Їхні бали кодуються в зворотному порядку:

1 → 4, 2 → 3, 3 → 2, 4 → 1.

1. Перекодувати всі реверсивні твердження.
2. Порахувати кількість балів — від **20 до 80**.

Інтерпретація результатів

20–34 балів: низький рівень самотності.

35–49 балів: помірний рівень.

50–64 балів: підвищений рівень.

65–80 балів: високий рівень самотності.

Методика «Тест життєстійкості С. Мадді»

Учаснику дослідження пропонується відповісти на 45 тверджень, вибравши один із запропонованих варіантів відповідей:

- Ні
- Скоріше ні, ніж так
- Скоріше так, ніж ні
- Так

Інструкція: «Вітаю! Дайте відповідь, будь ласка, на кілька питань, відзначаючи галочкою ту відповідь, яка найкращим чином відображає Вашу думку»

Текст опитувальника:

1. Я часто не впевнений в своїх рішеннях.
2. Іноді мені здається, що нікому немає до мене діла.
3. Часто, навіть добре виспавшись, я насилу змушую себе встати з ліжка.
4. Я постійно зайнятий, і мені це подобається.
5. Часто я віддаю перевагу тому, аби «плисти за течією».
6. Я міняю свої плани в залежності від обставин.
7. Мене дратують події, через які я змушений змінювати свій розпорядок дня.
8. Непередбачені труднощі часом сильно стомлюють мене.
9. Я завжди контролюю ситуацію настільки, наскільки це необхідно.
10. Часом я так втомлююся, що вже ніщо не може зацікавити мене.
11. Часом все, що я роблю, здається мені марним.
12. Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене.
13. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.

14. Увечері я часто відчуваю себе абсолютно розбитим.
15. Я вважаю за краще ставити перед собою важкодоступні цілі і досягати їх.
16. Іноді мене лякають думки про майбутнє.
17. Я завжди впевнений, що зможу втілити в життя те, що задумав.
18. Мені здається, я не живу повним життям, а тільки граю роль.
19. Мені здається, якби в минулому у мене було менше розчарувань і негараздів, мені було б зараз легше жити на світі.
20. Проблеми, що виникають часто здаються мені нерозв'язними.
21. Зазнавши поразки, я буду намагатися взяти реванш.
22. Я люблю знайомитися з новими людьми.
23. Коли хто-небудь скаржиться, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве.
24. Мені завжди є чим зайнятися.
25. Я завжди можу вплинути на результат того, що відбувається навколо.
26. Я часто шкодую про те, що вже зроблено.
27. Якщо проблема вимагає великих зусиль, я вважаю за краще відкласти її до кращих часів.
28. Мені важко зближуватися з іншими людьми.
29. Як правило, оточуючі слухають мене уважно.
30. Якби я міг, я багато чого змінив би в минулому.
31. Я досить часто відкладаю на завтра те, що важко здійснити, або те, в чому я не впевнений.
32. Мені здається, життя проходить повз мене.
33. Мої мрії рідко збуваються.
34. Несподіванки дарують мені інтерес до життя.
35. Часом мені здається, що всі мої зусилля марні.

36. Часом я мрію про спокійне розмірене життя.
37. Мені не вистачає завзятості закінчити розпочате.
38. Буває, життя здається мені нудним і безбарвним.
39. У мене немає можливості впливати на несподівані проблеми.
40. Навколишні мене недооцінюють.
41. Як правило, я працюю із задоволенням.
42. Іноді я відчуваю себе зайвим навіть в колі друзів.
43. Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто руки опускаються.
44. Друзі поважають мене за завзятість і непохитність.
45. Я охоче беруся втілювати нові ідеї.

Обробка результатів

Для підрахунку результатів відповідей на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3 («ні» - 0 балів, «скоріше ні, ніж так» - 1 бал, «скоріше так, ніж ні» - 2 бали, «так» - 3 бали) , відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» - 3 бали, «так» - 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життєстійкості і показники для кожної з 3 субшкал (залученості, контролю і прийняття ризику). Прямі та зворотні пункти для кожної шкали представлені нижче.

	прямі пункти	Зворотні пункти
залученість	4, 12, 22, 23, 24, 29, 41	2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42
контроль	9, 15, 17, 21, 25, 44	1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43
прийняття ризику	34, 45	7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36