

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

Рішенням засідання кафедри
педагогіки, психології та
менеджменту



Протокол № 6 від 08.05 2026 р.

завідувач кафедри
Юлія ГЕРАСИМЕНКО
підпис

«АДАПТАЦІЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ»

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-13-зМ

(підпис)

ЛУБКІВСЬКА Леся Василівна

Науковий керівник:

професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор

(підпис)

РИБАЛКА Валентин Васильович

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: ЛУБКІВСЬКА Леся Василівна, група ПС-24-13-ЗМ

Назва: АДАПТАЦІЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Керівник: Рибалка Валентин Васильович

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 0.82%

Мікропробіли: 10

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 0,82% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування.

Дата 05.05.2026 р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
 «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
 БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

д.е.н., проф. Герасименко Ю.С.

«19» 01 2026 року



ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

ЛУБКІВСЬКІЙ Лесі Василівні

1. Тема роботи «Адаптація учнів до навчання в основній школі».

Керівник роботи Рибалка Валентин Васильович, професор кафедри психології, педагогіки та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор,

затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2026 року №01-06/03

2. Строк подання роботи студентом «_____» _____ 2026 р.

3. Вихідні дані до роботи нормативно - правові акти України, які регулюють діяльність закладів освіти, права учасників освітнього процесу, зокрема, закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», постанови Кабміну та накази МОН, наукові праці, безпекові вимоги та впровадження нових стандартів, публікації в актуальних періодичних виданнях та веб ресурсах, монографії вітчизняних та зарубіжних вчених з досліджуваних питань, власні матеріали щодо психологічних особливостей

адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі закладу загальної середньої освіти.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

Кваліфікаційна робота магістра складається з основної частини і додаткової. Основна частина містить такі структурні елементи: вступ, сутність (3 розділи – теоретичний, емпіричне вивчення основних показників досліджуваної проблеми, розробка практичних рекомендацій щодо психолого-педагогічних стратегій та рекомендацій з питань сприяння адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі), загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

Розділ 1. Теоретичні основи адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі. 1.1. Теоретичний аналіз проблеми наступності між початковою та середньою ланками освіти в умовах НУШ. 1.2. Особливості психологічної готовності до змін у молодших підлітків. 1.3. Сутність та структура процесу адаптації здобувачів освіти при переході до основної школи.

Розділ 2. Дослідження особливостей адаптації здобувачів освіти при переході до основної школи. 2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження перебігу адаптаційного періоду здобувачів освіти основної школи. 2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження рівня адаптації здобувачів освіти. 2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.

Розділ 3. Психолого-педагогічні стратегії та рекомендації щодо сприяння адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі. 3.1. Розробка та апробація програми психологічного супроводу здобувачів освіти. 3.2. Аналіз ефективності програми психологічного супроводу здобувачів освіти. 3.3. Пропозиції щодо організації адаптивного освітнього простору.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Рибалка В.В., д.псих.н., професор	06.01.2026 р.	06.01.2026 р.
2	Рибалка В.В., д.псих.н., професор	10.02.2026 р.	10.02.2026 р.
3	Рибалка В.В., д.псих.н., професор	17.03.2026 р.	17.03.2026 р.

6. Дата видачі завдання 06.01.2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Узгодження теми, складання змісту	січень	Виконано
2.	Вивчення літературних джерел	січень	Виконано
3.	Збирання матеріалу на базі Сквирського академічного ліцею	січень	Виконано
4.	Обробка матеріалу	січень	Виконано
5.	Виконання розділу 1	лютий	Виконано
6.	Виконання розділу 2	березень	Виконано
7.	Виконання розділу 3	квітень	Виконано

8.	Формулювання висновків	квітень	Виконано
9.	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії.	квітень	Виконано
10.	Подання роботи на кафедру	травень	Виконано

Студентка _____ Леся ЛУБКІВСЬКА

(підпис)

Керівник роботи _____ Валентин РИБАЛКА

(підпис)

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

наукового керівника на кваліфікаційну роботу здобувача освіти другого
(магістерського) рівня

Лубківської Лесі Василівни

за темою: «Адаптація учнів до навчання в основній школі»

Актуальність даної теми полягає у необхідності розробки психологічних програм адаптації здобувачів загальної середньої освіти, які переходять з початкової до основної школи.

У кваліфікаційній роботі магістра проаналізовано теоретичні основи адаптації здобувачів загальної середньої освіти до навчання в основній школі; визначено основні чинники адаптації здобувачів освіти до умов освітнього процесу; досліджено особливості адаптації здобувачів освіти при переході до основної школи; розроблено та апробовано тренінгову програму сприяння адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі.

Рівень підготовленості магістрантки до виконання наукового дослідження високий; вона опрацьовано понад 70 літературних джерел; застосовано різні теоретичні та емпіричні методи дослідження; теоретично обґрунтовані наукові ідеї втілено у практику. Матеріал викладений логічно, послідовно, аргументовано; висновки зроблені логічно і обґрунтовано.

Кваліфікаційна робота відповідає всім вимогам щодо виконання таких робіт. Під час виконання роботи магістрантка показала високий ступінь самостійності. Відсоток оригінальності кваліфікаційної роботи за допомогою комплексу StrikePlagiarism становить 99,2%.

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Лубківської Лесі Василівни розкрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує 89 балів (рівень В, «добре»).

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
професор кафедри педагогіки, психології
та менеджменту



Валентин РИБАЛКА

АНОТАЦІЯ

Магістерська робота: 129 сторінки, 8 рисунків, 10 таблиць, 5 додатків, 70 літературних джерел.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних умов і педагогічних стратегій, спрямованих на успішну адаптацію здобувачів освіти до навчання в основній школі.

Об'єкт дослідження: процес психолого-педагогічної адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови, механізми та засоби сприяння адаптації учнів при переході з початкової до основної школи.

Основні методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми адаптації учнів до навчання в основній школі; емпіричні – спостереження, бесіда, анкетування здобувачів освіти та педагогів, психодіагностичні методики для визначення рівня адаптації школярів; педагогічний експеримент – апробація розробленої програми соціально-психологічного супроводу; методи кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження: Сквирський академічний ліцей №3 Сквирської міської ради Київської області. В експериментальному дослідженні приймали участь 50 осіб, віком від 10 до 12 років, здобувачі освіти, учні 5-7 класів Сквирського академічного ліцею №3.

Основний науковий результат роботи полягає у наступному: узагальнено матеріали вітчизняної і зарубіжної практики, методик з адаптації здобувачів освіти до навчання у основній школі; експериментально досліджено вплив програм психологічного супроводу на процес адаптації; надані практичні рекомендації щодо організації адаптивного освітнього простору. Також наведено приклади психологічних діагностик для визначення рівня адаптації здобувачів освіти.

Гіпотеза дослідження: успішна адаптація п'ятикласників до навчання в основній школі зумовлена формуванням відчуття впевненості у власних можливостях у навчальній діяльності та соціальній взаємодії в умовах психологічно сприятливого шкільного середовища.

Ключові слова: адаптація, здобувачі освіти, психічне здоров'я, резильєнтність, стресостійкість, заклад загальної середньої освіти, шкільне середовище, адаптивний освітній простір, внутрішньо переміщені особи, воєнний стан.

ANNOTATION

Master's thesis: 129 pages, 8 figures, 10 tables, 5 appendices, 70 references.

Purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of psychological and pedagogical conditions and strategies aimed at successful adaptation of students to learning in basic school.

Object of research: the process of psychological and pedagogical adaptation of students to learning in basic school.

Subject of research: psychological and pedagogical conditions, mechanisms, and means of facilitating students' adaptation when transitioning from primary to basic school.

Main research methods: theoretical – analysis, systematization, and generalization of psychological and pedagogical literature; empirical – observation, interviews, surveys of students and teachers, psychodiagnostic methods; pedagogical experiment – testing of a developed support program; quantitative and qualitative analysis methods.

Experimental base: Skvyra Academic Lyceum of Skvyra City Council, Kyiv region. 50 participants aged 10 – 12 (students of grades 5 – 7).

Main scientific result: generalization of national and international practices; experimental study of psychological support programs; development of practical recommendations; examples of diagnostic tools for adaptation assessment.

Research hypothesis: successful adaptation of fifth graders is determined by developing confidence in their abilities in learning and social interaction within a psychologically favorable school environment.

Keywords: adaptation, students, mental health, resilience, stress resistance, educational institution, school environment, adaptive educational space, internally displaced persons, martial law.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	14
1.1. Теоретичний аналіз проблеми наступності між початковою та середньою ланками освіти в умовах НУШ.....	14
1.2. Особливості психологічної готовності до змін у молодших підлітків	26
1.3. Сутність та структура процесу адаптації здобувачів освіти при переході до основної школи.....	35
Висновки до першого розділу.....	45
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	47
2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження перебігу адаптаційного періоду здобувачів освіти основної школи.....	47
2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження рівня адаптації здобувачів освіти.....	49
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	57
Висновки до другого розділу.....	73
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СПРИЯННЯ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	76
3.1. Розробка та апробація програми психологічного супроводу здобувачів освіти.....	76
3.2. Аналіз ефективності програми психологічного супроводу здобувачів освіти.....	82
3.3. Пропозиції щодо організації адаптивного освітнього простору.....	87
Висновки до третього розділу.....	89
ВИСНОВКИ.....	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	93
ДОДАТКИ.....	100

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобалізаційні процеси, що охопили всі сфери суспільного життя, включно з освітою, сприяли утвердженню поняття «освітній простір» як важливої наукової категорії. У педагогічній науці цей феномен розглядається як багатовимірна система, що охоплює організаційні, змістові, комунікативні та психологічні умови розвитку дитини.

Сучасна заклад загальної середньої освіти орієнтується на всебічний розвиток особистості учня, охоплюючи інтелектуальну, емоційну, соціальну та поведінкову сфери. Досягнення цієї мети безпосередньо пов'язане з успішною адаптацією дитини до нових освітніх умов. Перехід із початкової ланки до основної школи традиційно визнається одним із найскладніших періодів шкільного життя: в 5 класі учень стикається зі зміною вчительського складу, новим режимом навчання, кабінетною системою, розширенням предметного навантаження, новими формами контролю знань і потребою швидше вибудувувати соціальні зв'язки в оновленому шкільному середовищі. Цей етап збігається з початком підліткового віку, для якого характерні внутрішня нестійкість, емоційна чутливість, підвищена тривожність і загострене переживання власного статусу в групі. Саме тому проблема адаптації учнів до навчання в основній школі набуває особливої гостроти.

Аналіз досліджень і публікацій. Освітній простір як об'єкт наукового аналізу перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких Н. Бастун, Н. Рибка, Т. Ткач, Т. Чернецька, К. Стівенс, П. Віпп. Проблематика адаптації розглядалась численними вченими як вітчизняними, так і зарубіжними. Серед них Г. Сел'є, Ж. Піаже, Г. Хомич, І. Булах, О. Морозов, А. Фурман, Л. Божович, Е. Каган, К. Бардін, Н. Максимова, О. Скрипченко та інші. Їхні праці переконують, що якість входження дитини в нові умови навчання значною мірою визначається тим, наскільки освітнє середовище відповідає її віковим, емоційним і соціальним потребам.

Попри значний масив наукових напрацювань, проблема адаптації здобувачів освіти саме до умов основної школи в сучасних реаліях зберігає

високий рівень наукової й практичної значущості. Цифровізація освітнього процесу, поширення змішаного формату навчання внаслідок воєнного стану, зростання інформаційного навантаження, зміни у способах комунікації між учасниками освітнього процесу істотно трансформують шкільне середовище та висувають нові вимоги до адаптаційних можливостей дитини. Аналіз праць С. Дмитрієвої, О. Прищепи, а також сучасних досліджень тривожності В. Сідеропулоса показує, що труднощі адаптації п'ятикласників зумовлені поєднанням зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать зміна вчительського складу, нові способи оцінювання, підвищення темпу навчання, ускладнення міжособистісної взаємодії. До внутрішніх належать вікова емоційна нестійкість, підліткова тривожність, індивідуальні особливості розвитку, включно з проявами нейродивергентності. У зв'язку з цим проблема адаптації учнів до навчання в основній школі потребує цілісного осмислення з урахуванням психологічних, педагогічних і соціальних вимірів.

Актуальність теми посилюється й тим, що саме в період переходу до 5 класу закладаються передумови подальшої навчальної мотивації, самооцінки, шкільної успішності та ставлення дитини до освітнього процесу загалом. Несприятливий перебіг адаптації може зумовити підвищення тривожності, зниження пізнавальної активності, труднощі у спілкуванні з однолітками й педагогами, емоційне виснаження та стійке негативне ставлення до навчання. Успішна адаптація, навпаки, створює підґрунтя для гармонійного розвитку особистості, формування впевненості у власних силах, підвищення академічної результативності та збереження психологічного благополуччя школяра.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психолого-педагогічних умов і педагогічних стратегій, спрямованих на успішну адаптацію здобувачів освіти до навчання в основній школі.

Об'єкт дослідження: процес психолого-педагогічної адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови, механізми та засоби сприяння адаптації учнів при переході з початкової до основної школи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні основи адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі.

2. Дослідити особливості адаптації здобувачів освіти при переході до основної школи.

3. Розробити та апробувати тренінгову програму сприяння адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми адаптації учнів до навчання в основній школі; емпіричні – спостереження, бесіда, анкетування здобувачів освіти та педагогів, психодіагностичні методики для визначення рівня адаптації школярів; педагогічний експеримент – апробація розробленої програми соціально-психологічного супроводу; методи кількісного та якісного аналізу результатів дослідження.

Гіпотеза дослідження: успішна адаптація п'ятикласників до навчання в основній школі зумовлена формуванням відчуття впевненості у власних можливостях у навчальній діяльності та соціальній взаємодії в умовах психологічно сприятливого шкільного середовища.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми наступності між початковою та середньою ланками освіти в умовах НУШ

Загальна середня освіта в Україні функціонує як ключова складова безперервної освітньої траєкторії, що забезпечує підготовку здобувачів освіти відповідно до запитів сучасного суспільства. У контексті переходу від початкової до базової середньої школи ця ланка набуває особливого значення, оскільки саме на цьому етапі відбувається інтенсивна перебудова навчальної діяльності, соціальних ролей і вимог до особистості. [16]

Відповідно до Концептуальних засад реформування середньої освіти, місія Нової української школи полягає у формуванні нового покоління випускників, які характеризуються цілісністю розвитку, здатністю до критичного мислення, сформованою громадянською позицією та готовністю до прийняття відповідальних рішень. Освітній процес спрямовується на розвиток здобувачів освіти як активних суб'єктів діяльності, здатних до інноваційної поведінки, професійної конкуренції та безперервного саморозвитку. [41]

Реформування загальної середньої освіти реалізується поетапно, що обумовлено складністю трансформації усталених освітніх практик. Із вересня 2018 року початкова освіта здобувачів освіти здійснюється на основі Державного стандарту початкової освіти, із вересня 2022 року впроваджено Державний стандарт базової середньої освіти, а з вересня 2027 року передбачено перехід до стандартів профільної середньої освіти. [50]

С початком повномасштабних воєнних дій освітня галузь зазнала суттєвих змін, пов'язаних із необхідністю забезпечення безперервності навчання, збереження доступу до освіти та створення безпечних умов для всіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим на нормативному рівні

закріплено гарантії організації навчання у різних формах, зокрема дистанційній або змішаній, залежно від безпекової ситуації, що дозволяє забезпечити стабільність освітнього процесу навіть в умовах кризи.

Законодавчі зміни, зокрема оновлена редакція Закону України «Про освіту» від 06.04.2022 року, передбачають державні гарантії для здобувачів освіти, які були змушені змінити місце проживання або навчання. Визначено можливість продовження освітнього процесу незалежно від місця перебування, що забезпечує реалізацію права на освіту в умовах воєнного стану. Додатково нормативне регулювання здійснюється через управлінські рішення Міністерства освіти і науки України, серед яких наказ від 28.02.2022 № 232 щодо звільнення від державної підсумкової атестації, а також наказ від 28.03.2022 № 274, спрямований на організацію освітнього процесу в умовах воєнного стану та створення безпечного освітнього середовища. Організаційні аспекти навчання також конкретизуються у відповідних листах МОН, які регламентують функціонування освітніх закладів у період військових дій. [13]

Воєнний стан суттєво ускладнює перебіг адаптаційних процесів, посилюючи психоемоційне навантаження на здобувачів освіти. Підвищений рівень тривожності, невпевненість, труднощі у спілкуванні, зміни самооцінки та порушення емоційної рівноваги впливають на навчальну діяльність і соціальну взаємодію. Особливо вразливою категорією виступають здобувачі освіти, які змушені були змінити місце проживання або навчання, оскільки їх адаптація ускладнюється додатковими соціальними та психологічними чинниками. Освітній процес після 2022 року характеризується варіативністю форм реалізації, що охоплює очне, дистанційне та змішане навчання. Така гнучкість організації навчання дозволяє адаптувати освітню діяльність до умов безпеки та індивідуальних обставин здобувачів освіти, які часто опиняються в нових для себе реаліях психосоціального і навчального середовища, що супроводжується зміною режиму життя, кола спілкування, освітніх вимог і способів взаємодії з педагогами та однолітками. [13]

У цих умовах адаптація розглядається як складний біопсихосоціальний процес, що охоплює взаємодію здобувача освіти з освітнім середовищем на кількох рівнях – біологічному, психологічному та соціальному. Психологічна адаптація передбачає формування нових моделей поведінки, здатність до постановки цілей і вибору способів їх досягнення в ситуаціях новизни. Соціальна адаптація забезпечує входження здобувача освіти у систему взаємодії з педагогами, однолітками та освітнім середовищем загалом, що є ключовою умовою його успішного навчання та розвитку. [5]

Успішність адаптації в сучасних умовах визначається поєднанням двох взаємопов'язаних показників: результативністю навчальної діяльності та позитивним психоемоційним станом здобувача освіти. Відсутність внутрішнього напруження, відчуття безпеки та прийняття в освітньому середовищі виступають основою для ефективного засвоєння знань і гармонійного розвитку особистості. Це підкреслює необхідність комплексного підходу до організації освітнього процесу. Концептуальні орієнтири реформування базової школи визначають зміну освітньої парадигми, що безпосередньо впливає на процес адаптації здобувачів освіти. Освітній процес спрямовується на особистість здобувача освіти, його потреби та індивідуальний досвід, що відображає перехід до дитиноцентризму. Провідним результатом навчання визначається сформованість ключових компетентностей і наскрізних умінь, що забезпечують здатність діяти в різних життєвих ситуаціях. Освітня модель орієнтується на досягнення результатів, які мають практичну значущість, а її побудова характеризується цілісністю, системністю та інтегративністю [55].

Державний стандарт базової середньої освіти визначає організацію освітнього процесу через упровадження компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та ціннісного підходів. [49]

Важливою складовою концепції Нової української школи виступає формування сучасного освітнього середовища, що передбачає організацію багатофункціональних і гнучких просторів, здатних підтримувати різні

формати навчальної діяльності та посилювати мотивацію до пізнання. У межах дослідження проблеми наступності між початковою та середньою ланками освіти аналіз освітнього середовища набуває особливої значущості, оскільки саме через його характеристики відбувається адаптація здобувачів освіти до нових умов навчання. Для уточнення змісту цього поняття доцільно звернутися до його понятійно-категоріального осмислення.[59]

Поняття «середовище» історично сформувалося як уявлення про сукупність умов існування людини, що охоплюють соціальні, матеріальні та духовні чинники, які визначають її розвиток і діяльність. [10] У європейській науковій традиції, починаючи з епохи Просвітництва, це поняття розглядалося через співвідношення двох рівнів: макросередовища як цілісної суспільно-економічної системи з її інституційною, культурною та світоглядною складовими, і мікросередовища як безпосереднього соціального оточення особистості, у межах якого відбувається її щоденна взаємодія та становлення. У контексті освітнього процесу ці рівні визначають умови, в яких здійснюється розвиток здобувачів освіти, впливаючи на характер їх адаптації під час переходу між освітніми ланками.

Науковий аналіз дозволяє виокремити підходи до інтерпретації категорії «освітній простір», що формують сучасне розуміння освітнього середовища. Інституційний підхід трактує освітній простір як структуровану частину суспільства, яка забезпечує організовані умови для розвитку особистості. У цьому вимірі він постає як визначена соціальна територія, де реалізується стандартизована освітня діяльність, функціонує система взаємопов'язаних інституцій і відбуваються інтеграційні процеси, що формують цілісність освітньої системи. Така інтерпретація дозволяє розглядати перехід від початкової до базової середньої школи як зміну інституційного середовища, що потребує адаптації здобувачів освіти до нових організаційних та змістових параметрів навчання.

Поглиблення розуміння освітнього середовища пов'язане з урахуванням суб'єктивного виміру, у якому реальність формується через індивідуальне

осмислення об'єктивних умов та розгортається в системі міжособистісної взаємодії. Діалогічні зв'язки типу «Я – Ти» відображають безпосередню комунікацію між учасниками освітнього процесу та визначають характер їх взаємного впливу [23, с. 25]. У ширшому контексті формується спільний досвід взаємодії, що набуває ознак колективного «Ми» і створює цілісне освітнє середовище як динамічну систему.

У межах Нової української школи освітнє середовище постає як простір активної взаємодії, у якому здобувач освіти виступає активним учасником освітнього процесу, здатним впливати на його зміст і перебіг. Така характеристика середовища безпосередньо пов'язана з процесами адаптації, оскільки зміна освітньої ланки супроводжується трансформацією способів взаємодії, вимог до самостійності та рівня включеності здобувачів освіти в навчальну діяльність. [16]

Освітній простір у психологічному вимірі постає як середовище, в якому відбувається зустріч, взаємодія та осмислення досвіду здобувачів освіти, а також пізнання ними елементів культурного й освітнього контексту. У цьому процесі навчання набуває значення особистісно значущої діяльності, де знання інтегруються з індивідуальним досвідом і сприяють розвитку здобувачів освіти як активних суб'єктів взаємодії. Така характеристика освітнього простору має безпосереднє значення для розуміння механізмів адаптації під час переходу до базової середньої школи, коли змінюється характер пізнавальної діяльності та зростає рівень самостійності. Його складна та багатовимірна структура зумовлює необхідність чіткого окреслення принципів побудови та механізмів функціонування, що реалізуються через різні підходи, серед яких виокремлюються ергодизайн, психологічна взаємодія, розгортання освітнього простору, процеси самоорганізації та освітнє проектування. Кожен із цих підходів визначає способи організації середовища, які впливають на якість освітнього процесу та ефективність адаптації здобувачів освіти в умовах зміни освітньої ланки. [7]

Соціологічна інтерпретація освітнього простору, представлена у статті О. Чубрей, розкриває його як систему соціальних відносин із певним рівнем внутрішньої динаміки. У цій системі освітня програма виступає центральним елементом, що забезпечує цілісність і стійкість освітнього процесу. Конструювання змісту освіти відбувається через визначення ключових понять і постановку освітніх задач, які орієнтовані на життєві перспективи здобувачів освіти та включають мотиваційний компонент, пов'язаний із їх особистісним розвитком. [59] Такий підхід підкреслює значення змістової узгодженості між освітніми рівнями як умови успішної адаптації.

Концепція розгортання освітнього простору, запропонована О.Половенко, акцентує увагу на його динамічному характері та розвитку у часі. У центрі цієї моделі перебуває перехід від відтворювальної діяльності до творчої активності здобувачів освіти, що супроводжується поступовим розширенням можливостей для самостійних дій і вибору. Освітній простір у такому розумінні потребує постійного оновлення та збагачення, що створює умови для розвитку особистості та сприяє більш м'якому входженню у нові освітні вимоги. Ідея самоорганізації цього простору передбачає взаємодію трьох ключових компонентів – педагога, здобувача освіти та середовища, кожен із яких функціонує як відкрита та динамічна система, що змінюється під впливом взаємодії. [48]

Погляди Селестена Френе підсилюють значення особистісного досвіду у структурі освітнього простору. У його концепції розвиток здобувача освіти пов'язується з можливістю самостійного формування власної освітньої траєкторії та творчих здібностей. Роль педагога визначається як підтримка цього процесу через створення умов, що стимулюють пізнавальну активність і самореалізацію. Такий підхід узгоджується з ідеями Нової української школи та підкреслює важливість організації освітнього середовища, яке сприяє адаптації здобувачів освіти шляхом поступового розширення їхнього досвіду взаємодії та рівня автономності. [62]

Трансформація змісту освіти в умовах упровадження Нової української школи визначається орієнтацією на індивідуалізацію освітнього процесу та розширення можливостей для самореалізації здобувачів освіти. Передбачено право здобувача освіти обирати форму здобуття загальної середньої освіти й рухатися за індивідуальною освітньою траєкторією, що створює умови для врахування особистісних потреб, інтересів і темпу навчання. Педагог отримує автономію у виборі форм, методів, засобів навчання та педагогічних технологій, а також можливість розробляти авторські освітні програми. [27]. Така варіативність підсилює гнучкість освітнього процесу, водночас актуалізує потребу у збереженні наступності між початковою та базовою середньою школою, оскільки зміна підходів до навчання потребує і психологічної готовності здобувачів освіти до нових форматів організації діяльності.

Зміст освіти зазнає змін у напрямі інтеграції навчальних дисциплін, що забезпечує цілісніше сприйняття навчального матеріалу та сприяє формуванню міжпредметних зв'язків. Такий підхід дозволяє здобувачам освіти усвідомлювати практичну значущість знань і застосовувати їх у різних ситуаціях, що має особливе значення в період адаптації до нових освітніх вимог.

Оновлені освітні програми базової школи відображають компетентнісну спрямованість навчання через визначення ключових компетентностей і впровадження наскрізних змістових ліній, пов'язаних із безпекою, громадянською відповідальністю, сталим розвитком, здоров'ям і фінансовою грамотністю. Така структура змісту освіти орієнтує здобувачів освіти на формування практичних умінь і життєвих навичок, що забезпечує більш усвідомлене включення в освітній процес та полегшує адаптацію до нових умов навчання. [48]

Інноваційні підходи до організації освітнього процесу знаходять відображення у впровадженні STEM-орієнтації, яка поєднує науковий, технологічний, математичний та інженерний компоненти навчання. У

розширених моделях до цього комплексу інтегруються мистецькі та гуманітарні складові, що формує міждисциплінарний характер освітнього процесу. Практична спрямованість, дослідницька діяльність, візуалізація навчального матеріалу, командна взаємодія та інженерне мислення визначають нову логіку навчання, яка стимулює активність здобувачів освіти та сприяє розвитку їх пізнавальної самостійності.

Сучасні форми організації навчання відображають динаміку суспільних змін, серед яких вагоме місце посідає дистанційний формат. Його поширення пов'язане з необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу та гнучкості навчання. У центрі освітньої діяльності перебуває розвиток умінь і навичок, що забезпечують здатність діяти в змінних умовах, що підсилює значення адаптаційних процесів під час переходу до базової школи. [48]

Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу виступає важливим чинником підвищення його якості, проте визначальним залишається характер освітнього середовища. Організація простору, що стимулює пізнавальний інтерес, підтримує активну позицію здобувачів освіти та створює умови для творчого розвитку, сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання. Перебування у безпечному, естетично організованому середовищі з позитивним психологічним кліматом полегшує процес адаптації та забезпечує поступовий перехід до нових освітніх вимог.

Відповідно до концептуальної формули Нової української школи, ефективний освітній процес ґрунтується на поєднанні кількох взаємопов'язаних складових, серед яких визначальними виступають професійно вмотивовані педагоги з можливостями безперервного розвитку, ціннісна орієнтація виховання, автономія закладів освіти, партнерська взаємодія між здобувачами освіти, педагогами та батьками, оновлена структура освітніх інституцій, збалансований розподіл ресурсів і створення сучасного освітнього середовища. У межах цього підходу всі учасники освітнього процесу – здобувачі освіти, батьки, педагоги та адміністрація – розглядаються як активні суб'єкти взаємодії, що спільно формують зміст і

динаміку освітнього простору. Така модель набуває особливого значення під час переходу від початкової до базової середньої школи, коли змінюється характер взаємодії та зростає роль самостійності здобувачів освіти. [54]

Сучасне розвивальне освітнє середовище орієнтується на підтримку пізнавального інтересу та внутрішньої мотивації здобувачів освіти, що досягається через активні, діяльнісні форми навчання, у яких пізнання світу інтегрується з елементами гри та дослідницької активності. Важливою характеристикою такого середовища виступає його технологічна оснащеність, що забезпечує використання інноваційних інструментів і розширює можливості доступу до знань. Водночас організація освітнього процесу спрямовується на виявлення й розвиток індивідуальних ментальних особливостей здобувачів освіти, створення безпечного психологічного клімату, в якому виключається прояви булінгу та формується система цінностей, заснована на взаємоповазі та підтримці [30].

Освітнє середовище також виконує функцію розвитку творчого потенціалу, забезпечуючи умови для розкриття здібностей здобувачів освіти через різноманітні види діяльності. Практична спрямованість навчання підсилює зв'язок між теоретичними знаннями та їх застосуванням у реальному житті, що сприяє формуванню життєво необхідних компетентностей, включаючи фінансову обізнаність, орієнтацію у соціальному середовищі та безпечну поведінку. Такий підхід створює передумови для більш усвідомленого включення здобувачів освіти в освітній процес та полегшує їх адаптацію до нових умов навчання. [25]

Розвиток особистості безпосередньо залежить від організації освітнього простору, у якому відбувається її становлення. Шкільне освітньо-ігрове середовище має унікальні характеристики, що відрізняють його від домашнього простору, оскільки воно створює умови для різноманітної діяльності та забезпечує реалізацію зони найближчого розвитку з урахуванням індивідуальних можливостей здобувачів освіти. У контексті переходу до базової середньої школи така організація середовища виступає важливим

чинником успішної адаптації, оскільки сприяє поступовому входженню здобувачів освіти в нову систему вимог і форм психологічної взаємодії.

Перехід до базової середньої школи розглядається як один із найбільш психологічно напружених періодів у шкільному навчанні, оскільки він пов'язаний із комплексом соціальних і психолого-педагогічних змін. Адаптація здобувачів освіти в цей період передбачає поступове входження у нове освітнє середовище, що має супроводжуватися емоційною насиченістю та психологічним комфортом. Наукові підходи підкреслюють важливість природності цього процесу, що забезпечує збереження внутрішньої мотивації до навчання та сприяє гармонійному розвитку особистості. [12]

З урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти Державний стандарт базової середньої освіти визначає поетапну структуру навчання, яка включає два взаємопов'язані цикли. Перший, адаптаційний, охоплює 5–6 класи та спрямований на підтримку інтересу до навчання, формування позитивного ставлення до різних сфер знань і створення умов для м'якого входження у нові освітні вимоги. Другий цикл, що триває у 7–9 класах, орієнтований на формування здобувачів освіти як відповідальних і самостійних суб'єктів, здатних приймати рішення, долати труднощі повсякденного життя та визначати подальшу освітню траєкторію відповідно до власних інтересів і здібностей. [12]

Дослідження процесів адаптації свідчать, що для здобувачів освіти 5-х класів характерним є різке ускладнення умов навчання. Вони стикаються з розширенням кола педагогів, необхідністю взаємодії з учителями різних предметів, зростанням обсягу навчального матеріалу та підвищенням рівня вимог. Зміна класного керівника, перехід до кабінетної системи навчання та трансформація статусної позиції – від старшого у початковій школі до наймолодшого у базовій – формують додаткове психологічне навантаження. Такі зміни вимагають перебудови навчальної діяльності, розвитку навичок саморегуляції та адаптації до нових соціальних ролей. [2]

Психолого – педагогічна практика засвідчує, що в період переходу до базової середньої школи здобувачі освіти часто демонструють зниження інтересу до навчальної діяльності та її результатів, недостатній рівень організованості, труднощі з концентрацією уваги під час занять, порушення навчальної дисципліни, підвищену емоційну нестійкість, зниження самооцінки та зростання рівня тривожності. Такі прояви відображають складність адаптаційного процесу та потребу в цілеспрямованій підтримці здобувачів освіти в умовах зміни освітнього середовища. [2]

Важливою умовою забезпечення успішної адаптації виступає впровадження програми психолого-педагогічного супроводу, спрямованої на зниження рівня тривожності, стабілізації емоційного стану, розвитку рефлексивних умінь та загальному підвищенні рівня адаптованості до нових умов навчання. Реалізація психолого-педагогічного супроводу здійснюється поетапно. На підготовчому етапі педагоги базової школи ознайомлюються з особливостями здобувачів освіти, відвідуючи навчальні заняття та виховні заходи у початковій школі. Така робота дозволяє сформувати уявлення про поведінкові особливості, характер міжособистісних взаємин у колективі, рівень сформованості навчальної самостійності та загальну психологічну атмосферу класу. На завершальному етапі початкової школи проводиться психолого-педагогічна діагностика готовності здобувачів освіти до переходу, яка охоплює оцінку сформованості навчальної діяльності, якості засвоєння програмового матеріалу, характеру взаємодії з педагогами та однолітками, розвитку пізнавальних процесів, критичного мислення та рефлексії, а також загальної психологічної готовності до нових умов навчання. [4]

Наступний етап супроводу розгортається на початку навчання у базовій школі, коли здійснюється безпосереднє спостереження за процесом адаптації здобувачів освіти в реальних умовах освітнього середовища. Аналіз їхньої поведінки під час уроків і в позаурочній діяльності, проведення індивідуальних бесід та письмових рефлексивних завдань дозволяють своєчасно виявити труднощі та скоригувати освітній процес відповідно до

потреб здобувачів освіти, забезпечуючи поступове та гармонійне входження у нову освітню ланку.

Упродовж першого півріччя навчання в базовій середній школі у здобувачів освіти формується відчуття дорослості, яке виявляється у зміні ставлення до освітнього процесу, школи, однолітків, педагогів і власного внутрішнього світу. Це новоутворення визначає якісні зміни в мотиваційній сфері та поведінці, проте навіть за умов достатнього рівня психологічної готовності воно не гарантує безболісного проходження адаптаційного періоду. Складність переходу обумовлює необхідність цілеспрямованої організації адаптаційного етапу з боку всіх учасників освітнього процесу.

Психологічна підтримка у п'ятих класах потребує орієнтації на індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні освітні потреби та потенціал розвитку. Освітній процес має будуватися на засадах особистісно орієнтованого підходу, що забезпечує підтримку творчої активності, сприяє розкриттю інтелектуальних можливостей і формує позитивне ставлення до навчання [1]. Така організація діяльності створює передумови для зниження адаптаційного напруження та поступового входження здобувачів освіти у нову систему вимог.

Вагомий вплив на перебіг адаптації здійснює діяльність практичного психолога, яка спрямована на створення сприятливих умов для входження здобувачів освіти у базову школу, підвищення рівня їх психологічної готовності та врахування вікових і індивідуальних характеристик у процесі навчання. Комплексна робота включає діагностику стану адаптації, просвітницьку взаємодію з педагогами та батьками, профілактику можливих труднощів і корекційно-розвивальну підтримку. Узгодженість цих напрямів забезпечує системний вплив на адаптаційний процес і підвищує його ефективність. [4]

Суттєву роль відіграє сімейне середовище, яке формує емоційний фон розвитку здобувача освіти. Підтримка, прийняття та доброзичливе ставлення з боку батьків сприяють становленню позитивної самооцінки, емоційної

стабільності та впевненості у власних можливостях. За відсутності такої підтримки зростає ризик фіксації на невдачах, уникнення активної участі в колективній діяльності, появи тривожності та поведінкових труднощів, що ускладнює адаптацію до нових умов навчання [11].

Міжособистісні стосунки в учнівському колективі виступають ще одним визначальним чинником адаптації. Позитивний соціально-психологічний клімат у класі сприяє відчуттю безпеки, підтримує мотивацію до навчання та полегшує входження здобувачів освіти у нову систему взаємодії. Натомість конфліктні або напружені взаємини знижують рівень адаптованості як окремих здобувачів освіти, так і колективу в цілому, ускладнюючи процес пристосування до вимог базової школи. У сукупності ці чинники визначають багатовимірний характер адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі та підкреслюють необхідність її комплексного психолого-педагогічного супроводу.

1.2. Особливості психологічної готовності до змін у молодших підлітків

Підлітковий вік виступає етапом інтенсивного становлення особистості, у межах якого формуються стійкі моделі поведінки, риси характеру та індивідуальні способи емоційного реагування. У цей період відбувається активне усвідомлення власного «Я», розширення сфер компетентності та переосмислення власного місця у системі соціальних взаємодій. Віковий інтервал 11–12 років характеризується поєднанням двох важливих процесів: початком підліткової кризи та переходом до базової середньої школи, що супроводжується суттєвими змінами навчальної і соціальної ситуації порівняно з початковим етапом освіти. У сучасних дослідженнях цей перехід розглядається як одна з найбільш складних подій у житті молодших підлітків, що вимагає значного рівня психологічної готовності до змін. [9; 14; 17; 21, 22]

Наукові підходи до аналізу успішності цього періоду ґрунтуються на розумінні переходу як багатовимірного процесу, який охоплює соціальний, академічний та емоційний компоненти. [21, 28] Такий підхід дозволяє розглядати психологічну готовність як інтегративну систему, що забезпечує здатність здобувача освіти ефективно функціонувати в нових умовах освітнього середовища.

У науковій літературі існує широкий спектр поглядів на сутність підліткового віку. Якщо розглядати ці підходи комплексно, можна виділити два основні напрями. Один із них акцентує увагу на раптових переломних змінах, які відбуваються у сфері діяльності, особистісного розвитку, що, у свою чергу, спричиняє глибокі трансформації в світогляді, мисленні та уявленнях. Ці зміни є необхідним етапом становлення особистості. Інший підхід трактує підліткову кризу як психологічне порушення, що супроводжується внутрішніми переживаннями, пригніченістю, страхом і підвищеною тривожністю.

Опис етапу статевого дозрівання має давню історію. Першим, хто звернув увагу на особливості підліткового віку, був Ж.-Ж. Руссо. Його ідеї згодом набули розвитку в роботах С. Холла – одного з перших психологів, який у ХХ столітті сформулював наукову концепцію цього періоду. Він розглядав підлітковість як період «кризи самосвідомості». За його словами, лише пройшовши через цю кризу, молода особа здобуває відчуття індивідуальності. До цього моменту підліток перебуває у пошуку власного «я», що супроводжується нестабільністю у поведінці та емоційних реакціях: активність змінюється апатією, впевненість – сором'язливістю, егоцентризм – прагненням до самопожертви. [32]

Вагомий внесок у розуміння природи підліткового віку зробив психоаналіз, засновником якого є З. Фройд. У своїх теоретичних положеннях він детально розглядав механізми сексуального і емоційного розвитку особистості в цей період. Зокрема, відповідно до його концепції, у ранньому підлітковому віці всі індивіди проходять через так звану «гомосексуальну

фазу», коли енергія лібідо орієнтована на людину своєї статі – однолітка або старшого товариша. Спілкування з представниками власної статі надається перевага, і лише з часом інтерес поступово переміщується до осіб протилежної статі. [19]

Важливим внеском у розуміння особливостей психологічного розвитку підлітків стала праця Е. Шпрангера «Психологія юнацького віку», яка побачила світ у 1924 році. У своїй роботі автор виділяє три провідні типи розвитку в підлітковому віці. Перший тип пов'язаний із так званою «підлітковою кризою», коли юна особа переживає цей період як «друге народження». Другий тип характеризується поступовим, стабільним зростанням і поступовим включенням дитини в доросле життя. Третій тип пов'язаний із активною саморефлексією і цілеспрямованим самовихованням. [17]

У працях Ш. Бюлер пубертатний вік представлений як єдність фізіологічного дозрівання і внутрішнього психічного становлення особистості. В. Штерн зазначав, що перехідний період не обмежується лише зміною емоційної сфери чи мислення – він відображається в особливому стилі поведінки. Психолог порівнював підліткову діяльність із «серйозною грою» – явищем, що знаходиться на межі між дитячою забавою і відповідальною поведінкою дорослої людини. Саме у цій «серйозній грі» підліток вчиться володіти своїми намірами, формувати витримку та силу волі..

Д. Елкінд підкреслював, що значні фізіологічні й емоційні зміни, які відбуваються з підлітками, провокують глибокий інтерес до власного «я». На його думку, в цей час підліток переконаний, що оточення звертає таку ж увагу на його зовнішність і поведінку, як і він сам.

Відомий теоретик розвитку Е. Еріксон визначав підлітковий період як критичну фазу у формуванні особистості. Він стверджував, що психологічна напруга, яка супроводжує становлення особистісної ідентичності, пов'язана не лише з біологічним дозріванням, а й із соціокультурною атмосферою, у якій живе індивід. За концепцією Еріксона, структура «Я» формується як

самостійне ядро, а його розвиток відбувається в контексті певних життєвих етапів, у кожному з яких виникають нові якості.

Ж. Піаже у своїй теорії підкреслював, що саме у підлітковому віці завершується інтелектуальне та особистісне становлення. Молодь формує уявлення про власне майбутнє, створює життєві плани і часто приписує собі роль героя, покликаного змінити світ – саме в цьому віці проявляється прагнення до високих моральних цілей і смислу існування. [14]

Підлітковий вік виступає початковим етапом на шляху переходу від дитинства до дорослого життя. Одночасно з цим зростає потреба у самоствердженні, що є характерною рисою цього періоду (див. табл. 1.1).

С. Доскач підкреслювала, що в підлітковому віці відбувається переорієнтація соціального простору: дитяче середовище починає відігравати провідну роль, витісняючи авторитет дорослих. Формується нова соціальна ситуація розвитку, у якій провідне місце займає спілкування з однолітками. Навчальна діяльність втрачає позицію головної, а «центр життєвої активності» поступово зміщується до міжособистісної взаємодії. [17]

У своїх працях О. Завгородня вказує, що саме в цей віковий період формується нова психічна характеристика, яка визначає зміст внутрішньої діяльності підлітка та справляє помітний вплив на його особистісний розвиток. Підліток стає особливо зосередженим на власному зовнішньому вигляді та переживаннях, схильний до самозаглиблення і фантазування. [25]

Таблиця 1.1.

Картка-схема психологічного віку [17]

	Зміст
Соціальна ситуація розвитку	У віці близько 11–12 років у підлітків з'являється зацікавлення внутрішнім світом, що поступово поглиблюється внаслідок розвитку здатності до самопізнання. Спостерігається формування навички самоаналізу, а образи «Я», які виникають у свідомості, відображають багатовимірність індивідуального досвіду.

	Когнітивний компонент «Я-концепції» охоплює уявлення про зовнішність, інтелект, здібності, характер, товариськість, моральні якості тощо. Оцінка цих рис формується під впливом родини та однолітків і зумовлює особисту значущість індивідуальних характеристик. Соціальна активність у цей період зосереджена на засвоєнні норм та моделей поведінки, характерних для дорослих.
Провідна діяльність	Підлітки прагнуть визнання своєї самостійності та рівності з дорослими, хоча ще не мають для цього необхідних фізичних, інтелектуальних і соціальних умов. Створити відповідні стосунки можливо лише через спеціально організовану діяльність. У цей віковий період провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування з дорослими та однолітками.
Криза	Кризовий період приблизно у 13 років характеризується зниженням ефективності навчальної діяльності – навіть у сферах обдарованості. Часто це пов'язано з переходом до логічного мислення. Виявляються три поведінкові варіанти: 1) яскраво виражений негативізм у всіх сферах (приблизно 20%), 2) ситуаційний негативізм (приблизно 60%) – як реакція на сімейні чи шкільні проблеми; 3) відсутність негативізму (20%). Це дозволяє припустити, що поведінкові порушення часто зумовлені педагогічними помилками.
Новоутворення	Підлітковий вік визначається переходом до дорослості, що впливає на всі сфери розвитку: фізичну, розумову, моральну, соціальну. Усвідомлення себе частиною дорослого світу відбувається не шляхом простого наслідування, а через внутрішнє прийняття ролі дорослого. Важливим новоутворенням є розвиток довільного контролю над психічною діяльністю – підліток навчається управляти увагою, пам'яттю, мисленням, уявою та емоційно-вольовою сферою.

Підлітковий період займає проміжне положення між дитинством і дорослістю, формуючи своєрідний перехідний «третій світ», у якому відбувається інтенсивне біологічне та психологічне становлення особистості. На фізіологічному рівні він позначений початком статевого дозрівання, що супроводжується активним розвитком інших систем організму. З психологічної точки зору цей вік характеризується складним і суперечливим процесом становлення індивідуальної і соціальної ідентичності, який часто супроводжується нерівномірністю темпів розвитку та функціональних диспропорціями. У цей час завершується формування уявлень про статеву ідентичність, яка інтегрує образи чоловічої або жіночої поведінки, способу життя та системи цінностей. [32]

До чинників, що здатні викликати емоційну напругу і можуть призводити до тривалих стресових станів у підлітків, відносять надмірні вимоги з боку батьків або педагогів, тиск однолітків, порівняння з братами, сестрами чи ровесниками, а також напружені чи конфліктні відносини в родині. Усі ці аспекти утворюють стресогенне середовище, у якому підліток змушений шукати себе, адаптуватися та водночас зберігати внутрішню цілісність.

Підлітковий вік вважається одним із найскладніших і найдовших кризових періодів у процесі онтогенетичного розвитку, оскільки він є фазою переходу від дитячого світосприйняття до усвідомлення себе як дорослого суб'єкта. У цей час суттєво змінюється ставлення підлітка до навколишнього світу, а також відбувається якісна трансформація образу самого себе, формуються механізми самопізнання і особистісного самовизначення.

Емоційний фон підлітків відрізняється підвищеною динамічністю: частою зміною настрою, високою збудливістю та гострою чутливістю до зовнішніх впливів. Хоча в порівнянні з дітьми молодшого шкільного віку, підлітки вже краще контролюють власні емоційні реакції, вони нерідко ховають свою вразливість за зовнішньою байдужістю або бравадою. Такі внутрішні суперечності можуть виливатися у демонстративну поведінку,

необдумані вчинки, включно з втечею з дому або навіть спробами самогубства. [14]

Стан психоемоційної нестабільності у підлітків часто поєднується з переживанням глибокої внутрішньої напруги, відчуттям ізоляції, власної неадекватності, страхом втратити підтримку значимих дорослих, зокрема батьків. Також можуть спостерігатися занижена самооцінка, страх смерті, біль або невідповідність очікуванням інших людей. Особливо тривожним є той факт, що в період підліткової кризи важливою умовою збереження психологічного благополуччя є присутність поряд дорослого, якому підліток довіряє. Відсутність такого значущого іншого може стати детермінантою важких емоційних порушень, неусвідомлених деструктивних дій або формування внутрішньої замкненості.

У своїх наукових працях І. С. Кон, Б. С. Братусь та Н. В. Канторович наголошують, що в процесі дорослішання підлітки нерідко стикаються з відчуттям емоційної ізоляції, яке виникає спонтанно, без чіткого усвідомлення його причин, і здатне спричинити глибоке психоемоційне страждання. У разі регулярного переживання цього стану він може трансформуватись у затяжні депресивні реакції. При цьому зовнішні прояви можуть вводити в оману: підліток виглядає енергійним, доброзичливим, активно включеним у соціальну взаємодію, хоча насправді уникає відвертості та не дозволяє собі ділитися глибинними особистими переживаннями. [28]

Видатний психолог Л. С. Виготський виділяє два основних шляхи, за якими може розгортатися так звана «стресова криза» підліткового віку. Перший вектор – це прагнення до самостійності, що проявляється у формі опору зовнішньому контролю: впертість, протестна поведінка, відмова підкорятися авторитетам. Другий – полярна модель, що характеризується надмірною поступливістю, підвищеною залежністю від дорослих або сильніших осіб, регресом у поведінкових шаблонах до більш ранніх вікових форм. [28]

Водночас важливо відзначити, що підліткова криза не обов'язково має виключно негативний характер. Цей період містить у собі потужний ресурс позитивного розвитку: прагнення до самостійності й автономії створює передумови для формування нових форм адаптивної поведінки, здатності до самопізнання, посилення впевненості в собі. Саме завдяки внутрішньому конфлікту й напруженню, які супроводжують цей перехід, підліток розвиває механізми саморегуляції, що у майбутньому допомагають йому ефективно долати життєві труднощі. [22]

Вчені розглядають підліткову кризу як період якісної внутрішньої трансформації, пов'язаної з активним формуванням самоідентичності. У цей час змінюється система мотивації, перебудовується внутрішній світ, трансформуються потреби, які стають головними орієнтирами у поведінці та визначають ставлення до навколишньої реальності. На думку вчених, інтенсивність і специфіка перебігу підліткової кризи багато в чому залежать від соціального контексту, зокрема – від сімейного мікроклімату та характеру міжособистісної взаємодії з близькими людьми. [24]

У складних випадках підлітки можуть демонструвати феномени, що вказують на глибокий емоційний дисбаланс. Одним із таких є психічна булімія – неконтрольована потреба у вживанні їжі, яка нерідко супроводжується неприйняттям авторитетів, відчуженістю від близьких, тенденцією до внутрішньої ізоляції. Серед чинників, що можуть спровокувати суїцидальні думки або спроби, називають порушення самооцінки, незадоволення власною зовнішністю, глибоке почуття самотності, конфлікти у сфері міжособистісних стосунків, зокрема з представниками протилежної статі. Не менш важливими є переживання через втрату любові батьків (реальну чи уявну), смерть близьких, а також прагнення викликати емоційну реакцію – співчуття, підтримку або просто бажання бути почутим.

Окрему увагу варто приділити акцентуаціям характеру, що найчастіше проявляються саме в підлітковому віці, коли окремі риси особистості набувають надмірної виразності. Такі акцентуації часто пов'язані з

особливостями темпераменту, біологічною конституцією та індивідуальними характеристиками нервової системи. У цей період виникає нестабільність самооцінки, яка може коливатися від безпідставно завищеної до заниженої, що залежить від динаміки стосунків у родині, впливу соціального оточення та комунікативного досвіду підлітка. Одним з чинників, що суттєво знижує здатність підлітків протистояти стресу, є глибокі соціальні зміни, які потребують активного засвоєння нових соціальних ролей, норм і правил взаємодії. Така адаптаційна напруга створює передумови до формування внутрішнього конфлікту, що в поєднанні з віковими особливостями психіки провокує виникнення хронічного психоемоційного напруження. [25]

Часто підлітки, схильні до затяжного стресу, мають ослаблену здатність до саморегуляції, характеризуються низьким рівнем адаптивних механізмів, підвищеною емоційною збудливістю та нерівномірністю в психофізіологічному стані. Вони демонструють знижений рівень самоповаги, нестійку самооцінку, емоційну залежність від зовнішніх оцінок, невпевненість у власних силах. У ситуаціях посилення стресового тиску ці особливості загострюються, що підвищує ризик формування деструктивних стратегій поведінки. Специфіка переживання стресу також має виразний гендерний компонент. Згідно з даними [69], хлопці та дівчата можуть демонструвати різні поведінкові реакції на подібні ситуації, що пояснюється впливом гендерних стереотипів, соціальних очікувань і настанов. Бажання відповідати «ідеальному образу» своєї статі нерідко змушує підлітків пригнічувати справжні емоції або використовувати малоефективні способи компенсації.

Психологічна готовність до змін у молодших підлітків безпосередньо пов'язана з попереднім досвідом адаптації та сформованістю умов, які сприяють її успішному перебігу. Серед чинників, що забезпечують високий рівень адаптованості, виокремлюють адекватне усвідомлення власного статусу в групі однолітків, сприятливу сімейну атмосферу, відсутність конфліктних взаємин у родині, достатній освітній рівень батьків, позитивний досвід спілкування з дорослими та підтримувальне ставлення педагогів.

Важливу роль відіграє також рівень функціональної готовності до навчання та соціальний статус здобувача освіти у колективі. [57] Сукупність цих чинників формує базу для розвитку психологічної стійкості та здатності до ефективного пристосування в умовах змін, до адаптації.

1.3. Сутність та структура процесу адаптації здобувачів освіти при переході до основної школи

Адаптація розглядається як активний, динамічний процес взаємодії особистості з новими умовами освітнього середовища, який може призводити як до формування стану адаптованості, так і до виникнення дезадаптації. У контексті переходу до базової середньої школи цей процес набуває особливої значущості, оскільки визначає не лише успішність навчальної діяльності здобувачів освіти, а й збереження їхнього психічного та фізичного благополуччя. Стан дезадаптації проявляється у порушеннях поведінкової регуляції, конфліктності у взаєминах, труднощах у навчанні та деформаціях особистісного розвитку, що є наслідком незадоволення базових потреб особистості та використання неефективних стратегій реагування. [25]

Фізіологічний аспект адаптації характеризується поетапністю перебігу та пов'язаний із перебудовою функціональних систем організму у відповідь на нові навантаження. Початковий етап супроводжується значним напруженням і мобілізацією ресурсів організму, що відображає реакцію на зміну умов діяльності. Подальший період пов'язаний із пошуком оптимальних способів реагування, після чого настає фаза відносної стабілізації, коли організм адаптується до нових вимог із меншими витратами ресурсів. Тривалість цього процесу визначається індивідуальними особливостями та може варіюватися від кількох тижнів до кількох місяців. [8]

Психологічна адаптація охоплює особистісно-мотиваційну сферу, вольову регуляцію та навчально-пізнавальні процеси, що визначають здатність здобувача освіти ефективно діяти в нових умовах. У період переходу

до базової середньої школи саме ці складники забезпечують формування готовності до змін, дозволяють долати труднощі та підтримувати стабільність психоемоційного стану. У сукупності вони виступають ключовими передумовами успішного входження молодших підлітків у нову освітню реальність. [6]

Теоретичні засади вивчення адаптаційних процесів і психологічної стійкості особистості закладені у працях Г. Сельє та Ж. Піаже, які розкривали механізми пристосування людини до нових умов, вплив стресу на психіку та закономірності психічного розвитку дитини. У вітчизняній психолого-педагогічній науці питання соціально-психологічного супроводу й педагогічної підтримки школярів висвітлені у працях Г. Хомич, І. Булах, А. Фурмана, Н. Максимової, О. Скрипченко. Їх дослідження мають важливе значення для розуміння того, як освітнє середовище, стиль педагогічної взаємодії та психологічний супровід впливають на успішність входження учня в новий етап навчання. Вагомий внесок у розроблення проблеми розвитку особистості в освітньому процесі зробили також Г. Костюк і С. Максименко, чий науковий підхід дають змогу розглядати адаптацію як цілісний процес взаємодії внутрішніх ресурсів дитини та зовнішніх умов навчання.

Перехід до базової середньої освіти має нормативний характер у більшості освітніх систем світу та зазвичай відбувається у віці 9 – 12 років, хоча конкретні моделі організації цього процесу суттєво відрізняються залежно від країни. У різних освітніх контекстах змінюються як вікові межі переходу, так і його організаційні форми, що впливає на специфіку адаптаційних процесів. Водночас у країнах, де доступ до середньої освіти обмежений, цей перехід не має універсального характеру, що підкреслює значення соціокультурних чинників у формуванні освітніх траєкторій. [67, 68]

Незважаючи на відмінності, у більшості випадків зміна освітнього рівня супроводжується трансформацією освітнього середовища, яка проявляється у переході від відносно стабільної, меншої за розміром початкової школи до більш складної організаційної структури базової школи.

У сучасних зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється питанням резильєнтності, емоційного благополуччя та академічної стійкості учнів у період переходу до середньої ланки освіти. Так, в межах дослідження, проведеного в Західній Австралії, адаптація розглядається як подолання «стрімкої кривої навчання». Особливість полягає в аналізі шкіл повного циклу (K-12), де фізичне середовище залишається звичним, але соціальні та академічні вимоги різко змінюються. Поведінковий аспект адаптації тут виявляється у здатності учня до самоменеджменту та підтримці позитивного налаштування. Досягненням авторів є виокремлення п'яти критичних сфер змін: стосунки з однолітками, навчальне навантаження, фізичний простір, поведінкові очікування та автономія. Успішна адаптація, за Стівенс, – це свідомо зміна ставлення учня до нових умов навчання. [70]

Наступна наукова розвідка фокусується на нейродивергентних популяціях (діти з аутизмом, синдромом Дауна та синдромом Вільямса) у Великій Британії. Національною та науковою особливістю роботи є порівняльний аналіз: автори довели, що структура тривожності при переході є універсальною для різних типів нейродивергентності. Поведінково адаптація ускладнюється страхом перед соціальним неприйняттям та булінгом. Важливим досягненням є виявлення того, що пре-перехідна тривога (очікування змін) є сильнішим детермінантом дезадаптації, ніж реальні труднощі після переходу, що вимагає специфічної підтримки ще на етапі початкової школи. [69]

На прикладі іспанської освітньої системи автори аналізують адаптацію через призму «шкільної життестійкості». Географічний контекст Іспанії підкреслює важливість внутрішніх ресурсів особистості навіть у ситуаціях соціального ризику. Поведінкові особливості адаптованого учня включають високу самооцінку та здатність до взаємодії з оточенням. Науковим досягненням є підтвердження прямої кореляції між рівнем життестійкості та середнім балом (GPA): учні з розвиненими внутрішніми ресурсами

демонструють стабільну академічну успішність під час переходу, що робить життєстійкість ключовим структурним компонентом адаптації. [66]

Також дослідження, проведене в Севільї (Іспанія), розглядає адаптацію як результат взаємодії учня зі «шкільним кліматом». Національною особливістю є фокус на школах із різним рівнем ефективності (HES та LES). Поведінковий контекст адаптації тут визначається якістю взаємин «учень-учень» та «учень-учитель». Досягненням дослідження є доказ того, що в школах із високою ефективністю клімат нівелює негативний вплив низького соціально-економічного статусу родини. Таким чином, структура процесу адаптації включає зовнішній фактор – безпечне та стимулююче середовище, яке дозволяє учням «стрибнути вище голови». [67]

Британський досвід пропонує інноваційну модель адаптації через залучення зовнішніх агентів – молодіжних працівників. Особливістю є акцент на соціально-емоційному вихованні поза межами суто академічного контексту. Поведінкові досягнення учнів після участі в програмі включають покращення навичок подолання труднощів (coping skills) та зміцнення почуття безпеки. Дослідження доводить, що структура адаптації стає більш стійкою, коли вона підтримується партнерством між школою та громадою, що допомагає учням легше інтегруватися в нову соціальну структуру середньої ланки. [68]

Ми бачимо, що здобувачі освіти скрізь стикаються з новими умовами навчання, що включають зміну форм організації освітнього процесу, збільшення кількості педагогів, варіативність навчальних кабінетів і предметної структури навчання. Такі зміни супроводжуються підвищенням академічних вимог, зростанням значущості оцінювання та необхідністю більш високого рівня самостійності й відповідальності. Паралельно відбувається перебудова системи соціальних взаємин, що потребує формування нових контактів із однолітками та педагогами, а також адаптації до нових норм і очікувань освітнього середовища. У сукупності ці чинники визначають підвищене навантаження на особистість молодшого підлітка та зумовлюють

необхідність сформованої психологічної готовності до змін як умови успішного проходження цього етапу. [25]

Дослідження українських психологів свідчать, що процес переходу до базової середньої школи супроводжується низкою чинників, які ускладнюють адаптацію здобувачів освіти та підвищують вимоги до рівня їх психологічної готовності до змін. Серед найбільш значущих визначають зростання навчального навантаження, розширення кола педагогів і підвищення вимог з їхнього боку, впровадження кабінетної системи навчання, труднощі в досягненні високих результатів, а також поступове зниження інтересу до навчальної діяльності. Вагомим фактором виступає недостатній рівень розуміння потреб здобувачів освіти з боку дорослих, підтримка яких у цей період набуває особливої цінності. [15; 46]

Суб'єктивне сприйняття змін здобувачами освіти характеризується виникненням різноманітних переживань, пов'язаних із новими умовами навчання. Серед типових труднощів фіксуються страх перед соціальними загрозами, напруження у взаєминах з однолітками, невпевненість у власних можливостях, занепокоєння щодо орієнтації в новому освітньому просторі та побоювання не впоратися зі збільшеним обсягом навчальних завдань. [54] Такі переживання відображають недостатню сформованість психологічної готовності до змін та підсилюють емоційне навантаження в адаптаційний період.

У цей віковий період зростає чутливість до соціального статусу в групі однолітків і значущості власних досягнень, що впливає на самооцінку та мотиваційну сферу. Після переходу спостерігається звуження кола дружніх зв'язків, зниження рівня підтримки з боку педагогів і загального емоційного комфорту в класному середовищі, а також тимчасове уповільнення академічного розвитку. [25] Важливим аспектом виступає трансформація навчальної мотивації, яка зміщується від орієнтації на власний розвиток до прагнення демонструвати результати порівняно з іншими, що може негативно

впливати на відчуття належності до освітнього середовища та внутрішню мотивацію до навчання. [46]

Соціально-економічні чинники також мають значний вплив на перебіг адаптації. Дослідження показують, що здобувачі освіти з родин із нижчим рівнем матеріального забезпечення демонструють нижчі результати навчальної діяльності після переходу, що пояснюється обмеженістю ресурсів, недостатнім розвитком академічних навичок і меншою підтримкою з боку сім'ї. [54] Це підкреслює необхідність урахування соціального контексту під час оцінки психологічної готовності до змін.

Важливу роль у забезпеченні успішності адаптації відіграють індивідуально-психологічні характеристики здобувачів освіти. Зокрема, вищий рівень емоційного інтелекту пов'язується з кращими результатами навчання та меншою потребою у зовнішній підтримці під час переходу до базової школи. [25] Водночас емоційна нестабільність, підвищена тривожність і певні акцентуації характеру ускладнюють процес адаптації, знижують ефективність навчальної діяльності та підсилюють негативні переживання. [15]

Ключовим інтегральним показником успішності переходу виступає психологічне благополуччя здобувача освіти, яке відображає гармонійне поєднання емоційної стабільності, соціальної включеності та академічної результативності. З огляду на високу чутливість цього вікового періоду до психоемоційних навантажень, перехід до базової середньої школи може виступати як фактор розвитку труднощів, що ще раз підкреслює значення сформованої психологічної готовності до змін.

Емпіричні дослідження демонструють неоднозначність динаміки тривожності у молодших підлітків у період переходу до базової середньої школи. Значна частина здобувачів освіти виявляє підвищення рівня тривожності після зміни освітнього середовища, що пов'язано з новими вимогами, соціальними очікуваннями та необхідністю адаптації до змінених умов навчання. Водночас результати лонгітюдних досліджень засвідчують

можливість зниження тривожності у частини підлітків, зокрема у хлопців, за умови сформованої позитивної самооцінки та підтримувального соціального оточення, що підкреслює роль внутрішніх і зовнішніх ресурсів у процесі адаптації. [25]

Гендерні особливості перебігу адаптаційного процесу мають складний і суперечливий характер. Дослідження свідчать, що дівчата частіше переживають підвищену тривожність, більше зосереджуються на міжособистісних стосунках і навчальному навантаженні, що пов'язано з вищою емоційною чутливістю та значущістю соціальних взаємодій. Водночас тип прив'язаності виступає важливим регулятором емоційного стану: сформована безпечна прив'язаність сприяє зниженню рівня тривожності та більшій психологічній стабільності. [11]

Разом із тим, результати українських досліджень відображають іншу тенденцію, відповідно до якої дівчата демонструють більш швидке входження у нові умови навчання та вищий рівень адаптованості порівняно з хлопцями. Це пояснюється більш розвиненою здатністю до рефлексії, сформованою внутрішньою мотивацією та кращою орієнтацією у навчальній діяльності. [15] Хлопці, у свою чергу, частіше відчують труднощі у прийнятті нових вимог, демонструють зниження успішності внаслідок зростання навчального навантаження, що негативно впливає на їхню мотивацію до навчання. Водночас для них характерна більша успішність у позанавчальній сфері взаємодії, що свідчить про специфічну диференціацію соціальної активності. [68]

Психоемоційні особливості цього періоду проявляються також у формах поведінкових реакцій, серед яких значне місце займає агресивність. У перехідний період фіксуються різні типи її динаміки, що залежать від характеру міжособистісних взаємин і ціннісного ставлення до дружби. Низький рівень довіри та взаємності у соціальних контактах підвищує ймовірність зростання агресивних проявів. Водночас попередні поведінкові

труднощі виступають предикторами подальшого зниження академічної успішності та погіршення ставлення до школи після переходу. [70]

Взаємозв'язок між поведінковими характеристиками та академічною діяльністю має складну структуру, що опосередковується соціальним статусом підлітка у групі однолітків. У випадку високого рівня популярності агресивна поведінка не завжди призводить до зниження навчальних результатів, тоді як за низького соціального статусу вона суттєво погіршує успішність. Це підкреслює значення соціального контексту у формуванні психологічної готовності до змін і визначає необхідність комплексного врахування індивідуальних, емоційних і соціальних чинників у процесі адаптації молодших підлітків.

Емпіричні дані свідчать, що перехід до базової середньої школи супроводжується змінами у сфері самосприйняття здобувачів освіти. Зокрема, у дослідженнях виявлено зниження академічної та фізичної самооцінки після зміни освітнього рівня, що відображає складність адаптації до нових вимог і соціального контексту. Самооцінка виступає важливим психологічним ресурсом, який визначає перебіг адаптаційного процесу: здобувачі освіти з нижчим рівнем самооцінки демонструють більші труднощі у пристосуванні до нових умов навчання, тоді як високий рівень самоприйняття та відчуття соціальної підтримки з боку однолітків пом'якшують вплив змін. [25]

Попри формальну безперервність навчання в межах однієї освітньої установи, перехід до базової школи залишається складним етапом особистісного розвитку молодших підлітків. Саме в цей період фіксується найбільша кількість звернень до психолога як з боку батьків і педагогів, так і самих здобувачів освіти, що свідчить про зростання психологічного напруження. У випадках, коли адаптаційний період має деструктивний характер, формується група ризику, для якої в подальшому характерні зниження навчальної успішності, ослаблення мотивації, поведінкові порушення та труднощі у міжособистісних взаєминах. [46]

Початково перехід до базової школи часто супроводжується позитивними очікуваннями, емоційним піднесенням і прагненням досягти успіху. Здобувачі освіти демонструють бажання проявити себе, отримати схвалення та підтвердити власні можливості. Проте зіткнення з новими вимогами, ситуаціями неуспіху, зростанням навчального навантаження та недостатнім розумінням з боку дорослих призводить до поступового розчарування та зниження мотивації. Суб'єктивні висловлювання підлітків відображають складність пристосування до різних педагогічних стилів, інтенсивності навчання та організаційних змін освітнього процесу.

Пояснення труднощів переходу пов'язується з невідповідністю між віковими потребами розвитку та умовами освітнього середовища, що призводить до зниження психологічного благополуччя та ускладнення навчальної діяльності. Негативний досвід адаптації може мати довготривалі наслідки, впливаючи на подальші освітні досягнення та соціальну поведінку здобувачів освіти. Зниження академічних результатів у поєднанні з падінням самооцінки здатне формувати відчуження від освітнього середовища, почуття ізольованості, схильність до залежної поведінки або орієнтацію на асоціальні групи. Водночас для частини підлітків початкові труднощі можуть виступати стимулом до мобілізації ресурсів і підвищення навчальної активності.

Разом із ризиками перехід відкриває нові можливості для соціального розвитку. Зміна соціального середовища сприяє перегляду міжособистісних зв'язків, формуванню нових дружніх контактів і подоланню попереднього негативного досвіду взаємодії. Для здобувачів освіти, які зазнавали ізоляції чи віктимізації, цей етап може стати ресурсом для зміни соціального статусу та відновлення психологічного благополуччя. Водночас ефективність цього процесу значною мірою залежить від рівня підтримки з боку освітнього середовища, що забезпечує відчуття безпеки та сприяє формуванню позитивних соціальних зв'язків. [25]

Одним із ключових напрямів виступає посилення соціальної підтримки, що охоплює взаємодію з однолітками, педагогами та родиною. Сприятливе

соціальне середовище формує відчуття безпеки, знижує рівень тривожності та сприяє розвитку позитивного ставлення до освітнього процесу. Важливим компонентом є формування адекватної, диференційованої та позитивної самооцінки, яка забезпечує впевненість у власних можливостях і стійкість до труднощів, що виникають у період адаптації. [13]

Підготовка здобувачів освіти до академічних викликів передбачає формування готовності до підвищених вимог, розвитку навичок саморегуляції та навчальної самостійності. Особливого значення набуває пом'якшення негативних ефектів зміни структури навчальних цілей, коли акцент переноситься з індивідуального розвитку на порівняльні результати, що може впливати на мотивацію та емоційний стан підлітків.

Окремий напрям пов'язаний із підтримкою здобувачів освіти, які зазнали негативного досвіду взаємодії, включаючи випадки віктимізації або кібербулінгу. У цьому контексті важливим є створення умов для перегляду соціальних зв'язків і формування нових, більш конструктивних моделей взаємодії, що сприяють відновленню психологічного благополуччя.

Ефективність інтервенційних програм визначається також урахуванням індивідуальної ситуації розвитку, стану психологічного здоров'я та особливостей кожного здобувача освіти, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби. Такий підхід забезпечує персоналізацію підтримки та підвищує її результативність.

Важливим інструментом організації взаємодії виступають формати відкритого обговорення, у межах яких здобувачі освіти, педагоги та батьки можуть спільно аналізувати труднощі, що виникають у процесі адаптації, та шукати шляхи їх подолання. Додатковим практичним рішенням є забезпечення орієнтації здобувачів освіти у новому освітньому просторі, що знижує рівень тривожності та полегшує входження у нові умови навчання. У сукупності такі заходи формують цілісну систему підтримки, яка сприяє розвитку психологічної готовності до змін і забезпечує більш успішне проходження адаптаційного періоду.

Висновки до першого розділу

Концепція Нової української школи закріплює принцип єдності освітньої системи та наступності між її рівнями, що забезпечує послідовний і логічно узгоджений перехід здобувачів освіти від одного етапу навчання до іншого. У цьому контексті особливого значення набуває перехід від початкової до базової середньої школи, який супроводжується суттєвими змінами в організації освітнього процесу та вимогах до особистості.

Адаптація як цілісний процес включає взаємопов'язані фізіологічний, психологічний та соціальний компоненти, кожен з яких впливає на загальний рівень готовності до переходу в нове освітнє середовище. Недостатня сформованість будь-якого з цих компонентів може ускладнювати процес навчання, знижувати працездатність та негативно позначатися на емоційному стані здобувачів освіти. Показниками готовності до сприйняття змін виступають рівень розвитку пізнавальних процесів, здатність до засвоєння навчального матеріалу та ефективність соціальної взаємодії.

Проведений аналіз особливостей психологічної готовності до змін у молодших підлітків створює підґрунтя для розроблення ефективних шкільних стратегій, спрямованих на підтримку переходу до базової середньої освіти. У сучасних умовах такі стратегії мають орієнтуватися на системний підхід, який поєднує соціально-психологічну підтримку, розвиток особистісних ресурсів і врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

У сучасних зарубіжних дослідженнях значна увага приділяється питанням резильєнтності, емоційного благополуччя та академічної стійкості учнів у період переходу до середньої ланки освіти. Ці аспекти висвітлено у працях Б. Норвіча, Х. Салазар Рівери, яка досліджувала програми типу «Toolkit», А. М. Каррози-Пачеко, зосередженої на вивченні академічної стійкості, та П. Дельгадо-Галіндо, який аналізував вплив шкільного клімату на самопочуття й навчальну включеність дітей. Такі наукові підходи посилюють розуміння того, що успішна адаптація п'ятикласників визначається не стільки

формальним переходом до нової ланки навчання, скільки якістю шкільного клімату, рівнем емоційної безпеки, наявністю підтримувального педагогічного середовища та здатністю дитини мобілізувати внутрішні ресурси.

Вітчизняні науковці наголошують, що скоординована діяльність адміністрації закладу освіти, практичного психолога, педагогів-предметників і класних керівників забезпечує цілісність організації навчання. Збереження наступності у методах викладання, способах оцінювання та педагогічних підходах між початковою та базовою ланками сприяє зниженню стресового навантаження. Вагомого значення набуває просвітницька діяльність практичного психолога, а також налагоджена взаємодія між здобувачами освіти, їх батьками та педагогами, що створює підтримувальне середовище для проходження адаптаційного періоду.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження перебігу адаптаційного періоду здобувачів освіти основної школи

В теоретичній частині роботи були розглянуті науково-педагогічні засади проблеми адаптації учнів до навчання у базовій школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив систематизувати уявлення про фізіологічні, психічні та педагогічні аспекти адаптації до навчання учнів 5-х класів, сформулювати психолого-педагогічні умови успішної адаптації в процесі впровадження Нової української школи (НУШ), що дозволило визначити основний напрям емпіричного дослідження.

Метою емпіричної частини нашого дослідження є визначення психологічних особливостей та рівня адаптації учнів 5-х класів при переході до основної школи.

Задля досягнення поставленої мети були сформульовані наступні завдання:

1. Відібрати комплекс психодіагностичних методик, що дозволяють комплексно оцінити рівень адаптації та психологічного благополуччя учнів.
2. Провести емпіричне дослідження на базі Сквирського академічного ліцею №3.
3. Проаналізувати результати діагностики, враховуючи специфіку вибірки (місцеві мешканці та внутрішньо переміщені особи).
4. Охарактеризувати стан адаптованості п'ятикласників та визначити вплив психологічного благополуччя (за моделлю PERMA) на успішність цього процесу.
5. Обґрунтувати та розробити тренінгову програму психологічного супроводу, спрямовану на фасилітацію адаптаційного процесу та підвищення рівня психологічного благополуччя здобувачів освіти.

6. Апробувати розроблену програму та оцінити її ефективність за допомогою повторної діагностики або методів експертної оцінки.

7. Сформулювати пропозиції щодо організації адаптивного освітнього простору в умовах НУШ та розробити практичні рекомендації для педагогів і батьків.

Емпіричне дослідження проводилося у три етапи: підготовчий, діагностичний та аналітико-інтерпретаційний.

На підготовчому етапі відбувалося знайомство з базою практики, вивчення контингенту учнів та добір діагностичного інструментарію. До діагностичного комплексу було включено дві стандартні методики та адаптований варіант моделі PERMA для оцінки суб'єктивного благополуччя, що базується на п'яти складниках: позитивні емоції, залученість, взаємини, сенс та досягнення.

Базою дослідження виступив Сквирський академічний ліцей №3 Сквирської міської ради Київської області. Вибірку склали 50 учнів паралелі 5-х класів (вік 10–11 років). Характеристика вибірки є репрезентативною для сучасного освітнього контексту України: 2/3 респондентів становлять місцеві жителі, 1/3 – діти зі статусом внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Всі діти є нормотиповими.

На діагностичному етапі здійснювався збір первинних даних. Особлива увага приділялася створенню безпечного середовища для дітей, враховуючи можливий вплив стресових чинників воєнного стану на їхній емоційний стан.

На аналітико-інтерпретаційному етапі проведено кількісний та якісний аналіз даних, що дозволило розподілити учнів за рівнями адаптації (високий, середній, низький) та виявити кореляції між показниками благополуччя та успішністю входження в освітній простір середньої ланки закладу загальної середньої освіти.

2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження рівня адаптації здобувачів освіти

Вибір діагностичного комплексу для дослідження адаптації учнів 5-х класів зумовлений необхідністю багатомірного підходу до вивчення особистості дитини в критичний період транзиції. Ефективність адаптаційного процесу не може бути оцінена лише за одним показником, оскільки вона охоплює як внутрішні психоемоційні стани, так і зовнішні поведінкові прояви та якість соціальної взаємодії. У зв'язку з цим, методологія нашого дослідження базується на поєднанні трьох векторів діагностики: оцінці рівня шкільної тривожності, аналізі суб'єктивного ставлення до навчального середовища та вимірюванні внутрішніх ресурсів психологічного благополуччя.

Такий підхід дозволяє отримати цілісну картину: від виявлення конкретних деструктивних чинників (страхів, стресорів) до оцінки конструктивного потенціалу дитини (здатності будувати стосунки, залученості у процес).

Сформований інструментарій повністю відповідає віковим особливостям здобувачів освіти (10–11 років). У цьому віці діти вже мають достатній рівень рефлексії для самооцінювання свого стану, проте все ще потребують чітких, однозначних та цікавих за змістом запитань. Обрані методики враховують також вимоги Нової української школи (НУШ), орієнтованої на дитиноцентризм та формування емоційного інтелекту.

Впровадження моделі PERMA як складника діагностики дозволяє інтегрувати сучасні міжнародні підходи до вивчення «процвітання» особистості в український освітній контекст. Це особливо актуально для Сквирського академічного ліцею №3, де вибірка містить значну частку дітей ВПО, чия адаптація вимагає не лише моніторингу тривожності, а й активного пошуку опорних точок психологічного благополуччя для успішної інтеграції у нову громаду.

Відібрані методики характеризуються високою валідністю та надійністю, а процедура їх проведення забезпечує мінімальне психологічне навантаження на учнів, що є критично важливим для отримання об'єктивних результатів.

Першим компонентом діагностичного комплексу є «Анкета п'ятикласника» (Додаток А, адаптація методики Н. Г. Лусканової), яка дозволяє отримати первинні дані щодо суб'єктивного сприйняття учнями змін, пов'язаних із переходом до основної школи. [35]

Методика пройшла широку апробацію в межах моніторингових досліджень Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та наукових шкіл, що займаються проблемами наступності між початковою та основною школою. Зокрема, вона є частиною стандартного пакету діагностики, рекомендованого для практичних психологів закладів загальної середньої освіти України в період впровадження НУШ. Метою обраної методики є визначення загального рівня адаптованості здобувачів освіти до нових умов навчання. Вона спрямована на виявлення особливостей ставлення дитини до школи, її емоційного стану на уроках, а також характеру взаємодії з новими вчителями-предметниками та однокласниками.

Структура методики побудована таким чином, щоб охопити три ключові сфери життєдіяльності учня:

1. Навчальна сфера: запитання стосуються інтересу до нових предметів, рівня складності навчального матеріалу та відчуття втоми після занять.

2. Комунікативна сфера: оцінюється якість взаємодії з учителями (чи зрозумілі вимоги, чи комфортно звертатися за допомогою) та інтеграція у колектив однокласників.

3. Емоційно-ціннісна сфера: виявляється загальне бажання йти до школи та рівень тривоги, пов'язаної з можливою неуспішністю або порушенням шкільних правил.

Критерії оцінювання результатів дозволяють диференціювати вибірку за трьома рівнями:

Високий рівень: дитина позитивно сприймає школу, легко засвоює вимоги НУШ, виявляє пізнавальну активність та відчуває підтримку з боку дорослих і однолітків.

Середній рівень: учень загалом адаптований, проте може відчувати епізодичні труднощі в опануванні певних предметів або виявляти вибірковість у стосунках із вчителями; емоційний стан стабільний, але потребує підтримки в ситуаціях перевантаження.

Низький рівень (дезадаптація): характеризується негативним ставленням до навчання, частими скаргами на втому або погане самопочуття, вираженими труднощами у взаємодії з педагогами та відчуженістю в класному колективі.

Дані, отримані за цією методикою, слугують фундаментом для подальшого поглибленого аналізу причин виникнення тривожності та дефіциту психологічного благополуччя.

Наступний компонент: методика діагностики рівня шкільної тривожності (Додаток Б, за Б. Філіпсом), застосовано відповідно видання «Адаптація дитини до школи» (С. Максименко, К. Максименко, О.Главник) з Практикуму до психології [56]

Дана методика спрямована на вивчення психологічного стану дитини, що характеризується страхом, побоюваннями та низьким рівнем емоційної стійкості в умовах шкільного середовища. Опитувальник Б. Філіпса є стандартизованим інструментом, що дозволяє диференціювати специфічні чинники, які провокують стан тривоги у школярів під час переходу до основної школи.

Інструмент складається з 58 тверджень, на які респондент має дати однозначну відповідь («так» або «ні»). Особливістю методики є її багатовимірність: підрахунок результатів здійснюється за вісьмома факторами, що відображають різні аспекти шкільної адаптації:

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний фон дитини, пов'язаний із перебуванням у закладі освіти.

2. Переживання соціального стресу – рівень емоційного напруження у процесі взаємодії з однолітками та встановлення контактів у класному колективі.

3. Фрустрація потреби у досягненні успіху – стан, що виникає через неможливість реалізувати власні здібності та потреби в успішному навчанні.

4. Страх самовираження – тривожність у ситуаціях, що вимагають публічного виступу або пред'явлення результатів своєї праці іншим.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення до контрольних робіт, іспитів та будь-яких форм оцінювання.

6. Страх невідповідності очікуванням оточуючих – орієнтація на оцінку з боку дорослих (вчителів, батьків) та страх отримати їхній осуд.

7. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічного реагування на стресові ситуації, що проявляються через вегетативні реакції.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями – напруженість та загальний негативний фон взаємодії з педагогічним складом.

Інтерпретація результатів здійснюється на основі підрахунку кількості невідповідностей (збігів із ключем). Кількість балів за кожним фактором перераховується у відсотки, що дозволяє визначити рівень вираженості тривожності:

Менше 50% – норма (низький або помірний рівень тривожності, що не заважає адаптації);

50% –75% – підвищений рівень (сигналізує про наявність зон дискомфорту, що потребують уваги психолога);

Понад 75% – високий рівень тривожності (свідчить про стан дезадаптації та необхідність корекційного втручання).

Використання цієї методики у дослідженні дозволяє констатувати наявність тривоги, а також виявити її конкретні джерела, що є підґрунтям для подальшої розробки цілеспрямованої програми психологічного супроводу п'ятикласників.

Опис третього компонента нашого діагностичного комплексу базується на сучасній концепції позитивної психології, яка дозволяє оцінити потенціал «процвітання» учня в новому середовищі. Це – короткий багатовимірний опитувальник процвітання (див. Додаток В, адаптована модель PERMA-профайлер за О.Савченко, Д. Лавриненко) [52] Дана методика (рис. 2.1) спрямована на вивчення суб'єктивного благополуччя та психологічної стійкості підлітка.

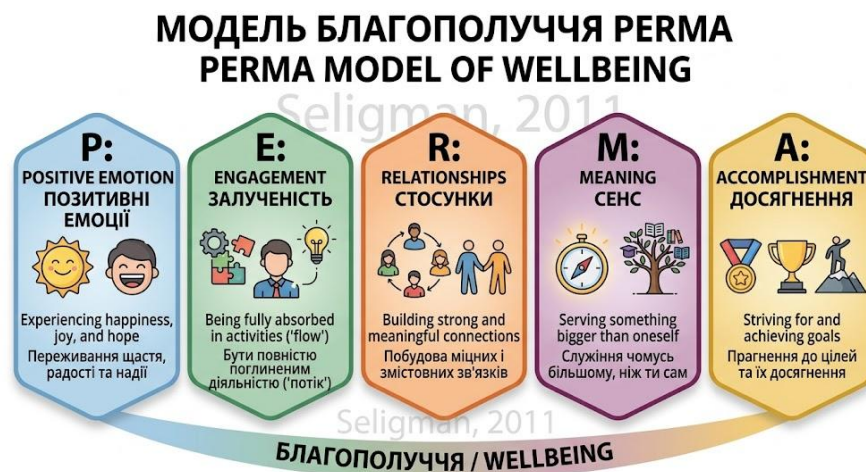


Рис. 2.1. Структура «Моделі благополуччя» за М. Селігманом [52]

Результати дослідження австралійських вчених з використанням цієї моделі базуються на тривалому спостереженні (25 тижнів адаптації), що надає їхнім висновкам особливої ваги. Цікаво порівняти їхні дані з українським досвідом, де терміни та методи адаптації можуть відрізнятися.

Аналіз емпіричних даних свідчить, що адаптація австралійських підлітків до основної школи є «стрімкою кривою навчання», де кожен елемент моделі PERMA відіграє специфічну роль. [70]

За компонентом «Позитивні емоції та залученість» дослідження зафіксувало виражену емоційну дихотомію: початкова тривога та страх перед «невідомим» поступово змінюються захопленням від нових можливостей. Важливим фактором адаптації є залученість через прикладні дисципліни (дизайн, технології, кулінарія). Цікаво, що саме «hands-on» (практичні) заняття слугували емоційним стабілізатором, компенсуючи стрес від інтенсивних академічних предметів. Це підтверджує тезу про те, що залученість у

діяльність, яка приносить задоволення (стан «поток»), є критичною для психологічного розвантаження в період переходу.

Компонент «Стосунки виявився найбільш вагомим фактором соціальної адаптації. Здобувачі освіти ідентифікували «мережу підтримки» (support network), що включає батьків, педагогів та однолітків, як фундамент успішного переходу. Водночас виявлено суттєвий виклик – трансформацію соціальної ієрархії. Учні 7-х класів гостро відчують потребу «вписатися» в нові групи, що часто супроводжується втратою старих зв'язків. Успішна адаптація прямо корелює зі здатністю дитини будувати нові конструктивні стосунки, не втрачаючи при цьому власної ідентичності.

Розуміння компоненту «Сенс та досягнення» нових шкільних правил та очікувань («що від мене хоче школа») допомагає здобувачам освіти трансформувати хаос перехідного періоду в упорядковану структуру. Відчуття досягнення, зафіксоване через успіхи в академічних або екстеншн-програмах, стає маркером завершення гострої фази адаптації. Як засвідчують результати інтерв'ю, отримання перших високих балів у новому середовищі значно підвищує академічну самооцінку дитини та її готовність до подальших викликів.

Окремої уваги заслуговує роль інституційної підтримки. Програма переходу, що діє в досліджуваному закладі, забезпечує учням необхідний «час для адаптації», дозволяючи поступово нарощувати рівень самоменеджменту. Учні, які демонстрували готовність до автономних змін та активного використання структур підтримки, проходили адаптаційний період значно легше.

Таким чином, застосування моделі PERMA дозволяє констатувати: адаптація в основній школі є успішною тоді, коли дитина знаходить внутрішні ресурси для збереження високого рівня суб'єктивного благополуччя. Це допомагає пристосуватись до зовнішніх вимог (розкладу, навантаження, дисципліни) й підкреслює необхідність розробки комплексних програм

підтримки, які б фокусувалися на розвитку емоційного інтелекту та соціальних компетентностей учнів.

Використання моделі М. Селігмана в межах дослідження адаптації п'ятикласників дозволяє змістити фокус із пошуку дефіцитів (проблем) на виявлення внутрішніх ресурсів, які сприяють успішному входженню дитини в освітній простір НУШ наступним чином: позитивні емоції, залученість, взаємини, сенс, досягнення.

Оцінюється загальний рівень задоволеності, радість та оптимізм, які дитина відчуває у повсякденному шкільному житті. Визначається ступінь поглинання діяльністю, стан «поток» під час уроків або позакласних занять, що свідчить про глибокий інтерес до навчання. Оцінюється якість соціальних зв'язків, відчуття підтримки з боку вчителів та однокласників, що є критично важливим для інтеграції дітей ВПО. Виявляється усвідомлення дитиною цінності навчання та перебування в ліцеї як чогось важливого для її особистісного розвитку. Вимірюється суб'єктивне відчуття успіху, компетентності та здатності долати навчальні труднощі. Для дослідження ми використаємо адаптований відповідно віку здобувачів освіти (скорочений) варіант опитувальника, що складається з тверджень, які респондент оцінює за 10-бальною шкалою (де 0 – зовсім ні, 10 – повністю так). Така шкала дозволяє учням більш гнучко диференціювати власні відчуття. Інтерпретація результатів здійснюється шляхом розрахунку середнього балу за кожним із п'яти складників та загального показника процвітання:

7 – 10 балів – високий рівень благополуччя (дитина має потужний внутрішній ресурс для адаптації);

5 – 6,9 балів – середній рівень (необхідне зміцнення окремих сфер, наприклад, соціальних зв'язків);

нижче 5 балів – низький рівень (ризик психологічного виснаження та тривалої дезадаптації).

Процедурні та етичні аспекти організації емпіричного дослідження.

Організація збору первинних даних на базі Сквирського академічного ліцею №3 ґрунтувалася на суворих методологічних принципах, що забезпечують об'єктивність та етичну чистоту дослідження. Особлива увага приділялася процедурі формування вибірки та вибору оптимального часу для проведення діагностики.

Процес залучення респондентів базувався на методі «активної згоди» (*opt-in*). Це передбачало попереднє інформування всіх учасників освітнього процесу про мету дослідження та отримання офіційних підписаних дозволів як від самих учнів, так і від їхніх законних представників. Такий підхід гарантував повну добровільність та усвідомленість участі, що є обов'язковою вимогою для сучасної психологічної практики в межах НУШ.

Критично важливим аспектом став вибір часового маркера для проведення діагностичних процедур. Основний етап збору даних припав на період, коли учні вже мали досвід перебування в новому навчальному середовищі не менше 5 тижнів. Таке зміщення діагностики у часі було стратегічно виправданим: воно дозволило отримати рефлексивні дані вже після завершення гострої фази первинного адаптаційного стресу. Завдяки цьому результати відображають не ситуативну реакцію на новизну, а сталі тенденції перебігу адаптаційного періоду та реальний рівень психологічного благополуччя п'ятикласників. Етичний контроль за проведенням усіх процедур здійснювався з урахуванням міжнародних стандартів досліджень на людях. Формування вибірки та алгоритм взаємодії з дітьми відповідали вимогам академічної доброчесності та захисту прав учасників, що підтверджувалося відповідними протоколами етичного нагляду. Усі зустрічі з учнями проводилися у першій половині дня, у звичному для них шкільному середовищі, що мінімізувало вплив сторонніх чинників на емоційний стан респондентів. Конфіденційність отриманої інформації забезпечувалася шляхом деперсоніфікації даних на етапі статистичної обробки. Отримані результати (див. Додаток Г), використовувалися виключно в узагальненому вигляді для формування наукових висновків та розробки подальшої програми

психологічного супроводу, що дозволило дотриматися балансу між науковою цінністю дослідження та захистом приватного простору кожного здобувача освіти.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Емпіричну базу дослідження склали здобувачі освіти паралелі 5-х класів, які проходять етап адаптації до навчання в основній школі в умовах реалізації стандартів Нової української школи. Вибірка була сформована на засадах добровільної участі та поінформованої згоди всіх учасників освітнього процесу. Експериментальна частина роботи тривала протягом листопада – грудня 2025 року включно, що дозволило зафіксувати особливості психологічного стану учнів на етапі стабілізації адаптаційного процесу.

Кількісні та демографічні показники вибірки охоплюють 50 осіб, що є репрезентативним показником для паралелі 5-х класів даного закладу освіти. Усі респонденти є нормотиповими за показниками психічного розвитку. Важливою характеристикою сформованої групи є її соціальна структура: 76% учасників є місцевими мешканцями, які здобували початкову освіту в цьому ж ліцеї, тоді як 24% становлять діти зі статусом внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Таке співвідношення дозволяє проаналізувати адаптаційні траєкторії дітей із різним попереднім соціальним досвідом в єдиному освітньому просторі.

Гендерний розподіл має відносно збалансований характер: у дослідженні взяли участь 27 дівчат (54%) та 23 хлопці (46%). Урахування гендерного чинника забезпечує можливість диференційованого аналізу реакцій на умови переходу до основної школи, з огляду на відмінності в емоційній чутливості та особливостях реагування на зміну навчальних вимог і соціальних очікувань.

Організаційний контекст дослідження визначається специфікою Сквирського академічного ліцею №3 Сквирської міської ради Київської

області. На момент проведення діагностичних процедур (листопад 2025 року) учні мали досвід перебування у середній школі тривалістю понад 5 тижнів. Цей термін є показовим, оскільки саме після першого місяця навчання завершується фаза гострої первинної адаптації та починають проявлятися сталі психологічні новоутворення, пов'язані з новою соціальною роллю учня основної школи.

Освітнє середовище, у якому перебувала вибірка, функціонує в межах адаптивного простору НУШ, що передбачає поступове узгодження академічних вимог та психологічну підтримку здобувачів освіти. Проведення дослідження саме наприкінці першого семестру дозволило оцінити реальну ефективність наявних механізмів супроводу та виявити групи ризику, які потребують подальшої корекційної роботи в межах розробленої програми психологічної фасилітації.

Під час проведення діагностики ми зіткнулися з певними організаційними та психологічними труднощами. Зокрема, у частини учнів спостерігалася підвищена втомлюваність та зниження концентрації уваги до кінця опитування, що ми пов'язуємо зі значним когнітивним навантаженням, притаманним першому семестру навчання у середній ланці. Для подолання цього бар'єру анкетування проводилося динамічно, з використанням коротких пауз для перепочинку.

Окремим викликом стала робота з підгрупою ВПО. У деяких респондентів цієї категорії спостерігалася початкова закритість та настороженість під час заповнення запитань, що стосувалися соціальних зв'язків та емоційного стану. Це вимагало від дослідника додаткового часу на встановлення довірчого контакту та підтвердження анонімності результатів. Попри ці труднощі, використання стандартизованого інструментарію дозволило мінімізувати вплив суб'єктивних чинників та отримати цілісну картину адаптаційних процесів у паралелі (див. дані у Додатку Г).

Результати дослідження за «Анкетою п'ятикласника» дозволили диференціювати учнів за рівнями їхньої первинної адаптації до умов основної школи. Узагальнені кількісні дані представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл рівнів адаптації здобувачів освіти 5-х класів						
Рівень адаптації	Загальна кількість (осіб)	Загальна кількість (%)	Дівчата (n=27)	Хлопці (n=23)	Місцеві (n=34)	ВПО (n=16)
Високий	18	36	11	7	15	3
Середній	22	44	12	10	16	6
Низький	10	20	4	6	-	-

Якісний аналіз отриманих даних (рис.2.2) свідчить про те, що більшість учнів (80%) перебувають у межах зони адаптивності (високий та середній рівні).

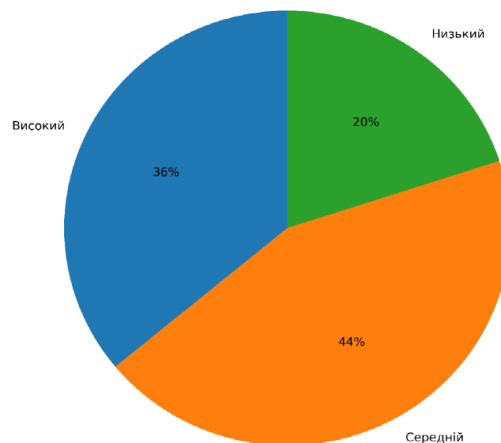


Рис. 2.2. Рівень адаптації здобувачів освіти на початку дослідження

Проте детальніший розгляд груп (рис.2.3) дозволяє виділити специфічні тенденції, що стануть основою для розробки програми супроводу. Дівчата становлять 27 осіб, що відповідає 54% вибірки, хлопці – 23 особи, або 46%. Місцеві учні – 34 особи, що становить 68%, учні з числа ВПО – 16 осіб, або 32%. Аналіз розподілу рівнів адаптації за гендерною ознакою свідчить про

загальну подібність структури адаптаційних показників у дівчат і хлопців, проте з виразними відмінностями у крайніх значеннях.

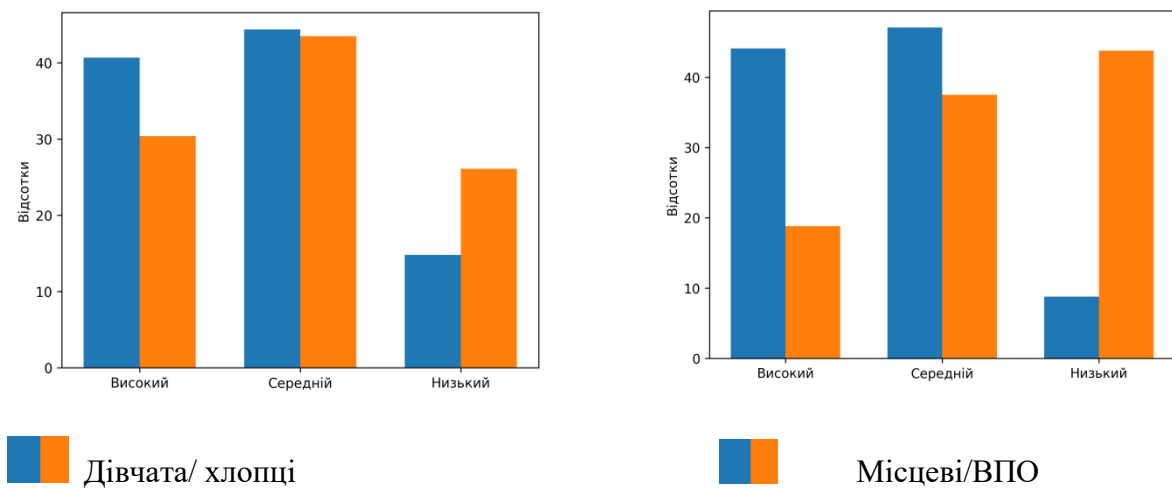


Рис. 2.3. Рівень адаптації здобувачів освіти на початку дослідження по гендерній групі та за місцем постійного проживання

Хлопці демонструють дещо вищий відсоток низького рівня адаптації (26% від загальної кількості хлопців проти 15% у дівчат). Це корелює з результатами анкетування, де хлопці частіше вказували на труднощі з самоорганізацією та зміною академічних вимог. Дівчата ж виявляють вищу залученість у шкільне життя, проте частіше відмічають страх «не виправдати очікування вчителів».

Соціальний аспект (діти ВПО): найбільша концентрація низького рівня адаптації спостерігається у групі дітей зі статусом ВПО (44% цієї підгрупи). Аналіз відповідей на запитання №5 («Чи є у тебе в класі друзі?») та №10 («Чи хотів би змінити клас?») підтверджує, що головним бар'єром для них є не академічне навантаження, а складність інтеграції у новий колектив та відчуття соціальної відчуженості.

У групі дівчат частка учнів із високим рівнем адаптації є більшою, ніж у хлопців, що вказує на кращу включеність у навчальну діяльність і соціальну взаємодію в умовах переходу до основної школи. Водночас у групі хлопців зафіксовано суттєво вищий відсоток низького рівня адаптації, що може

свідчити про більшу вразливість до змін освітнього середовища, труднощі у саморегуляції та перебудові навчальної поведінки. Частка середнього рівня адаптації в обох групах залишається близькою за значенням, що дозволяє розглядати його як типовий для більшості учнів на початковому етапі адаптаційного періоду.

Більш виразні відмінності виявлено під час аналізу розподілу рівнів адаптації між місцевими учнями та учнями з числа внутрішньо переміщених осіб. У групі місцевих учнів переважають високий і середній рівні адаптації, що відображає відносну стабільність соціального середовища, збереженість міжособистісних зв'язків і передбачуваність освітніх умов. У групі учнів з числа ВПО спостерігається інша картина: значна частка припадає на низький рівень адаптації, тоді як високий рівень представлений мінімально. Такий розподіл відображає вплив додаткових психоемоційних і соціальних чинників, пов'язаних зі зміною місця проживання, порушенням звичних соціальних зв'язків і необхідністю одночасного входження в нове освітнє та соціальне середовище. Отримані результати вказують на необхідність посиленої психолого-педагогічної підтримки цієї категорії учнів у період адаптації до навчання в основній школі.

Зони ризику тут: 20% вибірки (10 осіб), які потребують невідкладного психологічного втручання. Для цих учнів характерні висока втомлюваність, небажання йти до школи та виражений страх перед перевіркою знань.

Для того щоб результати за методикою Б. Філіпса сприймалися у контексті виявлених рівнів адаптації, необхідно представити структуру самого опитувальника. Це дозволить простежити, які саме деструктивні чинники (страхи) корелюють із низьким рівнем адаптації, зафіксованим у попередній таблиці. В Додатку Б наведено перелік тверджень стандартизованого опитувальника, який пропонувався учням Сквирського академічного ліцею №3. Ці 58 питань згруповані у 8 факторів тривожності, про які ми згадували у п.п. 2.1.

Оскільки ми маємо 8 чинників (факторів), ми згрупуємо їх за ступенем вираженості, що дозволить побачити найбільш «болючі» точки адаптаційного періоду у Сквирському академічному ліцеї №3. Узагальнені результати за основними факторами тривожності представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Показники шкільної тривожності здобувачів освіти 5-х класів

Фактори тривожності (за Б. Філіпсом)	Середній бал (%)	Високий рівень (осіб)	Особливості прояву: підгрупа ВПО (n=16)	Особливості прояву: гендерний аспект (n=50)
1. Загальна тривожність у школі	48	9	Висока концентрація (6 осіб) через зміну середовища	Переважає у хлопців (на 12% вище, ніж у дівчат)
2. Соціальний стрес	52	12	Критичний чинник: труднощі з входженням у сталий колектив	Вищий рівень у дівчат через чутливість до міжособистісних конфліктів
3. Фрустрація потреби в успіху	44	7	Помірна вираженість, пов'язана з адаптацією до нових вимог	Домінує у хлопців (потреба у визнанні лідерства)
4. Страх самовираження	56	15	Виражений через почуття «чужорідності» у новому класі	Однаково високий для обох статей (публічність як стресор)
5. Страх перевірки знань	62	18	Високий рівень через страх академічної невідповідності	Найвищий показник по всій вибірці незалежно від статі

6. Страх невідповідності очікуванням	58	14	Часто пов'язаний із гіпервідповідальністю перед родиною	Домінантне у дівчат: вища орієнтація на оцінку вчителя
7. Низька фізіологічна опірність	38	5	Скарги на головний біль та втому (соматизація стресу)	Без суттєвих гендерних відмінностей
8. Страхи у стосунках з учителями	42	8	Високий рівень: вчителі сприймаються як «незнайомці»	Хлопці частіше виявляють конфліктність як захисну роль

Аналіз результатів за методикою діагностики шкільної тривожності Б. Філіпса дозволив виявити внутрішні чинники, що детермінують емоційне напруження п'ятикласників. Отримані дані підтверджують пряму кореляцію з результатами попереднього анкетування: учні з низьким рівнем адаптації мають високі показники за більшістю шкалою тривожності. Детальний якісний аналіз результатів дозволяє зробити наступні висновки щодо емоційного стану учнів на 5-му тижні навчання:

- найбільш критичним чинником для п'ятикласників є страх ситуації перевірки знань (62%). Це свідчить про те, що перехід до бальної системи оцінювання та збільшення кількості вчителів-предметників сприймається дітьми як ситуація постійного екзамену. Високий бал за цим показником корелює з «середнім рівнем адаптації» за Анкетою, що вказує на хитку рівновагу: дитина хоче вчитися, але панічно боїться помилки.

- показник страху самовираження (56%) вказує на труднощі з публічними виступами та відповідями біля дошки. У контексті НУШ, де велика увага приділяється презентації власних проєктів, цей страх стає суттєвим бар'єром для розкриття потенціалу дитини.

- аналіз переживання соціального стресу (52%) висвітлює проблеми комунікативної адаптації. Найвищі значення тут зафіксовані у дітей ВПО, що підтверджує їхню ізолюваність, виявлену раніше. Для цієї категорії учнів школа ще не стала «безпечним місцем», а сприймається як середовище, де потрібно постійно бути напоготові до соціального оцінювання або ігнорування.

Цікавим є гендерний розріз: дівчата демонструють вищу тривожність за шкалою «Страх невідповідності очікуванням оточуючих», що вказує на їхню більшу вразливість до критики з боку вчителів та батьків. Хлопці натомість виявляють вищі бали за шкалою «Фрустрація потреби у досягненні успіху», що часто трансформується у захисну реакцію – удавану байдужість до навчання або порушення дисципліни.

Деталізація результатів дозволяє виділити чіткі вектори для подальшої психологічної роботи – по-перше, гендерний аналіз вказує на те, що дівчата більше схильні до соціальної тривожності та страху «бути поганою ученицею» в очах дорослих. Це свідчить про необхідність включення у програму вправ на самоприйняття та зниження перфекціонізму. Хлопці ж демонструють вищий рівень загальної тривожності та фрустрації, що часто маскується під поведінкові порушення. Для них пріоритетним є розвиток навичок саморегуляції та конструктивного вираження емоцій.

По-друге, показники підгрупи ВПО підтверджують припущення про те, що їхня тривожність має передусім соціально-комунікативну природу. Страх самовираження та соціальний стрес у цих дітей безпосередньо пов'язані з процесом інтеграції у новий ліцейний простір. Ці дані є ключовими для обґрунтування третього розділу роботи: тренінгові заняття мають бути спрямовані не лише на навчання, а насамперед на згуртованість та створення безпечної атмосфери взаємодії між «місцевими» учнями та дітьми, що прибули з інших регіонів.

У межах нашого дослідження ми використовували метод рангової кореляції Спірмена, що дозволило встановити статистично значущі зв'язки

між результатами «Анкети п'ятикласника» та факторами за методикою Б. Філіпса. Це дало змогу виявити глибинну структуру дезадаптаційних процесів у вибірці. Зведені дані кореляційного аналізу представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кореляційні зв'язки між рівнем адаптації та чинниками тривожності

Чинники тривожності (за Б. Філіпсом)	Коефіцієнт кореляції (rs) з рівнем адаптації	Характер зв'язку
Страх ситуації перевірки знань	-0,74	Сильний зворотний зв'язок
Страх самовираження	-0,68	Сильний зворотний зв'язок
Соціальний стрес	-0,59	Помірний зворотний зв'язок
Страх невідповідності очікуванням	-0,52	Помірний зворотний зв'язок
Проблеми у стосунках з учителями	-0,41	Помірний зворотний зв'язок

Кореляція між показниками першої методики («Анкета п'ятикласника») та другої (методика Б. Філіпса) базується на математичному порівнянні отриманих результатів для встановлення статистичної залежності між рівнем адаптації та конкретними факторами тривоги учнів.

Нижче наведено механізм формування кореляційної таблиці на основі даних дослідження.

Для об'єднання результатів у таблицю 2.3 було використано метод рангової кореляції Спірмена. Цей метод дозволяє визначити, як зміна одного показника (наприклад, зростання страху) впливає на інший (загальний рівень адаптації).

Процес перетворення даних у таблицю 2.3

Вихідні дані з таблиці 2.1: з першої методики взято інтегральний показник – рівень адаптації учнів (високий, середній, низький).

Вихідні дані з таблиці 2.2: з другої методики взято вісім факторів шкільної тривожності (середні бали та рівні вираженості для кожного учня).

Обчислення коефіцієнта (rs): Шляхом порівняння індивідуальних результатів кожного з 50 учнів за обома методиками було розраховано коефіцієнт кореляції (приклад такого розрахунку наведено в Додатку Д).

Аналіз отриманих зв'язків.

У результаті було виявлено зворотний зв'язок (позначений знаком «мінус» у таблиці 2.3), що має важливе значення для нашої роботи: чим вищий бал за шкалою страху у дитини (Таблиця 2.2), тим нижчим є її рівень адаптації (Таблиця 2.1).

Найсильніший вплив має страх ситуації перевірки знань ($rs = -0,74$), що підтверджує критичну роль академічного тиску на процес адаптації. Хоча кореляція зі шкалою соціального стресу є помірною ($rs = -0,59$) для всієї групи, вона є визначальною для дітей зі статусом ВПО, оскільки труднощі в комунікації безпосередньо знижують їхні адаптаційні можливості.

Таким чином, Таблиця 2.3 є результатом синтезу кількісних даних перших двох таблиць, що дозволило виявити глибинну структуру дезадаптаційних процесів у п'ятикласників.

Інтерпретація отриманих результатів (рис.2.4).

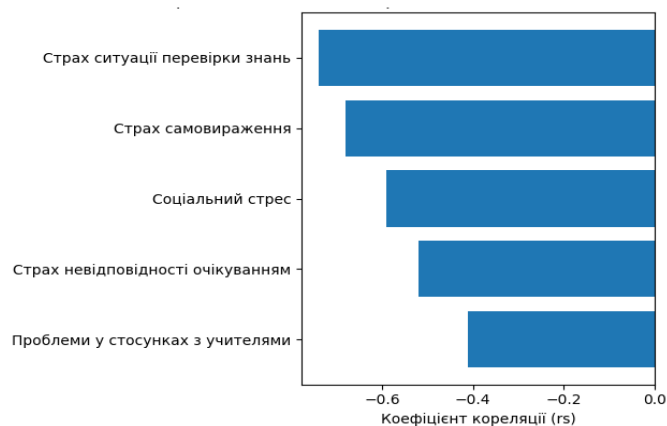


Рис.2.4. Графік кореляційних зв'язків між рівнем адаптації та чинниками тривожності здобувачів освіти

Найсильніший кореляційний зв'язок ($r_s = -0,74$) зафіксовано між загальним рівнем адаптації та страхом ситуації перевірки знань. Це статистично підтверджує наше припущення: саме академічний тиск та процедури оцінювання є головною причиною низького рівня адаптації у здобувачів освіти 5-х класах Сквирського ліцею №3. Для учнів, які потрапили до «групи ризику», ситуація контрольної роботи або опитування є настільки стресогенною, що вона блокує позитивне ставлення до школи загалом.

Другим за значущістю чинником виявився страх самовираження ($r_s = -0,68$). Це вказує на те, що дезадаптація часто супроводжується внутрішнім бар'єром перед публічністю. Учні, які мають низьку адаптацію, сприймають необхідність відповідати біля дошки або презентувати проєкт як загрозу власному статусу, що веде до емоційного відсторонення від навчального процесу.

Особливий інтерес викликає кореляція зі шкалою соціального стресу ($r_s = -0,59$). Хоча цей зв'язок є помірним для всієї вибірки, він стає визначальним для підгрупи дітей ВПО. Для них саме соціальна ізоляція та труднощі у встановленні контактів з однолітками є первинним джерелом зниження адаптаційних можливостей.

Використання останньої методики нашого дослідження, моделі PERMA (акронім від: Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) у межах вивчення рівня адаптації здобувачів освіти зумовлене необхідністю переходу від традиційного дефіцитарного підходу (орієнтованого лише на виявлення проблем та тривожності) до ресурсного підходу в межах позитивної психології. Згідно з концепцією М. Селігмана, адаптація підлітка до нового середовища є успішною не тоді, коли в нього просто «відсутня тривога», а тоді, коли він демонструє стан «процвітання» (flourishing) – суб'єктивне відчуття благополуччя, залученості та змістовності своєї діяльності.

Наукова доцільність обрання саме цього інструментарію (у адаптації О. В. Савченко та Д. Г. Лавриненко, 2023) базується на таких положеннях [52]:

Опитувальник дозволяє одночасно виміряти п'ять незалежних, але взаємопов'язаних складників благополуччя. Це дає змогу побачити «профіль процвітання» п'ятикласника: наприклад, дитина може мати високу залученість у навчання (E), але страждати від дефіциту якісних взаємин з однолітками (R), що є типовим для дітей ВПО.

Модель PERMA релевантна для молодшого підліткового віку, оскільки саме в цей період відбувається активне формування самооцінки через досягнення (A) та пошук нових сенсів у соціальній взаємодії (M). Показники процвітання виступають психологічним «буфером» проти стресу. Високий бал за шкалою позитивних емоцій (P) та залученості (E) здатен нівелювати негативний вплив шкільної тривожності, що ми й перевіряємо під час кореляційного аналізу.

Методологічно важливо, що «PERMA-Профайлер» використовує 11-бальну шкалу (від 0 до 10). Це забезпечує високу роздільну здатність даних: учні мають змогу точніше передати інтенсивність своїх переживань, на відміну від дихотомічних відповідей («так/ні»). Окрім основних шкал, методика також включає додаткові індикатори (негативні емоції та самопочуття), що дозволяє нам здійснити крос-валідацію результатів, отриманих за методикою Б. Філіпса.

Таким чином, інтеграція моделі PERMA у діагностичний комплекс забезпечує цілісний погляд на процес адаптації як на динамічний баланс між психологічними змінами та внутрішніми ресурсами дитини (Додаток В).

Результати оцінки за профайлером PERMA дозволили сформувати середньостатистичний «профіль процвітання» п'ятикласника Сквирського академічного ліцею №3 на етапі завершення першої фази адаптації. Отримані дані (за 10-бальною шкалою) відображають суб'єктивне відчуття успішності та залученості учнів у новий освітній простір. Найвищий показник зафіксовано за шкалою «Залученість» (7,4). Це свідчить про те, що попри

тривогу, учні 5-х класів відчують сильний інтерес до самого процесу навчання у середній ланці. Цей фактор є нашим головним ресурсом: дитина готова включитися в діяльність, якщо вона їй цікава. Саме на цікавих, інтерактивних методах навчання ми маємо будувати корекційну програму.

Таблиця 2.4.

Середні показники компонентів благополуччя здобувачів освіти

Компонент PERMA	Середній бал (0-10)	Рівень вираженості	Характеристика для вибірки
Р (Позитивні емоції)	6,2	Середній	Загальне задоволення школою, яке періодично затьмарюється втомою.
Е (Залученість)	7,4	Високий	Високий інтерес до нових предметів та кабінетної системи («ефект новизни»).
Р (Стосунки)	5,1	Помірний	Наявність значних труднощів у комунікації (особливо в підгрупі ВПО).
М (Сенс)	6,8	Середній	Розуміння важливості навчання для майбутнього, але без глибокої внутрішньої мотивації.
А (Досягнення)	4,8	Низький	Суб'єктивне відчуття неуспішності через страх оцінювання та нові вимоги.

Трансформація цієї таблиці з акцентом на урахування гендерного аспекту (Таблиця 2.5) дозволить нам додатково побачити специфіку адаптаційних стратегій окремо для хлопців та дівчат.

Таблиця 2.5.

**Гендерна специфіка адаптаційного досвіду здобувачів освіти за моделлю
PERMA**

Компонент PERMA	Досвід дівчат (n=27)	Досвід хлопців (n=23)
Р – Позитивні емоції	Схильні до емоційних гойдалок: від захоплення новими соціальними ролями до тривоги через страх оцінювання. Оптимізм пов'язаний із естетикою середовища та новими кабінетами.	Більш стримані в емоційних проявах. Позитивні емоції частіше виникають у ситуаціях фізичної активності або ігрових моментів на перервах. Оптимізм має прагматичний характер.
Е – Залученість	Висока залученість у гуманітарні та творчі дисципліни. Стан «поток» часто переривається через надмірну увагу до деталей та острах зробити помилку в оформленні роботи.	Найвищий рівень залученості на прикладних уроках (інформатика, фізкультура). Часто відчують когнітивне перевантаження («мозок не вміщує»), що веде до швидкої втрати інтересу.
Р – Стосунки	Пріоритетний фактор. Гостро переживають зміну соціальної ієрархії та страх втрати старих подруг. Висока потреба в емоційній підтримці з боку вчителів-предметників.	Орієнтовані на пошук свого місця в груповій ієрархії («лідерство/суперництво») Зв'язки будуються навколо спільної діяльності, а не обговорення почуттів.
М – Сенс	Швидше адаптуються до шкільних правил («be in line»). Розуміють сенс навчання як шлях до схвалення з боку дорослих та майбутнього успішного статусу.	Сенс навчання часто бачать у конкретних результатах (навчитись чомусь практичному). Важче сприймають абстрактні вимоги дисципліни, якщо не бачать у них логіки.
А – Досягнення	Відчуття гордості приносять стабільні високі оцінки та похвала. Будь-	Пріоритетний фактор. Орієнтовані на одноразові «прориви» (перемога в грі,

	яка невдача сприймається як особиста поразка, що знижує впевненість у собі.	вдала відповідь). Більш стійкі до одиничних невдач, але потребують чіткої фіксації навіть маленького успіху.
--	---	--

Найбільш критичним виявився показник «Досягнення» (4,8). Це безпосередньо корелює з виявленим раніше «страхом перевірки знань» за Філіпсом. Учні відчують, що вони «не справляються» або «недостатньо успішні» порівняно з початковою школою, де система оцінювання та підтримки була іншою. Низький бал за цією шкалою блокує формування впевненості у собі.

Шкала «Стосунки» (5,1) демонструє значний розрив між підгрупами. У «місцевих» учнів цей показник сягає 6,5 – 7 балів, тоді як у дітей ВПО він опускається до 3,2 балів. Це підтверджує, що соціальний компонент благополуччя є найбільш вразливим місцем для інтегрованих учнів, які ще не відчули підтримки нового колективу.

Це надзвичайно важливо для обґрунтування диференційованого підходу при створенні корекційної програми у майбутньому.

Узагальнена картина взаємозв'язків представлена у підсумковій таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Матриця кореляції показників адаптації, тривожності та благополуччя

Групи здобувачів освіти (за рівнем адаптації)	Домінуючі чинники тривожності (за Б. Філіпсом)	Дефіцитарні та ресурсні компоненти PERMA	Психологічний стан на 5-му тижні навчання
Високий рівень (36%)	Низька загальна тривожність. Поодинокі прояви страху перевірки знань.	Ресурси: Високі Р (Емоції) та Е (Залученість).	Стан «процвітання». Школа сприймається як

		Дефіцит: Відсутній.	простір для самореалізації.
Середній рівень (44%)	Страх ситуації перевірки знань та Страх невідповідності очікуванням.	Ресурси: Висока Е (Залученість). Дефіцит: Низький показник А (Досягнення).	Стан «кривої навчання». Учень зацікавлений, але постійно напружений через оцінювання.
Низький рівень (20%)	Соціальний стрес, Страх самовираження, Загальна тривожність.	Ресурси: Слабкий М (Сенс). Дефіцит: Критично низькі R (Стосунки) та А (Досягнення).	Стан дезадаптації. Відчуття ізоляції (особливо у ВПО) та академічного безсилля.

Як свідчать дані таблиці 2.5, гендерна диференціація впливає на всі сфери благополуччя п'ятикласників. Для дівчат критично важливою є сфера Стосунків (R) та Позитивних емоцій (P), які знаходяться під постійним тиском через страх невідповідності очікуванням. Їхня адаптація протікає через вербалізацію страхів та пошук соціального захисту.

Для хлопців опорною точкою виступає Залученість (E) у практичну діяльність. Проте їхнє відчуття Досягнення (A) є більш вразливим через труднощі з саморегуляцією та академічним навантаженням, що часто призводить до захисної відстороненості.

Матриця кореляції показників таблиці 2.6 стає завершальним етапом аналізу даних усіх трьох діагностичних блоків. Це дозволило нам виявити

цілісні «адаптаційні профілі» здобувачів освіти. Встановлено, що рівень адаптації (за Анкетною) є результатом динамічної взаємодії між внутрішніми страхами (за Філіпсом) та наявними психологічними ресурсами процвітання (за PERMA). Таким чином ми отримали:

Взаємозв'язок «Тривога – Досягнення». Виявлено, що «Страх перевірки знань» за Філіпсом є головним «поглиначем» ресурсу «Досягнення» (А) за PERMA. Це означає, що дитина може бути об'єктивно успішною, але через страх оцінки вона суб'єктивно відчуває себе невдахою. Це створює когнітивний дисонанс, який гальмує адаптацію.

Взаємозв'язок «Соціальний стрес – Стосунки»: ця кореляція є визначальною для дітей зі статусом ВПО. Низький бал за шкалою «Стосунки» (R) не дає їм змоги сформувати «мережу підтримки», що автоматично підвищує рівень «Загальної тривожності». Для цієї групи соціальна інтеграція є обов'язковою умовою для відновлення позитивного емоційного фону (P).

Залученість (E) як універсальний важіль. Найцікавішим є те, що показник «Залученість» залишається стабільно високим навіть у групі з середнім рівнем адаптації. Це свідчить про те, що п'ятикласники Сквирського ліцею №3 хочуть вчитися і їм цікаво, але вони «заблоковані» страхом процедури оцінювання і невпевнені у власних можливостях.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було реалізовано емпіричне дослідження особливостей адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі, що дало змогу виявити структуру адаптаційного процесу та визначити ключові чинники його ускладнення.

Обґрунтовано організацію та методологію дослідження, яка забезпечила системне вивчення адаптаційного періоду п'ятикласників у реальних умовах освітнього середовища. Побудова вибірки з урахуванням гендерних характеристик та статусу здобувачів освіти дозволила виявити специфіку

адаптації в різних підгрупах, передусім серед дітей зі статусом внутрішньо переміщених осіб. Використання комплексу емпіричних методів забезпечило достовірність і цілісність отриманих результатів, а поєднання кількісного та якісного аналізу дало змогу простежити не лише рівень адаптації, а й механізми її формування.

Визначено психодіагностичний інструментарій дослідження, який дозволив комплексно оцінити адаптаційний потенціал здобувачів освіти. Поєднання трьох методик створило можливість встановити взаємозв'язок між загальним рівнем адаптації та конкретними психоемоційними станами учнів, що є принципово важливим для подальшої інтерпретації результатів і розробки корекційних заходів.

Результати експериментальної роботи засвідчили наявність чіткої диференціації рівнів адаптації серед п'ятикласників та дозволили виявити закономірності їх взаємозв'язку з показниками шкільної тривожності та ресурсними компонентами. Встановлено, що рівень адаптації є результатом динамічної взаємодії між внутрішніми страхами та наявними психологічними ресурсами процвітання (за PERMA). Найбільш виражений зворотний зв'язок виявлено між рівнем адаптації та страхом ситуації перевірки знань, що свідчить про визначальний вплив академічного тиску на перебіг адаптаційного процесу. Високий рівень кореляції також встановлено зі страхом самовираження, що відображає труднощі учнів у ситуаціях публічної взаємодії. Помірний зворотний зв'язок простежується щодо соціального стресу, страху невідповідності очікуванням та проблем у стосунках з учителями, що дозволяє розглядати ці чинники як значущі, хоча й менш визначальні у структурі дезадаптації.

Аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що адаптаційний процес має комплексний характер і залежить від поєднання академічних, соціальних та емоційних чинників. Виявлено, що для здобувачів освіти зі статусом ВПО характерний вищий рівень соціального стресу та труднощів самовираження, що ускладнює їх інтеграцію в нове освітнє середовище.

Гендерні особливості проявляються у відмінностях у переживанні тривожності та способах реагування на зміни, що потребує диференційованого підходу в організації психологічного супроводу.

Отримані результати дозволяють визначити пріоритетні напрями подальшої корекційно-розвивальної роботи. Першочергового значення набуває зниження інтенсивності страху оцінювання та формування конструктивного ставлення до навчальних труднощів. Важливим напрямом виступає розвиток навичок упевненої комунікації та самовираження у навчальному середовищі. Особливої уваги потребує формування сприятливого соціально-психологічного клімату класу та підтримка процесів інтеграції, передусім для дітей зі статусом ВПО. Стабілізація емоційного стану здобувачів освіти досягається через розвиток внутрішніх ресурсів особистості, що узгоджується з сучасними підходами до психологічного благополуччя.

Таким чином, результати емпіричного дослідження попередньо підтвердили висунуту на початку дослідження гіпотезу й дозволили визначити чіткі орієнтири для розробки програми психологічного супроводу, яка має бути спрямована на комплексне зниження тривожності, розвиток адаптаційних ресурсів та забезпечення психологічного комфорту здобувачів освіти в умовах переходу до основної школи.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СПРИЯННЯ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

3.1. Розробка та апробація програми психологічного супроводу здобувачів освіти

Узагальнення отриманих результатів дозволило визначити необхідність розробки цілісної програми психологічного супроводу здобувачів освіти в період їх адаптації до навчання в основній школі. Отримані дані засвідчили наявність труднощів у сфері емоційної стабільності, зниження впевненості у власних навчальних можливостях, підвищений рівень тривожності та напруження у частини учнів. Це обумовлює потребу у впровадженні цілеспрямованого психолого-педагогічного підходу, адаптованого до вікових особливостей підлітків, який сприятиме розвитку навичок саморегуляції, формуванню впевненості у навчальній діяльності та покращенню соціальної взаємодії в шкільному середовищі.

У відповідь на виявлені труднощі було розроблено програму психологічного супроводу «Навігатор адаптації», спрямовану на оптимізацію процесу пристосування учнів до нових умов навчання, формування адаптивних моделей поведінки та підвищення рівня залученості до освітнього процесу. Концептуально програма базується на інтеграції когнітивно-поведінкових методів та ресурсно-орієнтованого підходу моделі PERMA, яка орієнтує на розвиток позитивного емоційного фону, активної участі в діяльності, конструктивної взаємодії, усвідомлення значущості навчання та досягнення особистісно значущих результатів.

Програма передбачає групову форму роботи, яка відповідає соціальним потребам підліткового віку. Ми згрупували заняття у три стратегічні блоки, що відповідають проблемним зонам, виявленим під час експериментальної роботи (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

**Структура програми соціально-психологічної адаптації
здобувачів освіти**

Модуль програми	Цільовий показник (за Філіпсом та PERMA)	Зміст та ключові вправи
I. Комунікативний («Ми – одна команда»)	Соціальний стрес ↓ Стосунки (R) ↑	Вправи на знайомство, згуртованість, прийняття дітей ВПО («Павутинка довіри», «Мій новий друг»).
II. Емоційно-вольовий («Володар емоцій»)	Загальна тривожність ↓ Позитивні емоції (P) ↑	Техніки дихальної релаксації, робота зі страхами через арт-терапію («Мій страх у мильній бульбашці»).
III. Когнітивно-ресурсний («Я можу!»)	Страх перевірки знань ↓ Досягнення (A) ↑	Моделювання ситуацій успіху, зміна ставлення до помилок, тайм-менеджмент («Золота колекція моїх перемог»).

Програма розрахована на 8 занять (по 1 на тиждень), кожне з яких триває до 45 хвилин. Структура кожного заняття включає:

1. Ритуал вітання (налаштування на позитивні емоції P).
2. Інформаційний блок (розуміння сенсу діяльності M).
3. Практичний блок (активна залученість E через гру чи вправу).
4. Рефлексія (фіксація особистого досягнення A).

Запропонована програма психологічного супроводу отримала назву «Навігатор адаптації», що має виразне смислове навантаження та сприяє підвищенню мотивації учнів до участі у спільній діяльності. Назва програми відображає ідею поступового орієнтування здобувачів освіти в нових умовах навчання, формування внутрішньої впевненості та здатності ефективно діяти

в освітньому середовищі. Обрана концепція підкреслює, що кожен учень має потенціал до успішної адаптації за умови створення відповідних психолого-педагогічних умов та підтримки.

У процесі реалізації програми передбачається зниження рівня внутрішнього напруження, формування навичок самостереження та усвідомлення власних навчальних і поведінкових реакцій, розвиток здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії в колективі. Особлива увага приділяється створенню безпечного освітнього середовища, формуванню довіри в групі та розвитку емоційної компетентності як складової успішної адаптації.

Мета програми полягає у сприянні підвищенню рівня адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі через розвиток навичок саморегуляції, формування впевненості у власних навчальних можливостях та покращення соціальної взаємодії в учнівському колективі.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

1. Сформувати в учасників уявлення про особливості адаптації до навчання в основній школі та зміни в навчальній діяльності.
2. Розвивати навички розпізнавання власних емоційних і поведінкових реакцій у навчальних ситуаціях.
3. Сприяти формуванню конструктивного ставлення до труднощів у навчанні та взаємодії з оточенням.
4. Ознайомити учнів із базовими способами саморегуляції, що сприяють зниженню напруження та підвищенню навчальної активності.
5. Створити умови для самовираження та розвитку внутрішніх ресурсів учнів через інтерактивні форми роботи.
6. Формувати адаптивні моделі поведінки у навчальній діяльності та міжособистісній взаємодії.
7. Сприяти підвищенню впевненості у власних можливостях і формуванню позитивного ставлення до навчання.

Апробація програми проходила на базі Сквирського академічного ліцею №3 протягом другого семестру. В експерименті взяли участь 50 учнів (основна вибірка).

Особливості реалізації.

Диференційований підхід: для дівчат акцент робився на зниженні перфекціонізму та самоприйнятті, для хлопців – на конструктивній залученості та лідерстві.

Інтеграція ВПО: у вправах на згуртованість діти ВПО залучалися як «експерти з адаптації», що дозволило змінити їхній статус із «чужих» на «досвідчених».

Заняття проводилися у форматі тренінгового кола, що нівелювало ієрархію «вчитель-учень» і знижувало страх оцінювання.

Програма будується на основних принципах організації психологічного супроводу процесу адаптації здобувачів освіти, які визначають логіку її реалізації.

Принцип добровільної участі та психологічної безпеки.

Участь у діяльності в межах програми не має примусового характеру. Учень має можливість самостійно визначати рівень включеності в роботу. У процесі занять формується безпечне середовище, у якому забезпечується прийняття, довіра та відсутність оцінювання, що сприяє відкритості та поступовому включенню в групову взаємодію.

Принцип поетапності та поступовості.

Програма реалізується як послідовний процес: від ознайомлення та формування згуртованості групи до розвитку навичок самоспостереження, саморегуляції та впевненості у навчальній діяльності. Така організація забезпечує збереження мотивації та поступове ускладнення змісту роботи відповідно до можливостей учнів.

Принцип інтеграції когнітивної та емоційної сфер.

У межах програми поєднуються методи, спрямовані на усвідомлення власних думок, ставлення до навчання та поведінкових реакцій, із вправами,

що сприяють опрацюванню емоційного досвіду. Це забезпечує цілісний вплив на процес адаптації та підвищує ефективність засвоєння нових способів реагування у навчальних ситуаціях.

Принцип активності та самодослідження.

Здобувачі освіти залучаються до активних форм роботи, що передбачають обговорення, виконання практичних завдань, моделювання ситуацій навчальної взаємодії. Такий підхід сприяє усвідомленню власного досвіду, формуванню відповідального ставлення до змін і підвищує рівень включеності в освітній процес.

Принцип індивідуального підходу в умовах групової роботи.

Групова форма організації забезпечує можливість взаємодії та взаємної підтримки, водночас враховується індивідуальний темп включення кожного учня в діяльність. Це дозволяє створити умови для комфортного розвитку та збереження психологічного благополуччя учасників.

Принцип орієнтації на ресурси.

Зміст програми спрямований на виявлення та розвиток індивідуальних можливостей здобувачів освіти, формування впевненості у власних силах, розвиток позитивного ставлення до навчання та здатності долати труднощі у процесі адаптації.

Принцип зв'язку з реальним освітнім середовищем.

Зміст занять пов'язаний із типовими ситуаціями навчальної діяльності та міжособистісної взаємодії в основній школі. Це забезпечує практичну значущість отриманого досвіду та можливість його безпосереднього застосування у повсякденному шкільному житті.

З урахуванням зазначених принципів зміст програми реалізується через систему тематичних занять, які забезпечують послідовне включення дітей у процес адаптації, розвиток навичок саморегуляції, формування впевненості у навчальній діяльності та покращення взаємодії в учнівському колективі.

Заняття побудовані відповідно до принципів поступовості, безпечного включення в діяльність та активної участі, що має особливе значення в період

адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі. Запропонована структура є варіативною: тривалість, наповнення та форми роботи можуть змінюватися залежно від особливостей класу, рівня адаптації та умов освітнього середовища. Приклади занять з кожного модулю наведено в Додатку Е.

З огляду на кількість учасників дослідження (50 осіб) та необхідність забезпечення ефективної групової взаємодії, реалізація програми здійснювалася із використанням змішаного формату організації роботи. Безпосередні заняття проводилися у малих групах по 10 – 15 осіб, що забезпечувало можливість активної участі кожного підлітка, підтримання безпечної атмосфери та налагодження міжособистісної взаємодії.

Водночас для забезпечення цілісності програми та охоплення всієї вибірки використовувалися дистанційні форми роботи. Онлайн-зустрічі дозволяли об'єднувати учасників різних підгруп для проведення вступних та підсумкових занять, обговорення спільних тем і закріплення результатів. Такий формат сприяв формуванню ширшого відчуття причетності до спільного процесу адаптації.

Дистанційна складова також включала виконання індивідуальних і групових завдань із використанням цифрових платформ, що забезпечувало безперервність роботи між заняттями, підтримку рефлексії та можливість поступового закріплення сформованих навичок у повсякденному навчальному середовищі.

Проблеми реалізації.

Водночас реалізація програми має певні організаційні обмеження, пов'язані передусім із часовими ресурсами освітнього процесу. Проведення корекційно-розвивальних занять потребує додаткового часу, який у межах насиченої навчальної програми основної школи є обмеженим. Це може ускладнювати регулярність занять та викликати труднощі у поєднанні їх із навчальним навантаженням здобувачів освіти.

Подібна проблема відзначається і в сучасних зарубіжних дослідженнях програм адаптації [70], де підкреслюється необхідність балансування між навчальними цілями та завданнями психологічного супроводу, а також складність інтеграції таких програм у розклад без втрати академічного часу.

З метою подолання зазначених обмежень доцільним є використання гнучких організаційних рішень. Одним із таких підходів є поєднання очних занять із дистанційними формами взаємодії, що дозволяє частково перенести окремі елементи програми за межі класно-урочного часу. Додатковим ресурсом може виступати залучення батьків до підтримки адаптаційного процесу, зокрема через інформування щодо змісту програми, надання рекомендацій для закріплення навичок у повсякденному спілкуванні з дитиною та участь у спільних заходах.

Також ефективним є використання елементів програми у межах виховної роботи класу або інтеграція окремих вправ у навчальний процес, що дозволяє знизити навантаження на розклад і водночас забезпечити системність впливу. Такий підхід сприяє розширенню можливостей програми без збільшення часових витрат і підвищує її практичну реалізованість у шкільному середовищі.

3.2. Аналіз ефективності програми психологічного супроводу здобувачів освіти

Після завершення програми «Крок до успіху: навігатор адаптації» було проведено повторне діагностичне обстеження учнів 5-х класів (n=50) за тими ж методиками. Порівняльний аналіз результатів дозволив оцінити динаміку адаптаційних процесів (табл. 3.2, рис.3.1).

Таблиця 3.2

Порівняльна таблиця рівнів адаптації здобувачів освіти

Рівень адаптації	До впровадження (осіб)	До впровадження (осіб)	Після впровадження (осіб / %)	Після впровадження (осіб / %)	Динаміка (+/-)
Високий	18	36	24	48	+12
Середній	22	44	21	42	-2
Низький	10	20	5	10	-10

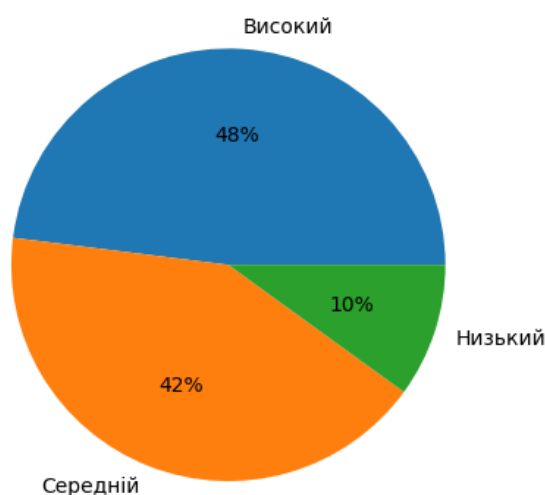


Рис. 3.1. Рівень адаптації здобувачів освіти після впровадження корекційної програми

Найбільш показовим є перерозподіл здобувачів освіти за рівнями адаптації (рис.3.2). Основна мета програми – скорочення «групи ризику» – була досягнута.

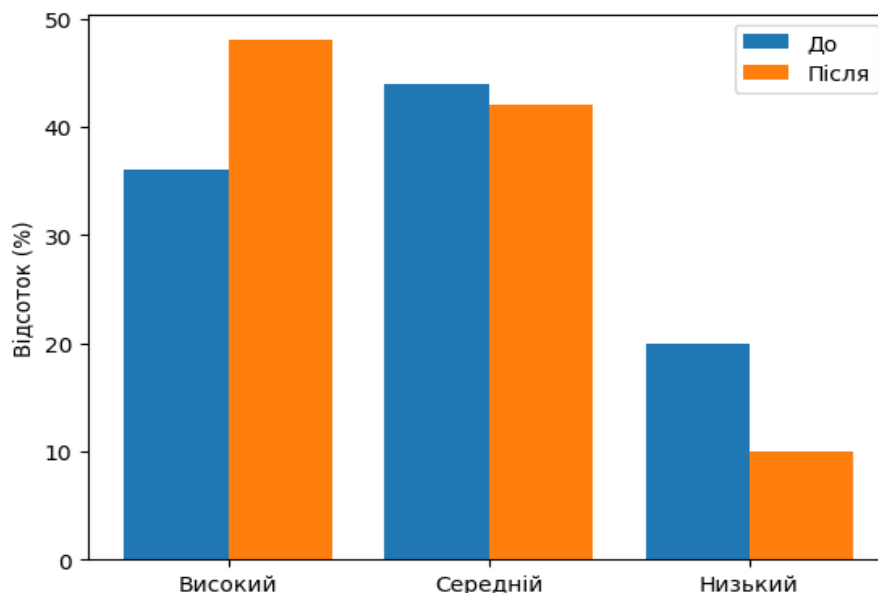


Рис.3.2. Показники рівня адаптації здобувачів освіти відповідно результатів анкетування до та після впровадження корекційної програми

Кількість учнів з низьким рівнем адаптації скоротилася вдвічі. Важливо, що 5 осіб, які залишилися в цій групі (переважно діти, що мають складні життєві обставини або тривалі пропуски занять через хворобу), потребують подальшого індивідуального супроводу, проте навіть у них спостерігається стабілізація емоційного стану.

Розглянемо показники шкільної тривожності (табл. 3.3.)

Таблиця 3.3.

Динаміка чинників тривожності здобувачів освіти
(середній бал у %)

Фактори	Етап «До»	Етап «Після»	Результат
Страх ситуації перевірки знань	62%	46%	Суттєве зниження стресу
Страх самовираження	56%	42%	Зростання впевненості

Соціальний стрес	52%	38%	Покращення клімату в класі
Страх невідповідності очікуванням	58%	44%	Зниження перфекціонізму

Завдяки вправам на релаксацію та зміну фокусу ставлення до оцінок, нам вдалося суттєво знизити «пікові» страхи здобувачів освіти, які блокували успішне навчання, допомогти дітям краще розкрити свій природний потенціал та здібності, почуватися впевненіше та спокійніше (рис.3.3).

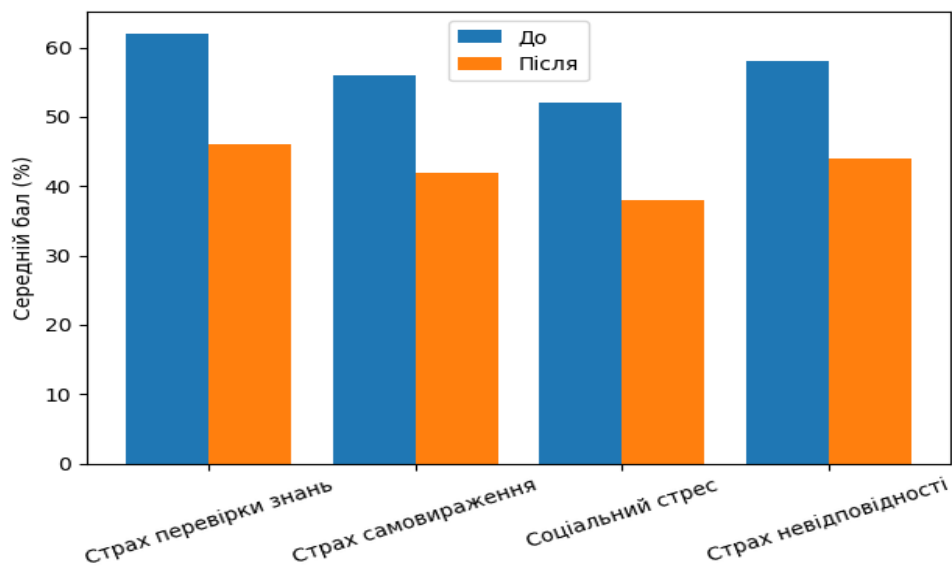


Рис.3.3. Показники шкільної тривожності на початку дослідження та після апробації тренінгової програми сприяння адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі

Найбільший прогрес зафіксовано за шкалою «Страх ситуації перевірки знань» (зниження на 16%). Це підтверджує ефективність стратегії фасилітації: учні навчилися сприймати контрольну роботу як «сходінку до досягнення», а не як загрозу особистості.

Перевіримо рівень ресурсів процвітання (за моделлю PERMA)

Аналіз за моделлю PERMA продемонстрував перехід від «виживання» до «процвітання» (рис. 3.4).

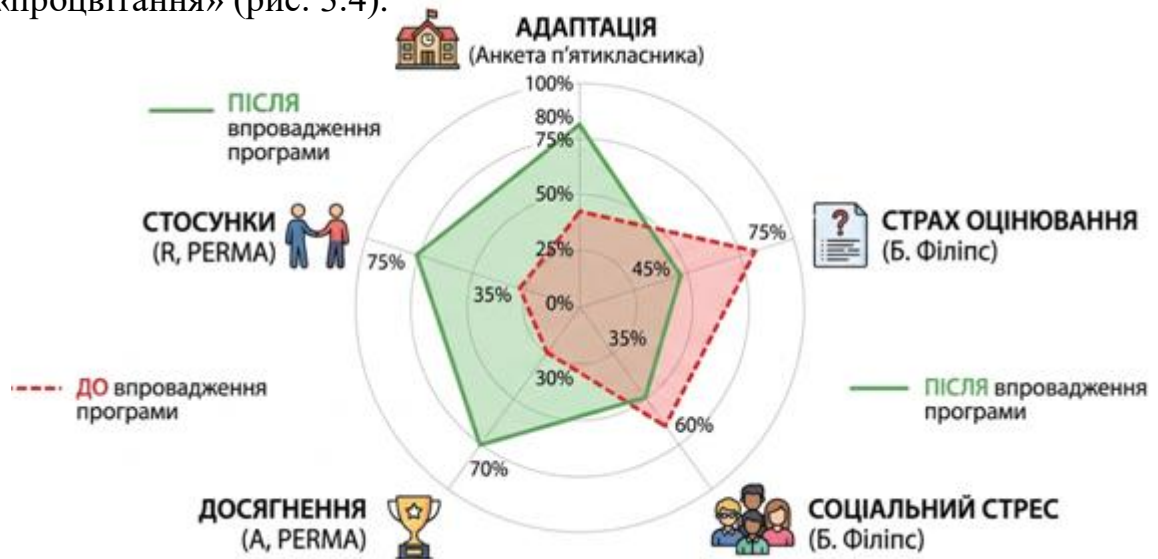


Рис.3.4. Порівняльний профіль адаптаційного потенціалу здобувачів освіти

Показник А (Досягнення): зріс з 4,8 до 6,9 балів. Здобувачі освіти почали частіше помічати власні успіхи, що зміцнило їхню віру у власні можливості.

Показник R (Стосунки): зріс з 5,1 до 7,2 балів. Особливо помітним цей ріст є в підгрупі ВПО. Завдяки вправам на згуртованість, соціальний бар'єр було подолано, і діти почали ідентифікувати себе як частину єдиної спільноти ліцею.

Показник Р (Позитивні емоції): стабілізувався на рівні 7,5 балів, що свідчить про створення психологічно сприятливого середовища.

Як показано на Рис. 3.4, ми об'єднали результати трьох методик («Анкета», Б. Філіпс, PERMA) у єдину пояснювальну модель. У Розділі 2 нами було виявлено «червону зірку» проблем: критично високі рівні «Страхи оцінювання» та «Соціального стресу» (методика Б. Філіпса) при низьких показниках «Досягнення» (А) та «Стосунків» (R) (модель PERMA). Це створювало «стиснутий» профіль адаптації (методика «Анкета»).

Після реалізації програми психологічної фасилітації ми бачимо трансформацію у «зелену зірку» ресурсів. Негативні фактори тривожності (страх оцінювання, соціальний стрес) «стиснулися», а позитивні показники

благополуччя (А, R) «розширилися». Математична кореляція підтвердила нашу гіпотезу: успішна адаптація п'ятикласників можлива лише через конвертацію залученості у відчуття академічного досягнення та нівелювання соціального стресу, а цілеспрямований психолого-педагогічний супровід здатний якісно змінити перебіг адаптаційного періоду (рис.3.5).

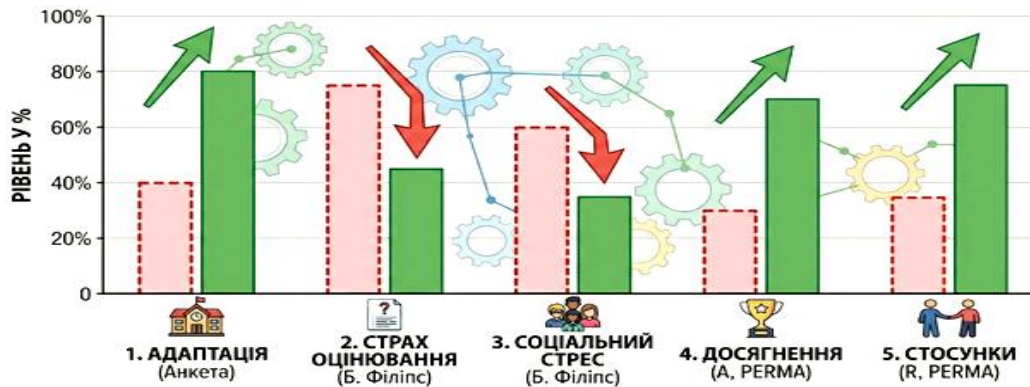


Рис. 3.5 Порівняльний аналіз адаптаційного потенціалу здобувачів освіти

Впровадження програми дозволило знизити рівень тривожності і сформувати у п'ятикласників ресурсний стан. Діти стали більш впевненими у своїх діях, відкритими до соціальної взаємодії та менш вразливими до академічного тиску. Проведене дослідження підтвердило, що цілеспрямований психолого-педагогічний супровід здатний якісно змінити перебіг адаптаційного періоду. Впровадження програми дозволило знизити рівень тривожності, сформувати у п'ятикласників ресурсний стан. П'ятикласники стали більш впевненими у своїх діях, відкритими до соціальної взаємодії та менш вразливими до академічного тиску.

Таким чином, результати контрольного експерименту статистично та якісно підтверджують висунуту на початку гіпотезу.

3.3. Пропозиції щодо організації адаптивного освітнього простору

Цей підрозділ є логічним завершенням роботи, де ми переносимо результати нашого тренінгу в площину щоденної шкільної практики. Ми маємо пояснити вчителям та адміністрації Сквирського академічного ліцею

№3, як підтримувати той «ресурсний стан», якого ми досягли під час експерименту. Створення адаптивного освітнього простору в основній школі – це перехід від моделі «контролю та оцінювання» до моделі «супроводу та підтримки» (рис.3.6).



Рис.3.6. Алгоритм переходу до психологічно сприятливого середовища

На основі результатів апробації програми та виявлених кореляцій між тривожністю і благополуччям (PERMA), ми пропонуємо такі стратегії:

1. Формування «культури помилки» (Робота з фактором А – Досягнення)
2. Соціальна архітектура класу (Робота з фактором R – Стосунки)
3. Ресурсна організація уроку (Робота з фактором Е – Залученість)
4. Фізичний та емоційний детокс.

Формування «культури помилки» (Робота з фактором А – Досягнення): для подолання страху перевірки знань, який виявився домінуючим у п'ятикласників, необхідно змінити формат зворотного зв'язку. Заміна «червоної ручки» на «зелену»: фокусування уваги учня на тому, що вдалося зробити правильно, перш ніж вказувати на помилки. Впровадження самооцінювання: перед задачею роботи учень сам ставить собі очікуваний бал. Це знижує тривогу перед «вироком» вчителя і розвиває адекватну самооцінку. Право на виправлення: можливість перескласти тему або покращити бал протягом певного часу, що знімає емоційний блок «фінального провалу».

Соціальна архітектура класу (Робота з фактором R – Стосунки): оскільки соціальний стрес є критичним для дітей ВПО та дезадаптованих дітей, простір має сприяти інтеграції: Динамічна посадка: регулярна зміна партнерів по парті (раз на місяць) для розширення кола спілкування та руйнування закритих мікрогруп. Тьюторство «рівний-рівному»: закріплення за новими учнями (ВПО) досвідчених однокласників-провідників, які допомагають орієнтуватися не лише в предметах, а й у неформальних правилах ліцею.

Ресурсна організація уроку (Робота з фактором E – Залученість): Використання виявленого нами високого рівня залученості п'ятикласників. Емоційні гачки: початок кожного уроку з позитивного налаштування (короткий цікавий факт, жарт або 2-хвилинна розминка). Це активує компонент P (Positive Emotions). Міжпредметні проєкти: оскільки учні захоплюються прикладними завданнями, доцільно створювати спільні проєкти (наприклад, математика + трудове навчання), та залучати до участі в них батьків, що дає відчуття змістовності навчання (M – Meaning).

Фізичний та емоційний детокс: створення «зон тиші»: у коридорах ліцею доцільно облаштувати куточки з м'якими меблями, де дитина може усамітнитися, якщо відчуває сенсорне перевантаження від кабінетної системи. Психологічні п'ятихвилинки: впровадження технік швидкої релаксації (дихальні вправи, «заземлення») на початку складних контрольних робіт для стабілізації емоційного фону. Реалізація цих пропозицій дозволяє перетворити адаптацію з «кризового періоду» на природний етап особистісного зростання дитини.

Висновки до третього розділу

У межах третього розділу нами було обґрунтовано педагогічні стратегії сприяння адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі, розроблено та апробовано програму психологічного супроводу «Навігатор

адаптації», здійснено аналіз її ефективності та визначено напрями вдосконалення освітнього середовища.

Розроблено програму психологічного супроводу здобувачів освіти, яка базується на поєднанні когнітивно-поведінкового та ресурсно-орієнтованого підходів і спрямована на формування навичок саморегуляції, розвитку впевненості у власних навчальних можливостях та покращення соціальної взаємодії. Програма структурована за модульним принципом і включає комунікативний, емоційно-вольовий та когнітивно-ресурсний компоненти, що забезпечують комплексний вплив на процес адаптації. Апробація програми в умовах освітнього закладу із використанням змішаного формату (малі групи та дистанційна взаємодія) підтвердила її практичну реалізованість та відповідність сучасним умовам організації освітнього процесу.

Здійснено аналіз ефективності впровадженої програми, результати якого засвідчили позитивну динаміку адаптаційних показників. Зокрема, встановлено зростання частки учнів із високим рівнем адаптації та суттєве зменшення кількості учнів із низьким рівнем. Одночасно зафіксовано зниження показників навчальної тривожності за ключовими чинниками: страху ситуації перевірки знань, страху самовираження, соціального напруження та страху невідповідності очікуванням. Отримані результати свідчать про ефективність програми у формуванні більш стабільного емоційного стану, підвищенні впевненості учнів та покращенні їх включеності в освітній процес.

Визначено пропозиції щодо організації адаптивного освітнього простору, спрямовані на забезпечення сприятливих умов для входження здобувачів освіти в основну школу. Обґрунтовано доцільність створення психологічно безпечного середовища, розвитку партнерської взаємодії між здобувачами освіти, педагогами та батьками, використання гнучких форм організації навчання, включаючи змішаний формат, а також інтеграції елементів психологічного супроводу в освітній процес. Особлива увага приділена підтримці учнів ВПО, які перебувають у більш уразливому

становищі, та формуванню згуртованого учнівського колективу як важливого чинника адаптації.

Отже, результати дослідження підтверджують, що цілеспрямована організація психологічного супроводу, поєднана зі створенням адаптивного освітнього середовища, забезпечує підвищення рівня адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі, сприяє зниженню напруження, формуванню впевненості у власних можливостях та розвитку ефективних стратегій навчальної і соціальної поведінки.

ВИСНОВКИ

В процесі написання кваліфікаційній роботі нами здійснено комплексне дослідження проблеми адаптації здобувачів освіти до навчання в основній школі, що дозволило досягти поставленої мети та реалізувати визначені завдання.

Виконуючи перше завдання, узагальнено теоретичні підходи до розуміння адаптації як багатовимірного процесу, що охоплює емоційний, соціальний та навчально-поведінковий компоненти. Встановлено, що перехід до основної школи супроводжується зміною освітнього середовища, підвищенням вимог до самостійності, трансформацією соціальних ролей і системи взаємодії, що обумовлює необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Теоретичний аналіз підтвердив, що успішність адаптації визначається поєднанням результативності навчальної діяльності та психологічного благополуччя здобувача освіти.

У межах виконання другого завдання досліджено особливості адаптації здобувачів освіти в умовах переходу до основної школи. Виявлено, що адаптаційний період супроводжується підвищеним рівнем напруження, труднощами у навчальній діяльності, невпевненістю у власних можливостях та складнощами у міжособистісній взаємодії. Встановлено взаємозв'язок між емоційним станом учнів, рівнем їхньої впевненості та ефективністю включення в освітній процес, що підтверджує необхідність системної підтримки в цей період.

Реалізація третього завдання полягала у визначенні психолого-педагогічних стратегій та розробці рекомендацій щодо сприяння адаптації здобувачів освіти. Обґрунтовано доцільність впровадження програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток навичок саморегуляції, формування позитивного ставлення до навчання, підвищення впевненості у власних можливостях та покращення соціальної взаємодії. Встановлено ефективність використання групових форм роботи, змішаного формату

організації занять та інтеграції психологічного супроводу в освітній процес. Запропоновано напрями створення адаптивного освітнього простору, що передбачають забезпечення психологічної безпеки, розвиток партнерської взаємодії та врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що гіпотеза дослідження підтверджена. Успішна адаптація здобувачів освіти до навчання в основній школі дійсно зумовлюється формуванням впевненості у власних можливостях у навчальній діяльності та соціальній взаємодії в умовах психологічно сприятливого освітнього середовища. Цілеспрямована організація психологічного супроводу виступає ефективним засобом забезпечення цього процесу.

Таким чином, результати дослідження мають теоретичне значення для поглиблення уявлень про механізми адаптації здобувачів освіти та практичну цінність для вдосконалення організації освітнього процесу в умовах сучасної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація п'ятикласників до навчання у школі. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2490-adaptatsya-pyatiklasnikov-do-navchannya-u-shkol> (дата звернення: 06.04.2026).
2. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи / уклад. О. Є. Марінушкіна, Ю. О. Замазій ; за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Ранок, 2011. 192 с.
3. Бабич А. А., Каськов І. В. Психологічні особливості впливу самооцінки на поведінку у підліткову віці. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства* : зб. матер. IV всеукр. наук.-практ. круглого столу. Ірпінь, 2019. С. 219–224.
4. Бабич О. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації учнів 5-го класу. *Сучасна школа України*. 2011. № 4 (232). С. 32-45.
5. Бал Г. А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. 1989. № 1. С. 92–100.
6. Березовська Л. І., Смоляк М. А. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4. С. 162–167.
7. Бешок Т. В. Компетентнісний підхід в рамках Нової української школи. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи* : збірник наук. праць. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020. С. 20–24.
8. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. № 1. С. 233–242.
9. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови : близько 250 000 слів / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2016. 1692 с.

11. Глушко Н. В., Супрун М. О. Деадаптація підлітків: причини й наслідки. *Юридична психологія та педагогіка*. 2013. № 2. С. 30–39.
12. Григорович Р. Психологічний супровід п'ятикласників у пілотних закладах НУШ. *Заступник директора школи*. 2021. № 9.
13. Даниляк О., Маринець С.-А., Заячківська О. Еволюція знань про стрес: від Ганса Сельє до сучасних досягнень. *Праці наукового товариства ім. Шевченка. Медичні науки*. 2016. Т. ХЛС. С. 27–40.
14. Джун Ван. Психологічні особливості самосприйняття як фактор соціалізації підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 19 с.
15. Дзюбенко О. А. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 209 с.
16. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості адаптації школярів у середній ланці освіти. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. Житомир, 2011. С. 391–395.
17. Доскач С. С. Аналіз психологічних передумов становлення внутрішньої позиції дорослішання у підлітків. *Актуальні проблеми вікової психології*. 2011. № 1. С. 146–151.
18. Дубовик С. Виклики адаптації п'ятикласників: практичне заняття з елементами тренінгу для педагогів. *Заступник директора школи*. 2021. № 9.
19. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2012. 424 с.
20. Жадан О.М., Черкашина О.В. Психолого-педагогічні умови адаптаційного періоду навчання у 5-6 класах: через призму концепції Нової української школи URL: <https://vseosvita.ua/library/psihologo-pedagogicni-umovi-adaptacijnogo-periodu-navcanna-u-5-6-klasah-cerez-prizmu-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-476582.html>.

21. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 278 с.
22. Життя підлітка як цінність: поради вчителям та батькам : метод. рек. / за ред. В. М. Шахрая. Київ, 2019. 100 с.
23. Завгородня О., Мінаєнко Т., Депутат В. Соціальна мережа як чинник адаптації п'ятикласників. Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф., Харків, 2021. С. 106-109.
24. Заморіна В.К., Щербак Н.І. Визначення рівня особистісної тривожності учнів загальноосвітніх шкіл. Харківський природничий форум : I міжнар. конф. мол. учен., Харків, 19-20 квіт. 2018. Харків, 2018. С. 49-51.
25. Завгородня О., Мінаєнко Т. Психологічні особливості переходу молодшого підлітка до середньої ланки школи. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 9. С. 98–105. doi: 10.30970/PS.2021.9.13.
26. Завгородня О., Мінаєнко Т., Депутат В. Соціальна мережа як чинник адаптації п'ятикласників. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості* : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. Харків, 2021. С. 106–109.
27. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти. *Вісник Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2003. С. 201–229.
28. Загальна психологія : підручник / під заг. ред. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. 158 с.
29. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посіб. Луцьк : Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 1997. 321 с.
30. Ільніцька М. О. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації учнів 5-го класу. URL: <https://naurok.com.ua/psihologo-pedagogichniy-suprovid-prosesu-adaptaci-uchniv-5-go-klasu-63065.html> (дата звернення: 06.04.2026).

31. Каньоса Н. Особливості адаптації молодших підлітків при переході в середню ланку шкільного навчання. *Наукові праці КПНУ ім. І. Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2017. Т. 3. С. 116–117.
32. Коробкіна О. Г. Психологія розвитку та формування особистості дитини : реком. бібліогр. покажч. Харків : ХНПУ, 2018. 76 с.
33. Кот Н. А., Тельчарова О. П. Попередження шкільної дезадаптації як передумова функціонування нової української школи. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи* : збірник наук. праць. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020. С. 202–211.
34. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. 2-ге вид. Суми : Університетська книга, 2015. 384 с.
35. Лусканова Н. Г. Оцінка рівня шкільної мотивації (анкета для визначення рівня адаптації учнів 5-го класу) [Електронний ресурс] // Тестотека : [сайт]. – 2024. – Режим доступу: <https://testoteka.info/uk/test/school/luskanova-sm> (дата звернення: 25.04.2026 р.)
36. Лимар Ю. М. Особливості адаптації учнів до навчання в Новій українській школі. *Педагогіка і психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії* : зб. наук. робіт. Одеса, 2018. Ч. 2. С. 41–44.
37. Македонська С. І., Дудченко Д. І. Система діяльності загальноосвітнього навчального закладу з адаптації п'ятикласників до нових умов навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11 (30). С. 64–72.
38. Максименко С. Д. Горизонти психологічної науки ХХІ століття. *Київ*. 2019. № 1 (102). С. 44–54.
39. Мурин Ю. Особливості діагностики адаптації п'ятикласників до умов навчання в середній школі. *Магістерський науковий вісник ТНПУ ім. В. Гнатюка*. 2018. Вип. 29. С. 29–32.
40. Нікітіна О. О. Сучасні підходи до формування повноцінної навчальної діяльності в умовах компетенізації початкової освіти. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 103. С. 223–230.

41. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / під заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

42. Олексюк Ю. Теоретичні основи адаптації першокласників до навчання в школі. *Магістерський науковий вісник ТНПУ ім. В. Гнатюка*. 2018. Вип. 29. С. 151–153.

43. Олійник І. В., Ноженко Ю. М. Феномен психологічної готовності дітей до навчання у школі в психолого-педагогічній літературі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 2 (14). С. 84–89.

44. Олійник О. О. Психологічний аналіз понять емоційної, психологічної та стресостійкості. *Вісник Харківського університету*. 2004. № 617. С. 96–100.

45. Періг І. М., Дроздюк В. Д. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матеріали VI Міжнар. наук.-техн. конф. Тернопіль, 2023. С. 212–213.

46. 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.

47. Підчасов Є. В. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми адаптації особистості в психології. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 42 (1). С. 179–193.

48. Половенко О. Сучасні підходи до організації освітнього процесу: управлінський аспект. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти*. Кропивницький : КЗ «КОШПО», 2022. Вип. 58. 533 с.

49. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688.

50. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898.

51. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (ред. від 06.04.2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

52. Савченко О. В., Лавриненко Д. Г. Короткий багатовимірний опитувальник процвітання «PERMA-Профайлер»: адаптація методики та її психометричні властивості. *Психологія особистості*. 2023. № 52. С. 192–199. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.52.29>

53. Татьянчиков А. О. Особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2013. Вип. 27. С. 163–169.

54. Татьянчиков А. О. Соціально-психологічна адаптація підлітків на етапі переходу до навчання в основній школі. *Наукові записки УКУ*. 2017. Вип. 2. С. 83–91.

55. Топузов О. М., Засєкіна Т. М. Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3 (2). С. 1–7.

56. Туриніна О. Л. Практикум з психології : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 328 с. Посилання на відеоінструкцію: <https://goo.gl/Abg5Q8>

57. Федорова О. Причини та профілактика шкільної тривожності. *Заступник директора школи*. 2018. № 10. С. 4–13.

58. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика : навч. посіб. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.

59. Чубрей О. С. Сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 7–10.

60. Швець Т. М. Соціальна дезадаптація підлітків у теоретичному контексті. *Педагогічні науки*. 2016. Том 3, № 69. С. 49–53.

61. Шиделко А. В. Психологічні чинники професійної адаптації особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2016. № 2. С. 151–159.

62. Шимановський М. Самоврядування у школі Селестена Френе. *Шкільний світ*. 2008. Травень (№ 20). С. 17–19.
63. Шльонська О. О. Розгляд поняття «адаптація» з погляду системного підходу. *Актуальні проблеми психології*. Том III: Консультативна психологія і психотерапія. Київ, 2013. Вип. 9.
64. Шпак М. Особливості розвитку емоційного інтелекту у підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2016. Т. 2, вип. 5. С. 80–84.
65. Щербакова О. О. Психологічна адаптація академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 10 (20). С. 138–146.
66. Carroza-Pacheco A. M., et al. Academic Performance and Resilience in Secondary Education Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2025. Vol. 15, no. 1. P. 112–125.
67. Delgado-Galindo P., et al. School Climate and Academic Performance: Key Factors for Sustainable Education in High-Efficacy Schools and Low-Efficacy Schools. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, no. 3. Art. 1142.
68. Norwich B., Salazar Rivera J. Evaluation of a novel primary to secondary school transition personal and social education programme. *Pastoral Care in Education*. 2025. Vol. 43, no. 4. P. 540–561.
69. Sideropoulos V., et al. Anxiety during transition from primary to secondary schools in neurodivergent children. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2024. Vol. 24, no. 2. P. 284–296.
70. Stevens K., Whipp P. R. A big learning curve: Student perceptions of primary to secondary school transition in Western Australia. *Issues in Educational Research*. 2025. Vol. 35, no. 1. P. 339–352.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для визначення рівня адаптації здобувачів освіти 5-го класу

(адаптовано на основі методики Н. Г. Лусканової)

Інструкція: «Любий друже! Ти вже 5 тижнів навчаєшся у середній школі. Нам дуже цікаво дізнатися про твої перші враження. Прочитай, будь ласка, запитання та обери ту відповідь, яка найбільше тобі підходить. Тут немає правильних чи неправильних відповідей, нам важлива саме твоя думка. Дякуємо за щирість!»

1. Чи подобається тобі в школі?

- а) так;
- б) не дуже;
- в) ні.

2. З яким настроєм ти зазвичай ідеш до школи?

- а) з гарним, радісним;
- б) звичайний настрій, буває по-різному;
- в) не хочеться йти, відчуваю тривогу.

3. Якби тобі сказали, що завтра не потрібно йти до школи, як би ти відреагував?

- а) засмутився б, бо хочу побачити друзів і вчителів;
- б) мені було б байдуже;
- в) дуже зрадів би.

4. Чи важко тобі вчитися після початкової школи (багато нових кабінетів, різні вчителі)?

- а) ні, мені цікаво;
- б) спочатку було важко, зараз звикаю;
- в) так, дуже важко і втомлююся.

5. Чи є у тебе в класі друзі, на яких ти можеш покластися?

- а) так, багато;
- б) є один-два друга;
- в) поки що відчуваю себе самотньо.

6. **Як ти почуваєшся, коли вчитель викликає тебе до дошки?**

- а) спокійно, впевнено;
- б) трохи хвилююся;
- в) дуже боюся помилитися.

7. **Чи подобаються тобі твої нові вчителі-предметники?**

- а) так, майже всі;
- б) деякі подобаються, деякі – ні;
- в) ні, мені важко з ними знайти спільну мову.

8. **Чи розповідаєш ти вдома батькам про те, що цікавого було в школі?**

- а) так, часто розповідаю;
- б) іноді, якщо запитують;
- в) майже нічого не розповідаю.

9. **Який твій звичайний стан на уроках?**

- а) мені цікаво, я активний;
- б) іноді буває нудно або відволікаюся;
- в) часто хочеться, щоб урок швидше закінчився.

10. **Якби ти міг щось змінити, ти б залишився у своєму класі чи перейшов до іншого?**

- а) залишився б у своєму;
- б) не знаю;
- в) перейшов би в інший клас або іншу школу.

Обробка результатів (Ключ):

- **Відповідь «а»** – 3 бали (високий показник адаптованості/мотивації).
- **Відповідь «б»** – 1 бал (середній або нейтральний показник).
- **Відповідь «в»** – 0 балів (ознака дезадаптації або негативного ставлення).

Рівні адаптації за сумою балів:

- **25–30 балів** – Високий рівень адаптації. Учень емоційно благополучний, залучений у навчання.
- **15–24 бали** – Середній рівень. Загалом адаптований, але має окремі зони дискомфорту.
- **Нижче 15 балів** – Низький рівень. Потребує підвищеної уваги психолога, є ризик дезадаптації.

Методика діагностики рівня шкільної тривожності (Б. Філіпс)

адаптація відповідно видання «Адаптація дитини до школи» упоряд.: С.Максименко, К. Максименко, О.Главник з Практикуму до психології [56]

Інструкція: «Любий друже! Нижче наведено питання про те, як ти почуваєшся у школі. Постарайся відповідати щиро. Тут немає правильних чи неправильних відповідей. Якщо ти згоден із твердженням, став "так", якщо не згоден – "ні"».

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, як ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі іноді, що вчитель розгніваний на те, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бився з тобою?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся, коли відповідаєш або виконуєш завдання?
8. Чи трапляється з тобою так, що ти боїшся висловитися на уроці, бо боїшся зробити дурну помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники кпиняють з тебе, коли ви граєте в ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, бо тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває так, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти іноді, що тобі стане погано в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, чи хвилюєшся ти про те, чи добре ти з ним впорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений ти у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставиться до тебе по-доброму?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що твої результати будуть порівнюватися з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи відчуваєш ти добре з тими однокласниками, до яких люди ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що діти у класі кажуть щось таке, що тебе ображає?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають повагу ті учні, які не справляються з навчанням?

33. Чи здається тобі, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама організувати вечори, як це роблять інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли-небудь те, що про тебе думають оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти на те, що в майбутньому вчитимешся краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Коли ти відповідаєш біля дошки, чи думаєш ти про те, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають обдаровані учні якісь особливі права, яких немає у інших дітей у класі?
42. Чи сердяться деякі твої однокласники, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи відчуваєш ти щасливим, коли ти у школі?
44. Чи відчуваєш ти зайвим у класі?
45. Чи сильно ти хвилюєшся, коли тобі доводиться виконувати завдання, яке ти не зовсім зрозумів?
46. Чи вважаєш ти, що вчителі ставляться до тебе так само, як і до інших учнів?
47. Чи відчуваєш ти нервову напругу перед тим, як вчитель збирається викликати тебе відповідати?
48. Чи відчуваєш ти занепокоєння, коли бачиш, що інші справляються з завданням краще за тебе?
49. Чи сниться тобі іноді, що ти не можеш скласти іспит або контрольну?
50. Чи відчуваєш ти дискомфорт, коли вчитель аналізує твою роботу перед усім класом?

51. Чи здається тобі, що вчитель висуває до тебе занадто високі вимоги?
52. Чи часто ти відчуваєш втому наприкінці навчального дня?
53. Чи боїшся ти, що вчитель може раптово поставити тобі складне питання?
54. Чи важко тобі знайти спільну мову з новими вчителями-предметниками?
55. Чи відчуваєш ти підтримку з боку батьків, коли у тебе виникають проблеми у школі?
56. Чи відчуваєш ти, що твої здібності оцінюють несправедливо?
57. Чи хвилюєшся ти через те, що можеш не встигнути виконати завдання вчасно?
58. Чи вважаєш ти, що школа – це місце, де ти можеш проявити себе з найкращого боку?

Алгоритм обробки даних на прикладі найбільш показової категорії – «**Страх ситуації перевірки знань**» (фактор №5 за Б. Філіпсом).

Етап 1. Збір первинних відповідей.

Цей фактор включає в себе конкретні запитання з опитувальника (наприклад, №2, №7, №11, №16, №21, №28, №45, №47, №49). Для кожного учня ми підраховували кількість відповідей «так», що збігаються з ключем (маркують тривожність).

Етап 2. Індивідуальний розрахунок.

Припустимо, учень А. (з групи ВПО) дав 7 стверджувальних відповідей із 9 можливих у цій категорії.

Розрахунок відсотка: $(7/9) \times 100\% = 77\%$.

Інтерпретація: Оскільки показник вищий за 75%, ми класифікуємо це як високий рівень тривожності за даним чинником.

Етап 3. Груповий аналіз (Формування таблиці 2.2).

Щоб отримати цифри, які ми внесли в таблицю для всієї вибірки (n=50), виконувалися такі дії: Визначення середнього бала (62%). Ми додали індивідуальні відсотки всіх 50 учнів за цим фактором і розділили на 50.

Приклад: $(77\%+45\%+80\%+...)/50=62\%$. Це дало нам змогу побачити загальну тенденцію: «Страх перевірки знань» є домінуючим стресором для всього паралелі.

Підрахунок кількості осіб з високим рівнем (18 учнів) Ми просто виділили тих дітей, чий індивідуальний результат перевищив 75%. Виявилось, що таких учнів 18 (або 36% від усієї вибірки).

Етап 4. Диференціація за підгрупами.

Саме на цьому етапі ми наповнювали останні дві колонки таблиці 2.2:

Підгрупа ВПО: Ми помітили, що із 16 дітей ВПО високий рівень за цим фактором мають 9 осіб. Це більше половини підгрупи, що дозволило нам зробити висновок про їхню особливу вразливість перед академічним оцінюванням.

Гендерний аспект: Ми порівняли кількість «тривожних» дівчат і хлопців. Виявилось, що у дівчат цей страх частіше пов'язаний із «перфекціонізмом» (відповіді на питання про оцінки), а у хлопців – із «фізіологічним напруженням» (тремтіння рук, серцебиття перед контрольною).

Багатовимірний опитувальник процвітання (PERMA-Profiler)

адаптація за Савченко О. В., Лавриненко Д. Г. [52]

Інструкція: «Прочитай, будь ласка, наступні запитання. Оціни кожне з них за шкалою від 0 до 10, де 0 – це найнижча оцінка (зовсім ні), а 10 – найвища (завжди/повністю). Обирай ту цифру, яка найкраще описує твій стан протягом останніх 5 тижнів навчання в ліцеї».

1. Загалом, наскільки часто ти відчуваєшся щасливим? (Р – Позитивні емоції)
2. Наскільки часто ти буваєш настільки захоплений якоюсь справою, що забуваєш про час? (Е – Залученість)
3. Чи відчуваєш ти, що в тебе є люди, які тебе люблять і цінують? (R – Стосунки)
4. Наскільки часто ти відчуваєш, що те, що ти робиш у школі, є важливим і має сенс? (М – Сенс)
5. Як часто ти відчуваєш радість від того, що тобі вдалося завершити складне завдання або досягти мети? (А – Досягнення)
6. Наскільки часто ти відчуваєш тривогу або занепокоєння? (N – Негативні емоції / зворотна шкала)
7. Наскільки ти задоволений своїми стосунками з однокласниками та вчителями? (R – Стосунки)
8. Чи часто ти відчуваєш, що ти «в потоці», коли робиш те, що тобі подобається? (Е – Залученість)
9. Наскільки ти впевнений у тому, що зможеш досягти успіху в майбутньому? (А – Досягнення)
10. Як часто ти відчуваєш, що твоє життя в школі наповнене цікавими подіями? (М – Сенс)

11. Загалом, наскільки ти задоволений своїм здоров'ям та фізичним станом? (Н – Здоров'я)
12. Наскільки часто ти відчуваєш сумний або пригнічений? (N – Негативні емоції)
13. Чи відчуваєш ти підтримку з боку друзів, коли тобі важко? (R – Стосунки)
14. Наскільки часто ти відчуваєш гордість за свої успіхи в ліцеї? (A – Досягнення)
15. Наскільки ти відчуваєш себе активним та енергійним протягом дня? (H – Здоров'я)

Структура обробки даних: Відповіді групуються за п'ятьма основними доменами (середнє арифметичне балів у кожній групі):

- **P (Positive Emotion):** Емоційний фон дитини.
- **E (Engagement):** Здатність концентруватися та захоплюватися діяльністю.
- **R (Relationships):** Якість соціальної інтеграції (критично для дітей ВПО).
- **M (Meaning):** Розуміння цінності навчання.
- **A (Accomplishment):** Суб'єктивне відчуття успішності.

Використання цього опитувальника дозволяє нам побачити не лише те, «чому дитині погано» (тривожність), а й те, «що тримає її на плаву» (ресурси). Це створює ідеальний фундамент для розробки програми психологічної фасилітації: ми будемо не лише зменшувати страх, а й підсилювати ті компоненти PERMA, які мають найвищі бали.

Додаток Г

Індивідуальні показники рівнів адаптації здобувачів освіти 5-х класів структуровані за рівнем адаптації (після опрацювання анкет)

Таблиця ДЗ1

№ з/п		Стать	Статус	Бали	Рівень адаптації
1	Ганна К.	Жін.	Місцева	28	Високий
2	Марія О.	Жін.	Місцева	27	Високий
3	Вікторія С.	Жін.	Місцева	26	Високий
4	Дарина П.	Жін.	Місцева	26	Високий
5	Анастасія М.	Жін.	Місцева	25	Високий
6	Олена В.	Жін.	Місцева	25	Високий
7	Юлія Б.	Жін.	Місцева	24	Високий
8	Софія Н.	Жін.	Місцева	24	Високий
9	Вероніка Д.	Жін.	ВПО	26	Високий
10	Катерина Р.	Жін.	ВПО	25	Високий
11	Яна Т.	Жін.	ВПО	24	Високий
12	Артем Б.	Чол.	Місцева	27	Високий
13	Максим Г.	Чол.	Місцева	26	Високий
14	Дмитро Ф.	Чол.	Місцева	25	Високий
15	Олександр Л.	Чол.	Місцева	24	Високий
16	Владислав К.	Чол.	Місцева	24	Високий
17	Микита Р.	Чол.	Місцева	23	Високий
18	Ігор П.	Чол.	Місцева	23	Високий
19	Поліна Ш.	Жін.	Місцева	21	Середній

№ з/п		Стать	Статус	Бали	Рівень адаптації
20	Тетяна Г.	Жін.	Місцева	20	Середній
21	Євгенія З.	Жін.	Місцева	19	Середній
22	Христина С.	Жін.	Місцева	19	Середній
23	Злата Ю.	Жін.	Місцева	18	Середній
24	Мирослава А.	Жін.	Місцева	18	Середній
25	Аліна Д.	Жін.	Місцева	17	Середній
26	Христина Б.	Жін.	Місцева	17	Середній
27	Мілана В.	Жін.	ВПО	19	Середній
28	Єва С.	Жін.	ВПО	18	Середній
29	Карина М.	Жін.	ВПО	17	Середній
30	Соломія О.	Жін.	ВПО	16	Середній
31	Богдан І.	Чол.	Місцева	20	Середній
32	Назар О.	Чол.	Місцева	19	Середній
33	Денис Н.	Чол.	Місцева	18	Середній
34	Данило Л.	Чол.	Місцева	18	Середній
35	Богдан К.	Чол.	Місцева	17	Середній
36	Роман В.	Чол.	Місцева	16	Середній
37	Андрій М.	Чол.	Місцева	16	Середній
38	Сергій Т.	Чол.	Місцева	15	Середній
39	Ярослав Ю.	Чол.	ВПО	18	Середній
40	Матвій Д.	Чол.	ВПО	17	Середній
41	Тимофій Р.	Чол.	ВПО	15	Середній

№ з/п		Стать	Статус	Бали	Рівень адаптації
42	Ангеліна П.	Жін.	Місцева	12	Низький
43	Христина К.	Жін.	Місцева	11	Низький
44	Надія Г.	Жін.	ВПО	13	Низький
45	Лілія Ш.	Жін.	ВПО	10	Низький
46	Кирило С.	Чол.	Місцева	13	Низький
47	Олег А.	Чол.	Місцева	12	Низький
48	Павло Б.	Чол.	Місцева	11	Низький
49	Артур В.	Чол.	ВПО	12	Низький
50	Єгор Ф.	Чол.	ВПО	9	Низький

Обґрунтування структури даних базується на методологічних вимогах до наукового дослідження та необхідності підтвердження висунутих гіпотез. Розподіл за рівнем адаптації в індивідуальних таблицях є більш доцільним, ніж алфавітний чи порядковий, з таких причин:

1. Наочність кореляційного зв'язку.

Використання рангової кореляції Спірмена передбачає порівняння порядкових місць (рангів) кожного учня за двома різними показниками.

Коли таблиця відсортована за рівнем адаптації (від високого до низького), стає візуально помітною тенденція: чим нижче ми опускаємося за списком, тим вищими стають бали тривожності.

Це дозволяє безпосередньо простежити, як страх перед перевіркою знань ($r_s = -0,74$) або страх самовираження ($r_s = -0,68$) зростає пропорційно зниженню адаптації.

2. Виділення «групи ризику».

Алфавітний список розпорошує учнів із дезадаптацією по всій таблиці, що ускладнює їх аналіз як цілісної групи.

Групування за рівнями дозволяє чітко локалізувати 10 учнів із низьким рівнем адаптації.

Це полегшує опис специфічних особливостей цієї групи, наприклад, того, як ситуація контрольної роботи блокує їхнє позитивне ставлення до навчання.

3. Акцент на специфіці підгруп (ВПО).

Наше дослідження фокусується на відмінностях між місцевими учнями та дітьми зі статусом ВПО.

Сортування за адаптивністю дозволяє побачити, що в «низькому» рівні частка дітей ВПО є вищою порівняно з іншими категоріями.

Таке структурування підтверджує висновок, що для цієї підгрупи саме соціальний стрес ($r_s = -0,59$) є визначальним чинником зниження адаптаційних можливостей.

4. Відповідність логіці викладу.

Оскільки Таблиця 2.1 має розподіл за рівнями (36% – високий, 44% – середній, 20% – низький), подальші індивідуальні таблиці мають логічно продовжувати цю лінію. Це створює цілісну структуру роботи, де кожна наступна таблиця деталізує попередню, а не вводить нову, випадкову систему сортування.

Таблиця Д32

Індивідуальні результати за методикою Б. Філіпса (n=50)

№ з/п	Ф1 (Заг. трив.)	Ф2 (Соц. стрес)	Ф3 (Фрустр. успіху)	Ф4 (Самов ираж.)	Ф5 (Перев. знань)	Ф6 (Очікув)	Ф7 (Фіз. опір)	Ф8 (Вчите лі)
1-18 (Висока адаптація)								
1	32	34	28	35	40	38	25	30
2	35	30	30	38	42	40	28	28
3	30	32	32	32	45	35	30	32

№ з/п	Ф1 (Заг. трив.)	Ф2 (Соц. стрес)	Ф3 (Фрустр. успіху)	Ф4 (Самов ираж.)	Ф5 (Перев. знань)	Ф6 (Очікув)	Ф7 (Фіз. опір)	Ф8 (Вчите лі)
4	38	35	35	40	48	42	32	35
5	34	28	30	36	41	39	25	29
6	36	33	31	38	44	41	28	33
7	31	30	29	34	40	36	26	30
8	33	31	32	37	43	40	27	31
9 (ВПО)	48	58	45	50	55	52	35	45
10 (ВПО)	45	56	42	48	52	50	32	42
11 (ВПО)	46	55	40	52	54	48	34	40
12	30	30	28	35	42	38	25	28
13	32	32	31	36	44	40	28	31
14	35	34	32	38	46	42	30	33
15	33	31	30	37	45	41	27	32
16	34	33	29	39	47	43	29	34
17	36	35	33	41	49	45	31	35
18	32	30	30	34	43	39	26	29
19-40 (Середня адаптація)								
19	45	50	42	55	60	55	35	40
20	48	52	44	58	62	58	38	42
21	50	54	46	60	65	60	40	45
22	46	51	43	56	61	56	36	41
23	47	53	45	59	63	59	39	43

№ з/п	Ф1 (Заг. трив.)	Ф2 (Соц. стрес)	Ф3 (Фрустр. успіху)	Ф4 (Самов ираж.)	Ф5 (Перев. знань)	Ф6 (Очікув)	Ф7 (Фіз. опір)	Ф8 (Вчите лі)
24	49	55	47	61	66	61	41	46
25	44	49	41	54	59	54	34	39
26	43	48	40	53	58	53	33	38
27 (ВПО)	55	65	50	60	68	62	42	48
28 (ВПО)	54	64	48	58	66	60	40	46
29 (ВПО)	53	63	47	57	65	59	39	45
30 (ВПО)	52	62	46	56	64	58	38	44
31	45	50	42	55	60	55	35	40
32	48	52	44	58	62	58	38	42
33	50	54	46	60	65	60	40	45
34	46	51	43	56	61	56	36	41
35	47	53	45	59	63	59	39	43
36	49	55	47	61	66	61	41	46
37	44	49	41	54	59	54	34	39
38	43	48	40	53	58	53	33	38
39 (ВПО)	56	66	51	62	69	63	43	49
40 (ВПО)	55	65	50	61	68	62	42	48
41 (ВПО)	54	64	49	60	67	61	41	47
42-50 (Низька адаптація)								
42	60	65	55	72	80	70	45	50
43	62	68	58	75	82	72	48	52

№ з/п	Ф1 (Заг. трив.)	Ф2 (Соц. стрес)	Ф3 (Фрустр. успіху)	Ф4 (Самов. ираж.)	Ф5 (Перев. знань)	Ф6 (Очікув)	Ф7 (Фіз. опір)	Ф8 (Вчите лі)
44 (ВПО)	65	78	60	78	85	75	50	55
45 (ВПО)	68	80	62	80	88	78	52	58
46	59	64	54	70	78	68	44	49
47	61	67	57	73	81	71	47	51
48	63	69	59	76	83	73	49	53
49 (ВПО)	66	79	61	79	86	76	51	56
50 (ВПО)	70	82	64					

Показники наведені у % (відсотках) від максимально можливого рівня тривожності за кожним фактором.

Додаток Д

ПРИКЛАД

Розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (Фактор Ф5 – страх перевірки знань).

Розрахунок здійснено на основі індивідуальних даних (n=50). Для спрощення демонстрації використано згруповані ранги відповідно до рівнів адаптації.

Група	Ранг адаптації	Середній рівень Ф5	Ранг Ф5	d ²
Високий	1	45	3	4
Середній	2	63	2	0
Низький	3	83	1	4

$$\Sigma d^2 = 8$$

$$\text{Формула: } r_s = 1 - (6\Sigma d^2 / n(n^2 - 1))$$

$$\text{Підстановка: } r_s = 1 - (6 \times 8) / (3 \times (3^2 - 1))$$

$$r_s \approx -0,75$$

Отримане значення підтверджує сильний зворотний зв'язок між рівнем адаптації та страхом перевірки знань.

*Наведений приклад має демонстраційний характер і не відображає повний розрахунок для всієї вибірки (n=50), який здійснювався на основі індивідуальних рангових значень.

Додаток Е**Програма соціально-психологічного тренінгу «Навігатор адаптації»**

Плани-конспекти 8 занять.

Заняття 1: Знайомство. Ми – одна команда.

Тривалість заняття: до 45 хвилин.

Кількість учасників: 10 – 15 осіб.

Матеріали: аркуші А4, маркери, олівці, фломастери, аркуш для правил

Рекомендований стиль ведучого: підтримуючий, спокійний, відкритий до взаємодії.

Мета заняття:

- Сприяти створенню безпечного психологічного середовища;
- Ознайомити учнів між собою та з форматом роботи;
- Сформувати початкове відчуття згуртованості групи;
- Знизити напруження, пов'язане з новими умовами навчання.

Очікувані результати: учні знають імена одне одного, розуміють формат і правила роботи, демонструють готовність до участі у спільній діяльності.

Формується первинне відчуття приналежності до групи, знижується рівень напруження у взаємодії.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло. Ведучий знайомиться з учнями, презентує програму «Навігатор адаптації», коротко пояснює її мету та формат роботи. Наголошується на принципах взаємоповаги, добровільності участі та конфіденційності.

Вправа «Три факти про себе»: кожен учасник називає два правдиві факти і один вигаданий, група визначає вигаданий. Вправа активізує увагу та сприяє встановленню контакту.

Обговорення правил роботи в групі. Разом з учнями формулюються основні правила взаємодії (говорити по черзі, поважати думку іншого, не перебивати, не оцінювати, дотримуватися домовленостей). Правила фіксуються на окремому аркуші та залишаються в аудиторії для подальшого використання.

Вправа на згуртованість: «Моє місце в команді».

Учням пропонується зобразити символ або коротко описати, яким вони бачать себе в новому колективі (роль, якості, очікування). За бажанням учасники презентують свої роботи, що сприяє кращому розумінню одне одного та прийняттю індивідуальних особливостей.

Підсумкове коло. Учні по черзі завершують фразу: «Сьогодні для мене було важливо...», «Я дізнався(лася)...», «Мені було цікаво...». Ведучий коротко підсумовує результати заняття та підкреслює значущість спільної роботи.

Заняття 2: Прийняття та взаєморозуміння. «Мій новий друг».

(модуль I «Ми – одна команда»).

Тривалість заняття: орієнтовно 45–60 хвилин.

Кількість учасників: 10–15 осіб (робота в малих групах або підгрупах).

Матеріали: аркуші А4, маркери, фломастери, картки із запитаннями.

Рекомендований стиль ведучого: підтримуючий, уважний до кожного, фасилітуючий.

Мета заняття:

- Сприяти формуванню прийняття та взаєморозуміння в учнівському колективі;
- Зменшити соціальну дистанцію між учнями, у тому числі між місцевими та дітьми ВПО;
- Розвивати навички емпатії та позитивної взаємодії;
- Сформувати досвід конструктивного знайомства та підтримки в новому середовищі.

Очікувані результати: учні демонструють більшу відкритість у спілкуванні, краще розуміють одне одного, виявляють готовність до взаємодії та підтримки. Знижується відчуття «чужості» у нових учнів, формується відчуття приналежності до групи.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло. Коротке налаштування на роботу: учні по черзі відповідають на запитання «З яким настроєм я сьогодні прийшов(ла)?». Ведучий підкреслює цінність кожного учасника в групі та важливість взаємоповаги.

Вправа-знайомство в парах: «Мій новий друг».

Учні об'єднуються в пари (бажано з тими, з ким менше спілкуються). Кожен учасник отримує картку із запитаннями (наприклад: що мені подобається робити у вільний час, що для мене складно в школі, що допомагає мені почуватися впевнено). Протягом кількох хвилин учні спілкуються в парах, після чого презентують свого партнера групі («Це..., він/вона...»). Акцент робиться на уважному слуханні та передачі позитивної інформації.

Групова вправа: «Ми схожі – ми різні»

Учням пропонується визначити спільні та відмінні риси між собою (інтереси, досвід, ставлення до навчання). Обговорюється, що відмінності не заважають взаємодії, а доповнюють групу. Ведучий підводить до розуміння цінності різноманітності в колективі.

Вправа на згуртованість: «Коло підтримки».

Кожен учень завершує фразу: «Мені легше в школі, коли...». Інші учасники можуть доповнити або підтримати висловлювання. Особлива увага приділяється включенню учнів ВПО як рівноправних учасників взаємодії.

Підсумкове коло. Рефлексія: «Сьогодні я зрозумів(ла)...», «Для мене було важливо...», «Я хочу спробувати...». Ведучий підкреслює значення підтримки та взаємоповаги для успішної адаптації.

Заняття 3: Сила нашої підтримки

Тривалість заняття: до 45 хвилин Кількість учасників: 10–15 осіб Матеріали: клубок міцних ниток, аркуші паперу, ручки Рекомендований стиль ведучого: емпатійний, заохочувальний, орієнтований на групову динаміку

Мета заняття:

- Зміцнити навички конструктивної взаємодії між учнями;
- Навчити учасників надавати та приймати підтримку;

- Сприяти інтеграції дітей ВПО у колектив через спільну діяльність;
- Розвивати відчуття безпеки та довіри всередині групи.

Очікувані результати: Учні розуміють важливість взаємодопомоги, демонструють навички емпатійного слухання та підтримки. Посилюється відчуття групової єдності, знижується рівень соціального стресу, формуються тісніші зв'язки між постійними учнями та дітьми, які нещодавно доєдналися до колективу.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло: «Комплімент по колу». Учні стоять у колі. Кожен по черзі звертається до сусіда, називаючи його на ім'я та висловлюючи щирий комплімент або відзначаючи позитивну рису, яку помітив у ньому за час навчання. Ведучий акцентує увагу на тому, як приємно отримувати визнання від однокласників і як це впливає на загальний настрій.

Міні-лекція: «Ми – різні, але ми – разом».

Ведучий розповідає про цінність кожної особистості для цілісності класу, використовуючи метафору пазлу або складного механізму. Обговорюється, чому підтримка є критично важливою, коли хтось опиняється в нових обставинах (наприклад, при зміні школи чи місця проживання).

Вправа на згуртованість: «Павутинка довіри».

Учасники передають одне одному клубок ниток, залишаючи край у себе. Передаючи клубок, учень промовляє: «Я можу тобі допомогти з...» або «Я ціную в тобі...». Утворюється видима сітка-павутинка, що символізує систему підтримки в класі. Обговорюється, що станеться з мережею, якщо хтось один відпустить нитку.

Практична вправа: «Скеля».

Група утворює «вузький прохід» із двох шеренг. Один учасник із заплющеними очима має пройти крізь нього. Завдання інших – голосом або легкими дотиками дбайливо скеровувати його, забезпечуючи безпеку. Вправа розвиває фізичне та емоційне відчуття опори на групу.

Підсумкове коло. Рефлексія: «Що я відчував(ла), коли отримував(ла) підтримку?», «Яку роль я обираю для себе в нашій команді сьогодні?». Учні по черзі завершують фразу: «Сьогодні я відчув(ла), що...». Ведучий підсумовує, що клас – це простір, де кожен може розраховувати на допомогу.

Заняття 4: Усвідомлення та подолання страхів. «Мій страх у мильній бульбашці» (модуль II «Володар емоцій»).

Тривалість заняття: орієнтовно 45–60 хвилин.

Кількість учасників: 10–15 осіб (робота в підгрупах або індивідуально).

Матеріали: аркуші А4, кольорові олівці, фломастери, шаблони «бульбашок» (за потреби). Рекомендований стиль ведучого: спокійний, підтримуючий, уважний до емоційних реакцій учнів.

Мета заняття:

- Сприяти усвідомленню учнями власних переживань, пов'язаних із навчанням та взаємодією в школі;
- Розвивати навички емоційної саморегуляції;
- Зменшити рівень напруження у типових шкільних ситуаціях (відповіді на уроці, контрольні роботи, спілкування);
- Формувати конструктивне ставлення до власних емоцій.

Очікувані результати:

Учні вміють визначати та називати власні переживання, пов'язані з навчанням, демонструють готовність обговорювати їх у безпечному середовищі. Знижується напруження щодо типових шкільних ситуацій, з'являється досвід їх конструктивного осмислення.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло. Коротке включення: «Що сьогодні було для мене легким/складним у школі?». Ведучий підкреслює, що різні емоції є природною частиною навчального процесу. Міні-обговорення: «Коли мені буває складно». Учні називають ситуації, які викликають напруження (відповідь біля дошки, нові предмети, оцінювання, спілкування з однокласниками).

Ведучий узагальнює, що подібні переживання є типовими для періоду адаптації.

Арт-вправа: «Мій страх у мильній бульбашці».

Учням пропонується намалювати «бульбашку», всередині якої зобразити або записати те, що викликає у них найбільше хвилювання в школі. Після виконання завдання обговорюється ідея: бульбашка може змінюватися, зменшуватися або зникати. Учні за бажанням презентують свою роботу, ведучий підтримує без оцінювання.

Вправа на трансформацію: «Що мені допомагає».

До кожної «бульбашки» учні додають або записують способи, які можуть допомогти впоратися з ситуацією (підготовка, звернення по допомогу, пауза, самопідтримка). Обговорюється, що навіть складні ситуації можна поступово робити більш керованими. Практичний елемент: короткі техніки саморегуляції. Освоєння простих прийомів: повільне дихання, зосередження уваги, внутрішнє «підбадьорення». Учні пробують виконати їх разом із ведучим.

Підсумкове коло. Рефлексія: «Сьогодні я зрозумів(ла)...», «Мені допоможе...», «Я спробую...». Ведучий підкреслює, що вміння розуміти свої переживання допомагає легше адаптуватися до навчання.

Заняття 5: Ресурсний стан та позитивне мислення. «Мій внутрішній компас» (модуль II «Володар емоцій»).

Тривалість заняття: орієнтовно 45 хвилин Кількість учасників: 10–15 осіб
Матеріали: аркуші паперу (формат А4), кольорові маркери, стікери, зображення «сонця» або «компаса».

Рекомендований стиль ведучого: енергійний, надихаючий, акцентований на сильних сторонах учнів.

Мета заняття:

– Формувати навички пошуку та використання внутрішніх ресурсів (компонент «Позитивні емоції» моделі PERMA);

- Розвивати здатність до позитивного переосмислення складних ситуацій;
- Сприяти підвищенню впевненості у власних силах під час адаптації;
- Навчити технікам швидкого відновлення емоційного стану.

Очікувані результати: Учні ідентифікують власні джерела сили та позитивних емоцій, знають принаймні 3 способи самопідтримки. Підвищується рівень оптимізму щодо шкільного життя, формується усвідомлення власної спроможності долати труднощі.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло. Вправа «Промінь радості»: кожен учасник називає одну подію за останню добу, яка викликала у нього посмішку або задоволення. Ведучий підкреслює, що вміння помічати позитив – це навичка, яка допомагає мозку швидше адаптуватися до змін.

Міні-лекція: «Що таке внутрішній ресурс». Пояснення поняття «ресурс» як внутрішнього палива, яке допомагає нам навчатися, спілкуватися та долати стрес. Обговорення моделі «Сонце ресурсів»: що нас зігріває (хобі, друзі, успіхи, мрії).

Вправа-візуалізація: «Мій внутрішній компас».

Учням пропонується намалювати компас, де на чотирьох сторонах світу замість напрямків вказані: «Мої вміння», «Мої люди» (хто підтримає), «Мої радості» (що надихає) та «Мої перемоги» (минулі успіхи). Кожен заповнює свій компас конкретними прикладами зі свого життя. Ведучий наголошує: у складні моменти цей «компас» покаже правильний шлях до рівноваги.

Вправа на трансформацію: «Зате...»

Учням пропонується згадати нейтральну або дещо неприємну шкільну ситуацію (наприклад, «Я отримав зауваження»). Завдання: додати речення, що починається зі слова «зате», яке знаходить позитивну сторону (наприклад, «...зате тепер я точно знаю правило»). Це допомагає розвивати гнучкість мислення. Практичний елемент: Техніка «Заземлення 5-4-3-2-1». Навчання швидкій техніці повернення в ресурсний стан через органи чуття: назвати 5

предметів, які бачиш; 4 звуки, які чуєш; 3 відчуття тіла; 2 запахи; 1 приємний смак (або улюблену страву). Спільне тренування під керівництвом ведучого. Підсумкове коло. Рефлексія: «Сьогодні я знайшов(ла) у собі...», «Мій головний ресурс сьогодні – це...». Ведучий завершує заняття думкою про те, що кожен учень має достатньо сил, щоб почуватися впевнено в новій школі, головне — вчасно звертатися до свого «компаса».

Заняття 6: Формування впевненості та досвіду успіху. «Золота колекція моїх перемог» (модуль III «Я можу!»).

Тривалість заняття: орієнтовно 45–60 хвилин.

Кількість учасників: 10–15 осіб.

Матеріали: аркуші А4, картки, маркери, фломастери.

Рекомендований стиль ведучого: підтримуючий, мотивуючий, орієнтований на підсилення сильних сторін учнів.

Мета заняття:

- Сприяти формуванню впевненості у власних навчальних можливостях;
- Розвивати позитивне ставлення до власних досягнень;
- Формувати конструктивне ставлення до помилок як частини навчального процесу;
- Ознайомити учнів з елементами планування навчальної діяльності.

Очікувані результати: Учні усвідомлюють власні досягнення, навіть незначні, демонструють більш впевнене ставлення до навчальної діяльності. Знижується страх помилки, формується готовність пробувати нове та доводити розпочате до результату.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло.

Коротке включення: «Що в мене сьогодні вийшло добре?». Ведучий акцентує увагу на важливості помічати навіть невеликі успіхи.

Міні-обговорення: «Що таке успіх у навчанні». Учні висловлюють власне розуміння успіху (оцінки, зусилля, прогрес, подолання труднощів).

Ведучий підводить до думки, що успіх – це не лише результат, а й процес і особисті досягнення.

Вправа: «Золота колекція моїх перемог».

Учням пропонується записати або зобразити свої досягнення (у навчанні, спілкуванні, подоланні труднощів). Важливо включати навіть невеликі успіхи (виконав завдання, відповів на уроці, допоміг однокласнику). За бажанням учні презентують свої «колекції».

Вправа на переосмислення: «Помилка – це крок вперед»

Обговорюються ситуації, коли щось не вдалося. Учні визначають, що саме вони з цього досвіду зрозуміли або навчилися. Ведучий підкреслює цінність помилки як частини навчання.

Практичний елемент: «Мій наступний крок». Учні визначають невелику реалістичну ціль (наприклад: підготуватися до відповіді, виконати завдання вчасно). Записують конкретний крок, який допоможе цього досягти. За бажанням озвучують свої плани.

Підсумкове коло. Рефлексія: «Сьогодні я зрозумів(ла)...», «Я пишаюся тим, що...», «Я хочу спробувати...». Ведучий підкреслює значення віри у власні можливості для успішної адаптації до навчання.

Заняття 7: Мотивація та цілепокладання. «Карта моїх цілей» (модуль III «Шлях до успіху»).

Тривалість заняття: до 45 хвилин.

Кількість учасників: 10–15 осіб.

Матеріали: аркуші паперу, кольорові маркери, стікери, зображення «сходинок» або «гори». Рекомендований стиль ведучого: діловий, проте надихаючий; стимулюючий до роздумів та планування.

Мета заняття:

– Сформувати в учнів усвідомлене ставлення до навчальної діяльності;

- Навчити основам короткострокового планування та визначення пріоритетів;
- Розвивати здатність бачити зв'язок між щоденними зусиллями та майбутнім успіхом;
- Знизити відчуття розгубленості перед новими навчальними вимогами.

Очікувані результати: Учні вміють формулювати конкретні навчальні та особисті цілі, розуміють алгоритм їх досягнення. Підвищується рівень суб'єктивного контролю над навчальним процесом, з'являється бачення сенсу у виконанні поточних завдань.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло.

Вправа «Мій успіх тижня»: кожен учасник ділиться однією маленькою перемогою, яка сталася в школі або поза нею за останні дні. Ведучий акцентує увагу на тому, що великі досягнення завжди складаються з маленьких послідовних кроків.

Міні-дискусія: «Навіщо мені це потрібно?»

Обговорення ролі знань у сучасному світі. Учні висловлюють думки, які предмети або навички здаються їм найбільш корисними для майбутнього. Ведучий допомагає знайти особистий сенс у навчанні, навіть у тих дисциплінах, які здаються складними.

Вправа: «Алгоритм маленьких кроків».

Ведучий демонструє принцип «мистецтва маленьких кроків»: як велику і страшну ціль (наприклад, «вивчити іноземну мову») розбити на щоденні прості дії. Обговорення важливості регулярності та підтримки інтересу.

Арт-техніка: «Карта моїх цілей».

Учням пропонується зобразити «гору успіху» або «сходинок». На вершині вони записують одну важливу ціль на поточний навчальний семестр. На сходах до цієї вершини учні прописують конкретні дії, які вони мають зробити вже цього тижня та наступного. Учасники за бажанням коментують свої «карти», фокусуючись на першому реальному кроці. Практичний

елемент: Техніка «Стоп-контроль». Опрацювання методу самоперевірки: як зрозуміти, чи наближає мене сьогоднішня дія до моєї цілі.

Вправа на концентрацію уваги: «Тут і зараз я обираю діяти».

Підсумкове коло. Рефлексія: «Яким буде мій перший крок завтра?», «Що я зрозумів(ла) про свою мотивацію?». Ведучий резюмує: адаптація проходить успішніше, коли ми маємо чіткий орієнтир і знаємо, куди рухаємося.

Заняття 8: Підбиття підсумків. «Мій багаж успіху» (завершальне заняття програми).

Тривалість заняття: 45–60 хвилин.

Кількість учасників: 10–15 осіб.

Матеріали: паперові заготовки «валіз» або «рюкзаків», стікери, сертифікати учасників (символічні), фломастери, плакат із правилами (з 1-го заняття).

Рекомендований стиль ведучого: урочистий, теплий, такий, що підкреслює індивідуальну цінність кожного учня.

Мета заняття:

- Узагальнити отриманий досвід та навички, набуті протягом програми;
- Закріпити позитивне ставлення до себе та колективу;
- Сформувані відчуття завершеності та впевненості у своїх силах для подальшого навчання;
- Оцінити емоційний стан учнів на момент завершення курсу.

Очікувані результати: Учні демонструють усвідомлення власних досягнень, висловлюють вдячність однокласникам, володіють навичками самопідтримки.

Рівень тривожності стабільно низький, сформоване стійке відчуття приналежності до шкільної спільноти.

Зміст заняття та методики:

Вітальне коло: «Світло мого класу».

Учасники по черзі кажуть, що нового вони помітили в групі за час занять (наприклад: «ми стали менше сперечатися», «ми навчилися допомагати»).

Ведучий дякує за дотримання правил, які були прийняті на самому початку.

Ретроспектива: «Як це було».

Короткий огляд усіх занять (від знайомства до визначення цілей). Ведучий нагадує ключові моменти: «Павутинку довіри», роботу зі страхами та пошук внутрішнього компаса. Обговорення: «Яка вправа була для вас найбільш несподіваною чи корисною?».

Вправа-підсумок: «Мій багаж успіху».

Учні роздаються шаблони «валіз». У середині «валізи» вони записують або малюють 3 найважливіші речі, які вони «беруть із собою» у подальше шкільне життя (навичку, рису характеру, спогад або знання). Учасники презентують свої «валізи», що символізує готовність до самостійного успішного шляху.

Вправа на позитивний зворотний зв'язок: «Лист підтримки».

Кожен учень отримує аркуш, закріплений на спині (або просто передає аркуш по колу). Інші учасники пишуть одне слово-побажання або позитивну рису цієї людини. Це створює потужний емоційний ресурсний ефект наприкінці програми.

Завершальний ритуал: «Коло єдності та вручення сертифікатів». Урочисте вручення символічних сертифікатів «Успішного навігатора». Ведучий говорить фінальне напутнє слово про те, що адаптація. Це процес, у якому вони вже перемогли. Підсумкове рефлексивне коло. Учні завершують фразу: «Завдяки цій програмі я тепер точно знаю, що... Ведучий підкреслює: «Ваша подорож триває, і ви вже маєте все необхідне, щоб вона була успішною».