

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТОВАНOSTІ УЧНІВ
СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ
на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»
з напрямку «психологія»

студентки ОКР «бакалавр» Рябухіної
Уляни Сергіївни Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Крайніков Едуард Владиславович

Допустити до захисту в ДЕК
кафедра психології розвитку
Протокол No від
завідувач кафедри:
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент
Дембицька Наталія Миколаївна (підпис)

КИЇВ - 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АДАПТОВАНOSTІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	6
1.1. Поняття адаптованості у психології: підходи та інтерпретації.....	6
1.2. Вікові особливості учнів середнього шкільного віку.....	16
1.3. Соціально-психологічні чинники, що впливають на адаптацію школярів..	20
1.4. Роль соціального середовища в адаптаційних процесах	24
Висновки до першого розділу.....	37
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА І ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ	40
2.1. Мета, гіпотеза та завдання емпіричного дослідження.....	40
2.2. Опис вибірки.....	42
2.3. Методи та методики дослідження.....	44
2.4. Процедура проведення дослідження.....	48
Висновки до другого розділу.....	52
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТОВАНOSTІ УЧНІВ.....	55
3.1. Загальний опис результатів дослідження.....	55
3.2. Виявлення зв'язків між адаптованістю і соціально-психологічними чинниками.....	57
3.3. Інтерпретація результатів у контексті теоретичних положень	59
3.4. Рекомендації для покращення адаптаційних процесів у школі.....	60
Висновки до третього розділу.....	64
ВИСНОВКИ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71

ВСТУП

Адаптованість учнів середньої школи до навчального процесу, соціального середовища та нових життєвих умов є складним, багатовимірним і динамічним явищем. Вона потребує активної участі як самої дитини, так і її соціального оточення - вчителів, батьків та однолітків. Особливу роль у цьому процесі відіграє дослідження соціально-психологічних чинників, які впливають на рівень адаптованості учнів, адже саме вони визначають успішність інтеграції дитини в навчальне середовище, її емоційне благополуччя, соціальну компетентність і здатність до самореалізації.

Навчання в середній школі - це важливий етап соціалізації, формування ціннісних орієнтацій, емоційної зрілості, стилю мислення та навичок міжособистісної взаємодії. У цей період учні стикаються із численними викликами: новими навчальними вимогами, очікуваннями батьків і педагогів, необхідністю встановлення соціальних зв'язків з ровесниками. Рівень успішності адаптації до цих умов істотно впливає на подальший розвиток дитини, її академічну успішність і психоемоційне благополуччя.

У сучасному соціокультурному контексті проблема адаптації учнів до шкільного середовища стає дедалі актуальнішою. Школа виконує функцію соціального інституту, який впливає на загальний розвиток особистості. Однак складність адаптаційних процесів посилюється через низку чинників: високий рівень інформатизації, пришвидшений темп життя, зростання тривожності в суспільстві, зміни сімейних ролей, зниження авторитету педагогів, а також соціальна нестабільність, спричинена війною, міграційними процесами та кризою довіри до соціальних інституцій.

Актуальність дослідження зумовлюється проявами шкільної дезадаптації, які відзначають як науковці, так і практики. Це, зокрема, зниження навчальної мотивації, порушення дисципліни, конфлікти з однолітками та вчителями, булінг, тривожність і навіть емоційне вигорання серед підлітків. Багато з цих проблем виникають через недостатню увагу до соціально-психологічних

чинників, які визначають адаптаційні процеси.

Особливо гостро проблема адаптованості постає в контексті інклюзивної освіти, де у навчальному середовищі співіснують діти з різним соціальним та психофізіологічним досвідом. Це вимагає від педагогів і психологів глибшого розуміння взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників, які можуть як сприяти адаптації, так і перешкоджати їй. До важливих аспектів належать підтримка з боку родини, сприятливий емоційний фон у класному колективі, наявність дружніх стосунків, педагогічні стилі взаємодії, рівень самооцінки й стресостійкості.

Попри численні наукові праці, присвячені адаптації учнів, більшість досліджень мають вузький фокус, як-от аналіз тривожності чи стилю виховання, або обмежений характер у контексті сучасної української школи. Комплексний підхід, який дозволяє поєднати різні аспекти адаптації для створення ефективних механізмів підтримки учнів, є недостатньо розробленим.

Дослідження соціально-психологічних чинників адаптації учнів середньої школи має важливе значення для практики. Воно забезпечує краще розуміння адаптаційних процесів, сприяє розробці психологічного супроводу школярів, спрямованого на збереження їхнього психічного здоров'я та соціалізацію.

Емпіричні дані засвідчили, що учні з високим рівнем адаптованості демонструють позитивні міжособистісні зв'язки, нижчий рівень емоційного напруження та розвинену соціальну компетентність. Натомість дезадаптованість проявляється у конфліктності, тривожності, соціальній ізоляції та зниженій навчальній мотивації.

Питання адаптації учнів до шкільного середовища було предметом уваги багатьох українських і зарубіжних дослідників. Вітчизняні науковці (Л. М. Прокоф'єва, В. В. Рибалко, О. Я. Савченко, Т. С. Яценко, О. М. Кононко) та зарубіжні автори (P. Topping, D. Hargreaves, R. Eccles) наголошували на багатовимірності адаптації, її психофізіологічних та соціальних вимірах, а також ролі емоційної підтримки і соціального середовища.

Мета дослідження - емпірично дослідити соціально-психологічні

чинники адаптації учнів середньої школи та визначити шляхи їх інтеграції в освітній процес.

Об'єкт дослідження - феномен соціально-психологічної адаптації.

Предмет дослідження - соціально-психологічні чинники адаптації учнів.

Завдання дослідження:

- Узагальнити теоретичні підходи до шкільної адаптації;
- Виявити та класифікувати чинники, що впливають на адаптованість;
- Провести емпіричне дослідження адаптаційних процесів;
- Розробити рекомендації для педагогів і психологів.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному міждисциплінарному аналізі соціально-психологічних чинників адаптації учнів середньої школи. У рамках роботи вперше було здійснено:

Опис адаптації як багатофакторного процесу, що включає психологічні, соціальні та інституційні складові;

- Обґрунтування впливу якості шкільного мікроклімату на адаптацію учнів;
- Уточнення структури адаптації в учнів підліткового віку через виділення ключових компонентів;
- Розробку практичних рекомендацій для шкільної психологічної практики.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ АДАПТОВАНOSTІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття адаптованості у психології: підходи та інтерпретації

Адаптованість являється одним з головних понять у психології, адже вона описує можливість людини до пристосування в середовищі, яке завжди перебуває в стан змін, зберігаючи цілісність особистості та ефективність життєдіяльності. У контексті професійної діяльності, міжособистісних стосунків та особистісних розвитку адаптаційний процес відіграє вирішальну роль у забезпеченні психологічного благополуччя та продуктивної взаємодії з оточенням.

Проблематику адаптації досліджують дослідники різних галузей психології - загальної, соціальної, вікової, клінічної - що свідчить про її багатогранність та унікальність. Залежно від контексту, адаптованість може бути як реакція на стрес, механізм подолання життєвих ситуацій, процес входження в нове соціальне, етап особистісного розвитку.

Поняття «адаптованість» використовують в різноманітних галузях наукового знання, але попри це дослідниками ще не виокремлене загальний термін щодо неї. Одні автори розглядають адаптацію як процес, результат «пристосування», інші ж як «взаємодію» людини і об'єкта адаптації або як «взаємодію» людини і соціуму.

Адаптованість містить складні, багатовимірні відносини особистості з навколишнім середовищем. Процес адаптації допускає активні дії самого суб'єкта діяльності, яка відслідковується у вивченні умов, норм, правил нового життєвого простору, пошук і кореляцію шляхів та рішень відповідно до конкретних умов життя.

Під поняттям «взаємодія» у даному контексті розуміється взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію суб'єктів. Адаптованість сильно пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації, з підвищенням статусу свідомої креативної поведінки.

Адаптованість у вузькому, соціально-психологічному, значення - процес входження особистості у малу групу, засвоєння нею сформованих норм, взаємовідносин, відведення собі певного місця відносин між членами соціуму.

Соціальна адаптованість - постійний процес активного пристосування індивіда до місцевих умов у новому середовищі та результат даного процесу. У даному контексті адаптованість постає як інтегративний процес та показник стану людини, який підштовхує його до можливості виконання певних біосоціальних процесів, до прикладу таких, як: адекватне сприйняття навколишнього середовища та власного організму; система дій та спілкування з оточуючими; можливість працювати, навчатися, організувати власне дозвілля; адаптивність поведінки до очікувань соціуму.

До соціальної адаптації також відносяться такі чинники, як: зближення цілей та ціннісних орієнтацій у групах та пристосування індивіда; засвоєння загальноприйнятих норм, традицій, культури, зайняття своєї ролі у структурі групи.

У висновках соціальної адаптації виступає пристосування особистості до нових соціальних умов, реалізація його потреб, інтересів та цілей. Індивід входить у нове соціальне оточення та займає місце повноправного члена, самостверджується та розвиває власну індивідуальність. У процесі даного виду адаптації відбувається формування соціальних якостей спілкування, поведінки та предметної діяльності, загальноприйняті суспільством, внаслідок чого особистість проходить через реалізацію власних прагнень, потреб, інтересів та самовизначення.

Соціальна адаптованість - процес активного пристосування особистості до завжди перебуваючого в стані змін середовища з допомогою різних соціальних навичок. Основним методом соціальної адаптації постає прийняття цінностей нового середовища, сформованих форм соціальної взаємодії та наявність форм та способів предметної діяльності.

Поняття адаптованості дедалі частіше розглядається не як статичний стан, а як динамічний процес, що характеризується взаємодією особистості з умовами середовища, які постійно змінюються. У сучасних психологічних дослідженнях

увага акцентується на тому, що адаптація має багатовимірну структуру, де кожен її вид взаємодіє з іншими і не може існувати ізольовано. Так, наприклад, педагогічна адаптованість нерозривно пов'язана з психологічною, оскільки ефективно засвоєння освітніх норм і вимог можливе лише за умов внутрішньої емоційної врівноваженості та мотиваційної готовності. Аналогічно, економічна адаптованість передбачає прийняття змін у системі цінностей, що вимагає високого рівня саморефлексії та критичного мислення.

Організаційна та виробнича адаптованість у свою чергу обумовлюють необхідність розуміння соціальних ролей і очікувань, які формуються в певному соціумі. Особливу увагу в літературі приділяється взаємозв'язку між внутрішніми та зовнішніми формами адаптації, оскільки саме їхня збалансованість визначає цілісність адаптаційного процесу. Внутрішня адаптація як інтегративне утворення психофізіологічного рівня закладає базу для ефективної зовнішньої адаптації, що проявляється у відповідності поведінки особистості до норм, очікувань і цінностей певної соціальної групи. У цьому контексті загальна адаптованість розглядається як узгоджене функціонування всіх рівнів - від біологічного до соціокультурного - у межах єдиної системи індивідуальної життєдіяльності.

У контексті професійної адаптації широкі значення розуміється як адаптованість до всієї сукупності умов професійної діяльності людини (організація, виробнича діяльність, умови професійної діяльності). У вузькому значенні розуміється адаптованість до безпосередньої виробничої діяльності, до характеру та змісту праці в конкретній сфері. Професійну організацію дослідники частіше за все сприймають як організаційну адаптацію.

У межах сучасного психологічного дискурсу організаційна адаптованість трактується як внутрішня динамічна здатність особистості зберігати функціональну цілісність у змінному соціальному просторі. Особливу увагу дослідники приділяють взаємозалежності між окремими складовими адаптації, адже ефективно включення особистості в організаційне середовище можливе лише за умови збалансованості фізіологічного, психологічного, соціального та професійного рівнів.

Важливо наголосити, що між цими вимірами існує не ієрархічний, а скоріше інтегративний зв'язок, який проявляється у здатності індивіда синхронізувати тілесні, емоційні, когнітивні та поведінкові реакції у відповідь на виклики середовища. Наприклад, недостатня соціальна адаптація може створювати напругу на психологічному рівні, що, в свою чергу, відображається на якості професійного функціонування.

У цьому контексті особливої ваги набуває духовно-особистісна складова, яка не завжди прямо залежить від зовнішніх чинників, але суттєво впливає на загальний адаптаційний потенціал. Вона виконує роль внутрішнього регулятора, що спрямовує процес адаптації через переосмислення життєвих смислів, підтримання цілісності ідентичності та збереження особистісної автономії. Саме через взаємодію з цією глибинною складовою формуються механізми внутрішньої стійкості до стресу, знижується ризик виникнення психологічної дезадаптації і забезпечується ефективна саморегуляція в умовах постійних змін.

Всі вище вказані види адаптаційних можливостей особистості здатні взаємодіяти між собою та одночасно проявлятися.

Основним проявом адаптації являється взаємодія особистості з зовнішнім світом та її активність, як реакція на зміни в соціумі. Відбувається завдяки різноманітним засобам: реакціям, рефлексам, психічним діям, діям у зовнішньому середовищі, інтелектуальній діяльності по формуванню нових сенсів з метою перетворення себе чи свого середовища у бажаний вигляд. В результаті змінення відбувається фіксація нового - пристосування. На духовно-особистісному рівні воно забезпечує індивідові рівновагу не тільки з зовнішнім світом, а також з собою. Може відбуватися в неусвідомленій та свідомій формах завдяки способам психологічного захисту або активної діяльності, що саме призводить до адаптації.

Сутність природи адаптації передбачає здатність певної структури, системи до гнучкості, до змін, здатність до активності, яка є обов'язковою умовою протікання процесу адаптації [1].

У межах сучасного наукового дискурсу адаптація розглядається як процес активної перебудови внутрішніх структур особистості, що спрямований на

досягнення внутрішньої рівноваги та ефективної взаємодії з середовищем. Такий підхід підкреслює значення когнітивних та емоційно-вольових механізмів, які забезпечують формування стійких адаптаційних стратегій у відповідь на нові або проблемні ситуації. Інтелектуальний компонент адаптації, як зазначено в літературі, тісно пов'язаний із проявами творчості, оскільки в його основі лежить створення нових моделей дій, смислів та способів взаємодії.

Адаптація у такому розумінні перестає бути лише формою реактивного пристосування і набуває ознак свідомого, конструктивного і навіть перетворювального процесу. Вона виконує розвиткову функцію, активізуючи потенціал особистості для самопізнання, самозміни та розширення меж індивідуального досвіду. Саме тому в умовах соціальних, культурних або освітніх трансформацій адаптація відіграє роль механізму особистісного зростання, формуючи гнучкість мислення, відкритість до нового і здатність до рефлексії.

У межах психологічної науки адаптованість визначається як властивість особистості, що відображає її здатність успішно взаємодіяти з довкіллям, долаючи труднощі та зміни без порушення внутрішньої рівноваги. Вона розглядається як його динамічний фактор. Згідно із загальнопсихологічним підходом, адаптованість є комплексною характеристикою психіки, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові механізми пристосування.

Когнітивно-поведінкові моделі трактують адаптованість як здатність особистості гнучко змінювати свої поведінкові реакції та спосіб мислення залежно від зовнішніх умов. У гуманістичному підході вона розглядається як здатність до самореалізації в нових обставинах, підтримуючи гармонію між особистісним «Я-образом» і соціальними вимогами.

У вітчизняній психології особливу увагу приділяють мотиваційному аспекту адаптованості, що проявляється як внутрішнє прагнення особистості до збереження цілісності та досягнення комфортного стану в змінених умовах. Деякі дослідники розглядають адаптованість як показник психічного здоров'я, що виражається у здатності конструктивно розв'язувати внутрішні та зовнішні конфлікти.

Таблиця 1.1.

Складові відповідних видів організаційної адаптації

Професійна адаптованість	профорієнтаційна адаптованість;
	адаптованість до характеру та змісту праці в конкретній професії;
	адаптованість до умов праці.
Фізіологічна адаптованість	адаптованість організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці, сну, фізичних та нервових навантажень;
	адаптованість до режиму і якості харчування;
Соціальна адаптованість	призвичаювання індивіда до соціальної групи (всієї організації), в якій працює людина
	прийняття нормативно-правових вимог організації
	засвоєння моральних цінностей, вимог до поведінки, культурних традицій організації
	збагачення власного духовного досвіду новими формами моральної та культурної практики
	адаптованість до побутових умов перебування в організації
Психологічна адаптованість	стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішної (неуспішної) професійної, соціальної та біологічної адаптацій
	вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності

Аналіз наведених складових організаційної адаптації дозволяє зробити висновок, що процес пристосування особистості до нових умов глибинні внутрішні механізми. Мотиваційний компонент у цьому контексті розглядається як рушійна сила, що забезпечує не просто функціональну відповідність індивіда вимогам середовища, а й його прагнення до внутрішньої узгодженості та

психологічного комфорту. Такий підхід набуває особливої актуальності у вітчизняній психології, яка трактує адаптованість як інтегральний показник психічного здоров'я, що проявляється через здатність особистості до конструктивного вирішення суперечностей між власними потребами та зовнішніми обставинами.

Успішність адаптації в цьому разі не зводиться лише до зовнішньої поведінкової ефективності, а охоплює внутрішню задоволеність, відчуття гармонії та збереження цілісності особистості. З огляду на це, ключовим стає глибина особистісної інтеграції нового досвіду, що визначає стабільність емоційного стану, самосприйняття та саморегуляцію. Саме тому адаптованість дедалі частіше розглядається не як разова подія, а як тривалий процес, що включає постійне переосмислення себе у взаємозв'язку зі світом, особливо в умовах соціальної динаміки та професійної мінливості.

Таблиця 1.2.

Фактори адаптації

Фактори професійної адаптації	<i>Внутрішні фактори</i>
	ставлення людини до обраної професії, бажання працювати в певній професійній галузі
	бажання вивчати особливості професії і опанувати найвищі рівні майстерності
	ступінь підготовки співробітника до відповідної професійної діяльності

	набуття навичок самостійності в професійній діяльності
	мотивація до праці
	потреба в професійній самоосвіті
	уміння застосовувати знання на практиці
	задоволеність міжособистісними відносинами в процесі праці та ін
	<i>Зовнішні фактори</i>
	характер та зміст праці
	професійна структура колективу
	рівень заробітної плати
	зміст соціального пакета
	система морального заохочення
	стан виробничої і технологічної дисципліни
	наявність інституту наставництва
	умови праці
	правила трудового розпорядку
	морально-психологічний клімат у виробничому колективі
	особистісний підхід до підлеглого
	реалізація в організації принципів співробітництва
	рівень корпоративної культури
Фактори фізіологічно і адаптації	загальний стан здоров'я і тип нервової системи
	санітарно-гігієнічні умови діяльності в організації
	організація побуту, харчування, відпочинку
Фактори соціальної адаптації	організаційна структура підприємства
	рівень корпоративної культури
	соціальна і моральна зрілість
	рівень психологічної культури
	рівень правової культури
	рівень мовленнєвої культури
	індивідуально-особистісні властивості

визнання колективом соціальної ролі співробітника, що адаптується
задоволеність спілкуванням з колегами, керівниками
безконфліктна поведінка
формування власного стилю поведінки

Узагальнення представлених у таблиці факторів дозволяє виокремити ключову ідею, згідно з якою ефективна адаптація є результатом взаємодії цілого комплексу змінних, що охоплюють як об'єктивні умови зовнішнього середовища, так і суб'єктивні характеристики особистості. Внутрішні фактори адаптації, зокрема рівень мотивації, ціннісні орієнтації, професійна підготовка та індивідуальні психофізіологічні особливості, виступають як базові передумови готовності до змін, тоді як зовнішні чинники задають умови реалізації цієї готовності в конкретному соціальному контексті.

Складність психологічної адаптації полягає у багаторівневому характері цього процесу, де психологічна сфера виконує водночас роль інтегративної ланки між іншими аспектами адаптації та є відображенням загального стану особистості в нових умовах. Саме з цієї причини визначення впливу психологічних факторів є теоретично й методологічно складним, адже вони не існують ізольовано, а проявляються опосередковано через рівень задоволеності трудовим процесом, якість взаємин у колективі, ступінь емоційної стабільності та здатність до саморегуляції. Важливо підкреслити, що адаптаційний потенціал особистості формується не тільки під впливом уже наявного досвіду, а й у процесі безпосереднього перебування в нових соціальних і професійних умовах, де особистість постійно коригує власні дії відповідно до нових вимог, одночасно зберігаючи відчуття ідентичності та внутрішньої послідовності.

Комплексне осмислення адаптованості дозволяє стверджувати, що вона не обмежується лише реакцією на зовнішні умови, а формується як результат постійної взаємодії між особистістю та соціокультурним простором. У центрі

цієї взаємодії знаходиться внутрішній ресурс, який забезпечує збереження ідентичності, послідовності цінностей та здатності до особистісного зростання.

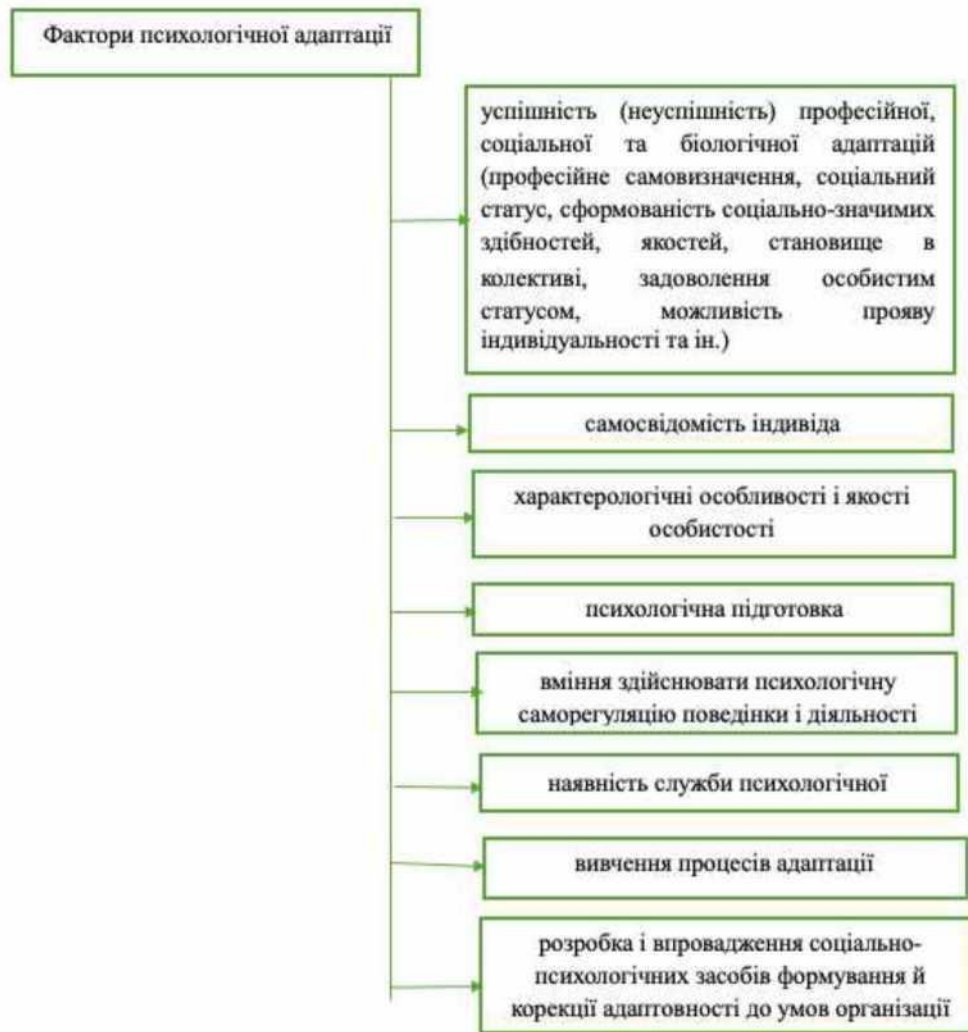


Рис. 1.1. Фактори психологічної адаптації

Фактори, подані в схемі, включають як індивідуальні характеристики - самосвідомість, риси характеру, психологічну підготовку, здатність до саморегуляції - так і системні компоненти, як-от наявність психологічної служби, організаційні умови та розробка корекційних програм. Особливої уваги заслуговує включення успішності різних типів адаптацій (професійної, соціальної, біологічної) як інтегративного показника, що відображає якість взаємодії особистості з середовищем на всіх рівнях її життєдіяльності.

У цьому контексті адаптованість набуває характеру інтегративної характеристики, яка об'єднує когнітивну гнучкість, емоційну стабільність, соціальну компетентність і здатність до саморегуляції. Її розвиток значною мірою залежить від індивідуального життєвого досвіду, рівня психологічної

культури, а також від зовнішніх умов, у яких особистість функціонує. Водночас наукові дослідження підкреслюють, що адаптація не є разовим актом, а триває упродовж усього життя, набуваючи нових форм залежно від контексту середовища, вікових завдань і соціальних змін. Саме тому сучасне розуміння адаптованості охоплює потенціал до активного впливу на обставини, що дозволяє особистості реалізовувати себе у повному сенсі слова.

1.2. Вікові особливості учнів середнього шкільного віку

Середній шкільний вік характерний підвищеним розвитком психіки та пізнавальних процесів. Навчання поки продовжує займати основну роль у діяльності, але натомість зазнає значних змін у організації та змісті. Воно характеризується довільністю, зростанням активності та самостійності, зміною пізнавальних та соціальних мотивів навчання. Навчання розпочинає характеризуватися довільністю, підвищенням активності та самостійності, зміною пізнавальних та соціальних мотивів навчання. Покращується сприйняття, перетворюючись на більш планове, різнобічне. На нього значною мірою впливає характер об'єкта, а також емоційний стан підлітка. В учнів середньої лінки можна виділити такі пізнавальні процеси, як: пам'ять, увага, мислення, сприймання [1, с. 70].

Зміни проходять і на рівні мотивації в учнів середніх ланків. Поглиблюючись та диференціюючись, тяга до пізнавальних інтересів стають більш виразними, стійкими та змістовними. Навчальний процес вимагає більше уваги та зосередження на навчальному процесі. Навчання потребує мимовільної та довільної уваги, спонукає до підвищення обсягу уваги, покращення уміння розподіляти та переключати її. Для підлітків є характерним бажання виховувати здатність проявляти більшу увагу, більш контрольованим та проявляти ще більшу саморегуляцію [2, с. 73].

Учні все більше намагаються логічно осмислювати навчальний матеріал, застосовуючи методи порівняння, зіставлення, узагальнення та класифікацію. Підвищується позначка рівня абстрагування, починають формуватися системи прямих та зворотних логічних операцій, міркувань та розумових заключень, що

стають більш свідомими та обґрунтованими. Педагог під час змін повинен готувати велику кількість різних вправ, надавати різноманітні теми для обговорень для більшої соціалізації, розвитку розмовних навичок та аналізу [1, с. 73].

Пам'ять перебуває у процесі формування більшої логічності, довільності та керованості. Учні все більш застосовують різні способи застосування пам'яті: логічну обробку матеріалу, з'ясування опорних пунктів, формування плану, створення конспектів. Збільшуються та поглиблюються пізнавальні процеси учнів, більш вибірково стає інтерес до навчальних предметів [2, с. 85].

У учнів середніх класі формується збільшення рівня пізнавального розвитку. У даний час воно проходить у малопомітних формах. Формується логічне мислення, тяга до теоретичних міркувань та самоаналізу.

У підлітка відкривається навичка до мислительних процесів щодо завдань математичного характеру, значеннями та сенсом мови, змістом прочитаних оповідань, географічним простором, історичними подіями, логікою побудови дедуктивних висновків, поєднуючи дві психічні функції - мислення та уяву [2, с. 60].

Вільне поєднання різних образів, побудова нових з оновленими значеннями може розвинути у підлітків творчу уяву. Розвитком креативного розвитку можуть свідчити продуктивність, оригінальність, самостійність, домінування видів уяви: від мимовільного до довільного, від репродуктивного до творчого.

Основною характеристикою мовного розвитку підлітків являється самовдосконалення у користуванні мови як засобом спілкування. У вмінні користуватися словарним запасом учні бачать інтелектуальну силу, авторитет в соціумі. У зв'язку з цим проявляється тяга до оволодіння різноманітними мови [2, с. 75].

Учні проявляють здатність до тривалої систематичної праці, проявляють усвідомлення суспільного значення, намагаються досягти результативності, їх починає приваблювати праця, у якій проявляється творчість та ініціатива.

Учні середньої шкільної ланки перебувають у складному віковому

періоді, поступово наближаючись до етапу вікової кризи. Вони виявляють підвищену потребу в увазі до себе, прагнуть до самостійності та самоствердження, тому ефективним є використання індивідуалізованого підходу в освітньому процесі. Зокрема, доцільним є залучення учнів до виконання індивідуальних завдань (наприклад, робота з картками). Ігрова діяльність зберігає свою актуальність, проте набуває нових якісних ознак - стає більш творчою, сприяє імпровізації та розвитку фантазії.

Підлітковий вік вирізняється відкритістю до опанування різних форм навчання - як у практичному вимірі (формування трудових навичок), так і в теоретичному (розвиток логічного мислення, оперування поняттями) [2, с. 80].

Ще однією важливою особливістю цього віку є посилене прагнення до самостійного пізнання, критичне ставлення до інформації. Підлітки схильні експериментувати, що проявляється у небажанні сприймати знання без перевірки, а також у намаганні самостійно пересвідчитися в їхній достовірності.

Мовлення відіграє ключову роль у розвитку процесів сприймання в молодших підлітків. Слово допомагає структурувати сприймання, полегшуючи ідентифікацію, порівняння та групування об'єктів за схожими ознаками [2, с. 83]. Зі зростанням мовної активності учнів посилюється здатність до формування стійких та адекватних уявлень про навколишній світ.

Розвиток сприймання відбувається паралельно із засвоєнням сенсорного досвіду людства, включаючи засоби пізнання предметів, еталони оцінки їхніх властивостей та мовне їх позначення [2, с. 85]. У процесі навчання наочність є важливим інструментом засвоєння знань: спираючись на безпосереднє спостереження об'єктів, учні під керівництвом учителя здійснюють узагальнення [2, с. 92].

Наочність у навчанні може бути як зоровою, так і слуховою. У першому випадку це зображення предметів, у другому - звукове оформлення мовного матеріалу. Особливої уваги потребує створення умов для активного сприймання іншомовного середовища. Візуальні образи виникають як результат пізнавальної діяльності, а не автоматично. Образи уявлення, будучи змістовнішими за безпосереднє сприймання, залежать від рівня розвитку уяви,

знань і особливостей учня. Завдяки мисленню уявлення трансформуються в узагальнені психічні образи, що мають велике значення для вивчення іноземних мов [1, с. 110].

Наочність виступає ефективним засобом у процесі формування мовленнєвих навичок, оскільки вона поєднує в собі зорові й слухові компоненти, забезпечуючи багатоканальне сприймання мовного матеріалу [3, с. 81]. Візуальні засоби - тексти, ілюстрації, схеми, картки - підкріплюють аудіоматеріал, формуючи стійкі мовленнєві зв'язки. Аудіо- та відеоформати (кінофільми, вистави) поєднують обидва типи наочності, підсилюючи їх ефективність [1, с. 115].

Таким чином, використання різних форм наочності сприяє успішному оволодінню іншомовною мовленнєвою діяльністю: говорінням, аудіюванням, читанням і письмом. Вона стимулює учнів до активної мовленнєвої діяльності.

Для підвищення ефективності навчання іноземної мови в середній школі важливим є диференційований підхід до підбору та подачі лексичного матеріалу. Сучасний учитель має широкий спектр засобів і методик, що дозволяє нестандартно й творчо підходити до організації навчального процесу [3, с. 120].

Зорова наочність, зокрема, забезпечує кращу фіксацію лексичних одиниць у пам'яті підлітків, які ще зберігають властивості мислення, притаманні молодшому шкільному віку. Отже, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, учителям варто інтегрувати засоби наочності у навчальний процес для полегшення засвоєння іноземної мови.

Таким чином із дорослішанням розвиваються нові здібності, які позитивно впливають на навчальний процес та допомагають засвоїти науковий матеріал та сформувати тягу до творчості та більш соціалізованого життя.

1.3. Соціально-психологічні чинники, що впливають на адаптацію школярів

Соціальна адаптованість є постійним процесом, який триває протягом усього життя людини та має свою психологічну специфіку на кожному етапі

онтогенезу. Здатність до адаптації до змін у соціальному середовищі є важливою для людей будь-якого віку, але особливого значення вона набуває в підлітковому віці, коли юна особистість прагне інтегруватися в суспільство та посісти в ньому гідне місце.

Період підлітковості (11-15 років) [4] становить важливий, хоча й досить складний етап психічного розвитку, пов'язаний із переходом від дитинства до дорослості. Цей етап супроводжується глибокими змінами у структурі особистості, втратою дитячого статусу та формуванням нової ідентичності - усвідомленням себе як дорослого [15]. У цей час відбувається перебудова всіх попередніх моделей поведінки й відносин, накопичується новий досвід, формуються нові навички та вміння. Зростає інтерес як до себе, так і до оточуючих, формується світогляд і підвищується потреба в соціальному самоствердженні. В. Бондаренко зазначає, що підліток прагне бути повноцінним членом суспільства, презентувати себе та знайти своє місце в системі міжособистісних стосунків [5].

Розвиток соціальної свідомості, розширення кола контактів, прагнення до незалежності й самостійності - все це зумовлює активізацію адаптаційних механізмів. Провідним новоутворенням цього віку є посилення самосвідомості, що спричиняє виникнення нового уявлення про власне «Я», значною мірою орієнтованого на взаємодію з іншими. Комунікативний простір розширюється, активізуються міжособистісні відносини, підліток починає виконувати нові соціальні ролі. А. Шапошніков вважає, що підліток стає «новою людиною», яка приймає норми соціуму, засвоює цінності та зразки поведінки, діючи як дорослий [5]. Н. Токарева наголошує, що відчуття дорослості виступає головним психологічним новоутворенням, через яке реалізується прагнення до соціалізації та встановлення соціальних зв'язків [4].

Психологічний розвиток підлітка передбачає створення умов для задоволення потреб і досягнення цілей вікового етапу, де центральне місце посідає процес соціальної адаптації. У межах загально-методологічного підходу соціальну адаптацію підлітка можна розглядати як процес і результат поступового входження у систему суспільних відносин, узгодження

особистісних можливостей із соціальними вимогами та формування поведінки відповідно до очікувань з боку дорослих і ровесників.

Особливість підліткової адаптації полягає в її значенні для подолання вікової кризи та визначення соціального статусу юної особи. За І. Ревасевич, соціальна адаптованість підлітків є складним процесом, що відображає вікові закономірності й забезпечує засвоєння соціально прийнятних моделей поведінки, моральних норм, формування соціальних навичок та уявлень про соціальні ролі [6].

Засвоєння норм поведінки у соціальній групі передбачає інтеграцію в колектив, відтворення відповідних зразків поведінки, що є підґрунтям для подальшої самореалізації. Підлітки активно взаємодіють, прагнучи утвердити себе в їхній ієрархії. На думку А. Якименка, цей процес має низку психологічних особливостей: орієнтація на суспільні норми, самосвідомість, розширення соціальних зв'язків і вміння їх регулювати [16]. А. Татьянчиков акцентує на ролі рефлексії, особистісної ідентичності та зворотного зв'язку у формуванні ефективних стратегій адаптації [8].

У структурі цілісного психічного розвитку соціальна адаптованість підлітків виконує кілька функцій:

1. забезпечення балансу між підлітком і соціальним середовищем;
2. формування соціальної свідомості;
3. подолання вікової кризи;
4. сприяння самопізнанню, самореалізації та саморегуляції;
5. розвиток особистості як суб'єкта діяльності й стосунків;
6. збереження психічного здоров'я.

Соціальна адаптованість задовольняє потреби особистості, забезпечуючи її входження в нові умови. Її результатом є адаптованість - сформованість досвіду соціально значущої поведінки, що відповідає віковим потребам. Дослідники [9; 10; 11] розрізняють два параметри адаптованості:

- об'єктивний (успішність навчання та спілкування);
- суб'єктивний (задоволення статусом і міжособистісними

відносинами).

Об'єктивний і суб'єктивний параметри адаптованості розглядаються як взаємодоповнюючі компоненти, які відображають внутрішнє сприйняття цієї відповідності самою особистістю. Якщо об'єктивні показники дозволяють оцінити успішність включення підлітка у навчальну та комунікативну діяльність, то суб'єктивні відображають глибинні особистісні переживання, пов'язані з прийняттям свого статусу в колективі та емоційним фоном соціальних контактів. У період середнього шкільного віку, коли особистість переживає значну інтенсивність внутрішніх змін, саме соціальна адаптованість стає умовою стабілізації та формування позитивного образу Я.

Успішне подолання вікових труднощів багато в чому залежить від того, наскільки підліток відчуває себе прийнятим, зрозумілим та визнаним у соціальному середовищі, а отже - від якості соціальних зв'язків, які він формує у шкільному просторі. У цьому контексті особливу роль відіграє розвиток таких соціально-психологічних характеристик, як емпатія, толерантність, рівень комунікативної культури, що створюють підґрунтя для позитивного досвіду взаємодії. Соціальна адаптація в підлітковому віці слугує механізмом інтеграції у колектив, що, у свою чергу, є одним із головних чинників збереження психоемоційної рівноваги та формування стійкого соціального самопочуття.

Адаптованість в підлітковому віці залежить від вікових закономірностей і соціально-психологічних чинників. Одним із ключових є навчання, що відіграє роль провідної діяльності, формуючи норми соціальної поведінки, моральні уявлення та навички комунікації. Саме в навчальному процесі формуються соціальні орієнтири, розвиваються інтелектуальні та комунікативні здібності.

Референтне середовище також має значний вплив: у спілкуванні з ровесниками підліток засвоює моделі поведінки, що стають частиною його особистісного світу. Водночас важливою залишається роль родини: саме вона формує базові соціальні цінності та виступає прикладом для наслідування. Атмосфера любові та підтримки в сім'ї сприяє формуванню позитивного світогляду, гнучкості поведінки й здатності до конструктивної взаємодії.

Не менш важливими є індивідуальні чинники адаптації: гностичні, інтерактивні та регулятивні навички, риси темпераменту, рівень самооцінки, моральні якості, емоційна гнучкість [12; 13; 14]. Однак, попри постійний характер адаптації, процес пристосування в підлітковому віці нерідко супроводжується труднощами, що можуть призвести до дезадаптації - навчальних труднощів, конфліктності, тривожності тощо. Їх подолання потребує індивідуального підходу, спрямованого на розвиток соціальних навичок і активної життєвої позиції.

Отже, ефективна соціальна адаптованість підлітків передбачає створення умов для формування в них соціальної компетентності - здатності до конструктивної взаємодії, емпатії, самоконтролю та відповідальності. Соціальна компетентність, у свою чергу, виявляється у вмінні встановлювати та підтримувати міжособистісні стосунки, вирішувати конфлікти, адаптуватися до нових соціальних ситуацій і брати участь у колективній діяльності.

Особливої уваги в процесі адаптації заслуговує інституційне середовище - освітній заклад, у якому підліток проводить значну частину часу. Вчителі, психологи, соціальні педагоги, а також шкільна адміністрація мають створювати безпечне, підтримуюче середовище, що сприятиме емоційній стабільності та саморозвитку дитини. За умов належної взаємодії між педагогами, родиною та самим учнем можливо досягти гармонійного розвитку особистості, її успішної інтеграції в соціум.

Необхідно також враховувати виклики сучасного світу, що впливають на соціальну адаптацію підлітків. Серед них - інформаційне перевантаження, соціальні мережі, зміна ролей у родині, послаблення особистісних контактів, емоційне вигорання та зростання рівня тривожності. Все це може ускладнювати процес соціалізації та зумовлювати появу адаптаційних порушень. З метою їх попередження варто застосовувати системний підхід: поєднувати психолого-педагогічну, соціальну та виховну роботу, розвивати у підлітків навички емоційної регуляції, самопізнання та стресостійкості.

Успішна адаптованість можлива за умов усвідомленого залучення самого підлітка до процесу змін, активного формування ним власної життєвої позиції,

що ґрунтується на цінностях поваги, відкритості, взаємодопомоги та відповідальності. У цьому контексті велике значення має діяльнісний підхід, згідно з яким особистість розвивається у процесі активної участі в значущій соціальній практиці, а також гуманістичний підхід, що орієнтує на розкриття потенціалу кожної особистості.

Підсумовуючи, варто зазначити, що соціальна адаптованість підлітків є динамічним, комплексним процесом, який охоплює різні аспекти розвитку - психологічний, емоційний, поведінковий і соціальний. Її ефективність залежить як від зовнішніх умов (соціального середовища, підтримки дорослих), так і від внутрішніх ресурсів самої особистості. Завдання соціальної роботи, педагогіки та психології - сприяти гармонійному входженню підлітків у дорослий світ, створюючи умови для їхнього повноцінного розвитку, самореалізації та благополуччя.

1.4. Роль соціального середовища в адаптаційних процесах

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що перехід учнів до середньої школи, зокрема у п'ятий клас, є складним етапом у їхньому розвитку. Це пов'язано з початком підліткового віку, який часто супроводжується віковою кризою [21, с. 149-154].

А. Венгер виокремлює три рівні адаптації:

Високий рівень адаптації характеризується позитивним ставленням учня до школи, адекватним сприйняттям вимог, легким та глибоким засвоєнням навчального матеріалу. Такий учень здатен розв'язувати складні завдання, уважно слухає вчителя, виконує доручення без зовнішнього контролю, виявляє інтерес до самостійної діяльності, готується до уроків та має добрі стосунки з однокласниками.

Середній рівень відзначається позитивним ставленням до школи без негативних емоцій. Учень сприймає матеріал за умови чіткого та наочного пояснення, засвоює основний зміст навчальної програми, справляється із типовими завданнями, сумлінно виконує доручення та підтримує дружні

стосунки з однолітками.

Низький рівень адаптації виявляється в байдужому або негативному ставленні до школи, скаргах на самопочуття, пригніченому настрої, порушеннях дисципліни. Матеріал засвоюється поверхнево, учень не виявляє інтересу до навчання, готується нерегулярно, потребує постійного нагадування та контролю, швидко втомлюється, має труднощі у спілкуванні та не має близьких друзів [22].

Описані рівні адаптації відображають комплексне поєднання емоційного стану, поведінкових проявів та рівня соціальної інтеграції в шкільне середовище. У контексті соціально-психологічної адаптації особливу увагу варто звернути на те, що кожен із рівнів супроводжується певним набором стабільних емоційних і мотиваційних характеристик, які суттєво впливають на подальший розвиток учня. Високий рівень адаптованості свідчить про гармонійне входження в навчальне середовище, сформовану внутрішню мотивацію до здобуття знань і позитивне ставлення до соціальних контактів, тоді як середній рівень, хоч і не супроводжується деструктивними проявами, усе ж вказує на залежність навчального процесу від зовнішніх умов і обмежений рівень самостійності.

У свою чергу, низький рівень адаптації є тривожним сигналом про потенційні труднощі у сфері емоційного благополуччя, комунікативної взаємодії та саморегуляції поведінки. З огляду на це, адаптаційний рівень учня можна розглядати як індикатор загального психологічного клімату в освітньому середовищі та ефективності взаємодії між учасниками навчального процесу. Крім того, рівень адаптованості часто пов'язаний з особливостями сімейного виховання, стилем педагогічної взаємодії та ступенем психологічної підтримки, яку отримує учень з боку дорослих. Саме тому розуміння рівнів адаптації має важливе значення не тільки для оцінки поточного стану школяра, а й для планування індивідуальної психологічної підтримки, спрямованої на підвищення його адаптаційного потенціалу.

Адаптованість до шкільного середовища значною мірою залежить від умов навчання, взаємодії в сім'ї, дитячому садку та школі. Важливу роль

відіграють рівень розвитку пізнавальних процесів, оволодіння навчальною діяльністю, соціально-психологічна зрілість, а також підтримка з боку дорослих.

П'ятий клас (вік 10 років) є перехідним моментом між дитинством та підлітковим періодом. Саме в цьому віці найбільше дітей стикаються з труднощами адаптації до нових вимог середньої школи. Це може проявлятися у поганій успішності, порушеннях поведінки, складностях у спілкуванні з дорослими та однолітками, а також у внутрішніх переживаннях і зміні особистісних рис.

Середня школа пред'являє вищі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку. Діти мають різні рівні готовності: одні адаптуються швидше, інші стикаються з перешкодами через недостатній розвиток. Це закономірно, адже починається новий життєвий етап - отрочтво.

Компоненти готовності до навчання в середній школі включають:

- успішне оволодіння програмним матеріалом і формування основ навчальної діяльності;
- розвиток новоутворень молодшого шкільного віку, таких як довільність, рефлексія, понятійне мислення;
- нові форми взаємин з дорослими і ровесниками.

На межі вікових періодів відбуваються значні зміни в психіці дитини:

- змінюється структура мислення, що спричиняє трансформацію інших психічних процесів;
- «мисляча пам'ять» і «думаюче сприйняття» стають характерними для цього етапу;
- знижується домінантна роль навчання у психічному розвитку, але воно залишається значущим фактором інтелектуального зростання;
- діти переходять від ознайомлення з навчальною діяльністю до опанування її самостійних форм.

Ці зміни, що відбуваються на межі молодшого та середнього шкільного віку, мають критичне значення для подальшого успішного включення дитини в навчальну діяльність на новому етапі. Психологічна готовність до навчання в середній школі вже не обмежується лише оволодінням базовими навичками, а

вимагає розвитку метакогнітивних умінь, таких як планування, самооцінка результатів, здатність до прогнозування та самокорекції. На цьому віковому рубежі особливо актуалізуються питання мотиваційної спрямованості, сформованості навчальної цілеспрямованості, а також емоційно-вольової зрілості. Саме ці компоненти зумовлюють здатність учня організувати власну діяльність, долати труднощі та утримувати увагу на складних або нових завданнях упродовж тривалого часу.

Одночасно змінюється характер взаємодії з дорослими та однолітками: відбувається перехід до більш складних, насичених змістом соціальних ролей, що потребує розвитку навичок конструктивного спілкування, співробітництва та вміння вирішувати конфліктні ситуації. Усе це свідчить про те, що адаптація до навчання в середній школі - це складна внутрішня перебудова всіх компонентів психіки, яка відбувається у взаємодії з навчальним середовищем і соціальним контекстом.

Якщо дитина ще не готова інтелектуально чи особистісно до нових умов, виникає дезадаптованість. Вона може проявлятися у спілкуванні (агресивність, замкненість, неправдивість), у родинних стосунках або в навчанні.

Причинами труднощів у навчанні можуть бути:

- недостатня підготовка попри нормальний розвиток пізнавальних процесів;
- значні прогалини у знаннях;
- психологічні бар'єри, такі як нерозвиненість мислення, мови, уваги та пам'яті;
- слабка саморегуляція, невміння організувати свою діяльність.

Варто враховувати, що учні 10-12 років зазвичай мають високий інтерес до розвитку власної уваги, пам'яті та спостережливості, що можна ефективно використовувати у навчальному процесі [17, с. 213-218].

Проблема дезадаптованості в умовах шкільного навчання є надзвичайно актуальною, оскільки саме цей стан може виступати першим сигналом внутрішньої неготовності дитини до переходу на новий етап освітньої діяльності. У ряді випадків такі прояви, як агресія, замкненість або навіть

дезорганізована поведінка, не є свідомим порушенням норм, а радше реакцією на труднощі у прийнятті нових вимог, надмірне психоемоційне напруження чи порушення базових відчуттів безпеки. Важливо підкреслити, що дезадаптація може носити як ситуативний, так і стійкий характер, залежно від тривалості зовнішніх факторів і внутрішніх ресурсів дитини для подолання труднощів.

Якщо на перших етапах дезадаптованість проявляється переважно у сфері емоційно-комунікативної взаємодії або нестабільності уваги, то з часом вона здатна трансформуватися у глибші труднощі навчального характеру, включаючи втрату інтересу до предметів, зниження самооцінки, уникання відповідальності за власні результати.

З іншого боку, педагогічна практика показує, що правильно організоване освітнє середовище, орієнтоване на підтримку сильних сторін дитини, створення ситуації успіху та розвиток саморефлексії, може значно зменшити ризики дезадаптації. Враховуючи високий рівень пізнавальної активності у віці 10-12 років, доцільно використовувати цей ресурс для формування навчальної мотивації, поступового нарощування складності завдань та розвитку навичок самостійної діяльності. Відповідно, подолання дезадаптаційних проявів можливе через цілісну систему психолого-педагогічного супроводу, яка враховує індивідуальні особливості дитини, її соціальний досвід і поточний емоційний стан.

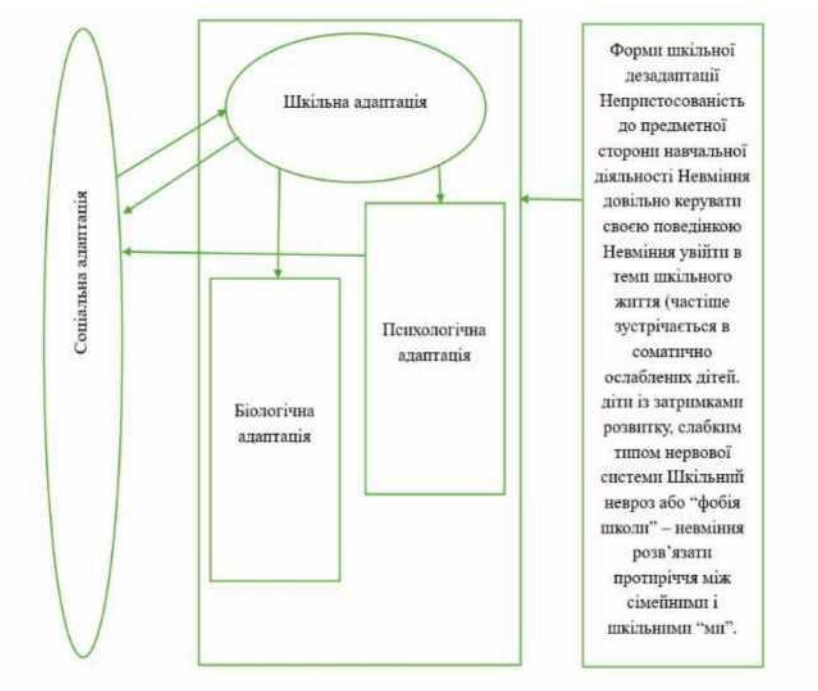


Рис. 1.2. Концептуальна модель соціальної адаптації

До важливих чинників, які сприяють успішній адаптації дитини до шкільного середовища, належать сприятливі умови її соціального оточення. Це родинне середовище. Серед таких умов можна назвати:

- Раціональні виховні підходи в родині;
- Усвідомлення дитиною власної ролі серед однолітків;
- Відсутність конфліктів у сімейному колі;
- Відсутність алкогольних проблем у родині.

Формування соціальної адаптації у шкільному середовищі розглядається як процес, що охоплює взаємодію кількох рівнів впливу - сімейного, освітнього та міжособистісного. Саме в цих площинах формується базове емоційне тло дитини, її уявлення про правила спілкування, межі прийнятної поведінки та способи подолання конфліктів. Родинна підтримка відіграє ключову роль у забезпеченні емоційної стабільності, формуванні самооцінки та соціальної впевненості дитини, що суттєво полегшує її включення до нових соціальних структур.

Успішна соціальна адаптація неможлива без усвідомлення дитиною власної значущості та відчуття безпеки в найближчому оточенні. У свою чергу, шкільне середовище - як друга за значенням адаптаційна платформа - має виступати простором емоційної підтримки, довіри та співпраці. Конфлікти в

родині, жорсткий стиль виховання або емоційне ігнорування можуть значно ускладнити адаптаційні процеси, провокуючи дезадаптацію або навіть формування негативного ставлення до навчальної діяльності. Таким чином, концептуальна модель соціальної адаптації, представлена на схемі, підкреслює важливість цілісного підходу, де враховується взаємозв'язок між біологічними, психологічними та соціальними чинниками в умовах шкільного життя.

Прояви шкільної дезадаптації: - Труднощі з освоєнням навчального матеріалу; - Неможливість свідомо контролювати власну поведінку; - Невміння пристосуватися до ритму шкільного життя (особливо часто серед дітей із порушеннями розвитку, ослабленим здоров'ям чи слабкою нервовою системою); - Шкільна фобія або невроз, що виникає внаслідок конфлікту між родинною і шкільною системами цінностей.

Адаптованість до школи включає: - Психологічну; - Біологічну; - Соціальну адаптацію [17, с. 213-218].

До сприятливих чинників адаптації також належать:

- Висока освіченість батька;
- Шкільна зрілість та готовність до навчання;
- Високий статус у середовищі однолітків до вступу до школи;
- Висока освіченість матері;
- Наявність повної родини;
- Задоволення від спілкування з дорослими;
- Позитивне ставлення педагогів під час підготовчого періоду та упродовж навчання в першому класі.

Сукупність чинників, що впливають на шкільну адаптацію, свідчить про її багатовимірний характер, у якому переплітаються як внутрішні психологічні особливості дитини, так і зовнішні умови соціального середовища. Наявність сприятливих факторів не гарантує автоматичного формування адаптованості, однак значно підвищує ймовірність позитивного входження у навчальну діяльність. Водночас навіть незначні порушення в одному з компонентів адаптаційного процесу, наприклад, недостатній рівень емоційної підтримки чи нерегульовані сімейні відносини, можуть провокувати напруження, яке

переростає у стійкі прояви дезадаптації. Саме тому надзвичайно важливим є раннє виявлення типових ознак труднощів - як когнітивних, так і поведінкових - а також вчасне залучення до процесу підтримки як педагогів, так і шкільного психолога.

Крім того, адаптація до шкільного середовища не є одноразовою подією, а триває впродовж усього періоду навчання, змінюючись залежно від вікових особливостей дитини, її соціального досвіду та умов педагогічної взаємодії. Саме динамічність адаптації передбачає необхідність постійного супроводу й корекції тих аспектів, що ускладнюють включення дитини в навчальний процес або заважають реалізації її потенціалу. Такий підхід дозволяє створювати умови для гармонійного особистісного розвитку в освітньому середовищі.

Одна з актуальних проблем сучасної освіти - формування адаптаційних механізмів особистості та запобігання дезадаптації, що часто проявляється у періоди психічного розвитку, особливо у молодших школярів. Пристосування до нових умов навчання є складним процесом: одні діти адаптуються легко, а інші - з труднощами, що зумовлює феномен шкільної дезадаптації.

Шкільна дезадаптованість характеризується зниженням мотивації до навчання, низькою успішністю, конфліктами з учителями й однолітками, схильністю до девіантної поведінки, низькою самооцінкою, домінуванням негативних емоцій.

Коли вимоги середовища перевищують адаптаційні можливості дитини, у неї виникає соціальне, психічне та соматичне напруження, що призводить до дезадаптації.

Дезадаптованість - це розвиток неадекватних механізмів пристосування, порушення поведінки, конфлікти, психогенні розлади, зростання тривожності, дисгармонійний розвиток особистості [18].

У науковій літературі цей термін часто використовують для позначення труднощів, що виникають у школярів під час навчання, а також для опису способів подолання цих труднощів. Дослідники вказують, що дезадаптованість пов'язана з неадаптованістю, яка може мати як негативні, так і позитивні (стимулюючі) наслідки. Неадаптованість спонукає до розвитку, а

дезадаптованість, навпаки, гальмує особистісне становлення, викликаючи тривогу, внутрішні конфлікти, невротичні реакції [19, с. 157-165].

Науковці - О. Боделян, Г. Бурменська, Л. Здункевич, Н. Лусканова, Л. Дзюбко - вивчали проблеми адаптації та дезадаптації. Значний внесок зробили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн. Дослідники С. Андрійчук та І. Петрюк розглядають різновиди дезадаптації: психічну, соціальну, шкільну, навчальну - як реакції на труднощі в адаптації.

Г. Кириленко описує дезадаптацію як неадекватну реакцію на середовище, що супроводжується порушеннями у поведінці, зростанням тривожності та конфліктністю [20, с. 11-13]. Це створює бар'єри для навчання, тому виявлення та вирішення проблеми має відбуватися на ранньому етапі.

У своїх роботах Л. Алексєєва та Н. Кожемякіна, посиляючись на О. і Б. Головки, наводять варіанти дезадаптації:

1. Дезадаптованість, пов'язана з труднощами в опануванні навчального матеріалу. Важливу роль у подоланні цих труднощів відіграють дорослі.

2. Дезадаптованість як нездатність контролювати поведінку, зосереджуватися, реагувати на вимоги. Це частіше спостерігається в емоційно нестійких дітей із низьким рівнем саморегуляції, що пояснюється недоліками сімейного виховання.

3. Дезадаптованість як неспроможність адаптуватися до темпу шкільного життя. Вона характерна для дітей із частими хворобами, втомою, низькою самооцінкою, схильністю уникати шкільного навантаження через психосоматичні прояви.

Відповідно до концепцій І. Крук, О. Осадько, Г. Колесової основними чинниками дезадаптації є:

1. Невдалі виховні методи в родині;
2. Проблеми у шкільній взаємодії;
3. Особливості психічного розвитку дитини [23].

До типових помилок виховання належать: - Завищені очікування від дитини, через що будь-які її невдачі викликають негативну реакцію; -

Відсутність позитивного настрою щодо школи - залякування труднощами, негативними описами вчителів тощо, що формує страх і невпевненість; - Акцентування уваги на недоліках школи, а не на її перевагах, що породжує у дитини негативне ставлення до навчання.

Перелічені типи дезадаптованості та чинники, що їх провокують, свідчать про складну, багатофакторну природу цього явища, де внутрішні характеристики дитини тісно переплітаються з соціальними умовами, стилем виховання та особливостями освітнього середовища. Дезадаптація, незалежно від її форми, ніколи не виникає у вакуумі - вона є наслідком порушеного балансу між вимогами шкільного середовища та реальними можливостями або ресурсами дитини, як психологічними, так і фізичними. У цьому контексті надзвичайно важливим постає завдання раннього виявлення негативних тенденцій у поведінці або навчальній активності школяра.

Вчасне реагування з боку педагогів, батьків і психологів дозволяє сформувати індивідуальну траєкторію підтримки, спрямовану на розвиток сильних сторін дитини. Особливої уваги потребують ті діти, які демонструють нестійкий емоційний фон, знижену мотивацію або підвищену чутливість до оцінки. Формування позитивного уявлення про школу, підтримка внутрішньої віри у власні сили та створення атмосфери прийняття є базовими умовами профілактики дезадаптаційних проявів. Підвищення психологічної культури батьків та вчителів, налагодження конструктивної взаємодії між ними, а також впровадження індивідуального підходу до кожного учня можуть суттєво підвищити ефективність процесу адаптації й знизити ризики шкільної дезадаптації.

Різноманітні прояви шкільної дезадаптації обумовлені складною взаємодією особистісних, соціальних і психофізіологічних чинників. Важливо враховувати, що перші шкільні роки відіграють визначальну роль у становленні особистості, формуванні мотивації до навчання та соціалізації дитини.

На думку Л. Виготського, адаптованість - це не просто пристосування до умов, а й активне засвоєння нової соціальної ролі учня, що супроводжується перебудовою всієї структури діяльності дитини. Успішна адаптованість

базується на поєднанні зовнішньої поведінкової пристосованості та внутрішньої психологічної рівноваги.

Аналіз ролі соціального середовища в адаптаційних процесах школярів показав, що ключовим чинником успішної адаптації виступає цілеспрямована й скоординована діяльність педагогічного колективу, психологічної служби та соціального педагога. Саме ці суб'єкти освітнього процесу повинні вчасно виявляти ознаки дезадаптації, ідентифікувати її першопричини та забезпечувати психологічну і педагогічну підтримку як дитині, так і її родині. Особливої уваги потребують учні з підвищеним рівнем тривожності, емоційною нестійкістю, замкнутістю, агресивними реакціями чи труднощами в комунікації, оскільки ці прояви можуть бути симптомами глибших адаптаційних розладів.

Для подолання шкільної дезадаптації було визначено низку ефективних практичних підходів. До них належать: індивідуалізація навчального процесу з урахуванням особистісних особливостей учня; систематична психолого-педагогічна підтримка, що охоплює консультативну, діагностичну та корекційну роботу; цілеспрямоване формування позитивного мікроклімату в класному колективі; розвиток емоційного інтелекту та навичок саморегуляції через інтерактивні методи, тренінги чи артпрактики; активна робота з батьками щодо перегляду й оптимізації виховних стратегій; залучення дітей до позакласної діяльності, яка сприяє соціальній інтеграції та формуванню впевненості в собі.

Суттєвого значення у процесі шкільної адаптації набувають також міжособистісні чинники: підтримка з боку дорослих - учителів, батьків, шкільного персоналу; позитивна соціальна взаємодія з однолітками; повага до індивідуальних особливостей кожної дитини; узгодженість вимог школи та родини, що знижує рівень суперечностей у соціальному середовищі дитини. Такі умови формують відчуття стабільності, безпеки та прийняття, що, у свою чергу, сприяє зниженню тривожності та підвищенню рівня адаптаційної готовності учнів.

Ефективна адаптація проявляється в емоційному благополуччі школяра, позитивному ставленні до навчання, адекватній самооцінці, здатності до

самовираження та конструктивного розв'язання проблемних ситуацій. Таким чином, соціальне середовище виступає не лише контекстом адаптації, але й активним чинником, здатним як підтримати, так і ускладнити розвиток адаптивної поведінки в учнів середнього шкільного віку.

Комплексна система заходів із подолання дезадаптації потребує глибокого розуміння природи особистісних труднощів, з якими стикається учень. Створення підтримувального освітнього середовища базується на принципах поваги, безоціночного прийняття та розвитку потенціалу кожної дитини, що формує передумови для її стабільного психоемоційного стану та зростаючої впевненості у власних силах.

Особливої ваги набуває співпраця з родиною, оскільки саме вона задає первинну модель емоційного реагування, ставлення до труднощів і навчальної мотивації. Водночас залучення учня до різноманітної соціальної активності, у тому числі поза межами класу, сприяє розвитку комунікативної гнучкості, почуття приналежності та соціальної зрілості, що у свою чергу зміцнює здатність до адаптації в нових умовах. Формування позитивного навчального досвіду, включення механізмів емоційної саморегуляції та розвиток навичок рефлексії створюють основу для довготривалої адаптованості, яка не обмежується рамками однієї освітньої ланки. Успішна адаптація, розглядається як процес поступового формування цілісної, емоційно врівноваженої та соціально активної особистості, здатної ефективно функціонувати в освітньому середовищі та поза його межами.

Проблема шкільної дезадаптації потребує комплексного підходу, який включає психологічну, педагогічну, соціальну та медичну підтримку. Вчасне виявлення ознак дезадаптації та цілеспрямована корекційна робота з боку педагогів, психологів і батьків дозволяє значною мірою знизити ризики виникнення серйозних порушень у розвитку дитини, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та забезпечує її успішну соціалізацію.

Висновки до першого розділу

Перший розділ дипломної роботи був присвячений ґрунтовному теоретичному аналізу проблеми психологічної адаптації учнів середньої школи, що дало змогу окреслити загальну наукову картину досліджуваного явища, систематизувати наявні підходи до його розуміння та визначити актуальні наукові й практичні орієнтири для подальшого емпіричного дослідження.

У результаті опрацювання широкого кола наукових джерел було встановлено, що адаптованість у шкільному середовищі є складним, багатовимірним і динамічним процесом, що охоплює фізіологічні, емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні рівні функціонування особистості. Цей процес передбачає не лише здатність учня пристосовуватися до навчального середовища, але й активне саморозкриття, розвиток навичок саморегуляції, побудову ефективних соціальних зв'язків та засвоєння рольових моделей, характерних для шкільної системи. Адаптація в умовах шкільного віку проявляється у сформованості позитивного ставлення до навчальної діяльності, готовності до міжособистісної взаємодії, відповідальності за виконання академічних і соціальних ролей, а також у вмінні справлятися з емоційними та поведінковими викликами, які виникають у процесі навчання.

Проведений аналіз наукових підходів (Л. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сельє, Б. Спок та ін.) дозволив виокремити кілька ключових теоретичних парадигм, кожна з яких висвітлює адаптацію з різних ракурсів. Біоекологічний підхід У. Бронфенбреннера акцентує увагу на системному впливі мікро- й макросередовища на розвиток дитини. Стресово-копінгова модель (Г. Сельє, Р. Лазарус) розглядає адаптацію як відповідь на зовнішні навантаження та стресори, що вимагає залучення внутрішніх ресурсів і стратегій подолання. Гуманістичні концепції (зокрема К. Роджерса) підкреслюють значення внутрішньої цінності дитини, потреби в прийнятті, емоційній безпеці та самоактуалізації як умов гармонійного входження у соціальне середовище. Системно-особистісний підхід (Л. Божович, Д. Ельконін)

висвітлює адаптацію як цілісний процес, що розгортається у взаємодії мотиваційної, емоційної та когнітивної сфер, і тісно пов'язаний з формуванням особистісної автономії. Усі розглянуті теоретичні моделі вказують на те, що адаптованість не може розглядатися поза контекстом взаємодії з соціальним оточенням - однолітками, учителями, батьками, а також без урахування внутрішнього емоційного стану й самооцінки дитини.

Особливу увагу в дослідженні приділено віковим особливостям учнів середнього шкільного віку, зокрема 5-7 класів, які охоплюють молодший підлітковий вік. Цей період (10-13 років) характеризується інтенсивними фізіологічними, психічними та соціальними змінами. Посилюється критичність мислення, зростає потреба в автономії та особистісному самоствердженні, актуалізується прагнення до рівноправної взаємодії з дорослими, загострюється емоційна чутливість, формується ідентичність і відбувається перебудова уявлень про себе. У цьому віковому періоді адаптаційні труднощі часто мають системний характер і можуть проявлятися одночасно на кількох рівнях - когнітивному (через інформаційні перевантаження або знижену навчальну мотивацію), емоційному (внаслідок підвищеної тривожності або невпевненості), соціальному (у вигляді труднощів у встановленні контактів з ровесниками або педагогами). Саме тому адаптація у цьому віці потребує системної підтримки, яка враховує комплексність розвитку особистості та чутливість до соціального середовища.

Розглянуті у першому розділі соціально-психологічні чинники адаптації учнів середньої школи засвідчили провідну роль мікросоціального середовища у процесі формування адаптованої поведінки. Зокрема, такі чинники, як стиль виховання в родині, емоційна підтримка з боку батьків, особливості педагогічної взаємодії, соціальний статус дитини в колективі, наявність або відсутність дружніх зв'язків, а також досвід соціального відторгнення, виявились безпосередньо пов'язаними з рівнем адаптаційної готовності школярів. Наявність стабільних емоційних зв'язків, позитивна самооцінка, відчуття підтримки з боку значущих дорослих і ровесників функціонують як

буферні чинники, що значно знижують ризики дезадаптації та сприяють гармонійному включенню дитини в освітній процес. Позитивне мікросередовище виступає не лише як зовнішній ресурс, а й як внутрішній регулятор адаптивної поведінки.

У межах теоретичного аналізу було охарактеризовано також основні прояви шкільної дезадаптації, які мають широкий спектр - від підвищеної тривожності, емоційної нестабільності, агресивних або замкнених реакцій, до втрати мотивації, зниження пізнавального інтересу та складнощів у налагодженні міжособистісних стосунків. Така дезадаптація вважається не лише тимчасовим ускладненням, а потенційним маркером глибших психологічних або психосоціальних проблем, що можуть ускладнювати соціалізацію та особистісний розвиток. Це підкреслює необхідність своєчасного виявлення таких станів та реалізації профілактичних заходів на ранніх етапах.

Актуальність теоретичного аналізу значно підсилюється в умовах сучасного українського контексту, де значна частина школярів стикається з викликами, пов'язаними з війною, внутрішнім переміщенням, втратою безпеки, емоційною нестабільністю в родині, а також дестабілізованим освітнім процесом. У цьому контексті було відзначено брак емпіричних досліджень, що враховують ці нові соціальні обставини, зокрема вплив кризових подій на емоційне благополуччя та адаптаційні механізми дітей. Така ситуація обґрунтовує потребу в практичному дослідженні з урахуванням актуальних змін у життєдіяльності школярів.

Таким чином, перший розділ заклав цілісну теоретико-методологічну основу для подальшого емпіричного аналізу, дав змогу сформулювати гіпотези дослідження та обґрунтувати вибір методів. Його висновки підтвердили, що адаптація є складним соціально-психологічним явищем, яке розгортається у багатовимірній системі взаємодії особистості з навколишнім середовищем, потребує міждисциплінарного підходу та науково виваженого супроводу в умовах сучасної школи.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА І ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ

2.1. Мета, гіпотеза та завдання емпіричного дослідження

Зміни, які супроводжують молодших підлітків в умовах війни, накладають значний відбиток на їхній психоемоційний стан та когнітивні здібності. Саме тому дослідження рівня стресу та здатності до концентрації уваги в цей період є важливим напрямком роботи практичного психолога.

Мета емпіричної роботи полягає у виявленні ключових психологічних факторів, які впливають на рівень стресу та концентрацію уваги у підлітків, а також у розробці практичних рекомендацій для створення сприятливого середовища навчання та зменшення негативного впливу стресу.

Основні завдання дослідження:

1. Вивчити рівень стресу та основні чинники, які його зумовлюють (сімейні, соціальні, освітні).
2. Дослідити здатність до концентрації уваги в умовах підвищеного стресу.
3. Виявити взаємозв'язок між рівнем стресу та ефективністю когнітивних процесів.
4. Розробити індивідуальні та групові програми психологічної підтримки для учнів.

Методи дослідження:

- Анкетування для оцінки рівня стресу та основних його джерел. Анкета містила запитання, які дозволяли визначити частоту проявів стресу, його інтенсивність та специфіку шкільних ситуацій, у яких він виникає. Отримані відповіді дали можливість виокремити типові стресогенні фактори в навчальному середовищі;
- Тестування когнітивних функцій, зокрема здатності до концентрації уваги. Застосовані методики дозволили оцінити стабільність уваги,

швидкість переключення, рівень зосередженості на завданні, що має велике значення для навчального успіху;

- Спостереження за поведінкою підлітків у навчальному середовищі. Проведення спостереження дало змогу зафіксувати поведінкові прояви стресу, взаємодію учнів між собою та з учителями, реакції на навчальні труднощі, способи подолання напружених ситуацій;
- Інтерв'ю з учнями, їхніми батьками та вчителями. Опитування учасників освітнього процесу дозволило отримати розширену інформацію про емоційний стан дитини, її ставлення до навчання, особливості взаємин у класі та вдома, очікування батьків і педагогів.

Практична спрямованість емпіричної роботи:

1. Виявити підлітків, які найбільше потребують психологічної підтримки. Це дозволить спрямувати ресурси на цільову допомогу учням, які стикаються з труднощами в адаптації, зокрема на ранньому етапі;
2. Розробити програми для зниження рівня стресу, зокрема методи релаксації, розвитку емоційної стійкості та управління увагою. Такі програми базуватимуться на врахуванні індивідуальних особливостей учнів і будуть спрямовані на підвищення їхнього психологічного благополуччя;
3. Надати рекомендації вчителям та адміністрації щодо адаптації навчального процесу до потреб учнів у стресових умовах. Ці рекомендації включатимуть шляхи корекції навчального навантаження, методичні прийоми для зниження напруження та покращення класного мікроклімату;
4. Покращити взаємодію між учнями, педагогами та батьками. Це сприятиме створенню стабільного і підтримувального середовища, у якому учень почуватиметься захищеним, що важливо для процесу адаптації.

Очікувані результати:

1. Зменшення рівня стресу у молодших підлітків. Очікується, що

впроваджені заходи допоможуть знизити частоту та інтенсивність стресових проявів у навчальному середовищі.

2. Підвищення здатності до концентрації уваги та навчальної мотивації. Покращення когнітивних функцій має стати наслідком психологічної стабілізації та зниження емоційного напруження.
3. Створення комфортного освітнього середовища, яке враховує психологічні потреби учнів. Такий простір сприятиме гармонійному розвитку особистості.

Таким чином, експериментальна робота дозволить сприятиме покращенню системи психологічного супроводу в умовах війни. Вона допоможе створити підґрунтя для розробки ефективних програм підтримки, спрямованих на гармонійний розвиток і збереження психічного здоров'я підлітків.

2.2. Опис вибірки

Для досягнення цілей емпіричного дослідження було відібрано групу учнів середнього шкільного віку, які навчаються в Ліцеї №100 «Поділ» Подільського району Києва. Цей багатoproфільний заклад освіти активно впроваджує сучасні педагогічні та психологічно-профілактичні методики, забезпечуючи системний розвиток особистості школярів і пропонуючи психологічну підтримку всім учасникам освітнього процесу. Завдяки висококваліфікованим спеціалістам, зокрема шкільному психологу, було створено сприятливі умови для проведення дослідження в реальному освітньому середовищі.

У дослідженні взяли участь 74 учні, серед яких 43 дівчини (58,1%) та 31 хлопець (41,9%). Віковий діапазон учасників становив 10-13 років, що відповідає середньому шкільному віку - ключовому періоду становлення самосвідомості, поглиблення рефлексивних здібностей, формування міжособистісних стосунків і підвищення чутливості до зовнішніх стресових чинників.

Учасники представляли 5, 6 і 7 класи, що дозволило проаналізувати вікові

особливості адаптації, порівняти дані між різними групами підлітків у межах одного освітнього рівня. Вибірка формувалася з урахуванням принципів репрезентативності, добровільної участі та етичного погодження з адміністрацією школи й батьками. Учням попередньо надали інформацію про мету й процедури дослідження та гарантували право відмови від участі на будь-якому етапі без негативних наслідків.

Зважаючи на складну соціально-політичну ситуацію в країні, включаючи воєнний стан, особливий акцент робився на забезпеченні психоемоційного комфорту та психологічної безпеки учасників протягом усього дослідження. Тестування проходило у звичних та безпечних умовах класних аудиторій під наглядом дослідника та за підтримки класних керівників. Процедури проводилися в першу половину дня, щоб уникнути порушення навчального процесу й врахувати біоритми учнів.

Дослідження проводилось офлайн із застосуванням друкованих матеріалів. Кожен учасник заповнював стандартизовані психодіагностичні методики індивідуально або в малих групах. Створення умов, максимально наближених до природного шкільного середовища, допомогло мінімізувати вплив ситуаційного стресу, який часто викривлює результати.

Вибірка була збалансованою за основними соціально-демографічними параметрами, такими як стать, вік і навчальний контекст. Це сприяло забезпеченню валідності та надійності даних, а також формулюванню узагальнених висновків, релевантних для реального шкільного середовища в умовах тривалої соціальної напруги. Зважаючи на підвищену чутливість підлітків до психотравмивних подій війни, молодші підлітки стали ключовою групою для оцінки рівня стресу, шкільної тривожності, концентрації уваги й адаптаційних механізмів.

Таким чином, вибірка повністю відповідала цілям дослідження, дозволила провести комплексний кількісно-якісний аналіз і стала базою для подальших порівняльних, кореляційних і дисперсійних процедур.

2.3. Методи та методики дослідження

У процесі дослідження адаптації учнів середнього шкільного віку було застосовано комплекс методів, що відповідають принципам наукової достовірності, етичності та практичної доцільності. Комбіноване використання кількісних і якісних підходів дозволило отримати об'ємну, багатовимірну картину психоемоційного стану дітей, особливостей їх адаптації до навчального середовища в умовах соціальної нестабільності, зумовленої війною.

Методи збору емпіричної інформації:

- 1. Психодіагностичне тестування** - основний метод збору даних, що передбачав стандартизовану оцінку психічних процесів, емоційних станів та адаптаційних характеристик учнів. Методика дозволяла об'єктивно виміряти індивідуальні відмінності в рівнях тривожності, емоційної стабільності, саморегуляції, а також виявити загальний стан психологічної готовності до навчання. Вибір тестових методик обґрунтовувався їх валідністю та надійністю щодо вікової категорії підлітків;
- 2. Опитування** - застосовувалося для вивчення суб'єктивного досвіду респондентів у контексті стресу, емоційних переживань, самооцінки та шкільної тривожності. Запитання були спрямовані на виявлення внутрішнього ставлення учнів до навчального середовища, їхнього уявлення про власні труднощі та ресурсні стани. Отримані відповіді дозволили доповнити психометричні показники індивідуальними враженнями учнів, що дало змогу краще зрозуміти природу адаптаційних викликів;
- 3. Систематичне включене спостереження** - дозволило виявити поведінкові індикатори дезадаптації та перевірити достовірність результатів тестування у природному середовищі. Воно проводилося в умовах навчального процесу, що дало змогу зафіксувати типові реакції учнів на різні навчальні та соціальні ситуації, рівень залучення до

діяльності, взаємодію з однолітками та педагогами. Цей метод дозволив отримати інформацію, яка не завжди доступна в рамках опитування або тесту;

4. **Неформалізовані інтерв'ю** - слугували джерелом додаткової якісної інформації, важливої для контекстуалізації кількісних даних. Інтерв'ю проводилися з учнями, батьками та педагогами у вільній формі, що дозволяло глибше зрозуміти індивідуальні особливості адаптації, чинники стресу та механізми подолання труднощів. Зібрані дані допомогли виявити соціально-психологічні нюанси, які складно було простежити за допомогою інших методів.

Психодіагностичні методики:

1. **Методика діагностики особистісної адаптованості школяра (А. Фурман)**. Спрямована на комплексну оцінку адаптаційних процесів учня щодо основних сфер соціалізації - школа, родина, однолітки, внутрішній світ. Методика дозволяє зафіксувати індивідуальні труднощі або успішність у кожному з напрямів, що важливо для розуміння загального рівня інтегрованості дитини в соціальне середовище. Визначаються рівні адаптованості: адаптованість, неадапованість та дезадапованість, що дає змогу сформулювати диференційовані висновки. Методика дозволяє отримати як загальний індекс адаптації, так і профіль особистісних ставлень до окремих сфер, що є надзвичайно цінним для індивідуального психологічного супроводу, подальшої корекційної роботи або консультування.
2. **Методика діагностики шкільної тривожності (Ф. Філіпс)**. Діагностичний інструмент, що дає змогу виявити структуру тривожних реакцій. Методика дозволяє розмежувати основні сфери шкільної тривоги: страх перед оцінюванням, соціальна тривожність, страх самовираження, труднощі у взаємодії з вчителями та однокласниками. Охоплює 58 тверджень, за допомогою яких формується індивідуальний профіль, що дозволяє визначити домінуючий тип тривожної реакції. Її

використання є особливо доцільним у сучасних умовах, коли багато учнів перебувають у стані хронічної напруги через дестабілізуючі соціальні обставини, зокрема наслідки воєнних дій.

3. **Шкала сприйнятого стресу (PSS-10).** Визнана міжнародна методика оцінки суб'єктивного сприйняття стресу, адаптована до використання з підлітками. Складається з 10 запитань, які стосуються особистісного відчуття напруження, рівня емоційного контролю, переживань через непередбачуваність подій. Дає змогу визначити, як сам респондент сприймає ситуацію, незалежно від об'єктивних обставин. Результати класифікуються за рівнями: низький, середній, високий стрес. Застосування цієї методики дозволяє виявити учнів із високою емоційною вразливістю та схильністю до прихованого дистресу, який може не мати явних зовнішніх проявів.
4. **Тест Тулуз-П'єрона (адаптований варіант).** Методика дослідження концентрації, об'єму та стійкості уваги. Є одним із ключових засобів оцінювання когнітивної сфери, зокрема у випадках підвищеної тривожності або втомлюваності учнів. Під час проведення тесту аналізувалась не тільки загальна кількість оброблених символів, а й швидкість виконання, частота помилок, динаміка продуктивності впродовж усього завдання. Ці показники дозволяли оцінити ступінь стомлення, наявність імпульсивності або, навпаки, гальмування, а також співвіднести їх із загальним рівнем стресу та тривожності. Методика використовувалася як додатковий індикатор ефективності функціонування уваги в умовах шкільного навантаження.

Додаткові методи:

Спостереження. Використовувалось для виявлення таких індикаторів, як уникнення соціальних контактів, підвищена тривожність, емоційна нестабільність, труднощі зосередження, імпульсивна поведінка або, навпаки, замкненість. Спостереження проводилося в умовах звичайного навчального процесу, що дозволяло фіксувати природні реакції учнів на навчальні ситуації,

взаємодію з однолітками та педагогами. Особливу увагу приділяли емоційним реакціям на помилки, ступеню участі в груповій роботі, ініціативності, реакції на звернення дорослого, а також міміці та позам, що сигналізують про внутрішнє напруження.

Інтерв'ювання. Проводилося з учнями, класними керівниками та шкільним психологом з метою уточнення факторів, що могли впливати на адаптаційні труднощі. У процесі інтерв'ювання враховувалися індивідуальні історії дітей: сімейне становище, наявність досвіду вимушеного переміщення, часті зміни школи, труднощі засвоєння навчального матеріалу або конфліктні ситуації в колективі. Особлива увага приділялася тому, як самі учні оцінюють своє ставлення до школи, рівень тривоги, відчуття безпеки та комфортності у класному середовищі. Важливою також була думка вчителів про динаміку емоційного стану дитини, зміни в поведінці, прояви стомлюваності або закритості.

Статистичний аналіз. Для обробки результатів використовувалися методи математичної статистики з метою перевірки достовірності отриманих даних і виявлення статистично значущих зв'язків. Застосовувалась описова статистика (обчислення середнього значення, моди, стандартного відхилення), яка дозволяла охарактеризувати загальну тенденцію результатів. Для визначення впливу таких змінних, як вік, стать, рівень стресу на адаптаційні характеристики, використовувався однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Для порівняння результатів у незалежних групах (наприклад, між хлопцями й дівчатами) застосовувався u -критерій Манна-Уїтні. Ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена дозволяв виявити статистично значущі зв'язки між рівнем сприйнятого стресу, тривожністю, адаптованістю та рівнем розвитку уваги. Такий підхід дозволив надати дослідженню необхідної наукової обґрунтованості.

Завдяки комбінації наведених методів було забезпечено комплексну, доказову та валідну оцінку психологічного стану учнів середньої школи, що дозволило сформулювати обґрунтовані рекомендації для психологічного

супроводу дітей в умовах підвищеного соціального напруження.

2.4. Процедура проведення дослідження

Процедура організації та проведення емпіричного дослідження була ретельно спланована відповідно до вимог академічної етики, практичної психології та специфіки роботи з неповнолітніми в умовах загальноосвітнього закладу. Дослідження реалізовувалося упродовж навчальної виробничої практики на базі Ліцею №100 «Поділ» м. Києва в період із 25 жовтня по 20 грудня 2024 року. Цей часовий відрізок забезпечив оптимальні умови для взаємодії з учнями, збору даних та їх попередньої обробки.

Після цього відбулась:

- підготовка пакету етичної документації, що включала формулювання цілей дослідження, гарантії конфіденційності, опис процедур, які не завдають шкоди учасникам, а також обґрунтування важливості дослідження для покращення психологічного супроводу учнів;
- отримання дозволу адміністрації школи, яка надала письмову згоду на проведення дослідницької роботи у межах навчального процесу за умови дотримання етичних вимог та узгодженого розкладу;
- складання інформаційного листа для батьків, у якому доступно пояснювалися мета, етапи, тривалість та безпечний характер дослідження, а також роль батьків у забезпеченні добровільної участі дітей;
- збір інформованих згод від законних представників неповнолітніх, що проводився на основі підписаних письмових форм, передбачених чинними етичними нормами роботи з дітьми;
- планування розкладу проведення дослідження з урахуванням навчального навантаження класів, що дозволило мінімізувати втручання в освітній процес та уникнути перевантаження учнів у дні, коли проводилася психодіагностика.

Підготовлено діагностичні матеріали: бланки опитувальників були

надруковані в достатній кількості з урахуванням кожної вікової групи, протоколи спостереження включали детальний перелік поведінкових індикаторів для фіксації, інструкції до методик були сформульовані згідно з віковими особливостями та апробовані у пілотному режимі. Окремо підготовлено формуляри для учнів, у яких передбачалося заповнення особистих даних лише в зашифрованому вигляді.

До вибірки увійшли учні 5-х, 6-х та 7-х класів, загалом 74 особи віком 10-13 років. Вибірка формувалась на основі добровільної згоди учасників та їхніх батьків, за принципом доступності (проведення в одній конкретній школі), а також відповідності віковим критеріям, оскільки молодший підлітковий вік вважається критичним періодом у формуванні психологічної адаптованості. З метою мінімізації упередженості у вибірку включалися учні з різним рівнем навчальних досягнень, стилем поведінки, а також з різним статусом у шкільному колективі, що дозволяло забезпечити різноманітність досвіду та підвищити репрезентативність дослідження.

Психодіагностика проводилася у звичних умовах шкільних класів, у першій половині дня (переважно на другому або третьому уроці), що дозволяло врахувати природний рівень пізнавальної активності, характерний для ранкових годин. Це сприяло зменшенню впливу стомленості та збереженню концентрації уваги в процесі виконання завдань. У кожній дослідницькій групі сесія тривала від 45 до 60 хвилин, залежно від темпу роботи класу, загального емоційного стану учасників та часу, необхідного для заповнення анкет, тестів та інших форм діагностики.

Перед початком діагностики учням було надано коротке, доступне для розуміння пояснення щодо мети дослідження, його безпечного та конфіденційного характеру. Підкреслювалася відсутність «правильних» або «неправильних» відповідей, наголошувалося, що дослідження не має на меті оцінювання учнів чи їхніх знань. Акцент робився на добровільній участі: кожен мав право не відповідати на певні запитання у разі внутрішнього дискомфорту або небажання продовжувати виконання завдань. Це сприяло створенню

безпечної атмосфери та зниженню потенційної тривожності перед тестуванням.

Кожен учень працював індивідуально з персональним комплектом методик, що включав стандартизовані бланки та інструкції. Усі завдання подавалися у послідовності, яка забезпечувала поступове занурення у процес: спочатку шкала сприйняття стресу (PSS), далі тест Тулуз-П'єрона на увагу, після чого - методика адаптованості (А. Фурман) і завершально - методика шкільної тривожності (Ф. Філіпс). Така структура дозволяла знизити когнітивне навантаження та мінімізувати ефект втоми на результати.

У ході виконання завдань додатково фіксувалися ознаки втоми, емоційного напруження, уникнення роботи, зниження зацікавленості. Ці маркери заносилися до протоколів спостереження і враховувалися на етапі якісного аналізу, що дозволяло інтерпретувати результати глибше, з урахуванням контексту поведінки.

Паралельно з тестуванням дослідник здійснював систематичне спостереження за поведінкою учнів у класі. Увага зосереджувалася на невербальних реакціях (жести, міміка, тілесне напруження), на тому, як швидко й охоче діти включалися в роботу, на виразності емоційних проявів під час взаємодії з завданнями. Особлива увага приділялася тим, хто демонстрував надмірну збудженість, підвищену дратівливість, виражену пасивність або повне ігнорування інструкцій, що дозволяло виявити потенційні ознаки емоційної чи соціальної дезадаптації, які не завжди очевидні за результатами формалізованого тестування.

У межах дослідницької процедури були також проведені неформалізовані інтерв'ю з учнями, класними керівниками та шкільним психологом. Спілкування з учнями відбувалося на добровільній основі, з дотриманням умов безпечного емоційного контакту. Цей якісний метод дозволив уточнити обставини, які не завжди фіксуються в анкетах чи тестах, зокрема особливості родинного мікроклімату, наявність соціальної підтримки або факторів ризику, що можуть впливати на загальний адаптаційний фон. Додатково було виявлено індивідуальні емоційні реакції, труднощі спілкування, ставлення до навчання та

самооцінкові судження, що надали цінну контекстуальну інформацію для інтерпретації кількісних результатів.

Отримані дані з усіх застосованих методик були систематизовані, закодовані та введені до електронних таблиць для подальшого аналізу. Обробка здійснювалася з використанням методів математичної статистики: описова статистика дозволила отримати загальні уявлення про центральні тенденції та варіативність результатів; *u*-критерій Манна-Уїтні був застосований для порівняння результатів між окремими групами респондентів за категоріальними змінними; однофакторний дисперсійний аналіз використовувався для вивчення впливу таких чинників, як вік, стать чи рівень стресу на адаптаційні показники; коефіцієнт кореляції Спірмена дозволив виявити взаємозв'язки між рівнем тривожності, суб'єктивного стресу, когнітивної зосередженості та загальної адаптованості учнів.

Усі етапи дослідження реалізовувалися відповідно до Етичного кодексу психолога. Було дотримано принципів добровільної участі, інформованої згоди, права на відмову без негативних наслідків, а також забезпечено повну анонімність учасників шляхом деперсоналізації результатів. Окрема увага приділялась збереженню емоційного благополуччя респондентів як у процесі дослідження, так і після нього. За результатами аналізу, учням, у яких зафіксовано підвищені рівні тривожності, дезадаптованості або стресового навантаження, було рекомендовано індивідуальну підтримку з боку шкільного психолога, за попередньою згодою батьків та вчителів. Такий підхід дозволяє оперативно реагувати на потреби школярів у сфері психологічної допомоги.

Висновки до другого розділу

Другий розділ дипломної роботи було присвячено обґрунтуванню методології, етапів та організаційних особливостей проведення емпіричного дослідження адаптації учнів середньої школи. Його структура охопила комплексне представлення логіки дослідження - від формування вибірки до забезпечення етичних умов роботи з респондентами, що дало змогу закласти міцну основу для отримання валідних та надійних результатів. Формування вибірки здійснювалося з урахуванням вікових (10-13 років), гендерних та соціально-психологічних характеристик, що дозволило врахувати особливості періоду переходу до підліткового віку - часу активного розвитку особистісної автономії, когнітивної самостійності та загостреної чутливості до міжособистісних стосунків. Репрезентативний розподіл учасників за віком, статтю та умовами соціалізації забезпечив широту варіацій у дослідницьких даних, що підвищило їх наукову цінність та дозволило виявити закономірності адаптаційних проявів у різних контекстах.

Психодіагностичний інструментарій було дібрано з урахуванням специфіки досліджуваної проблематики та вікової придатності учасників. Комбінація стандартизованих методик (особистісна адаптованість за Фурманом, тривожність за Філіпсом, шкала стресу PSS-10, тест Тулуз-П'єрона) з якісними методами (спостереження, неформалізовані інтерв'ю) дозволила отримати повну картину адаптаційного процесу та виявити неочевидні фактори, що впливають на емоційний стан та поведінкові прояви школярів. Врахування психофізіологічних особливостей підлітків відобразалося у проведенні діагностики у сприятливих умовах - в знайомому середовищі, у часові проміжки з найменшим навантаженням, із попередньою емоційною підготовкою учнів, що дозволило створити комфортну атмосферу, яка знижувала рівень тривожності й сприяла достовірності відповідей.

Дотримання етичних норм, серед яких принципи добровільності, анонімності, конфіденційності та права на відмову, стало важливою складовою

наукової процедури та гарантувало психологічну безпеку всіх учасників. Організаційно-етичні стандарти дослідження відповідали сучасним вимогам дитячої психології та забезпечили позитивну взаємодію з учнями. Сукупність зазначених характеристик - науково обґрунтована методологія, збалансований підбір інструментів, чітко налагоджена організація дослідницьких етапів та дотримання етичних норм - стали визначальними факторами якості зібраного емпіричного матеріалу. Усе це забезпечило надійну базу для подальшого аналізу соціально-психологічних чинників адаптації школярів, який було реалізовано в наступному розділі.

Використаний інструментарій дозволяв всебічно оцінити як емоційно-поведінкові (тривожність, стрес, адаптованість), так і когнітивні аспекти адаптаційного процесу. Методика А. Фурмана забезпечила комплексну оцінку рівня адаптації учнів у різних сферах життя - шкільній, сімейній, серед ровесників та у ставленні до себе. Завдяки методиці Ф. Філіпса вдалося визначити профілі шкільної тривожності як важливого індикатора дезадаптації. Шкала PSS-10 надала кількісну оцінку стресового фону, а тест Тулуз-П'єрона дозволив оцінити функціональний стан уваги як когнітивний показник адаптаційної витривалості.

Поєднання кількісних методів із якісними, такими як систематичне спостереження, неформалізовані інтерв'ю та елементи бесіди, суттєво збагатило інтерпретацію емпіричних результатів, дозволивши не лише об'єктивно зафіксувати адаптаційні прояви, а й проникнути у глибші рівні емоційного стану школярів. Завдяки цьому вдалося ідентифікувати низку прихованих чинників, які впливають на адаптаційні процеси, зокрема внутрішні переживання, приховану тривожність, знижену самооцінку чи нестачу підтримки, що не завжди проявляються у стандартизованих психодіагностичних інструментах. Такий методологічний підхід повністю відповідає сучасним вимогам практичної психології, яка вимагає комплексного бачення особистості та багатопланового аналізу психічних процесів. Поєднання якісних і кількісних даних дозволило досягти більшої валідності результатів та підвищити їхню

інтерпретаційну глибину, що значно посилило наукову значущість проведеного дослідження.

Дослідницька процедура була ретельно адаптована до вікових, емоційних та психофізіологічних особливостей учнів середнього шкільного віку. Усі етапи тестування відбувалися у звичному для дітей середовищі, що сприяло зниженню тривожності та формуванню почуття безпеки. Тимчасові рамки були обрані з урахуванням найменшого когнітивного й емоційного навантаження, що дозволяло учням максимально зосереджено й чесно відповідати на запитання. Проведення переддіагностичної емоційної підготовки учасників сприяло формуванню довірливої атмосфери та зменшенню ймовірності захисних реакцій. Особливу увагу приділено дотриманню етичних принципів, зокрема добровільності участі, анонімності відповідей, конфіденційності результатів і права на відмову без будь-яких наслідків, що стало запорукою психологічного комфорту та відкритості респондентів.

Таким чином, другий розділ продемонстрував високий рівень підготовленості та наукової обґрунтованості дослідження як у методологічному, так і в організаційно-етичному аспектах. Комплексність обраних методик, чітке дотримання логіки емпіричного дослідження, продумане поєднання кількісного та якісного аналізу, а також створення безпечного дослідницького простору дозволили отримати надійні, репрезентативні та змістовні дані. Це заклало міцну основу для подальшого аналізу механізмів адаптації школярів, який було успішно реалізовано у третьому розділі.

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТОВАНОСТІ УЧНІВ

3.1. Загальний опис результатів дослідження

Емпіричне дослідження було проведене за допомогою комплексу теоретичних, емпіричних та математико-статистичних методів. Серед яких: аналіз, узагальнення та синтез сучасних знань з заданої проблематики. Емпіричні методи: методика визначення особистісної адаптованості школярів (автор А.Фурман), методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, Шкала сприйняття стресу (Perceived Stress Scale, PSS), Тест Тулуз-П'єрона. Та математико-статистичні: однофакторний дисперсійний аналіз, регресійний аналіз, rho-коефіцієнт Спірмена, описова статистика, частотний аналіз, u-критерій Мана-Уїтні.

У дослідженні взяли участь 74 учні середнього шкільного віку, з яких 43 дівчини та 31 хлопець. Вік учасників коливався в межах від 10 до 13 років, що дозволяло охопити критичний період переходу до молодшого підліткового віку, коли адаптаційні механізми лише починають стабілізуватись. Опитування проводилося у форматі офлайн з використанням друкованих методичних матеріалів, що дозволило забезпечити повноцінне виконання завдань у контрольованих умовах.

За результатами методики діагностики особистісної адаптованості школярів (А. Фурман), вдалося виявити, що переважна частина респондентів демонструє середній рівень адаптації - 45% вибірки. Високий рівень адаптованості спостерігався у 30% школярів, тоді як 25% мали низькі показники, що потребує особливої уваги з боку психологічної служби школи. Помітна гендерна відмінність: хлопці виявили дещо кращі результати в адаптаційних параметрах, що підтверджується статистично значущим показником за u-критерієм Манна-Уїтні ($u = 0,045, p < 0,05$). Також встановлено значущу негативну кореляцію між рівнем адаптації та рівнем

стресу ($\rho = -0,58$, $p < 0,01$), що свідчить про суттєвий вплив емоційного напруження на здатність школярів пристосовуватись до навчального середовища.

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Ф. Філіпса показала, що найбільша частка учасників - близько 60% - перебуває на рівні середньої тривожності, 25% мають високий рівень, а 15% - низький. За гендерною ознакою, дівчата демонструють вищі показники шкільної тривожності (середнє значення = 34,1), порівняно з хлопцями (середнє значення = 28,7), що підтверджується статистично значущим результатом ($u = 0,03$, $p < 0,05$). Це може бути пов'язано з вищою емоційною чутливістю та соціальною відповідальністю серед дівчат у цьому віковому періоді.

Шкала сприйняття стресу (PSS-10) виявила середнє значення стресового навантаження на рівні 22,7 бала. Це свідчить про середній рівень суб'єктивного переживання стресу серед більшості респондентів. Разом із тим, 20% учасників продемонстрували високі показники стресу (понад 28 балів), що суттєво корелює з низьким рівнем адаптованості та високими показниками тривожності. За результатами однофакторного дисперсійного аналізу, виявлено значущий вплив рівня стресу на адаптацію до навчання ($F = 5,62$, $p < 0,01$), що підтверджує важливість своєчасної психологічної підтримки у подоланні стресових факторів.

Результати тесту Тулуз-П'єрона дали змогу проаналізувати рівень когнітивної активності, зокрема концентрацію уваги. У 40% учасників вона була на високому рівні, 35% мали середні показники, а 25% - низький рівень концентрації. Хлопці виявились більш успішними в аспекті швидкості виконання завдань, у той час як дівчата показали вищу точність, що статистично підтверджено ($u = 0,04$, $p < 0,05$). Виявлено тісний обернений зв'язок між рівнем тривожності та концентрацією уваги ($\rho = -0,52$, $p < 0,01$), що дозволяє стверджувати про вплив емоційного стану на когнітивну продуктивність школярів.

Аналіз міжвікових відмінностей засвідчив, що учні 10-11 років мають

вищі рівні стресу та тривожності порівняно зі старшими респондентами віком 12-13 років. Це пояснюється більш низьким рівнем сформованості адаптаційних стратегій та підвищеною емоційною вразливістю молодших підлітків у складних соціальних умовах ($u = 0,02, p < 0,05$).

Узагальнення результатів дозволило сформулювати низку ключових висновків. По-перше, існує достовірна кореляція між рівнем стресу, тривожністю, адаптованістю та когнітивними показниками учнів. По-друге, гендерні відмінності виявляються у специфіці адаптаційних проявів - дівчата частіше демонструють підвищену тривожність, але нижчий рівень концентрації уваги. По-третє, високий рівень стресу супроводжується суттєвим зниженням адаптаційних характеристик, що впливає на ефективність навчання. Отже, для забезпечення гармонійного функціонування учнів у навчальному середовищі необхідно враховувати як когнітивні, так і емоційні складові адаптаційного процесу.

3.2. Виявлення зв'язків між адаптованістю і соціально-психологічними чинниками

Аналіз кількісних та якісних даних дослідження виявив важливі взаємозв'язки між рівнем адаптації учнів середніх класів та ключовими соціально-психологічними факторами, що впливають на ефективність цього процесу. До таких факторів відносяться рівень шкільної тривожності, суб'єктивне сприйняття стресу, особливості взаємодії у колективі, підтримка з боку дорослих і когнітивна стійкість.

Найяскравішим з виявлених зв'язків є взаємозалежність між адаптованістю і тривожністю. Кореляційний аналіз підтвердив існування зворотного зв'язку між цими показниками: учні з вищим рівнем тривожності виявляють нижчий рівень адаптації. Тісніша кореляція простежується у сферах емоційної саморегуляції та міжособистісної комунікації, де учні з підвищеною тривожністю частіше скаржаться на труднощі у стосунках з однолітками, страх оцінювання та невпевненість у власних здібностях. Ці фактори спричиняють

бар'єри, що заважають створенню стабільного адаптаційного середовища і успішному включенню в навчально-виховний процес.

Також визначено статистично значущий зв'язок між адаптованістю і рівнем сприйняття стресу. Учні, які характеризуються високим рівнем стресу, демонструють виражені ознаки дезадаптації: відсутність інтересу до навчання, емоційну нестабільність, труднощі у соціалізації. Неформальні бесіди з такими учнями показали, що причиною їхнього стресу є часті повітряні тривоги, сімейні конфлікти та переїзди, пов'язані з війною. Отже, стресовий фон значно послаблює здатність до успішної адаптації у шкільному середовищі.

Соціальний контекст, насамперед наявність підтримки від дорослих (батьків, учителів, психолога), також відіграє суттєву роль у процесі адаптації. Спостереження показали, що учні з надійними довірливими взаємовідносинами з дорослими демонструють значно вищий рівень адаптованості, навіть попри складні обставини. Це узгоджується з положеннями теорії соціальної підтримки, яка наголошує на важливості емоційного контакту та стабільної прив'язаності для формування внутрішньої стійкості та зниження тривожності.

Значення когнітивної стійкості також було підтверджене тестом Тулуз-П'єрона. Учні з вищим рівнем уваги показували кращі адаптаційні характеристики: були більш організованими, менш схильними до конфліктів, легше справлялися зі зміною навчального ритму, а також позитивно сприймали зворотний зв'язок вчителів. Це дає підстави вважати когнітивну стабільність важливим ресурсом, який допомагає подолати труднощі шкільної адаптації.

Узагальнення отриманих даних підтверджує, що процес адаптації є багатофакторним. Високий рівень тривожності й стресу виступають як ризикові чинники, які значно знижують здатність до успішного включення в шкільне середовище. Натомість емоційна підтримка, позитивні стосунки з дорослими, а також розвиток когнітивних здібностей мають буферний ефект, зменшуючи негативний вплив стресу і сприяючи адаптації навіть за умов соціальної нестабільності.

З огляду на зазначене, підхід до діагностики і підтримки адаптації

школярів має бути комплексним. Акцент має робитися на зміцненні внутрішніх ресурсів учня і створенні соціального середовища, яке його підтримує.

3.3. Інтерпретація результатів у контексті теоретичних положень

Результати емпіричного дослідження адаптації учнів середніх класів до шкільного середовища в умовах соціальної нестабільності спираються на важливе теоретичне підґрунтя, яке дозволяє розкрити встановлені закономірності та окреслити напрямки психологічної підтримки дітей цього віку. Інтерпретація отриманих результатів базується на теоріях психологічної адаптації, концепціях дитячої тривожності, когнітивної стійкості та соціальної підтримки.

Насамперед, дані підтверджують положення теорії психологічної адаптації як динамічного процесу пристосування особистості до змін у навколишньому середовищі (К. Роджерс, Г. Сельє, Л. Асс). Виявлено, що адаптованість є процесом, який визначається взаємодією внутрішніх ресурсів дитини та зовнішніх умов. Учні, які демонструють емоційну стабільність, отримують підтримку дорослих і мають розвинену когнітивну сферу, більш ефективно долають стресові ситуації і краще інтегруються у навчальний процес.

Результати також підтверджують ідеї Л. Виготського про вплив соціального середовища на формування особистості дитини. Учні, які мають сталі емоційні зв'язки з батьками, учителями або психологами, демонструють вищий рівень адаптації, активно залучаються до навчальної діяльності та рідше проявляють дезадаптивні реакції. Це узгоджується з концепцією зони найближчого розвитку, яка підкреслює важливість підтримуючої взаємодії.

З точки зору теорії емоційної регуляції (Д. Гросс, П. Екман) виявлений зв'язок між тривожністю та низьким рівнем адаптації пояснюється недоліками у формуванні механізмів контролю емоцій, притаманними підліткам. Підвищений рівень тривожності та стресу призводить до домінування негативних емоцій, зниження самооцінки, уникання соціальних контактів, що перешкоджає адаптації. Тому вкрай важливо спрямувати психологічну підтримку на

формування навичок емоційної гнучкості та саморегуляції.

Значення когнітивних здібностей у процесі адаптації підтверджує теоретичні засади, закладені Ж. Піаже та Дж. Брунером. Розвинуті когнітивні навички, такі як здатність до концентрації, систематичного мислення та стійкої уваги, є основою успішного засвоєння соціальних і навчальних норм. У ході дослідження виявлено, що низький рівень концентрації часто супроводжувався проявами дезадаптації, що може бути пов'язано із перевантаженням психіки або наявністю навчальних труднощів.

Актуальність результатів дослідження підтверджується у межах теорії стресу та копінг-поведінки (Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Фолкман). Високий рівень суб'єктивного стресу блокує ефективність когнітивних і поведінкових реакцій, послаблює захисні ресурси організму і провокує поведінкові порушення. Діти, позбавлені соціальної підтримки або навичок подолання стресу, часто вдаються до непродуктивних адаптаційних моделей, таких як уникання, емоційна дистанція або надмірна покірність. Це є критично небезпечним у воєнних умовах, що супроводжуються частими тривогами, порушенням звичного ритму життя та емоційними втратами.

Таким чином, результати дослідження дозволяють стверджувати, що адаптованість є багатовимірним явищем, яке охоплює когнітивну, емоційну, соціальну і особистісну сфери. Для успішної адаптації необхідне поєднання внутрішніх ресурсів дитини (гнучкості, стійкості, когнітивного розвитку) з зовнішньою підтримкою (стабільне середовище, соціальна допомога, фаховий супровід). Висновки дослідження підкреслюють потребу у впровадженні практичних заходів для підтримки адаптації учнів у сучасному освітньому середовищі.

3.4. Рекомендації для покращення адаптаційних процесів у школі

На основі результатів емпіричного дослідження, а також теоретичного аналізу проблеми психологічної адаптації учнів середньої школи, можна сформулювати низку рекомендацій, спрямованих на покращення умов адаптації

школярів у сучасному освітньому середовищі, особливо в умовах соціальної нестабільності.

1. У контексті виявлених результатів доцільним є запровадження комплексної системи психологічного супроводу учнів середнього шкільного віку, яка б враховувала як індивідуальні особливості дітей, так і динаміку їх адаптаційного розвитку протягом навчального року. Одним із ключових елементів такої системи має стати регулярне проведення психодіагностичних процедур з метою моніторингу рівня адаптованості, емоційного стану, проявів шкільної тривожності та когнітивної стійкості. Результати діагностики повинні лягати в основу побудови як індивідуальних психологічних консультацій, так і групових корекційно-розвивальних занять, орієнтованих на розвиток соціальних навичок, емоційної саморегуляції та конструктивного подолання тривожних станів.

2. Одночасно необхідним є формування безпечного психологічного клімату в освітньому середовищі, де кожна дитина може відчувати себе прийнятою, захищеною та визнаною. Школа має бути сприйнята учнями як простір, у якому дозволено помилятися, запитувати, виявляти емоції без страху покарання чи осуду. У цьому контексті важливо, щоб педагогічні працівники володіли базовими навичками емоційної підтримки, особливо в роботі з дітьми, які перебувають у стані підвищеного стресу або мають досвід життєвих труднощів.

3. Для покращення міжособистісних зв'язків і соціальної взаємодії серед підлітків варто активно впроваджувати інтерактивні методи роботи - тренінги, рольові ігри, проектну діяльність, які сприяють розвитку емпатії, довіри, командної взаємодії. Особливо це важливо для учнів із ознаками дезадаптації, які мають складнощі в соціалізації та часто відчують себе виключеними з класного колективу.

4. Профілактика шкільної тривожності потребує перегляду окремих організаційних аспектів навчального процесу. Доцільним є поступова відмова від оцінювання, яке провокує сором чи страх бути осміяним, натомість акцент

має зміщуватись на підтримку зусиль учня, визнання прогресу, позитивне підкріплення. Формування позитивного ставлення до навчальних труднощів як до частини особистісного зростання може зменшити емоційне навантаження і підвищити академічну мотивацію.

5. Особливої уваги потребують учні, які пережили стресові події, пов'язані з переміщенням, втратами або іншими наслідками воєнного стану. Їх психоемоційна підтримка має бути більш адресною, а супровід - диференційованим. У таких випадках доцільним є створення індивідуальних адаптаційних маршрутів, які враховують як наявний рівень адаптованості, так і поточний психоемоційний фон дитини.

6. Ключовим напрямом профілактичної діяльності психологічної служби має стати розвиток навичок емоційної саморегуляції. З цією метою доцільно інтегрувати до навчального процесу елементи тренінгів з емоційного інтелекту, практики усвідомлення (mindfulness), дихальні вправи, техніки релаксації та арттерапії. Такі методи можуть покращити загальний психоемоційний стан учнів.

7. Не менш важливою умовою успішної адаптації є налагодження ефективної співпраці між школою та родиною. Проведення просвітницьких заходів для батьків, які висвітлюють природу дитячого стресу, шкільної тривожності, специфіку адаптаційного процесу, сприятиме формуванню партнерських відносин у трикутнику «учень-педагог-родина». Це, у свою чергу, дозволить батькам краще розуміти потреби дитини й підтримувати її в адаптаційних труднощах.

8. На завершення, доцільним є запровадження системного моніторингу адаптаційного процесу, який здійснювався би не одноразово, а регулярно протягом навчального року. Такий підхід дозволить вчасно виявляти нові ризики дезадаптації, коригувати стратегії психологічного супроводу та забезпечити більш сталий розвиток учнів у шкільному середовищі.

Таким чином, покращення адаптаційних процесів у школі потребує цілісного, багаторівневого підходу, що охоплює учня, клас, педагогічний

колектив, батьків та адміністрацію. Створення підтримуючого психосоціального середовища є запорукою збереження психічного здоров'я дітей в умовах постійних змін і викликів сьогодення.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дипломної роботи було розглянуто та проаналізовано результати емпіричного дослідження адаптації учнів середнього шкільного віку, проведеного в Ліцеї №100 «Поділ» м. Києва. У дослідженні взяли участь 74 учні віком 10-13 років. Основна увага зосереджувалася на вивченні рівня їхньої адаптованості, шкільної тривожності, сприйняття стресу та когнітивної стійкості в умовах сучасного шкільного середовища, що функціонує в умовах соціальної нестабільності.

За результатами діагностики, проведеної за методикою А. Фурмана, було виявлено, що значна частина учнів демонструє ознаки часткової або вираженої дезадаптації, зокрема у сферах міжособистісної взаємодії, емоційного стану та ставлення до шкільного середовища. Дані методики Філіпса засвідчили високий рівень шкільної тривожності, особливо серед дівчат. Учні найчастіше повідомляли про страх перед оцінюванням, самовираженням та соціальною оцінкою. Результати шкали PSS-10 виявили помірний або високий рівень стресу у значній кількості учасників дослідження, що відображає актуальний соціальний контекст, зокрема вплив війни, інформаційного тиску та порушення звичного ритму життя.

Когнітивні показники школярів, оцінені за тестом Тулуз-П'єрона, здебільшого відповідали віковим нормам, однак були чутливими до впливу психоемоційних факторів: учні з підвищеним рівнем тривожності та стресу демонстрували нижчі результати за показниками концентрації та точності уваги.

Було встановлено декілька ключових статистично значущих зв'язків, що дозволили глибше зрозуміти психологічну динаміку процесу адаптації учнів середнього шкільного віку.

Зокрема, виявлено чітко виражений зворотний зв'язок між рівнем адаптованості та шкільною тривожністю: учні з високими показниками тривожності значно рідше демонстрували ознаки ефективного пристосування до

навчального середовища, що свідчить про негативний вплив підвищеного емоційного напруження на здатність до включення у шкільне життя.

Аналогічна негативна залежність простежувалася і між рівнем адаптованості та суб'єктивним сприйняттям стресу, зафіксованим за допомогою шкали PSS-10: чим вищий рівень переживаного стресу, тим нижчою була здатність школяра до успішної інтеграції у навчальну діяльність і соціальне середовище.

Окрім цього, виявлено позитивний кореляційний зв'язок між рівнем адаптованості та концентрацією уваги, що вказує на те, що учні з більшою когнітивною стійкістю та здатністю до зосередження легше справляються з академічними та соціальними викликами, демонструючи вищий рівень адаптивних реакцій. Значущу роль також відігравав соціальний контекст, зокрема якість взаємодії з дорослими.

Позитивна, підтримуюча комунікація з учителями, стабільні сімейні стосунки та наявність довірливого оточення створювали сприятливі умови для формування в учнів емоційної безпеки та впевненості, що у свою чергу підвищувало рівень адаптованості. Сукупність виявлених зв'язків дозволяє стверджувати, що адаптаційні процеси мають комплексну природу, залежать від взаємодії емоційних, когнітивних і соціальних факторів та потребують системного підходу до підтримки учнів у шкільному середовищі.

Інтерпретація результатів у світлі класичних та сучасних психологічних концепцій (зокрема теорій адаптації, емоційної регуляції, стресу, соціальної підтримки і когнітивного розвитку) дозволила поглибити розуміння природи адаптаційних процесів. Отримані результати підтвердили гіпотезу про багатофакторність адаптації та визначальну роль емоційно-соціального середовища у формуванні психоемоційного благополуччя дитини.

На основі дослідження було сформульовано низку рекомендацій для шкільної психологічної служби, зокрема щодо створення психологічно комфортного середовища, регулярної діагностики адаптаційних труднощів,

підтримки дітей із тривожністю та стресом, а також співпраці батьків і вчителів для формування узгодженого психолого-педагогічного простору.

Таким чином, третій розділ роботи підкреслив актуальність проблеми адаптації учнів середнього шкільного віку, визначив основні її детермінанти та запропонував цілісну систему підтримки, яка відповідає реаліям сучасної української школи.

ВИСНОВКИ

Відповідно до мети та поставлених завдань дослідження можна зробити наступні висновки:

1. У процесі теоретичного аналізу проблеми адаптації учнів середньої школи вдалося узагальнити основні наукові підходи до трактування поняття адаптованості та визначити її як динамічний, багаторівневий процес, що охоплює біологічні, психофізіологічні, соціальні та психологічні компоненти. Встановлено, що адаптованість у сучасній психологічній науці розглядається як здатність особистості активно взаємодіяти з середовищем, зберігаючи внутрішню цілісність, психологічну рівновагу та функціональну ефективність.

Уточнено, що в соціально-психологічному вимірі адаптація включає процес входження індивіда в нове соціальне середовище, засвоєння норм, виконання соціальних ролей та інтеграцію в систему міжособистісних стосунків, де ключову роль відіграє внутрішній мотиваційний ресурс особистості. З'ясовано, що адаптованість має інтегративну природу та визначається не тільки здатністю до зовнішньої поведінкової відповідності, а й глибиною внутрішнього самосприйняття, когнітивною гнучкістю, емоційною стабільністю та рівнем саморегуляції. Виявлено, що адаптація виконує розвиткову функцію, сприяючи особистісному зростанню, самопізнанню й формуванню нових стратегій поведінки.

2. На основі проведеного аналізу було класифіковано соціально - психологічні чинники, що впливають на адаптованість школярів. Встановлено, що ефективна адаптація зумовлена взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників, серед яких домінують мотивація до навчання, емоційно-вольова зрілість, рівень самооцінки, комунікативні навички, а також характер сімейного виховання, педагогічна підтримка та якість шкільного мікроклімату. Уточнено, що внутрішні чинники, зокрема індивідуально-особистісні риси, рівень психологічної культури, емоційна гнучкість і здатність до саморегуляції, формують основу адаптаційного потенціалу учня.

Зовнішні чинники, такі як освітнє середовище, сімейна атмосфера, стиль педагогічної взаємодії, статус у колективі та загальна якість соціальних зв'язків, задають умови реалізації цього потенціалу. У ході аналізу також встановлено, що адаптація має вікову специфіку, а підлітковий період є критичним у зв'язку з посиленням потреби в самоствердженні, розширенні соціальних контактів та формуванні ідентичності. Уточнено, що успішність адаптації у цьому віці тісно пов'язана з розвитком соціальної компетентності, здатністю до рефлексії та формуванням внутрішніх мотиваційних механізмів.

Таким чином, узагальнення теоретичних підходів і класифікація чинників адаптованості дозволили розглядати адаптацію учнів середньої школи як складний, цілісний і контекстуально зумовлений процес, що потребує міждисциплінарного підходу та системної підтримки з боку освітнього середовища.

3. У ході емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників адаптованості учнів середньої школи було отримано низку важливих результатів, які дозволили глибше зрозуміти особливості адаптаційного процесу в цьому віковому періоді. Застосування комплексу психодіагностичних методик дало змогу виявити, що більшість школярів мають середній рівень адаптованості, тоді як кожен четвертий демонструє низькі показники, що потребує психологічного супроводу. Встановлено статистично значущі відмінності між хлопцями та дівчатами: перші продемонстрували вищий рівень адаптації та швидкість виконання когнітивних завдань, другі - більшу точність та вищу тривожність.

Спостерігається чіткий зворотний зв'язок між рівнем адаптованості та рівнем суб'єктивного стресу, що підтверджує негативний вплив емоційного напруження на здатність до пристосування в освітньому середовищі. Аналіз шкільної тривожності показав, що значна частка учнів перебуває на середньому рівні тривожності, проте чверть респондентів виявили високі значення, що свідчить про ризики емоційної нестабільності. Водночас шкала сприйняття стресу засвідчила середній рівень стресового навантаження в більшості учнів, з

наявністю критичної групи з високими показниками.

Показники концентрації уваги демонструють залежність від емоційного стану: підвищений рівень тривожності пов'язаний зі зниженням когнітивної продуктивності, що особливо помітно в молодшій віковій групі. Учні віком 10-11 років виявили вищі рівні тривожності й стресу, ніж старші підлітки, що зумовлено ще не сформованими адаптаційними стратегіями та високою емоційною вразливістю. Отримані дані підтверджують наявність взаємозв'язку між емоційними й когнітивними показниками, що впливають на адаптацію, і підкреслюють необхідність цілісного підходу до підтримки школярів у навчальному середовищі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

4. На основі результатів емпіричного дослідження та аналізу наукових джерел було сформульовано низку практичних рекомендацій, спрямованих на покращення адаптаційних процесів учнів середньої школи. Одним із ключових напрямів визначено впровадження комплексної системи психологічного супроводу, яка враховує індивідуальні особливості школярів, динаміку їх психоемоційного стану та рівень адаптаційної готовності. Така система повинна включати регулярний психодіагностичний моніторинг та гнучке коригування освітніх впливів. Особливий акцент зроблено на створенні безпечного психологічного клімату в шкільному середовищі, що ґрунтується на прийнятті, взаємоповазі та довірі.

Запропоновано використовувати інтерактивні методи навчання і соціальної взаємодії, які сприяють розвитку емпатії, згуртованості та емоційної компетентності, особливо у дітей з ознаками дезадаптації. Встановлено доцільність зміщення акценту в освітньому процесі з результатотоцентричного оцінювання на позитивне підкріплення та підтримку навчальних зусиль учнів, що дозволяє знизити рівень тривожності. Наголошено на необхідності адресної допомоги дітям, які зазнали психотравмуючих подій, через створення індивідуальних адаптаційних маршрутів та включення засобів релаксації, усвідомленості, арттерапії та емоційної саморегуляції до навчального процесу.

Важливою умовою адаптації визначено посилення співпраці між школою та родиною, зокрема через просвітницькі заходи для батьків, що підвищують їхню обізнаність про шкільні труднощі дітей.

Доцільним є також запровадження системного моніторингу адаптованості учнів, який дозволить вчасно виявляти ризики дезадаптації та забезпечити своєчасне реагування. Узагальнення практичних висновків підкреслює важливість багаторівневої взаємодії всіх учасників освітнього процесу для забезпечення гармонійного психосоціального розвитку школярів.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці адаптивних програм психолого-педагогічного супроводу з урахуванням культурного контексту, впливу цифрового середовища на адаптацію учнів, а також на порівняльному аналізі ефективності різних моделей емоційної підтримки в шкільному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія: Навч.-метод. Посіб: Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 220 с.
2. Редько В. Г., Коваленко О. Я., Шопулко М. Н., Горошкін І. О., Довбищенко Ф. В., Пасічник О. С., Яковчук М. В. Навчання іноземних мов у гімназії: Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов. - К.: Лібра Терра, 2023. - УНДП.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. - 5th ed. - Harlow : Pearson Education, 2015. - 446 p.
4. Бондаренко В. Проблеми соціальної адаптації школярів в умовах воєнного часу. Теорія, методика і практика навчання. 2022. № 2 (93). С. 78 - 94.
5. Ревасевич І. С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. канд. псих. наук. Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
6. Булгакова В. О. Рівень розвитку правової культури і соціальнопсихологічна адаптованість підлітків. Наука і освіта. 2014. № 12. С. 77-84
7. Глушко Н.В. Дезадаптованість старших підлітків як соціально - педагогічна проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. 2011. Вип. 15. С. 210-217.
8. Єзерська Н. В. Соціально - психологічні особливості процесу адаптації підлітків. Освіта та розвиток обдарованої дитини. 2016. № 3 (46). С. 35 - 39.
9. Підчасов Є. В. Динаміка психологічної адаптації особистості молодшого підлітка до навчання в основній школі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків 2010. 245 с.
10. Щербакова О. О. Психологічна адаптованість академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. Науковий огляд. 2015. № 10 (20). С.4-9.

11. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. [2-ге вид.] Київ: Каравела. 2009. 400с.
12. Якименко А. С. Психологічні особливості соціально-психологічної адаптації у молодшому та середньому шкільному віці. Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації : Збірка наукових праць. 2013. Вип. 6. С. 172-177.
13. Туриніна О. Л. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей до школи. The XII International Scientific and Practical Conference «Goal and the role of world science in life», March 27 - 29, Stockholm, Sweden. 253 p. С. 213218.
14. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с
15. Каут Н. М. Особистісна адаптованість молодших школярів. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана 53 Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. Випуск 17. С. 157 -165.
16. Кириленко Г. А., Ілюхіна О. О. Психологічна характеристика причин неуспішності молодших школярів. Рідна школа, 1992. № 2-4. С.11-13
17. Прищепа Олена. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. № 35. 2015. С.149-154
18. Самарська Марія. Чинники успішної адаптації дитини до школи. <http://bilozerska-school.18.1.gb.ua/2020/08/23/чинники-успішної-адаптаціїдитини-до/>
19. Колесова Г. В. Діагностика адаптації першокласників до школи (методичне забезпечення). Відділ освіти виконавчого комітету Славуцької міської ради Міський методичний центр: Славутич, 2009. 44 с.
20. Cohen Y.F. Culture as adaptation. Man in adaptation: The Cultural Present. Chicago, 2008. 173p.
21. Jackson K. Current issues of social adaptation of teenagers. VA: Stylus Publishing. 2013. 46 p.

22. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. Hartmann. NY., 2002. 70. P.
23. Pak G. Teenager and environment. Peculiarities of interaction. Education in a Changing Environment conference, University of Salford, Salford, UK, Education Development Unit. 2021. P. 23 - 46
24. Schwarzer R. Self-efficacy in the adnption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model. Washington, 1992. P. 217- 245.
25. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психологопедагогічний аналіз. Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2 (51). С. 135-139.
26. Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності : методичний посібник / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, Г. В. Ільїна, І. О. Якимова, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 106 с
27. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ : НУБіП, 2017. 548 с.
28. Шевченко С., Денисов І. Особливості соціально - психологічної адаптації підлітків і студентів як передумова їх асоціальної поведінки. Science and Education. 2018. Issue 9-10. С. 92- 97.
29. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
30. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю у територіальній громаді : теоретико методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
31. Kostina V.V. Professional training of future specialists of social sphere for using the ethno-pedagogical means in working with maladjusted children and youth. VZDELAVANIE A SPOLOCNOST (I) medzinarodny nekonferencny zbornik Presovska univerzita v Presove Pedagogicka fakulta / Renata Bernatova, Tetyana Nestorenko (Eds.). Presov, 2016. P. 172-182.

32. Kostina V. V. System of training of future social pedagogues and social workers to prevent maladjustment of students. European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland : Collective monograph. Sandomierz : Izdawnictwo "Baltija Publishing", 2018. Vol. 1. P. 160-181.

33. Kostina V. V. Technology of professional preparation of future social pedagogues and social workers to prevention of maladjustment of pupils. Innovation and information technologies in the social and economic development of society. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph. Copyright by Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach, 2018. № 15. P. 227-239.

34. Kostina V. V. Verification of the system of preparation of future specialists of the social sphere for the prevention of maladjustment of pupils in various social institutions. International Journal of Science Annals. 2018. № 1(1- 2). P. 18-30. doi:10.26697/ijasa.

35. Northeastern Illinois University. URL: <http://catalog.neiu.edu/courses/cast/>.

36. Robert Gordon University Aberdeen BA Residential Child Care // <http://www.rgu.ac.uk/social-work-and-social-sciences/study-options/onlineanddistance-learning/ba-residential-child-care>.

37. Rousseau Cecile, Guzder Jaswant School-Based Prevention Programs for Refugee Children. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. №17. 2008. C. 533-549. URL: <https://nps.uqam.ca/upload/files/prevention/rousseau.pdf>

38. Albrect B. Enriching student experience through blended learning. Center for Applied Research: Research Bulletin. 2018. №12. P.12.

39. Eysenck H. J., Rachmann S. The Causes and Cures of Neuroses. London.1985. 123 p.

40. Heinze A. Reflections on the use of blended learning. Education in a Changing Environment conference, University of Salford, Salford, UK, Education

Development Unit. 2019. 76 p.

41. Horton K. E-learning: tools and technologies. New York. Publication sciences. 2018. 640 p.

42. Selye H. Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. 1986. Vol. 138. P. 32 - 38.

43. Rogers K. Client-centered therapy. Refl-book. K. : Wackler. 2007. 320 p.

44. Якименко А. С. Психологічні особливості соціальнопсихологічної адаптації у молодшому та середньому шкільному віці. Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації : Збірка наукових праць. 2013. Вип. 6. С. 172- 177.