

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки
Спеціальність 053 «Психологія»
Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ
ВЗАЄМИН У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ»

Виконав студент гр. 601-ФП
_____.2025 р.
Касьян Леся Василівна

Керівник кваліфікаційної
роботи
_____.2025 р.
к. псих. н., доцент
Клевака Леся Петрівна

Робота допущена до захисту:
Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.
_____.2025 р. _____(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ЯК ЧИННИКА ФУНКЦІОНУВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	7
1.1. Сутність та основні характеристики дитячо-батьківських взаємин.....	7
1.2. Психологічні особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку.....	17
1.3. Перебіг адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища.....	27
1.4. Дитячо-батьківські взаємини як чинник шкільної адаптації молодших школярів.....	34
Висновки до першого розділу.....	38
Розділ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ТА АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	40
2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження.....	40
2.2. Методика PARI (Тест-опитувальник вивчення батьківських установок, Е.С.Шефер, Р.К. Белл).....	44
2.3. Методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга і В. В. Столін).....	49
2.4. Методика діагностики тривожності СМАС (в адаптації А. М. Прихожан).....	51
2.5. Методика «Карта адаптації» (за описом А.А. Лескової-Савицької).....	52
Висновки до другого розділу.....	54
Розділ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	56
3.1. Організація та вибірка емпіричного дослідження.....	56
3.2. Особливості батьківських установок у досліджуваних сім'ях.....	59
3.3. Характеристика ставлення батьків до дітей у вибірці дослідження.....	63
3.4. Емоційний стан молодших школярів в умовах освітнього середовища.....	75
3.5. Особливості перебігу адаптації молодших школярів до освітнього середовища.....	81
3.6. Зв'язок характеристик дитячо-батьківських взаємин з показниками емоційного стану та адаптації молодших школярів.....	88
Висновки до третього розділу.....	92
ВИСНОВКИ	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	102
ДОДАТКИ	110

ВСТУП

Актуальність дослідження. Молодший шкільний вік є етапом інтенсивного психічного розвитку, коли формуються базові способи емоційного реагування, навички соціальної взаємодії та ставлення до навчальної діяльності. Перехід до систематичного навчання супроводжується змінами у способі життя дитини, зростанням вимог з боку освітнього середовища та необхідністю вибудовувати нові форми взаємин з учителями й однолітками. За цих умов емоційний стан і перебіг адаптації молодших школярів значною мірою пов'язані з особливостями сімейної взаємодії, насамперед із характером дитячо-батьківських взаємин.

Освітнє середовище виступає складною системою впливів, у межах якої поєднуються навчальні, соціальні та емоційні чинники. Недостатня узгодженість вимог школи й стилів сімейного виховання може ускладнювати процес адаптації, сприяти підвищенню тривожності, емоційній напрузі, зниженню навчальної мотивації та формуванню неефективних способів саморегуляції. Водночас підтримувальні, послідовні та емоційно прийнятні взаємини в сім'ї пов'язані зі стійкішими адаптаційними стратегіями та сприятливішим емоційним самопочуттям дитини у шкільному просторі.

Проблематика дитячо-батьківських взаємин у контексті розвитку особистості дитини представлена у працях українських і зарубіжних науковців, які аналізували роль сімейного виховання, емоційної підтримки та стилів батьківської поведінки у становленні самосвідомості, довільності та соціальної компетентності (Г. О. Балл, С. Д. Максименко, І. Д. Бех, Т. С. Яценко, В. Г. Панок). Дослідження психологічних умов адаптації до навчання, емоційного благополуччя та шкільної тривожності молодших школярів здійснювалися у працях О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської, Н. І. Пов'якель, О. Л. Кононко, Н. В. Чепелевої, де підкреслювалася залежність успішності входження у навчальну діяльність від соціально-психологічних умов розвитку.

Разом із тим, попри значний обсяг теоретичних і прикладних напрацювань, потребує подальшого емпіричного уточнення питання взаємозв'язку характеристик дитячо-батьківських взаємин з показниками

емоційного стану та адаптації молодших школярів саме в умовах конкретного освітнього середовища. Недостатньо систематизованими залишаються дані щодо того, які аспекти сімейної взаємодії пов'язані з різними типами адаптаційних труднощів і які емоційні прояви найчастіше супроводжують ці процеси у початковій школі. Зазначене зумовлює актуальність теми дослідження: «Психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин у освітньому середовищі».

Об'єктом емпіричного дослідження є дитячо-батьківські взаємини в умовах освітнього середовища.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин та їхній зв'язок з емоційним станом і перебігом адаптації молодших школярів до освітнього середовища.

Метою емпіричного дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення емоційного стану й особливостей адаптації молодших школярів у освітньому середовищі, а також аналіз зв'язку цих показників з характеристиками дитячо-батьківських взаємин.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність і основні характеристики дитячо-батьківських взаємин, психологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку та особливості перебігу їх адаптації до освітнього середовища, а також розкрити роль сімейної взаємодії у функціонуванні дитини в умовах школи.

2. Обґрунтувати методологічні засади емпіричного дослідження дитячо-батьківських взаємин, тривожності та адаптації молодших школярів, а також описати психодіагностичні методики, що використовуються для вивчення батьківських установок, батьківського ставлення, емоційного стану дітей і компонентів шкільної адаптації.

3. Емпірично дослідити особливості батьківських установок і ставлення до дітей, рівень тривожності та перебіг адаптації молодших школярів до освітнього середовища, а також проаналізувати взаємозв'язок між характеристиками дитячо-батьківських взаємин, емоційним станом і адаптацією дітей.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень тривожності та перебіг адаптації молодших школярів до освітнього середовища пов'язані з особливостями емоційного контакту з батьками, а також із переважаючими характеристиками батьківського ставлення. Передбачається, що за умов емоційного прийняття та підтримки з боку батьків у дітей спостерігатиметься нижчий рівень тривожності та сприятливіші умови для входження у навчальну діяльність. Водночас очікується, що за наявності надмірної концентрації на дитині, жорсткого контролю або тенденції до зниження віри в її можливості частіше виявлятимуться підвищена тривожність, емоційна залежність і труднощі саморегуляції, що ускладнює процес пристосування до вимог освітнього середовища та соціальної взаємодії у шкільному колективі.

Теоретико-методологічною основою стали положення про:

- закономірності психічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці та роль соціальної ситуації розвитку (І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, М. М. Заброцький, С. Д. Максименко, Р. В. Павелків, В. М. Поліщук, М. В. Савчин, Н. М. Токарева);

- психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин, стилі сімейного виховання та їх вплив на емоційний розвиток дитини (Л. В. Васильченко, О. В. Кобець, В. В. Кобильченко, О. М. Кочубейник, В. П. Кравець, В. Г. Панок, Т. В. Петренко, Н. І. Пов'якель, І. М. Трубавіна, Т. С. Яценко);

- умови та механізми адаптації дітей до навчальної діяльності, чинники шкільної тривожності та емоційного благополуччя (О. А. Атемасова, Л. А. Белік, І. В. Герасимова, Л. В. Долинська, О. Л. Кононко, С. О. Ладивір, С. О. Мотков, О. Я. Савченко, О. В. Скрипченко, Н. В. Чепелєва);

- системний підхід до аналізу освітнього середовища як сукупності навчальних, соціальних та емоційних впливів (Г. О. Балл, Л. П. Бутузова, О. Ф. Кисла, В. Г. Кремень, М. О. Марценюк, Н. В. Острогляд, К. В. Седих, О. В. Сухомлинська).

Методи дослідження. У роботі були використані теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних

даних), емпіричні (Методика PARI (Тест-опитувальник вивчення батьківських установок, Е.С.Шефер, Р.К. Белл); методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга і В. В. Столін); методика діагностики тривожності СМАС (в адаптації А. М. Прихожан); «Карта адаптації» (за описом А.А. Лескової-Савицької)), та статистичні методи обробки даних (критерій χ^2 -Пірсона та коефіцієнт кореляції rs-Пірсона).

Емпірична база. Для досягнення мети дослідження було сформовано вибірку, до якої увійшли 60 учнів молодшого шкільного віку (36 хлопців і 24 дівчинки) віком від 6 до 8 років, а також 72 батьків цих дітей, які навчаються у закладі Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki у воєводстві Łódzkie (Республіка Польща).

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні уявлень про особливості дитячо-батьківських взаємин у молодшому шкільному віці та їх зв'язок з емоційним станом і перебігом адаптації дитини до освітнього середовища. Отримані результати доповнюють наукові дані щодо ролі різних форм батьківського ставлення у формуванні тривожності та адаптаційних процесів у дітей, а також можуть бути використані для подальших досліджень психологічних чинників шкільної адаптації

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання результатів у роботі практичних психологів, педагогів і соціальних педагогів під час психодіагностичної та консультативної діяльності з молодшими школярами та їхніми батьками. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для розроблення рекомендацій щодо оптимізації сімейної взаємодії, профілактики підвищеної тривожності та підтримки процесу адаптації дітей до шкільних умов, а також бути використані в освітніх програмах для батьків.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Список використаних джерел налічує 88 найменувань. Повний обсяг магістерської роботи становить 130 сторінок, з яких основного тексту – 101 сторінка. Робота включає 10 таблиць та 7 рисунків.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ЯК ЧИННИКА ФУНКЦІОНУВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Розділ присвячений теоретичному аналізу дитячо-батьківських взаємин у зв'язку з особливостями функціонування молодшого школяра в освітньому середовищі з урахуванням вікових закономірностей розвитку та специфіки навчальної діяльності в початковій школі. Теоретичний аналіз охоплює підходи до структури дитячо-батьківських взаємин і механізмів їх впливу на психологічне самопочуття та поведінку дитини в шкільних умовах.

1.1. Сутність та основні характеристики дитячо-батьківських взаємин

У науковому дискурсі дитячо-батьківські взаємини розглядаються як складний соціально й культурно зумовлений феномен, що формується в конкретних історичних умовах і відображає домінуючі норми та очікування суспільства. І. М. Трубавіна підкреслює, що характер взаємодії між батьками й дитиною задає первинні орієнтири для подальших міжособистісних контактів, які мають тенденцію відтворюватися й трансформуватися протягом усього життя [65]. У межах сучасних підходів до психічного розвитку наголошується, що становлення особистості відбувається саме в процесі активної взаємодії з дорослими, передусім із батьками, які виступають головними носіями соціального досвіду та моделей поведінки. Цю думку у своїх працях розвивають І. Д. Бех та К. В. Седих, акцентуючи на визначальній ролі батьківського впливу в процесі інтеріоризації дитиною суспільних цінностей [9; 58].

Сім'я виступає найближчим соціальним середовищем, у якому задовольняються базові потреби дитини в прийнятті, захищеності та підтримці, що є фундаментом для формування базової довіри до світу й позитивного самоставлення. В. В. Кобильченко зазначає, що саме в межах сімейної взаємодії засвоюються способи емоційного реагування та патерни міжособистісної поведінки, які згодом переносяться дитиною в інші соціальні контексти [29].

Емоційна атмосфера родини, за спостереженнями Л. В. Васильченко, безпосередньо впливає на уявлення дитини про власну цінність та очікування від соціальних контактів, визначаючи її психологічну готовність до встановлення стабільних і конструктивних взаємин у ширшому середовищі [15].

Теоретичне осмислення проблеми значною мірою спирається на положення теорії прихильності, які в українській психології детально аналізуються в працях М. В. Савчина [57]. У цьому контексті ранній досвід взаємодії з дорослим розглядається як матриця подальших міжособистісних стосунків: способи встановлення емоційної близькості та рівень довіри до інших значною мірою детермінуються якістю контакту з фігурою первинної турботи. Ранні форми взаємодії формують стійкі когнітивні схеми сприймання себе й інших, що проявляються в різних соціальних ситуаціях і визначають особливості реагування особистості на близькість, розлуку та стрес.

Прихильність у сучасній психології розвитку трактується як біологічно зумовлена система реакцій, спрямована на пошук контакту з дорослим, здатним забезпечити відчуття безпеки та емоційної стабільності. Вона охоплює не лише емоційний зв'язок, а й поведінкові стратегії, що впливають на здатність підтримувати тривалі стосунки в майбутньому. Як зазначає С. Д. Максименко, у процесі повторюваної взаємодії з постійним доглядачем формується вибірково емоційний зв'язок, специфіка якого стає важливим предиктором успішності адаптації дитини до нових умов життєдіяльності [41].

До кінця першого року життя емоційний зв'язок із дорослим інтеріоризується, формуючи специфічну психічну структуру – «внутрішню робочу модель». Як зазначає М. В. Савчин, ця модель функціонує переважно на неусвідомлюваному рівні та визначає сприймання дитиною себе, оцінювання доступності фігури прив'язаності й прогнозування перебігу соціальних ситуацій, що стає особливо значущим під час подальшого входження у шкільне середовище [57].

На основі стабільності та чутливості дорослого формується базове почуття безпеки, яке визначає стратегію взаємодії зі світом. О. Л. Кононко

підкреслює, що за наявності надійного емоційного зв'язку дитина використовує батьків як «безпечну базу» для дослідження оточення: впевненість у підтримці знижує напруження в нових ситуаціях і стимулює пізнавальну активність [33]. Важливу роль тут відіграє механізм емоційного резонансу або «дзеркалення»: адекватна реакція дорослого на стани дитини, за твердженням А. М. Маслока, дозволяє їй усвідомити власні переживання та сформувати первинну довіру до соціуму [54].

Якість ранньої взаємодії безпосередньо детермінує становлення автономії та емоційної стійкості особистості. Згідно з дослідженнями О. В. Кобець, гармонійні дитячо-батьківські взаємини сприяють розвитку впевненості та навичок саморегуляції, тоді як порушення в системі прихильності призводять до підвищеної тривожності, формування емоційної залежності та вразливості до фрустрації, що суттєво ускладнює процес соціальної адаптації [38].

У психологічних дослідженнях (В. В. Кобильченко, К. В. Седих) зазначається, що надмірна емоційна залежність від матері, яка перебуває у стані напруження, сприяє закріпленню травматичних форм взаємодії. За таких умов у свідомості дитини формується поляризоване сприймання значущого дорослого, що ускладнює інтеграцію суперечливих якостей в єдиний образ та заважає побудові реалістичних стосунків. Досвід емоційної холодності або жорсткості з боку батьків, як вказує В. В. Кобильченко, деформує емоційну сферу, провокуючи ідентифікацію із загрозливим об'єктом та схильність до проєкції внутрішнього напруження на оточення, що суттєво перешкоджає довірливій комунікації в освітньому просторі [39; 73].

Окремим фактором ризику є непослідовність батьківської поведінки, яка посилює внутрішню тривожність дитини та руйнує базову довіру. Поєднання жорстких вимог із епізодичним заохоченням створює суперечливу систему сигналів, що, за даними О. Б. Сидоренко, призводить до формування імпульсивних та дезорганізованих реакцій [75]. В умовах тривалої фрустрації та неможливості передбачити реакцію дорослого дитина вдається до витіснення травмівних переживань, що порушує внутрішню узгодженість «робочої моделі» особистості та обмежує здатність до емоційної саморегуляції.

Реакції на порушення контакту з близькими часто набувають специфічних форм, які детально аналізує О. А. Атемасова. Серед них виокремлюють захисну агресивність як спробу утримати увагу дорослого, регресивні способи самозаспокоєння та уникнення емоційного контакту. Особливо показовою є амбівалентна поведінка, коли прагнення до близькості поєднується з опором проявам ніжності після возз'єднання, що свідчить про глибокий внутрішній конфлікт у системі прихильності [3].

Науковці, зокрема С. О. Мотков та В. В. Кобильченко, зазначають, що за незадоволення базових потреб у безпеці та прийнятті дитина активує внутрішні способи самозахисту, інтроеціюючи зразки реагування значущих дорослих. Батьківські реакції стають моделями подолання напруження, які закріплюються як стійкі форми психологічного захисту та автоматично активізуються у стресових ситуаціях, зокрема під час адаптації до нових вимог освітнього середовища [29; 47].

Натомість сприятливий емоційний фон у родині, як підкреслює О. А. Атемасова, є фундаментом для становлення регуляторних функцій та пізнавальної активності. Послідовна емоційна підтримка та чутливість батьків до потреб дитини сприяють розвитку впевненості й ініціативності, формуючи відчуття надійної опори, що, за визначенням О. Л. Кононко, є необхідною умовою для успішного особистісного зростання [2; 33].

Емпіричні дані, наведені у дослідженнях Т. В. Петренко, вказують на безпосередній зв'язок між стилем щоденної взаємодії матері з дитиною та типом сформованої прихильності. За надійного зв'язку материнська поведінка характеризується емоційною відкритістю та своєчасним реагуванням на сигнали дитини; унікаюча модель корелює з емоційною стриманістю та жорстким контролем, тоді як амбівалентні прояви є наслідком непередбачуваності реакцій дорослого [53].

У цьому контексті, аналізуючи параметри взаємодії, М. В. Савчин визначає якість стосунків через здатність матері адекватно інтерпретувати сигнали дитини та підтримувати її автономію. Саме рівень емоційної включеності та співпраці з боку батьків виступає вирішальним фактором, що

детермінує умови формування емоційної регуляції та конструктивної соціальної поведінки молодшого школяра [57].

Вікові дослідження, систематизовані у працях Р. В. Павелківа, підтверджують поетапний характер становлення емоційного зв'язку, що відображає зростання соціальної вибірковості дитини. Початкова стадія недиференційованої реакції на комфорт згодом змінюється етапом стійкого емоційного зв'язку з конкретною особою (монотропія), яка стає «психологічною опорою» для дослідження навколишнього світу. Подальше розширення кола значущих осіб призводить до формування системи множинних прихильностей, що, за твердженням науковця, створює необхідне підґрунтя для розвитку гнучкості у соціальній взаємодії [51].

Розвиток цієї системи передбачає різні конфігурації, які М. В. Савчин описує через призму ієрархії та автономії. Виокремлюють моделі з чітким домінуванням однієї фігури (переважно матері), структури з відносною рівнозначністю кількох дорослих, а також варіанти, що свідчать про зростання психологічної самостійності дитини. В останньому випадку потреба в постійному зовнішньому емоційному підкріпленні зменшується, поступаючись місцем здатності до саморегуляції, що є індикатором успішного переходу до більш незалежних форм соціального функціонування [57].

Якість сімейних взаємин у ранньому та дошкільному віці визначає загальний вектор особистісного розвитку та формування базових способів взаємодії зі світом. О. Л. Кононко та І. М. Трубавіна підкреслюють, що емоційна надійність контактів між дитиною та батьками виступає фундаментом для розвитку довіри, дослідницької активності та пізнавальних можливостей. Стійкі стратегії подолання труднощів формуються саме на основі надійної прихильності, тоді як її порушення підвищують вразливість до стресових впливів та призводять до формування специфічних механізмів психологічного захисту [33; 65].

Водночас В. В. Кобильченко зауважує, що родини з порушеними міжособистісними стосунками часто не мають ресурсів для конструктивного розв'язання конфліктів, що знижує адаптаційний потенціал усіх членів сім'ї.

Суперечливі вимоги батьків створюють ситуацію хронічної нестабільності, а тривала емоційна напруга сприяє появі тривожних проявів у дитини. Спотворене сприймання мотивів і потреб один одного у таких родинах підтримує замкнене коло напружених взаємин, ускладнюючи становлення соціальної чутливості [29].

У межах аналізу дисфункцій сімейної комунікації К. В. Седих та В. П. Кравець виокремлюють типи родинних систем, у яких взаємодія набуває деструктивного характеру. До них належать сім'ї з досвідом травматизації, де закріплюються ролі «агресора» або «жертви», та родини з гіперопікою, де надмірний контроль блокує самостійність дитини, провокуючи внутрішній конфлікт. Окрему категорію становлять системи з непередбачуваністю батьківських реакцій, що, як вказують науковці, порушує засвоєння соціальних норм і ускладнює формування цілісного образу «Я» [36; 58].

Сучасні дослідження, зокрема праці Л. В. Васильченко та Т. В. Петренко, акцентують увагу на проблемі асиметрії вимог, коли дорослі висувають до дітей правила, яких самі не дотримуються. Це сприяє накопиченню напруження, зниженню довіри та відчуженню. Погіршення взаємин часто пов'язане з нездатністю батьків прийняти індивідуальність дитини, що проявляється у жорстких критеріях оцінювання. У таких випадках родина потребує психологічної підтримки для переосмислення способів взаємодії та відновлення емоційного контакту [15; 53].

У практиці сімейного виховання однією з найскладніших проблем, яку виокремлюють В. В. Кобильченко та Т. В. Петренко, є прийняття батьками права дитини на власні способи реагування, що часто не збігаються з дорослими уявленнями. Жорстка орієнтація на відтворення батьківських стратегій обмежує простір для самостійних рішень і блокує розвиток індивідуальних ресурсів дитини. За таких умов, як зазначають дослідниці, засвоюється модель наслідування, що охоплює помилкові форми поведінки, а розбіжність між декларованими виховними настановами та реальними реакціями дорослих закріплює деструктивні способи взаємодії у повсякденному спілкуванні [29; 53].

Л. Б. Фролова акцентує увагу на тому, що невідповідність між намірами батьків і реальними проявами їхньої поведінки сприяє зростанню напруження та емоційної нестабільності у взаєминах. До поширених дисфункцій, описаних у науковій літературі (Н. В. Острогляд, Л. Б. Фролова), належать завищені вимоги, перенесення власного негативного досвіду на дитину, переважання осуду над підтримкою та прихований контроль. Такі стратегії, навіть за добрих намірів, підривають довіру та унеможливають формування стійкого емоційного контакту, що веде до формальної слухняності без розвитку реальної відповідальності [50; 68].

Спостереження у сфері дитячо-батьківської взаємодії, узагальнені в працях О. С. Шукалової та М. С. Халько, переконливо свідчать, що прийняття індивідуальності дитини та повага до її темпу розвитку є необхідними умовами для становлення пізнавальної активності. Поєднання прийняття з підтримкою самостійності корелює з вищою навчальною успішністю та стійкою мотивацією до навчання, тоді як домінування контролю та орієнтація виключно на зовнішні очікування пригнічують внутрішню активність молодшого школяра [69; 75].

Етичні та конструктивні взаємини в сім'ї й освіті, згідно з концепціями С. Д. Максименка та К. В. Седих, передбачають повну відмову від тиску та примусу. Підходи гуманістичної психології виходять із недопустимості використання страху й приниження як засобів регуляції поведінки. Розвиток гармонійної особистості можливий лише за умов емоційної безпеки, довіри та партнерської взаємодії, де дорослий виступає не наглядцем, а наставником [41; 58].

Водночас формування гуманістично орієнтованої поведінки нерозривно пов'язане з усвідомленням діалектичного взаємозв'язку свободи та відповідальності. Як підкреслюють Р. В. Павелків та Н. М. Токарева, прагнення дитини до автономії має супроводжуватися розвитком здатності приймати наслідки власних рішень. Свобода в цьому контексті трактується не як всюдозволеність, а як здатність діяти з урахуванням прав і потреб інших учасників соціальної взаємодії [51; 64].

Наукові розвідки (В. П. Кравець, О. В. Бондаренко) підтверджують, що стійкі позитивні зміни у сімейних стосунках безпосередньо корелюють з емоційним станом дорослих і потребують їхніх особистісних зрушень. Усвідомлення власних переживань, підтримання внутрішніх ресурсів і баланс між батьківськими обов'язками та особистим життям підвищують чутливість до сигналів дитини й адекватність реагування на її потреби. Водночас хронічна перевага та ігнорування власних потреб, як зазначають дослідники, призводять до зниження толерантності до труднощів і підвищеної дратівливості, що суттєво погіршує якість взаємодії [12; 36].

Важливим елементом конструктивних дитячо-батьківських взаємин, за визначенням О. В. Кобець, є сформованість довірливого ставлення між поколіннями. Сумніви дорослих у здатності дитини діяти автономно часто трансформуються у надмірний контроль та постійне коригування її поведінки, що, згідно з даними Т. В. Петренко, блокує віру у власні можливості та стримує розвиток самостійності. Довіра передбачає визнання права на помилки як необхідного етапу навчання. Перехід від директивного контролю до партнерської взаємодії вимагає переосмислення виховних установок, проте саме такий стиль сприяє формуванню відповідальності [28; 53].

Л. В. Васильченко звертає увагу на те, що у повсякденному спілкуванні дорослі часто зловживають оціночними судженнями та невербальними сигналами несхвалення, не пояснюючи їх причин. Увага при цьому рідко спрямовується на інтерпретацію цих повідомлень самою дитиною. Звернення до внутрішніх переживань молодшого школяра потребує від батьків рефлексії власних реакцій і готовності змінювати усталені патерни впливу, що, однак, часто наштовхується на психологічний опір або дефіцит емоційних ресурсів [15].

За таких умов, як вказує С. Дорофей, перевага нерідко надається «швидким» методам впливу, які не враховують віддалених наслідків. Для дитини постійне очікування зовнішньої оцінки створює зону хронічної напруженості, активізує захисні механізми (С. О. Мотков) та підвищує рівень тривожності. Це ускладнює емоційне самопочуття й блокує відкриту

взаємодію, внаслідок чого комунікація втрачає діалогічний характер і перетворюється на систему односторонніх вимог [22; 47].

Науковці, зокрема А. С. Смаль та І. С. Хомич, застерігають, що орієнтація дитини виключно на зовнішні судження закріплюється і в інших сферах життя, формуючи залежність від схвалення замість опори на власне розуміння ситуації. Хоча соціальне оцінювання виконує регулятивну функцію, його надмірність, як вказують автори, стримує розвиток внутрішніх критеріїв вибору та знижує здатність до самостійного прийняття рішень. Повноцінне особистісне становлення передбачає поступове осягнення власного досвіду й усвідомлення наслідків дій, що є необхідною умовою розвитку відповідальності та автономності [62; 70].

Формування поважних взаємин між дорослими й дітьми потребує узгодженого підходу з боку сім'ї та школи як єдиного виховного простору. К. В. Седих та М. О. Марценюк наголошують, що в умовах переходу до особистісно спрямованих моделей навчання критично зростає потреба у партнерстві між усіма учасниками освітнього процесу. Співпраця педагогів, психологів і батьків, орієнтована на активну участь родин у розвитку дітей, сприяє формуванню усвідомленої батьківської позиції та нівелюванню чинників, що дестабілізують дитячо-батьківські взаємини [43; 58].

Під час аналізу сімейної взаємодії В. В. Кобильченко пропонує враховувати організацію повсякденного життя, типові моделі поведінки, рівень загальної та моральної культури батьків, а також особливості подружніх стосунків. Сукупність цих чинників формує унікальний виховний простір, у межах якого відбувається інтеріоризація соціальних норм. Узгодженість цінностей і дій батьків визначає стабільність емоційного клімату та передбачуваність впливів, що, за висновками науковиці, безпосередньо корелює з почуттям безпеки й упевненості дитини [29].

У своїх дослідженнях Л. В. Васильченко також класифікує родини за ступенем сприятливого впливу на розвиток дітей. Для сімей із високим виховним потенціалом характерні повна структура, змістовна організація життя, взаємна повага, діалогічність та гнучкі способи регуляції поведінки.

Соціально-психологічний клімат у таких родинах поєднується з відповідальним ставленням до праці й дозвілля, а освіченість батьків сприяє своєчасній корекції виховних дій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини [15].

Окрему групу, за класифікацією В. В. Кобильченко, становлять сім'ї з позитивним, але нестійким впливом. У таких родинах зберігається емоційна прихильність і прагнення підтримувати розвиток дитини, проте наявні суперечності між дорослими порушують узгодженість вимог. Конфлікти у подружніх взаєминах створюють ситуацію амбівалентності виховних реакцій, які стають залежними від поточного емоційного стану батьків. Додатковим дестабілізуючим чинником, на думку дослідниці, часто виступає недостатній рівень психолого-педагогічної культури, що знижує ефективність виховних зусиль навіть за наявності добрих намірів [29].

До категорії родин із несприятливими умовами розвитку І. М. Трубавіна відносить ті, де домінують матеріальні ціннісні орієнтації при ігноруванні емоційних і духовних потреб дитини. Обмеженість культурних запитів або девіантна поведінка одного з членів родини зміщують виховну функцію на периферію сімейного життя. Навіть беручи формальну участь у шкільному процесі, такі батьки схильні до використання директивних форм спілкування, що, як наслідок, ускладнює організацію спільної діяльності та гальмує розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра [65].

Родини з виражено негативним впливом, згідно з характеристикою В. П. Кравця, вирізняються деструктивним психологічним кліматом, високою конфліктністю та систематичним порушенням норм взаємоповаги. Для них притаманні нівелювання моральних орієнтирів та використання антипедагогічних методів впливу, що не відповідають віковим потребам дітей. Поєднання хронічної емоційної напруженості з соціально-побутовими труднощами формує стресовий фон, у межах якого дитині вкрай складно сформуванати базову довіру до дорослих та засвоїти конструктивні моделі соціальної поведінки [36].

Диференціація сімей за характером виховного впливу створює підґрунтя для цілеспрямованої корекційної роботи, яку С. С. Стельмах та Н. В. Острогляд розглядають як пріоритетний напрям взаємодії закладу освіти з громадою. Такий підхід має спиратися на попередню діагностику родинного функціонування та охоплювати як індивідуальні консультації, так і системну просвітницьку діяльність. Упровадження інформаційно-методичних програм, спрямованих на розвиток навичок конструктивної комунікації, дозволяє підвищити педагогічну компетентність батьків та мінімізувати вплив чинників, що ускладнюють особистісний розвиток дитини [50; 63].

Узагальнюючи викладені положення, можна стверджувати, що поширення гуманістично орієнтованих підходів у сімейному вихованні пов'язане з переходом до сприймання дитини як активного учасника взаємодії, здатного до власного бачення ситуації та участі в ухваленні рішень. Визнання того, що і дорослий, і дитина перебувають у процесі особистісних змін, зумовлює побудову взаємин на основі партнерства та взаємної поваги. Діалог як форма взаємодії створює умови для висловлення позицій обох сторін і сприяє розвитку відповідальності, довіри та емоційної близькості, тоді як відмова від жорстко директивних моделей на користь співпраці підтримує більш стабільне та психологічно безпечне середовище розвитку.

1.2. Психологічні особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку

До молодшого шкільного віку, згідно з періодизацією, наведеною М. М. Заброцьким та В. М. Поліщуком, належать діти від шести–семи до десяти–одинадцяти років. Цей період дослідники визначають як перехідний етап від дошкільного дитинства до нових форм соціальної активності, пов'язаних із систематичним навчанням. Попри зростання ролі навчальної діяльності, ігрова активність зберігає своє значення для емоційної регуляції та спілкування. Саме поєднання навчальних і ігрових форм, на думку науковців, сприяє розвитку взаємин з однолітками, ускладненню внутрішнього світу та формуванню психічних утворень, що забезпечують усвідомлення себе як суб'єкта діяльності [23; 54].

Визначальною ознакою цього етапу є становлення «внутрішньої позиції школяра», що передбачає прийняття нової соціальної ролі та орієнтацію на правила шкільного життя. Як зазначають М. С. Халько та О. С. Шукалова, усвідомлення себе як учня, прагнення відповідати очікуванням дорослих і включення у навчальну діяльність відображають глибинні зміни у мотиваційній сфері. Навчання у початковій школі стає провідним контекстом розвитку, зумовлюючи перебудову саморегуляції та формування нових способів організації поведінки, що базуються на пізнавальному інтересі [69; 75].

А. С. Якименко підкреслює, що початок молодшого шкільного віку неминує пов'язаний із підпорядкуванням установленим правилам, що може супроводжуватися внутрішньою напруженістю. На ранньому етапі риси дошкільного розвитку ще зберігаються, вступаючи у протиріччя з вимогами статусу учня. У практиці це проявляється у невідповідності між наявними можливостями дитини й очікуваннями школи, що підсилює емоційне навантаження та вимагає психологічної підтримки в процесі соціально-психологічної адаптації [77].

Перехід до шкільного способу життя супроводжується змінами у механізмах регуляції поведінки, які О. І. Маляр та Ю. О. Бабаян пов'язують із феноменом «втрати безпосередності». Дитина починає враховувати наслідки власних учинків і співвідносити їх зі своїм становищем у системі взаємин. Перед виконанням дії виникає момент її інтелектуального оцінювання, пов'язаний з очікуванням емоційного результату та соціальної реакції. Це формує, за висновками дослідників, нову емоційно-смыслову основу поведінки та впливає на вибір способів дії [3; 42].

Як зазначають О. В. Скрипченко та Л. В. Долинська, фізіологічні зміни цього вікового етапу створюють необхідні передумови для розширення активності та ускладнення соціальних контактів. Дозрівання організму забезпечує зростання витривалості, розвиток моторних навичок і підвищення здатності до тривалішого зосередження, що є критично важливим для навчальної діяльності. Водночас науковці підкреслюють, що фізичний розвиток зумовлюється не лише біологічними процесами, а й рівнем рухової активності

та характеристиками середовища, що потребує врахування індивідуальних відмінностей у готовності до навантажень [16].

Л. А. Белік акцентує увагу на тому, що входження у шкільне середовище супроводжується кардинальною перебудовою способу життя. Навчання стає провідною сферою активності, у межах якої дитина засвоює нові правила взаємодії та починає усвідомлювати себе як учасника соціально значущого процесу. Перехід від ігрової до навчальної діяльності зумовлює зміну мотивації: результати дій оцінюються тепер не лише з позиції особистого задоволення, а й через вимоги дорослих, що підсилює значущість навчання у структурі самосвідомості [6].

Опанування ролі учня, згідно з дослідженнями О. Б. Сидоренко, нерозривно пов'язане з розвитком довільної регуляції поведінки та подоланням імпульсивних реакцій. Шкільне середовище вимагає суворого дотримання режиму та відповідального ставлення до завдань, що сприяє формуванню вольових зусиль. У цьому процесі дитина вчиться підпорядковувати спонтанні імпульси вимогам ситуації, що визначає успішність адаптації та психологічне самопочуття в освітньому просторі [60].

К. Балан зауважує, що розширення кола обов'язків змінює характер соціальних контактів. На початковому етапі навчання увага першокласника часто зосереджується на виконанні вимог, що може тимчасово знижувати інтерес до неформального спілкування. Соціальні зв'язки у класі значною мірою опосередковуються навчальними критеріями та ставленням дорослих, а дружні стосунки нерідко формуються на основі ситуативної, а не особистісної близькості [4].

Шкільне середовище трансформує і взаємодію з дорослими, оскільки, як вказує І. Гончарук, центральну позицію починає займати вчитель. Спілкування з ним має переважно діловий характер, пов'язаний з організацією діяльності та контролем результатів. На відміну від дошкільного періоду, де домінувала функція емоційної підтримки, у школі посилюється формалізований компонент взаємин, де емоційна складова поступається вимогам дисципліни та відповідальності [20].

Особистісний розвиток у молодшому шкільному віці, за визначенням Н. М. Токаревої, відбувається через послідовну зміну етапів: від адаптації до нових умов і засвоєння правил до утвердження індивідуальності та включення у групову взаємодію. Оскільки на початку навчання клас ще не має стійкої внутрішньої структури, соціальна динаміка та процес згуртування колективу значною мірою регулюються педагогом [64].

До головних психологічних новоутворень цього періоду Р. В. Павелків та С. Д. Максименко відносять розвиток довільності психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та появу рефлексії – здатності осмислювати власні дії. Поведінка поступово трансформується від ситуативної до усвідомленої: імпульсивні реакції замінюються обдуманими рішеннями, формується вміння планувати діяльність і долати труднощі, спираючись на поняттєві структури [41; 51].

Освітнє середовище, вимагаючи дотримання правил і зосередженості, стимулює розвиток саморегуляції. О. І. Маляр та О. Б. Сидоренко зазначають, що зовнішні вимоги поступово інтеріоризуються, стаючи внутрішніми регуляторами поведінки. Паралельно формується внутрішній план дій: школяр вчиться передбачати хід розв'язання завдання, обирати стратегії та оцінювати їхню доцільність, що забезпечує перехід від зовнішніх форм активності до мислення як опосередкованої діяльності [42; 60]. У процесі навчання, як підкреслює Л. В. Бондар, удосконалюється здатність організовувати власну роботу як цілеспрямований процес, що охоплює планування, розподіл зусиль та корекцію помилок. Усвідомлення логічних зв'язків між етапами роботи дозволяє навчальним діям остаточно перейти у внутрішній план, стаючи основою для самостійного керування процесом пізнання [14].

З позицій психосоціальної теорії Е. Еріксона, яку в контексті вітчизняної психології аналізує Р. В. Павелків, у цьому віці формуються передумови для переживання власної спроможності у соціально значущій діяльності (працьовитість) або, за несприятливих умов, для почуття меншовартості. Усвідомлення різниці між наявними вміннями та тим, що ще потребує опанування, сприяє реалістичнішому сприйманню власних ресурсів. Підтримка

з боку дорослих і позитивне підкріплення зусиль, як зазначає науковець, стають фундаментом для відчуття компетентності, що надалі визначає мотивацію досягнення та стійкість до труднощів [51].

Початок систематичного навчання зумовлює зміни у самосвідомості, пов'язані з прийняттям нової соціальної ролі учня. Ю. О. Бабаян та А. С. Смаль вказують, що дитина починає ідентифікувати себе як учасника освітнього процесу, успішність якого безпосередньо впливає на ставлення оточення. На основі уявлень про навчальні досягнення, прийняття в групі та характер соціальних взаємин вибудовується первинна Я-концепція – динамічна система настанов щодо власної особистості, яка включає когнітивний та емоційно-оцінний компоненти [3; 62].

Освітнє середовище, вимагаючи дотримання правил і прийняття рішень, стимулює зростання самостійності. І. С. Хомич підкреслює, що у школі дитина діє у відносно автономному просторі, де результати її поведінки набувають значної особистісної ваги. Це сприяє зменшенню безпосередньої залежності від батьківського контролю та розвитку внутрішньої дисципліни, необхідної для виконання зростаючих освітніх вимог [70].

У процесі навчання досвід успіхів і невдач інтегрується у відносно стійке уявлення про власну цінність. С. В. Чайкіна зазначає, що ці уявлення виконують регулятивну функцію, дозволяючи співвідносити власні дії з соціальними очікуваннями. У структурі самооцінки поєднуються рефлексія навчальних досягнень і ставлення до себе як до носія певних морально-вольових якостей (відповідальності, старанності, організованості) [72].

Водночас Т. В. Петренко та Л. Мороз звертають увагу на те, що для молодшого школяра характерна орієнтація на зовнішні показники успішності. Судження вчителя та батьків сприймаються як безапеляційно авторитетні, тому самооцінка значною мірою залишається залежною від реакцій дорослих. Некритичне засвоєння почутих характеристик робить дитину вразливою до негативних оцінних впливів, що може дестабілізувати емоційний стан і знизити впевненість у власних силах [46; 53].

Мотиваційна сфера молодшого школяра, за висновками М. С. Халько та О. С. Шукалової, розвивається на фундаменті потреб, сформованих у дошкільному віці, тому значущість ігрової активності зберігається поряд зі зростанням ролі навчання. На початкових етапах використання ігрових і дидактичних прийомів підтримує інтерес до пізнавальної діяльності та полегшує адаптацію до вимог освітнього процесу. Поєднання навчальних завдань з елементами гри зменшує емоційне напруження й активізує внутрішню мотивацію, що сприяє поступовому прийняттю дитиною нових способів діяльності [69; 75].

Залучення до шкільного середовища супроводжується глибинними змінами в емоційній сфері. І. В. Огаренко зазначає, що через ускладнення змісту діяльності та появу соціального оцінювання формується здатність стримувати безпосередні прояви почуттів. Переживання вже не завжди прямо відображаються у поведінці, що свідчить про розмежування між внутрішнім станом і зовнішньою експресією. Водночас С. Дорофей підкреслює високу чутливість дітей цього віку до подій шкільного життя: поширеним є тривожне очікування невдач, сумніви у власних силах і страх негативної оцінки, що може суттєво гальмувати активність у навчанні та спілкуванні [22; 49].

Загальний емоційний фон молодшого школяра, як вказує С. О. Біда, поєднує життєрадісність із лабільністю настрою та короткочасними афективними реакціями. Усвідомлення власних і чужих почуттів перебуває на стадії розвитку: діти краще ідентифікують базові стани, тоді як складні емоційні відтінки часто тлумачать спрощено. Попри інтенсивність переживань, у процесі навчання зростає здатність до саморегуляції, що, на думку Н. І. Ковтуненко, проявляється у підвищенні стриманості та стабільності реакцій. Провідними джерелами емоцій залишаються навчальна й ігрова діяльність, які формують насичене емоційне тло повсякденного життя [8; 30].

Емоційні переживання у цьому віці, як зазначає О. С. Шукалова, тісно пов'язані з інтересом до пізнання, здивуванням та радістю від подолання труднощів. Позитивні емоції, що супроводжують навчальну діяльність, підтримують допитливість і сприяють формуванню стійких пізнавальних

мотивів. Водночас О. А. Атемасова вказує на те, що хоча здатність усвідомлювати власні стани поступово зростає, у дітей можливі короткочасні афективні реакції. Вони зумовлені розбіжністю між очікуваннями та реальними результатами, а також незавершеністю механізмів саморегуляції, яка робить емоційну стабільність дитини залежною від підтримки дорослих [2; 75].

Ю. О. Бабаян та А. С. Смаль акцентують увагу на підвищеній чутливості молодших школярів до оцінок, на тлі якої формується почуття власної гідності. Зауваження або знецінення можуть викликати різкі негативні реакції, тоді як схвалення супроводжується яскравим емоційним піднесенням. Потреба в соціальному визнанні істотно впливає на поведінку в колективі. У цьому віці активно розвиваються почуття симпатії та товариськості, що має значення для становлення неформальних груп. На початкових етапах, за спостереженнями дослідників, діти схильні оцінювати себе дещо завищено, однак із віком зростає критичність і формується більш реалістичне сприймання власної поведінки [3; 62].

С. О. Біда зауважує, що емоційне розуміння молодших школярів має переважно ситуативний характер, а вербалізація складних почуттів часто залишається ускладненою. Позитивні стани розпізнаються легше, ніж негативні; особливо складною для усвідомлення є провина. Разом з тим, поступово формується здатність до емпатійного відгуку на переживання інших, зокрема під час сприймання сюжетів із конфліктним змістом, що свідчить про підвищення чутливості до станів оточення [8].

В емоційному розвитку цього періоду, згідно з висновками О. Г. Сімович, поєднуються зростання контролю зовнішніх проявів почуттів і збереження високої інтенсивності внутрішніх переживань. Для більшості дітей характерні оптимістичний настрій та відкритість до спілкування, однак нестійкість регуляції зумовлює швидкі переходи до збудження у відповідь на фрустрацію. Провідними джерелами емоцій, як підкреслює А. М. Маслюк, залишаються навчальна й ігрова діяльність, у межах яких формуються складні почуття: інтерес, сумнів у процесі пошуку та радість відкриття, що виконують важливу мотиваційну функцію [54; 77].

Паралельно з інтелектуальним розвитком відбувається становлення морально забарвлених переживань, які проявляються у прагненні до дружби та загостренні почуття справедливості. О. А. Атемасова зазначає, що у процесі взаємодії дитина починає співвідносити власні стани з переживаннями інших, що сприяє розвитку емоційної рефлексії. Однак ситуації знецінення можуть викликати різко негативні реакції. За умов емоційної дезадаптації, як вказує дослідниця, можливі імпульсивні й конфліктні прояви, пов'язані з розбіжністю між високими очікуваннями та реальними результатами, що підвищує ймовірність дезорганізованої поведінки [2].

Розвиток вольової сфери, за висновками О. І. Маляр та О. Б. Сидоренко, тісно пов'язаний із включенням у навчальну діяльність, яка потребує зосередженості та регуляції імпульсів. Дитина поступово вчиться підпорядковувати безпосередні бажання віддаленим цілям, планувати послідовність дій і контролювати їх виконання. Врахування інтересів інших у цьому процесі свідчить про формування соціально спрямованих форм вольової регуляції [42; 60].

У молодшому шкільному віці, як підкреслює А. С. Смаль, зростає роль соціально зумовлених емоцій. Сором'язливість набуває вибіркового характеру і проявляється насамперед у взаємодії з тими, чия думка має особливу вагу, що свідчить про зростання соціальної чутливості. Паралельно посилюється почуття власної гідності: дитина болісно реагує на несправедливі зауваження та відчуває піднесення у разі схвалення. Такі переживання є фундаментом для становлення самоповаги та соціальної впевненості [62]. Формування моральних почуттів нерозривно пов'язане з включенням дитини в колектив однолітків. К. Балан зауважує, що саме тут закріплюються уявлення про взаємну підтримку та відповідальність. Емоційні зв'язки стають вибілковими, виникають малі неформальні групи, які створюють умови для засвоєння норм поведінки. Ближче до завершення початкової школи формується відчуття належності до ширшої спільноти, з'являються перші прояви патріотичних почуттів і зміцнюється прихильність до кола товаришів [4].

М. В. Савчин описує динаміку дружніх взаємин як перехід від ситуативних контактів до морально орієнтованих зв'язків. Якщо у 7–9 років вибір товариша залежить від оцінки його поведінки та готовності до гри, то у 9–11 років у центрі взаємодії опиняються взаємодопомога й усвідомлення зобов'язань. На межі з підлітковим віком уявлення про дружбу вже включають компоненти стабільності та довіри, що свідчить про ускладнення моральної регуляції [57]. Водночас дослідники (А. А. Ellis, R. D. Nixon) звертають увагу на те, що міжособистісні зв'язки у цьому віці можуть бути вразливими через зміни соціального середовища. Розрив контактів часто супроводжується пригніченістю, тоді як наявність навіть одного надійного друга виконує захисну функцію, підтримуючи відчуття соціальної приналежності та емоційне благополуччя школяра [81].

Емоційне життя дітей цього віку насичене переживаннями, пов'язаними з навчанням, ігровою активністю та відкриттям нового, зокрема інтересом до завдань, сумнівами у процесі пошуку відповіді та радістю від досягнутого результату. Ці стани підтримують допитливість і формування пізнавальних мотивів, що сприяє залученості до освітнього процесу [32]. Водночас значний емоційний вплив мають взаємини з однокласниками, участь у спільних заходах, творчих і змагальних видах діяльності, сприймання художніх образів і медіаконтенту, які формують різноманітну палітру почуттів, безпосередньо пов'язаних із повсякденним досвідом дитини.

У загальному емоційному тлі переважають позитивні стани, однак можливі епізоди дезорганізації у вигляді різких реакцій, підвищеної збудливості або конфліктності. Такі прояви часто пов'язані з напруженням, що виникає за розбіжності між прагненням до успіху та реальними можливостями на певному етапі розвитку [31]. Фрустраційні реакції зазвичай мають короткочасний характер, проте потребують підтримки з боку дорослих для запобігання закріпленню дезадаптивних способів реагування.

Паралельно формується чутливість до соціальних оцінок і уявлення про власну значущість, що проявляється у різкому реагуванні на знецінення та у виражених позитивних переживаннях у разі схвалення. Такі реакції

відображають становлення самоповаги, яка істотно впливає на подальшу соціальну адаптацію. У процесі взаємодії з однокласниками зростає емоційна вибірковість, виникають неформальні об'єднання за інтересами, формуються уявлення про взаємну підтримку, відповідальність і дотримання спільних правил. Спочатку діти схильні оцінювати власні моральні якості позитивніше, ніж якості ровесників, однак із накопиченням досвіду взаємодії зростає критичність до себе і з'являється більш зважене ставлення до поведінки інших, що відображає розвиток соціальної рефлексії.

Морально забарвлені переживання молодшого школяра, як підкреслює І. Д. Бех, формуються на основі інтеріоризації соціальних правил і цінностей. Дитина вчиться співвідносити власні дії з уявленнями про припустиме й неприйнятне, а емоційні реакції на схвалення або осуд забезпечують перехід норм поведінки від зовнішніх вимог до внутрішніх переконань. Хоча ці механізми ще перебувають на стадії становлення, саме в цей період, на думку вченого, закладаються фундамент соціальної відповідальності та здатності оцінювати поведінку з позиції спільних інтересів групи [9].

Водночас істотно зростає роль інтелектуально зумовлених переживань. О. С. Шукалова зазначає, що інтерес до нового, сумнів у пошуку відповіді та радість від подолання труднощів супроводжуються вираженим емоційним піднесенням. Такі стани виконують важливу мотиваційну функцію: вони активізують пізнавальні процеси, сприяють зосередженості та підтримують прагнення до розширення знань. До цієї ж сфери належить розвиток почуття гумору, яке виконує психогігієнічну функцію, знижуючи напруження у спілкуванні [75].

Поряд із цим, згідно з дослідженнями С. Д. Максименка, інтенсивно розвиваються естетичні почуття, що виникають під час сприймання художніх образів і природних явищ. Здатність дитини емоційно відгукуватися на гармонію, помічати виразні форми у повсякденні та отримувати задоволення від творчої діяльності збагачує її емоційний досвід. Це сприяє поглибленню внутрішнього світу та формуванню індивідуальних естетичних смаків [41].

Початок систематичного навчання, за твердженням В. М. Поліщука, переводить емоційний розвиток на якісно новий рівень. Новий соціальний статус школяра та поява обов'язків супроводжуються переживаннями відповідальності та страху помилки, що ускладнює емоційну сферу. Повсякденна організація навчання поступово формує навички самоконтролю та внутрішнє відчуття обов'язку, яке з часом починає регулювати поведінку незалежно від безпосереднього нагляду дорослих [54].

Становлення моральних переживань нерозривно пов'язане з взаємодією в колективі. К. Балан та О. Л. Кононко вказують, що у спілкуванні з однокласниками набувають практичного змісту уявлення про справедливість і взаємодопомогу. Педагогічний супровід у цьому процесі сприяє закріпленню соціально прийнятних форм поведінки. Зростання чутливості до емоційних станів інших (емпатії) та позитивне ставлення до прикладів витримки свідчать про поступовий перехід до зріліших форм соціальної регуляції та готовності діяти разом заради спільної мети [4; 33].

1.3. Перебіг адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища

Процес входження першокласників у систему шкільного навчання, за визначенням Т. Є. Лемешевої, має поетапний і варіативний характер, оскільки залежить від індивідуальних та середовищних умов. Досвід перебування у закладах дошкільної освіти, як зазначає дослідниця, зазвичай полегшує звикання до режиму та нормативних вимог. Натомість для дітей, які виховувалися переважно в домашніх умовах, зміна способу життя є різкішою і може супроводжуватися тривалішим періодом пристосування. Відмінності у стартових умовах зумовлюють різну швидкість адаптації та індивідуальні траєкторії входження в освітній процес [40].

Л. А. Белік та С. М. Лавровська підкреслюють, що рівень успішності адаптації значною мірою визначається узгодженістю психофізіологічних можливостей дитини з новими вимогами. За достатньої зрілості регуляторних систем труднощі перших місяців переживаються менш напружено, тоді як їхня не сформованість підвищує ймовірність емоційної нестабільності та перевтоми.

Організаційні параметри освітнього процесу також впливають на функціональний стан нервової системи, особливо у дітей з підвищеною чутливістю, що потребує індивідуалізованого підходу [6; 38].

В. Цилев акцентує увагу на тому, що фізіологічна підготовленість відображає рівень функціональних ресурсів організму, проте сама по собі не визначає інтелектуальні можливості. Дані досліджень свідчать про відсутність прямої залежності між соматичним станом і рівнем інтелекту, водночас указують на вплив фізичного самопочуття на темп адаптаційних процесів. Тому вирішальне значення має психологічна готовність, що охоплює інтелектуальний розвиток, мотивацію, емоційно-вольову регуляцію та соціальну зрілість. Саме синергія цих складових забезпечує прийняття соціальної позиції школяра [71].

Когнітивна підготовленість, згідно з працями С. О. Ладивір, визначається рівнем сформованості пізнавальних функцій, що дозволяють опановувати матеріал у шкільному форматі. Інтелектуальна зрілість передбачає не лише наявність знань, а й здатність виконувати розумові дії: аналізувати, узагальнювати, виділяти суттєві ознаки. Важливим є не обсяг засвоєних фактів, а рівень їх осмислення та впорядкованість, що безпосередньо впливає на успішність включення в навчальну діяльність [39].

Загальна готовність до шкільного життя значною мірою детермінується мотиваційною сферою. М. С. Халько та Л. Мороз вказують, що найбільш сприятливою є ситуація, коли інтерес до школи ґрунтується на реалістичних уявленнях про зміст навчання. У своїх дослідженнях автори показують, що спрямованість активності визначається співвідношенням соціальних мотивів (потреба у визнанні) та пізнавальних мотивів (інтерес до змісту діяльності). За переваги соціально зумовлених спонукань діти частіше демонструють наполегливість і прагнення відповідати очікуванням, тоді як домінування лише пізнавального інтересу може мати ситуативний характер. Оптимальною для адаптації є гармонійна єдність пізнавального інтересу з прийняттям соціальної ролі учня [46; 69].

Емоційно-вольова підготовленість, яку досліджували О. Л. Кононко та О. І. Маляр, проявляється у здатності контролювати імпульси, витримувати напруження та завершувати розпочаті дії навіть за умов втоми. Йдеться не про формальну слухняність, а про внутрішню готовність підпорядковувати поведінку вимогам діяльності. Науковці підкреслюють, що витoki довільної регуляції формуються у сюжетно-рольовій взаємодії, де засвоєння соціальних норм відбувається через узгодження власних дій із правилами спільної діяльності. У шкільному середовищі ці механізми набувають прикладного значення, оскільки саме від них залежить здатність витримувати навчальний темп і долати труднощі без емоційних зривів [33; 42].

Соціальний компонент готовності до школи, за визначенням С. М. Барановської, пов'язаний зі сформованістю умінь вибудовувати взаємодію з учителями та однолітками. Він охоплює розвиток комунікативних навичок, здатність слухати, домовлятися та приймати зауваження без різкого емоційного спротиву. Сформованість цих умінь забезпечує повноцінне включення в класний колектив і зменшує рівень соціального напруження в перші місяці навчання, тоді як їх недостатній розвиток може призводити до ізоляції або підвищеної тривожності, що ускладнює перебіг адаптації [5].

Потрапляючи в новий соціальний простір класу, дитина змушена опанувати способи встановлення контактів. К. Балан зауважує, що це потребує соціальної гнучкості та готовності орієнтуватися не лише на формальні правила, а й на неформальні норми взаємодії. У структурі психологічної готовності поєднуються ставлення до дорослих, характер взаємин з ровесниками та Я-концепція. При цьому розвиток комунікації з однолітками має вагомe значення для навчальної успішності: саме в групових формах роботи формуються навички аргументації та корекції способів розв'язання завдань [4].

Дослідження В. Цилєва та В. Ф. Моргуна підтверджують доцільність раннього діагностування рівня психологічної підготовленості для попередження труднощів. Порушення адаптації зазвичай пов'язані або з недостатньою сформованістю психічних функцій, або з індивідуальними

характеристиками, що ускладнюють соціальну взаємодію. Оцінювання готовності виконує прогностичну функцію, дозволяючи передбачити ризик емоційного напруження та зниження мотивації, які потребують своєчасної підтримки [45; 71]. Успішність адаптації також істотно залежить від особливостей педагогічної взаємодії. І. Гончарук наголошує, що доброзичливий психологічний клімат, зрозумілі вимоги та передбачуваність реакцій вчителя сприяють швидшому формуванню відчуття безпеки. Це безпосередньо впливає на емоційний стан і пізнавальну активність першокласників, знижуючи рівень ситуативної тривожності [20].

Сам процес пристосування до школи, згідно з аналізом І. В. Герасимової, має фазовий характер. Початковий етап («гостра адаптація») супроводжується високою напруженістю та емоційною нестабільністю, що відображає реакцію організму на різку зміну умов. Наступний період характеризується пошуком економних способів реагування, коли поведінка ще залишається нестійкою, але внутрішнє напруження поступово спадає. Завершальний етап – це відносна стабілізація функціонального стану. Загальна тривалість цих фаз становить близько п'яти–шести тижнів, причому найбільш критичним є період першого місяця навчання [18].

Соматичне благополуччя, за твердженням М. О. Марценюк, є маркером того, наскільки успішно дитина витримує перехід до регулярного навчання. Організація дня, інтенсивність розумового навантаження та обсяг домашніх завдань насамперед позначаються на функціонуванні нервової системи. Вона є найбільш чутливою до порушень режиму, тому за наявності попередніх нервово-психічних труднощів адаптація ускладнюється, супроводжуючись виснаженням та зниженням працездатності [43].

Початок навчання трансформує систему ставлень дитини до реальності. Як зазначає Р. В. Павелків, «внутрішня позиція школяра» стає центральним новоутворенням віку, а статус учня пов'язується з оцінюванням учителем як представником соціуму. Поява обов'язків (відвідування занять, дотримання правил) стимулює розвиток самоконтролю. У системі «учень – учитель» закріплюється нормативна модель підпорядкування, де педагог виступає

транслятором норм, контролює їх виконання та забезпечує включення дитини в систему соціальних прав [51].

На відміну від дошкільного періоду, шкільні стосунки будуються переважно через реалізацію рольових функцій. М. М. Заброцький підкреслює, що навчальна успішність і дисциплінованість починають визначати ставлення до дитини не лише з боку вчителя, а й у сім'ї та серед однокласників. Паралельно клас формується як значуща група з формалізованими ролями. Згідно з дослідженнями М. І. Блажівського, важливим механізмом взаємодії стає емоційна децентрація, яка дозволяє враховувати стани інших дітей та приймати відмінні позиції в межах спільної діяльності [9; 23].

Т. Є. Лемешева вказує, що під час входження до шкільного життя змінюється і самосвідомість: переживання гордості чи розчарування дедалі більше зумовлюються результатами навчання. Для цього віку типові категоричні судження щодо однолітків і підвищена вимогливість до інших. Самооцінка часто має тенденцію до завищення, хоча поступово стає більш диференційованою і критичною порівняно з дошкільним віком [40].

Порушення адаптації, за даними К. Балан, проявляються підвищеною втомлюваністю, емоційною нестабільністю, тривожними реакціями та поведінковими труднощами. У більш виражених випадках дезадаптація набуває стійких форм, включаючи уникнення навчальних ситуацій. С. Дорофей описує такі стани як шкільні страхи або невротичні реакції, що потребують психолого-педагогічної корекції [4; 22].

Аналіз шкільної дезадаптації дозволяє розглядати її як результат взаємодії кількох груп факторів. Вагоме місце посідає загальна підготовленість до навчання та соматичний стан здоров'я. Додатковим ускладнювальним чинником, на думку В. В. Кобильченко, виступає сімейне середовище: ризик труднощів зростає за умов надмірної регламентації або емоційного неприйняття. Не менш значущим є характер педагогічної взаємодії. І. Гончарук наголошує, що стиль спілкування вчителя та емоційний тон класного керівництва можуть виступати як стабілізуючим фактором, так і джерелом підвищеної тривожності школярів [20; 29].

Емпіричне вивчення поєднання зазначених умов, на думку М. М. Заброцького, є необхідною передумовою розроблення ефективних підходів до підтримки дітей у період входження в навчання. Аналіз індивідуальних конфігурацій чинників дозволяє точніше визначати походження труднощів у поведінці, а також добирати форми психолого-педагогічного супроводу, які відповідають реальним можливостям конкретної дитини. Це відкриває простір для індивідуалізації освітнього процесу й побудови адресних рекомендацій, спрямованих на зменшення напруження [23].

На початковому етапі входження в освітній простір, як підкреслює І. Гончарук, вирішальне значення має характер взаємодії з учителем, оскільки саме через цей контакт формується первинне сприймання школи як безпечного середовища. Реакції педагога на помилки та ініціативу учнів безпосередньо впливають на темп психологічного пристосування. Система відносин «учитель – учень» задає рамки, у межах яких дитина опановує правила шкільного життя. Показниками сприятливого перебігу адаптації виступають не лише дотримання нормативної поведінки, а й здатність встановлювати продуктивні контакти з однокласниками без надмірного внутрішнього напруження [20].

Натомість емоційна жорсткість або непослідовність вимог можуть спричинити формування тривалого стану напруження. За спостереженнями О. Колмикової, шкільний стрес проявляється як порушення психічного благополуччя, що супроводжується соматичними скаргами, зниженням працездатності та труднощами у спілкуванні. Внаслідок цього дитина не може повноцінно включатися в навчальні завдання. Новий соціальний статус учня, пов'язаний з необхідністю відповідати очікуванням дорослих, може підсилювати страхи помилитися або бути осудженим, що підтримує загальний рівень тривожності [32].

С. М. Барановська зазначає, що походження страху невідповідності вимогам частково зумовлене тим, що здатність оцінювати власні дії з позицій моральних норм ще перебуває у процесі становлення. Молодший шкільний вік є періодом активного засвоєння соціальних правил, тому за умов цілеспрямованого розвитку відповідальності інтенсивність тривожних

переживань поступово зменшується. Значний внесок у цей процес робить сімейне виховання: за відсутності чітких меж і зрозумілих правил дитині складніше перейти до режиму організованої діяльності [5].

У наукових дослідженнях, узагальнених В. Цилєвим, шкільна готовність розглядається як поєднання пізнавальних, особистісних і регулятивних характеристик. Для ефективного входження в освітнє середовище необхідними є досвід взаємодії з дорослими й ровесниками, уміння займати позицію в групі та орієнтуватися в нормах поведінки. Труднощі комунікації з однолітками, на думку Л. П. Бутузової, можуть провокувати соціальну дезадаптацію, що проявляється у відчуженні та звуженні кола контактів. Такі якості формуються поступово в процесі розширення соціального досвіду й відображають рівень зрілості для переходу в нові умови діяльності [14; 71].

Як зазначає М. М. Заброцький, найбільші труднощі під час початку шкільного життя зазвичай спостерігаються у дітей, чий попередній соціальний простір обмежувався переважно родинним колом. За браком регулярної взаємодії з ровесниками таким дітям складніше приймати правила колективу та витримувати темп організованої роботи. С. О. Ладивір додає, що у дошкільному віці саме гра створює умови для засвоєння соціальних ролей та підпорядкування індивідуальних бажань спільним вимогам. У межах ігрової взаємодії формується розрізнення між образом себе реального й бажаного, що сприяє розвитку адекватного самоствавлення [23; 39].

С. М. Барановська підкреслює, що вступ до школи стає поворотним моментом у становленні соціальної ідентичності: дитина переходить від уявлень про роль учня (сформованих через розповіді чи ігри) до реального виконання вимог [5]. Лише безпосередня участь у навчальній діяльності дозволяє співвіднести очікування з реальними умовами та відчутти особисту відповідальність. Т. Є. Лемешева зауважує, що саме у класному середовищі дитина практично засвоює межі дозволеного та особливості ієрархічної взаємодії з учителем, що поглиблює усвідомлення нової соціальної позиції [40].

Разом із тим підготовка до шкільного навчання не зводиться лише до впливів освітнього середовища. Сім'я відіграє істотну роль у формуванні

ставлення до обов'язків, цінності навчання, навичок самоорганізації та відповідальності за власні дії. У домашньому просторі дорослі поєднують функції організаторів повсякденної діяльності й носіїв соціальних норм, однак за відсутності систематичної педагогічної підтримки не всі родини здатні забезпечити умови, достатні для формування повного спектра характеристик, необхідних для стабільного входження дитини в шкільне життя та опанування вимог навчальної діяльності.

1.4. Дитячо-батьківські взаємини як чинник шкільної адаптації молодших школярів

Проблема адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища безпосередньо пов'язана з особливостями сімейного виховання. Саме в родині формуються первинні моделі емоційної саморегуляції, реагування на труднощі та способи взаємодії з соціумом. Л. В. Васильченко розглядає дитячо-батьківські взаємини як динамічну систему, що змінюється відповідно до вікових завдань розвитку. У цій системі формується базове відчуття психологічної захищеності, яке забезпечує готовність дитини до взаємодії з новими соціальними агентами. Передбачуваність поведінки батьків і стабільність вимог створюють внутрішні орієнтири, полегшуючи пристосування до шкільних правил. Натомість відсутність узгодженості між сімейними та шкільними вимогами підвищує внутрішнє напруження та ускладнює перебіг адаптаційного процесу [15].

Згідно з даними О. Колмикової, стиль сімейного виховання має системний вплив на формування поведінкових стратегій дитини в навчальній діяльності. У родинях, де підтримується автономія, визнається право на власну думку, а помилки розглядаються як закономірний етап навчання, формується установка на розвиток. Такі діти виявляють вищу стійкість до невдач, здатність зберігати пізнавальний інтерес у складних ситуаціях і готовність приймати конструктивний зворотний зв'язок [32].

Т. В. Петренко та В. В. Кобильченко зазначають, що за умов надмірного контролю або емоційної холодності формуються залежні або тривожно-унікальні моделі реагування. У першому випадку школяр орієнтується переважно на зовнішнє схвалення й уникає самостійних рішень; у другому – спостерігається страх помилки та напруженість у взаємодії з учителем. Емоційне прийняття у поєднанні з помірною вимогливістю створює умови для формування стабільного позитивного образу «Я», який виконує захисну функцію в умовах соціального порівняння в класному колективі та сприяє розвитку внутрішньої мотивації [29; 53].

К. Балан вказує на те, що відторгнення або постійне невдоволення з боку батьків формують очікування негативної оцінки, що переноситься на взаємодію з педагогом і проявляється у вигляді підвищеної тривожності. Додатковим дестабілізуючим чинником виступають нереалістично високі очікування щодо досягнень, які не враховують індивідуальні можливості дитини. Це сприяє закріпленню відчуття неспіху й емоційного напруження, пов'язаного з навчальною діяльністю [4].

Суттєвий вплив на перебіг шкільної адаптації, як свідчать дослідження О. Ф. Деменко, має характер участі батьків у навчанні. Систематичне виконання завдань замість дитини або гіперопіка гальмують формування довільної регуляції та відповідальності. За таких умов навчання втрачає особистісну значущість і перетворюється на форму виконання вимог дорослого. Натомість допомога, спрямована на організацію умов для самостійної роботи, сприяє розвитку самоконтролю та включенню в освітній процес [21].

Дослідження О. О. Мішкулинець засвідчують, що емоційний клімат у родині безпосередньо впливає на психоемоційний стан дитини та її адаптаційні можливості. Конфліктні стосунки, нестабільність ролей та непослідовність вимог формують атмосферу напруги, що знижує стійкість до стресу. За таких умов навіть помірні навчальні труднощі можуть сприйматися як загрозливі, провокуючи емоційні зриви та соматичні реакції [44]. Психоемоційна нестабільність негативно позначається на концентрації уваги та працездатності, тому навіть за високої готовності можливі нестійкі результати навчання.

М. М. Заброцький акцентує увагу на важливості узгодженої взаємодії між сім'єю та школою. Єдність вимог і конструктивна комунікація забезпечують передбачуваність освітніх впливів, що знижує напруження у період входження у шкільне життя. Позитивна установка батьків щодо вчителя формує у дитини довіру до освітнього простору, тоді як суперечливі повідомлення спричиняють дезорганізацію поведінки [23]. Водночас Л. П. Бутузова зауважує, що ефективність батьківського супроводу залежить від здатності дорослих розуміти вікові особливості розвитку та адекватно інтерпретувати емоційні стани дитини. Недостатня обізнаність може призводити до помилкового тлумачення втоми як небажання вчитися, що підриває довіру в родині [14]. Своєчасне виявлення проблем, за твердженням Н. В. Острогляд, можливе лише за умов партнерської взаємодії з педагогами, що дозволяє координувати стратегії та запобігати фіксації дезадаптивних станів [50].

У структурі сімейних взаємин, як підкреслює С. М. Барановська, важливе місце посідає розвиток відповідальності через залучення до побутових справ. Досвід дотримання домовленостей і планування обов'язків сприяє становленню внутрішньої дисципліни, яка переноситься на навчальну діяльність. Діти зі сформованими навичками самоорганізації швидше пристосовуються до темпу навчання, легше включаються у групові форми роботи та рідше демонструють протестні реакції [5].

О. Колмикова та Т. В. Петренко підкреслюють, що характер батьківських очікувань істотно детермінує емоційне ставлення дитини до навчальної діяльності. Надмірно високі або нереалістичні вимоги створюють ситуацію хронічного напруження й формують страх невдачі. У таких умовах поведінка школяра починає регулюватися переважно зовнішніми стимулами (заохоченням або покаранням), що гальмує становлення довільної саморегуляції. Особливо деструктивним є дисонанс, коли батьки декларують значущість високих результатів, але не надають стабільної емоційної підтримки, що провокує внутрішній конфлікт і зниження навчальної активності [32; 53].

Натомість помірковані очікування, поєднані з визнанням зусиль, створюють умови для формування стійкої позитивної мотивації. В. Бондаренко зазначає, що позитивний варіант розвитку взаємин пов'язаний із підтримкою емоційної автономії та інтересом батьків не лише до оцінок, а й до самого процесу навчання. Це сприяє формуванню відчуття безпеки та полегшує мобілізацію внутрішніх ресурсів для подолання труднощів. Визнання права дитини на власні почуття та сумніви виступає передумовою розвитку самоспостереження і, як наслідок, навчальної самостійності [11].

Важливим чинником адаптації є стиль реагування на помилки. Орієнтація на пошук способів подолання труднощів, а не на фіксацію невдачі, знижує ймовірність виникнення «страху помилки», який часто лежить в основі пасивної поведінки на уроках. Стабільність правил і передбачуваність реакцій дорослих формують у дитини відчуття структурованості соціального простору, що підвищує довіру до шкільного середовища.

Л. В. Васильченко звертає увагу на те, що характер дитячо-батьківських взаємин опосередковано впливає і на стиль взаємодії з ровесниками. Діти, які звикли до поважного ставлення в сім'ї, ефективніше включаються у спільну діяльність і легше врегульовують конфлікти. Натомість критика та емоційне знецінення вдома формують нестійку самооцінку, що підвищує чутливість до зовнішніх оцінок і спричиняє соціальну тривожність [15].

У цьому контексті психолого-педагогічний супровід молодших школярів у період адаптації до школи доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних заходів, спрямованих не лише на розвиток навчальних умінь, а й на оптимізацію сімейних взаємин. Робота з батьками має бути зорієнтована на формування адекватних уявлень про вікові особливості розвитку, типові труднощі шкільного старту та ефективні способи підтримки навчальної мотивації без надмірного тиску. Підвищення психологічної обізнаності батьків створює умови для узгодженості виховних впливів сім'ї та школи й сприяє більш стабільному та психологічно безпечному входженню дитини в освітній простір.

Висновки до першого розділу

У першому розділі проаналізовано теоретичні підходи до розуміння дитячо-батьківських взаємин і їх значення для психічного розвитку та функціонування дитини в освітньому середовищі. Показано, що сімейна взаємодія виступає первинним соціальним контекстом, у межах якого формуються базові способи емоційного реагування, уявлення про себе й інших, а також очікування щодо характеру соціальних контактів. Ранні форми емоційного зв'язку з батьками, описані в межах теорії прихильності, зумовлюють специфіку внутрішніх моделей взаємин, які надалі опосередковують поведінку дитини у нових соціальних ситуаціях, зокрема під час входження до шкільного колективу.

Розкрито психологічні особливості молодшого шкільного віку як періоду, у якому навчальна діяльність стає провідною та вимагає від дитини зростання рівня довільності, відповідальності, здатності до планування й регуляції власних дій. Встановлено, що розвиток когнітивних процесів у цьому віці тісно пов'язаний з емоційним станом, мотиваційною сферою та соціальними умовами, у яких перебуває дитина. Формування внутрішньої позиції школяра, позитивного ставлення до навчання та адекватної самооцінки значною мірою опосередковується досвідом підтримки або, навпаки, напруження у сімейних стосунках. За сприятливого емоційного клімату в родині дитина демонструє вищу готовність до прийняття навчальних вимог і конструктивної взаємодії з педагогами та ровесниками.

Аналіз перебігу адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища дозволив розглядати цей процес як багатовимірний, що охоплює поведінковий, емоційний та соціально-комунікативний рівні. Адаптація не зводиться лише до засвоєння навчальних навичок, а включає перебудову системи соціальних зв'язків, прийняття нових правил і норм, а також формування стійких способів реагування на труднощі. Порушення у будь-якому з цих компонентів можуть зумовлювати дезадаптивні прояви, серед яких підвищена тривожність, зниження працездатності, труднощі у спілкуванні та негативне ставлення до школи. У цьому контексті значущість сімейного впливу

зростає, оскільки саме батьківські реакції задають зразки подолання складних ситуацій і формують установку на ставлення до невдач.

У межах розгляду дитячо-батьківських взаємин як чинника шкільної адаптації показано, що стиль сімейного виховання, характер емоційної підтримки та рівень узгодженості вимог дорослих істотно пов'язані з перебігом входження дитини у навчальну діяльність. Підтримка автономії, визнання переживань дитини та поступове формування відповідальності сприяють розвитку внутрішніх регуляторів поведінки, що зменшує залежність від зовнішнього контролю та полегшує прийняття шкільних правил. Натомість надмірний контроль, емоційна дистанція або суперечливість батьківських реакцій можуть посилювати напруження, формувати очікування негативної оцінки й ускладнювати соціальну включеність у класному колективі.

Окрему увагу приділено значенню співпраці між сім'єю та школою як умові стабільності виховних впливів. Узгодженість позицій батьків і педагогів сприяє формуванню у дитини цілісного уявлення про вимоги та норми освітнього середовища, знижує ймовірність внутрішніх конфліктів і підвищує відчуття передбачуваності соціальної ситуації. Психологічна готовність батьків до супроводу дитини у період шкільного старту, їх обізнаність щодо вікових труднощів і здатність до емпатійної взаємодії розглядаються як важливі умови профілактики дезадаптивних проявів.

Отримані теоретичні узагальнення дозволяють розглядати дитячо-батьківські взаємини як багаторівневу систему впливів, що визначає не лише емоційне самопочуття молодшого школяра, а й особливості формування навчальної мотивації, поведінкової регуляції та соціальної активності в освітньому просторі. Сімейне середовище може виступати як ресурс підтримки у складний період перебудови способу життя, або як додатковий чинник напруження, що ускладнює пристосування до шкільних вимог. Це зумовлює доцільність подальшого емпіричного аналізу зв'язків між характеристиками сімейної взаємодії, емоційним станом та показниками адаптації молодших школярів, що й визначає логіку наступних розділів дослідження.

Розділ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН ТА АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У цьому розділі визначаються методичні засади емпіричного дослідження дитячо-батьківських взаємин і особливостей адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища, що забезпечує перехід від теоретичного аналізу до практичного вивчення проблеми. Обґрунтовується добір психодіагностичних методик і процедур збору даних, спрямованих на виявлення емоційних, поведінкових і соціально-психологічних показників адаптації та специфіки сімейної взаємодії.

2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження

Психологія як наука має власний предмет дослідження та систему способів вивчення психічних процесів і станів. Обізнаність із методами та володіння навичками їх застосування для аналізу особливостей психічного розвитку особистості створює підґрунтя для глибшого розуміння індивідуально-психологічних характеристик і подальшого використання отриманих результатів у практичній роботі. У сучасних наукових джерелах метод трактується як упорядкована сукупність прийомів і операцій теоретичного та практичного пізнання реальності [43].

Формування комплексу методів, які відповідають завданням конкретного дослідження, становить складне й відповідальне методологічне, теоретичне та методичне завдання. Добір інструментарію має здійснюватися таким чином, щоб забезпечити всебічне вивчення досліджуваної проблеми, зокрема особливостей функціонування психологічних механізмів особистості. Для цього доцільним є використання кількох самостійних методик, що взаємно доповнюють одна одну і дають змогу отримати багатовимірне уявлення про об'єкт вивчення. Інформативність дослідження значною мірою визначається здатністю обраних методів забезпечувати точність і надійність результатів. У психологічних наукових дослідженнях виділяють низку показників, від яких залежить достовірність отриманих даних [13].

Поряд із загальними вимогами до добору психодіагностичного інструментарію, у наукових дослідженнях традиційно виокремлюють низку критеріїв, які визначають якість та достовірність отриманих результатів.

1. **Вірогідність.** Точність вимірювання зростає за умови мінімального впливу випадкових чинників і відтворюваності результатів у повторних вимірах. У випадку дослідження змінних психологічних характеристик, зокрема поведінкових проявів, коливання показників у часі не завжди свідчать про помилковість методу, оскільки можуть відображати реальні зміни досліджуваної властивості. Тому поняття вірогідності розширюється і охоплює також показники стабільності та внутрішньої узгодженості результатів. Під стабільністю розуміють збереження подібних показників за різних умов застосування одного й того самого вимірювального засобу. При цьому важливо відокремлювати варіативність, зумовлену реальними змінами психологічної характеристики, від коливань, що виникають унаслідок недосконалості самого інструмента.

2. **Об'єктивність.** Будь-яке психологічне вимірювання певною мірою пов'язане з впливом дослідника, що може зумовлювати елементи суб'єктивності. Для оцінювання цього впливу застосовуються спеціальні статистичні процедури, які дають змогу визначити ступінь незалежності результатів від особистісних особливостей експериментатора. Водночас у широкому науковому розумінні рівень об'єктивності тісно пов'язується із показниками вірогідності, оскільки вважається, що стабільність і відтворюваність результатів значною мірою забезпечуються саме неупередженістю методики.

3. **Валідність.** Даний показник дає змогу встановити, наскільки точно обраний метод відображає саме ту психологічну характеристику, яка є предметом дослідження, а не побічні або сторонні чинники. Оцінювання валідності здійснюється шляхом зіставлення отриманих результатів з даними, здобутими за допомогою інших, незалежних методів, спрямованих на вивчення того самого феномену. Отже, доцільним є використання інструментів, близьких

за змістом, але різних за формою реалізації, що дозволяє підвищити надійність і стійкість підсумкових висновків [10].

Система застосованих способів збирання, оброблення та тлумачення психологічної інформації створює підґрунтя для всебічного аналізу мотиваційних характеристик молодших школярів. Провідними каналами отримання даних у межах такого підходу є спостереження за поведінкою дітей у навчальних ситуаціях, фіксація їх емоційних реакцій на шкільні події, результати виконання діагностичних завдань, а також експертні судження педагогів щодо рівня залученості, активності та змін у процесі пристосування до вимог навчального процесу.

До найбільш поширених емпіричних засобів вивчення навчальної мотивації у молодшому шкільному віці належать метод спостереження, різні форми опитування та використання проєктивних методик. Їх комплексне застосування дає змогу охопити як усвідомлені мотиви й установки, так і приховані емоційно-сміслові компоненти ставлення до навчання. Такий підхід дозволяє глибше розкрити індивідуальні особливості сприймання школярем освітньої діяльності та специфіку його пристосування до шкільного середовища. У сучасній практиці психодіагностики особливого значення набуває інтеграція даних, отриманих від дорослих, із результатами самовираження дитини, що забезпечує більш повну та багатогранну характеристику її інтересів, потреб і мотивів у контексті освітньої взаємодії.

У межах емпіричної частини дослідження було використано сукупність стандартизованих психодіагностичних інструментів, спрямованих на комплексне вивчення особливостей дитячо-батьківських взаємин та перебігу адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища. Добір методик зумовлений необхідністю охоплення як сімейних чинників розвитку дитини, так і її емоційного стану та поведінкових проявів у шкільній ситуації.

Для аналізу батьківських установок і виховних орієнтацій застосовано методику PARI – тест-опитувальник вивчення батьківських установок, розроблений Е. С. Шефер та Р. К. Белл. Дана методика дає змогу виявити домінуючі стилі взаємодії батьків з дитиною, рівень контролю, емоційної

залученості, схильність до гіперопіки або дистанціювання, а також особливості ставлення до автономії дитини. Отримані показники дозволяють оцінити психологічний клімат сімейного виховання як один із визначальних чинників шкільної адаптації.

З метою більш детального вивчення емоційного ставлення батьків до дитини та характеру міжособистісної взаємодії в родині використано методику діагностики батьківського ставлення А. Я. Варги і В. В. Століна. Вона спрямована на визначення таких параметрів, як прийняття або відторгнення дитини, кооперація, авторитарність, симбіотичні тенденції та ставлення до індивідуальних особливостей школяра. Дані цієї методики дозволяють простежити, яким чином стиль батьківського ставлення корелює з рівнем емоційної стабільності та соціальної адаптованості дитини в умовах школи.

Для оцінювання емоційного стану молодших школярів та виявлення рівня тривожності застосовано методику CMAS у адаптації А. М. Прихожан. Вона дає можливість визначити загальний рівень тривожності, а також особливості переживання напруження, страхів і невпевненості, що можуть впливати на навчальну діяльність, спілкування з ровесниками та взаємодію з учителем. Показники за цією методикою розглядаються як індикатори психологічного благополуччя дитини в період адаптації до шкільного середовища.

Для комплексної оцінки процесу пристосування дитини до умов навчання використано методику «Карта адаптації» за описом А. А. Лескової-Савицької. Вона передбачає аналіз поведінкових, емоційних та соціальних проявів школяра в освітньому середовищі, зокрема рівня включеності в навчальну діяльність, характеру взаємодії з однокласниками та вчителем, дотримання правил і загальної стабільності поведінки. Методика дозволяє виявити як ознаки успішної адаптації, так і прояви дезадаптації, що потребують подальшої психолого-педагогічної підтримки.

Застосування зазначеного комплексу методик забезпечує багатовимірний аналіз взаємозв'язку між особливостями сімейного виховання, емоційним станом дитини та рівнем її адаптованості до шкільного середовища, що відповідає завданням і логіці даного дослідження.

2.2. Методика PARI (Тест-опитувальник вивчення батьківських установок, Е.С.Шефер, Р.К. Белл)

Мета: методика PARI (parental attitude research instrument) спрямована на дослідження системи установок і уявлень батьків щодо різних аспектів функціонування сім'ї та виконання ними батьківських ролей. Вона дозволяє виявити, як дорослі сприймають власну участь у вихованні, які очікування висувають до дитини та яким чином організують повсякденне сімейне життя.

Застосування цієї методики дає можливість проаналізувати характер внутрішньосімейних взаємин, стиль взаємодії між членами родини, рівень емоційної залученості, контролю та підтримки, а також особливості розподілу відповідальності у сімейній системі. Отримані результати відображають структуру сімейного середовища та психологічний клімат, у якому відбувається розвиток дитини.

Окрім діагностичної функції, методика може використовуватися як допоміжний інструмент для підготовки й організації подальшої психодіагностичної бесіди з батьками, уточнення отриманих даних та поглиблення розуміння індивідуальних особливостей сімейного виховання, що має важливе значення для побудови ефективної консультативної та корекційної роботи.

Процедура проведення та інструктаж: респондентам пропонується серія запитань, спрямованих на виявлення їхніх уявлень і переконань щодо процесу виховання дітей. Під час інструктажу наголошується, що завдання не передбачає «правильних» або «неправильних» відповідей, оскільки кожна позиція відображає індивідуальний досвід і систему поглядів конкретних батьків. Учасників просять відповідати щиро й максимально точно, орієнтуючись на власні переконання та повсякденну практику взаємодії з дитиною.

Зазначається, що окремі запитання можуть здаватися схожими за змістом, однак вони не є тотожними. Така побудова опитувальника має на меті зафіксувати навіть незначні відмінності у ставленні до різних аспектів

виховання та сімейних ролей, що дозволяє отримати більш деталізовану й надійну інформацію про батьківські установки.

На виконання завдання відводиться орієнтовно 20 хвилин. Респондентам рекомендується не витратити багато часу на обдумування кожного пункту, а обирати той варіант відповіді, який виникає першим, оскільки саме спонтанні реакції найточніше відображають стійкі установки та звичні способи реагування у виховних ситуаціях.

Форма відповідей передбачає вибір одного з чотирьох варіантів, позначених літерами А, а, б, Б, які відображають ступінь згоди респондента з кожним поданим твердженням. Учасник обирає той варіант, який найбільш точно відповідає його власній позиції щодо запропонованого судження.

Позначка **А** використовується у випадку повної згоди з висловленою думкою та означає беззаперечне прийняття запропонованого твердження. Варіант **а** обирається тоді, коли респондент загалом поділяє позицію, але допускає певні застереження або не вважає її абсолютно відповідною своїм переконанням. Літера **б** застосовується у ситуації, коли твердження скоріше не відповідає поглядам опитуваного, хоча повного заперечення немає. Варіант **Б** фіксує категоричну незгоду з висловленою позицією та свідчить про принципове неприйняття запропонованого формулювання.

Така градація відповідей дає змогу зафіксувати не лише напрям ставлення батьків до певних аспектів виховання, а й інтенсивність вираженості відповідної установки, що підвищує інформативність отриманих результатів і точність подальшого аналізу.

Обробка та інтерпретація результатів. Для кількісного аналізу відповідей використовується бальна система, за якою кожному варіанту відповіді надається певна вагомість: вибір **А** оцінюється у 4 бали, варіант **а** – у 3 бали, відповідь **б** відповідає 2 балам, а позначка **Б** – 1 балу. Такий принцип кодування дає змогу перевести якісні судження респондентів у числові показники та здійснити подальшу статистичну й змістову інтерпретацію отриманих даних.

У структурі методики виокремлено 23 аспекти-індикатори, що відображають різні параметри сімейного функціонування та характеру взаємин між батьками і дитиною. Зазначені показники поділяються на дві великі групи: 8 індикаторів, які характеризують ставлення дорослого до власної сімейної ролі, та 15 індикаторів, що описують специфіку безпосередніх батьківсько-дитячих взаємин.

Показники, пов'язані з взаємодією з дитиною, додатково систематизовані у три змістові блоки:

I блок – оптимальний емоційний контакт, що відображає прийняття, підтримку та позитивну залученість у життя дитини;

II блок – надмірна емоційна дистанція, яка проявляється у формальному ставленні, холодності та зниженій участі у переживаннях дитини;

III блок – надмірна зосередженість на дитині, що характеризується гіперопікою, контролем і тенденцією до обмеження самостійності.

Ставлення до сімейної ролі аналізується за допомогою восьми окремих показників, які представлені у бланку відповідей під номерами 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23 і відображають різні аспекти функціонування дорослого в межах сімейної системи, а саме:

– зосередженість інтересів жінки переважно в межах сімейних обов'язків та побутових турбот (3);

– переживання власної ролі матері як жертвовної та пов'язаної з відмовою від особистих потреб (5);

– наявність напруженості та конфліктності у сімейних взаєминах (7);

– тенденцію до надмірного підкреслення авторитету батьків у родині (11);

– відчуття незадоволеності виконанням функцій господині дому (13);

– сприйняття партнера як емоційно відстороненого та мало залученого до сімейних справ (17);

– домінуючу позицію матері у прийнятті рішень та організації життя родини (19);

– залежність та обмежену самостійність матері у сімейних та життєвих питаннях (23).

Такий поділ шкал дає можливість не лише визначити загальну спрямованість батьківських установок, а й виявити специфічні зони напруження у структурі сімейних взаємин, що має важливе значення для подальшого аналізу впливу сімейного середовища на процес шкільної адаптації молодших школярів.

Характер батьківського ставлення до дитини у методиці PARI аналізується через три узагальнені групи показників, що відображають різні типи емоційної взаємодії між дорослим і дитиною.

I. Оптимальна емоційна взаємодія охоплює чотири індикатори, які представлені у бланку відповідей під номерами 1, 14, 15, 21 і характеризують конструктивний стиль спілкування та співпраці з дитиною, а саме:

- заохочення дитини до словесного самовираження, обговорення переживань і думок (1);
- побудову взаємин за принципом співробітництва та рівноправного діалогу (14);
- підтримку ініціативності, самостійності та активної позиції дитини (15);
- прагнення до рівноправних, неієрархічних форм взаємодії між батьками й дитиною (21).

Зазначені характеристики свідчать про орієнтацію дорослого на розвиток автономії дитини за умов емоційної підтримки та прийняття.

II. Надмірна емоційна віддаленість представлена трьома показниками (пункти 8, 9, 16), які відображають тенденцію до холоднішого, формалізованого стилю взаємодії, зокрема:

- схильність до роздратування, різких емоційних реакцій та спалахів гніву (8);
- жорсткість вимог, підвищену строгість і ригідність у виховних впливах (9);
- уникання тісного емоційного контакту, зниження участі у внутрішньому світі дитини (16).

Такий тип взаємин може зумовлювати відчуття емоційної ізоляваності дитини та зниження рівня психологічної безпеки у спілкуванні з дорослими.

III. Надмірна зосередженість на дитині описується восьми показниками, що фіксуються у пунктах 2, 4, 6, 10, 12, 18, 20, 22, і відображають тенденцію до гіперопіки та контролю, а саме:

- посилену турботу, формування залежних форм взаємодії (2);
- прагнення долати опір дитини шляхом тиску та обмеження її волі (4);
- постійні переживання за безпеку дитини та страх завдати їй емоційної шкоди (6);
- обмеження впливів зовнішнього середовища та соціальних контактів поза родиною (10);
- стримування проявів агресивності та наполегливості дитини (12);
- блокування проявів статевої ідентичності та вікової зацікавленості (18);
- активне втручання у внутрішній світ дитини та її особисті переживання (20);
- прагнення штучно пришвидшити темпи психічного й особистісного розвитку (22).

Переважаючі такі установки свідчать про схильність дорослого до контролюючого стилю виховання, що може обмежувати формування самостійності та відповідальності дитини, а також ускладнювати її соціальну адаптацію, зокрема в умовах шкільного середовища.

Кожен із виділених показників у межах методики оцінюється за допомогою п'яти окремих тверджень, які збалансовані як за діагностичною спрямованістю, так і за змістовим наповненням. Загальний обсяг опитувальника становить 115 тверджень, упорядкованих у визначеній послідовності. Респонденту пропонується висловити ступінь згоди або незгоди з кожним твердженням, обираючи відповідні варіанти відповідей, що відображають повну або часткову підтримку висловленої позиції чи, навпаки, її заперечення.

Переведення відповідей у кількісні показники здійснюється за допомогою спеціального ключа методики, у якому кожному варіанту відповіді надається певне числове значення. Після підрахунку балів за кожною шкалою визначається рівень вираженості відповідної ознаки. Мінімальне можливе

значення за однією шкалою становить 5 балів, максимальне – 20 балів. Показники в межах 18–20 балів інтерпретуються як високий рівень прояву характеристики, тоді як значення 5–8 балів свідчать про її низьку вираженість. Під час аналізу результатів першочергова увага приділяється саме крайнім значенням, оскільки вони дозволяють виявити найбільш чітко окреслені установки та тенденції у батьківській поведінці. Опитувальник і бланк відповідей використовуються як стандартні інструменти для обробки результатів.

2.3. Методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга і В. В. Столін)

Тест-опитувальник батьківського ставлення (ОБС) є психодіагностичним інструментом, спрямованим на дослідження системи ставлень дорослих до власної дитини у контексті сімейного виховання та повсякденного спілкування. Методика застосовується у практиці психологічного консультування батьків, які звертаються з приводу труднощів у взаємодії з дітьми, проблем виховання або порушень емоційного контакту.

Під батьківським ставленням у межах даного підходу розуміється цілісна система емоційних переживань щодо дитини, типових способів поведінки у взаємодії з нею, а також особливостей сприймання особистісних рис, можливостей і вчинків дитини. Це ставлення проявляється у щоденних виховних практиках, стилі контролю, характері підтримки або обмежень, а також у способах реагування на труднощі та успіхи дитини.

Структура опитувальника

Опитувальник включає п'ять шкал, кожна з яких відображає окремий аспект взаємин між батьками та дитиною.

1. «Прийняття / відкидання»

Дана шкала відображає загальний емоційний фон ставлення дорослого до дитини. На одному полюсі знаходиться позитивне сприймання, за якого батьки визнають індивідуальність дитини, поважають її особисті особливості,

схвалюють інтереси, плани та прагнення, охоче проводять із нею час і відчують емоційну прихильність.

Протилежний полюс пов'язаний із негативним емоційним ставленням, коли дитина сприймається як проблемна, неспроможна, малоперспективна, з низькими здібностями та «поганими» схильностями. У такому разі у батьків можуть переважати роздратування, образа, недовіра, відсутність поваги та схильність до критики.

2. «Кооперація»

Шкала відображає готовність батьків до партнерської взаємодії з дитиною та участі у її житті. Високі показники свідчать про зацікавленість у справах дитини, підтримку її ініціативи, схвалення творчих та інтелектуальних проявів, прагнення до спільного обговорення важливих питань і врахування думки дитини у складних ситуаціях.

Низькі показники вказують на дистанціювання, недовіру до можливостей дитини, небажання сприяти її самостійності та прагнення зберігати жорстку ієрархічну позицію у взаєминах.

3. «Симбіоз»

Дана шкала відображає ступінь психологічної близькості та злиття між батьками і дитиною. За високих значень дорослий схильний сприймати себе і дитину як нероздільну єдність, прагне максимально контролювати життєвий простір дитини, оберігати її від будь-яких труднощів, постійно відчуває тривогу за її безпеку та благополуччя.

У таких випадках автономізація дитини викликає посилення занепокоєння, оскільки самостійність сприймається як загроза її благополуччю. За низьких показників спостерігається значна психологічна дистанція і слабка залученість у переживання дитини.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація»

Шкала характеризує стиль контролю та регуляції поведінки дитини. Високі значення вказують на переважання директивного стилю виховання, орієнтацію на жорстку дисципліну, безумовну слухняність і нав'язування власної позиції дорослого.

Батьки ретельно відстежують навчальні результати, поведінкові прояви, емоційні реакції та коло спілкування дитини, активно втручаються у процес формування її соціальних навичок. За низьких значень контроль є мінімальним, що може створювати труднощі у формуванні відповідальності та організованості.

5. «Маленький невдаха»

Шкала відображає тенденцію до інфантилізації дитини та приписування їй соціальної й особистісної неспроможності. За високих показників дитина сприймається як слабка, залежна, незріла, нездатна до самостійних рішень і відповідальних вчинків.

Інтереси та переживання дитини розглядаються як несерйозні, а її труднощі – як прояви загальної неспроможності. У зв'язку з цим батьки прагнуть обмежити контакти дитини з зовнішнім середовищем і посилюють контроль над її поведінкою. За низьких значень невдачі дитини сприймаються як тимчасові, а її потенціал оцінюється позитивно.

2.4. Методика діагностики тривожності CMAS (в адаптації А. М. Прихожан)

Шкала явної тривожності для дітей CMAS (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale) використовується для діагностики тривожності як відносно стабільної особистісної характеристики у дітей віком від 6 до 12 років. Методика спрямована на виявлення стійких емоційних переживань, що проявляються у повсякденній поведінці та можуть впливати на соціальне функціонування й навчальну діяльність. Початковий варіант шкали був створений американськими дослідниками А. Castaneda, В. R. McCandless, D. S. Palermo у 1956 році на основі шкали явної тривожності Manifest Anxiety Scale Дж. Тейлора, яка застосовувалася для дослідження дорослого контингенту. Згодом інструментарій було модифіковано з урахуванням вікових особливостей дитячої вибірки.

Для дитячої версії було відібрано 42 твердження, які, за експертними оцінками, найбільш точно відображають прояви хронічної тривожності у дітей

молодшого шкільного віку. Важливою особливістю цієї форми є те, що діагностичне значення мають переважно стверджувальні відповіді, які свідчать про наявність відповідних симптомів. Окрім основної частини, опитувальник доповнено 11 пунктами контрольної шкали, призначеної для виявлення тенденції до соціально бажаних відповідей. Дана шкала дає змогу оцінити, наскільки респондент прагне подати себе у більш позитивному світлі, що може впливати на достовірність отриманих результатів. Показники соціальної бажаності враховуються під час інтерпретації загального рівня тривожності.

Процедура проведення дослідження передбачає індивідуальне або групове обстеження, під час якого дитині надається бланк відповідей та зачитується стандартизована інструкція. Респонденту пропонується самостійно відмічати варіанти відповідей, які найточніше відповідають його самопочуттю та типовим реакціям у різних життєвих ситуаціях. Важливою умовою є створення спокійної, доброзичливої атмосфери, що сприяє зниженню ситуативної напруженості та підвищує надійність результатів.

Обробка результатів здійснюється у декілька етапів. На першому кроці підраховуються показники за контрольною субшкалою соціальної бажаності, що дозволяє оцінити ступінь щирості відповідей. На другому етапі визначається сумарний бал за основною шкалою тривожності. Далі отриманий первинний показник переводиться у стандартизовані значення за допомогою стенової шкали. Для цього індивідуальні результати зіставляються з нормативними даними відповідної вікової та статевої групи. Саме стенова оцінка використовується для подальшого психологічного висновку щодо рівня тривожності дитини.

Застосування методики CMAS у межах дослідження дає змогу кількісно оцінити емоційний компонент адаптації молодших школярів та проаналізувати його зв'язок із особливостями сімейних взаємин і батьківських установок.

2.5 Методика «Карта адаптації» (за описом А.А. Лескової-Савицької)

Методика «Карта адаптації першокласника» (за описом А. А. Лескової-Савицької) використовується як інструмент педагогічного спостереження, що

дає змогу систематизовано фіксувати індивідуальні прояви адаптації дитини до умов шкільного навчання та освітнього середовища загалом [39]. Її застосування орієнтоване насамперед на отримання узагальнених і водночас диференційованих характеристик поведінки, навчальної активності та соціальної включеності учня з позиції вчителя, який має змогу тривалий час спостерігати за дитиною в реальних умовах освітнього процесу.

Методика передбачає опис і оцінювання низки параметрів, що відображають різні сторони шкільної адаптації. До них належать показники, пов'язані з особливостями включення дитини у навчальну діяльність, рівнем працездатності, стійкістю уваги, темпом виконання завдань, а також характеристиками емоційно-вольової сфери, зокрема реакціями на труднощі, рівнем напруження, проявами тривожності або емоційної нестабільності. Окрему групу становлять показники соціальної адаптації, які відображають характер взаємин з однолітками та вчителем, готовність до співпраці, дотримання правил шкільного життя, прийняття соціальної ролі учня та позиції в колективі класу. Таким чином, «Карта адаптації» дозволяє отримати комплексне уявлення про те, як дитина функціонує в освітньому середовищі не лише з позиції навчальних досягнень, а й з огляду на психологічний комфорт та соціальну включеність.

Заповнення карти здійснюється педагогом на основі систематичних спостережень за дитиною упродовж певного періоду навчання, що підвищує об'єктивність оцінювання та зменшує вплив ситуативних факторів. У процесі роботи з методикою вчитель аналізує особливості розвитку та поведінки учня за такими блоками показників: фізіологічна адаптація, що відображає витривалість, працездатність, частоту втомлюваності; соціально-психологічна адаптація, яка характеризує прийняття нових вимог, емоційне ставлення до школи, рівень внутрішньої напруженості; адаптація у сфері спілкування, що охоплює особливості взаємодії з однолітками та педагогами. Поряд із цим виділяються й параметри, які сигналізують про можливі труднощі, а саме: ознаки фізіологічної дезадаптації, соціально-психологічної дезадаптації та

ускладнення у міжособистісних стосунках, що можуть проявлятися у конфліктах, ізоляції або залежній поведінці.

Кожен із зазначених показників оцінюється за градаціями, які умовно поділяються на низький, середній та високий рівні прояву, що дає змогу визначити як загальний рівень адаптованості дитини, так і наявність окремих зон ризику. Такий підхід дозволяє використовувати результати методики не лише для констатації поточного стану адаптації, а й для планування подальших корекційно-розвивальних заходів та індивідуалізації педагогічної підтримки.

Висновки до другого розділу

У методичному розділі обґрунтовано застосування комплексу взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення як особливостей дитячо-батьківських взаємин, так і специфіки перебігу адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища. Обраний інструментарій дозволяє поєднати аналіз сімейних виховних установок, емоційного стану дитини та її реального функціонування у шкільному колективі, що відповідає багатofакторній природі процесу адаптації.

Методика PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл) забезпечує дослідження системи батьківських установок щодо ролі в сім'ї та стилю взаємодії з дитиною, зокрема рівня емоційного контакту, дистанції або надмірної концентрації на дитині, а також особливостей організації сімейного життя. Отримані показники дають змогу виявити типові моделі виховання, які формують базові механізми емоційної регуляції, залежності або автономії дитини та її готовність приймати зовнішні вимоги, що має безпосередній зв'язок із перебігом шкільної адаптації.

Опитувальник батьківського ставлення А. Я. Варги і В. В. Століна дозволяє уточнити емоційний і поведінковий компоненти взаємин через аналіз таких параметрів, як прийняття або відкидання дитини, кооперація, симбіотичні тенденції, авторитарний контроль та схильність до інфантилізації. Використання цієї методики доповнює дані PARI, даючи змогу детальніше

простежити, яким чином батьківське сприймання дитини та стиль контролю впливають на формування самооцінки, навчальної мотивації та поведінкової саморегуляції молодших школярів.

Оцінювання емоційної складової адаптації здійснюється за допомогою шкали явної тривожності CMAS в адаптації А. М. Прихожан, яка дозволяє виявити рівень загальної тривожності та схильність до соціально бажаних відповідей. Врахування цього показника є принципово важливим, оскільки тривожність виступає одним із провідних психологічних чинників, що ускладнюють пристосування до навчального навантаження, міжособистісних контактів та вимог учителя, навіть за достатнього рівня інтелектуальної готовності.

Методика «Карта адаптації першокласника» за описом А. А. Лескової-Савицької забезпечує залучення педагогічної експертної оцінки, яка відображає поведінкові, соціально-психологічні та фізіологічні прояви адаптації дитини у реальному освітньому середовищі. Аналіз параметрів навчальної діяльності, взаємодії з ровесниками й учителем, ознак перевтоми та емоційної напруги дозволяє простежити динаміку включення дитини у шкільний процес з позиції безпосереднього спостереження, що суттєво підвищує екологічну валідність отриманих результатів.

Поєднання даних, отриманих від батьків, дітей та педагогів, створює можливість багатовимірного аналізу процесу адаптації, дозволяючи встановлювати взаємозв'язки між стилями сімейного виховання, емоційним станом молодших школярів і практичними труднощами навчальної та соціальної адаптації. Такий підхід забезпечує високу інформативність дослідження, підвищує надійність інтерпретацій і створює підґрунтя для виявлення чинників ризику та ресурсів адаптації.

Розділ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМИН В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У цьому розділі подано результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей дитячо-батьківських взаємин та їх зв'язку з емоційним станом і адаптацією молодших школярів до умов освітнього середовища. Проаналізовано показники батьківських установок, ставлення батьків до дітей, рівень тривожності та особливості шкільної адаптації, що дозволило охарактеризувати психологічне функціонування дитини в навчальному процесі. Здійснено кількісний і якісний аналіз отриманих даних з метою виявлення взаємозв'язків між характеристиками сімейної взаємодії та перебігом адаптації молодших школярів.

3.1. Організація та вибірка емпіричного дослідження

Дослідження психологічних особливостей дитячо-батьківських взаємин у молодшому шкільному віці ґрунтується на розумінні того, що цей етап розвитку пов'язаний із суттєвими змінами у способі життя дитини та системі її соціальних контактів. Вступ до школи супроводжується зростанням вимог до поведінки, довільної регуляції, навчальної діяльності та комунікації з однолітками й учителями, що створює нові умови для формування емоційних реакцій і моделей соціальної взаємодії. У цей період дитина значною мірою орієнтується на сімейне середовище як основне джерело підтримки, емоційної стабільності та відчуття безпеки, що зумовлює особливу вагу характеру взаємин із батьками для перебігу шкільної адаптації.

Характер батьківських установок, стиль виховання та емоційний клімат у сім'ї можуть як сприяти формуванню впевненості й позитивного ставлення до навчання, так і ускладнювати процес пристосування до вимог освітнього середовища. За умов зміни соціального контексту та необхідності адаптації до нових культурних і мовних реалій роль сімейної підтримки додатково посилюється, оскільки саме вона виконує стабілізуювальну функцію в ситуаціях

підвищеного психологічного навантаження. У зв'язку з цим аналіз особливостей дитячо-батьківських взаємин у поєднанні з показниками емоційного стану та рівнем адаптації молодших школярів дозволяє комплексно оцінити умови їхнього функціонування в освітньому середовищі та виявити чинники, пов'язані з успішністю пристосування до навчання.

Об'єктом емпіричного дослідження є дитячо-батьківські взаємини в умовах освітнього середовища.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин та їхній зв'язок з емоційним станом і перебігом адаптації молодших школярів до освітнього середовища.

Метою дослідження є виявлення психологічних особливостей дитячо-батьківських взаємин та визначення їх впливу на емоційний стан і адаптацію молодших школярів в умовах освітнього середовища. Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання**:

1. дослідити особливості батьківських установок у сім'ях молодших школярів;
2. охарактеризувати специфіку ставлення батьків до досліджуваних дітей;
3. проаналізувати емоційний стан молодших школярів в умовах освітнього середовища;
4. визначити особливості перебігу адаптації молодших школярів до навчального середовища;
5. встановити взаємозв'язки між характеристиками дитячо-батьківських взаємин, емоційним станом та рівнем адаптації дітей до школи.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей дитячо-батьківських взаємин та їх зв'язку з емоційним станом і адаптацією молодших школярів до освітнього середовища здійснювалося у кілька **етапів**.

1. Перший етап мав підготовчий характер і передбачав опрацювання наукових джерел, присвячених проблематиці дитячо-батьківських взаємин, психологічним особливостям розвитку дітей молодшого шкільного віку, а також чинникам шкільної адаптації. Аналіз літератури охоплював праці, у яких розглядається вплив стилів батьківського виховання та батьківських установок

на емоційний розвиток дитини, формування тривожності й особливості входження у шкільне середовище. Опрацювання теоретичних матеріалів дало змогу уточнити зміст основних понять дослідження, конкретизувати об'єкт і предмет, сформулювати мету, завдання та робочу гіпотезу, а також обґрунтувати вибір психодіагностичного інструментарію.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що рівень тривожності та перебіг адаптації молодших школярів до освітнього середовища пов'язані з особливостями емоційного контакту з батьками, а також із переважаючими характеристиками батьківського ставлення. Передбачається, що за умов емоційного прийняття та підтримки з боку батьків у дітей спостерігатиметься нижчий рівень тривожності та сприятливіші умови для входження у навчальну діяльність. Водночас очікується, що за наявності надмірної концентрації на дитині, жорсткого контролю або тенденції до зниження віри в її можливості частіше виявлятимуться підвищена тривожність, емоційна залежність і труднощі саморегуляції, що ускладнює процес пристосування до вимог освітнього середовища та соціальної взаємодії у шкільному колективі.

2. Другий етап дослідження передбачав проведення емпіричного обстеження молодших школярів та їхніх батьків з метою вивчення особливостей дитячо-батьківських взаємин, емоційного стану дітей і специфіки їхньої адаптації до освітнього середовища. На цьому етапі здійснювалося збирання первинних емпіричних даних, необхідних для подальшого аналізу взаємозв'язків між характеристиками сімейної взаємодії та показниками емоційного самопочуття і пристосування дітей до шкільних умов.

Нами була сформована **вибірка**, до якої увійшли 60 учнів молодшого шкільного віку (36 хлопців і 24 дівчинки) віком від 6 до 8 років, а також 72 батьків цих дітей, які навчаються у закладі Szkoła Podstawowa nr 2 im. Tadeusza Kościuszki у воєводстві Łódzkie (Республіка Польща).

3. Третій етап був спрямований на узагальнення та інтерпретацію отриманих результатів. У процесі опрацювання здійснено аналіз показників батьківських установок і ставлення до дітей, а також особливостей емоційного

стану й адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища. Це дало змогу виявити характерні поєднання сімейних і шкільних чинників, що пов'язані з перебігом адаптації та емоційним самопочуттям дітей, і визначити напрями впливу дитячо-батьківських взаємин на процес пристосування до навчальної діяльності. Отримані результати стали основою для формулювання висновків щодо ролі сімейної взаємодії у психологічному функціонуванні молодших школярів в освітньому середовищі.

Емпіричні дані було зібрано у вересні–жовтні 2025 року, узагальнення результатів первинної обробки представлено в додатках.

3.2. Особливості батьківських установок у досліджуваних сім'ях

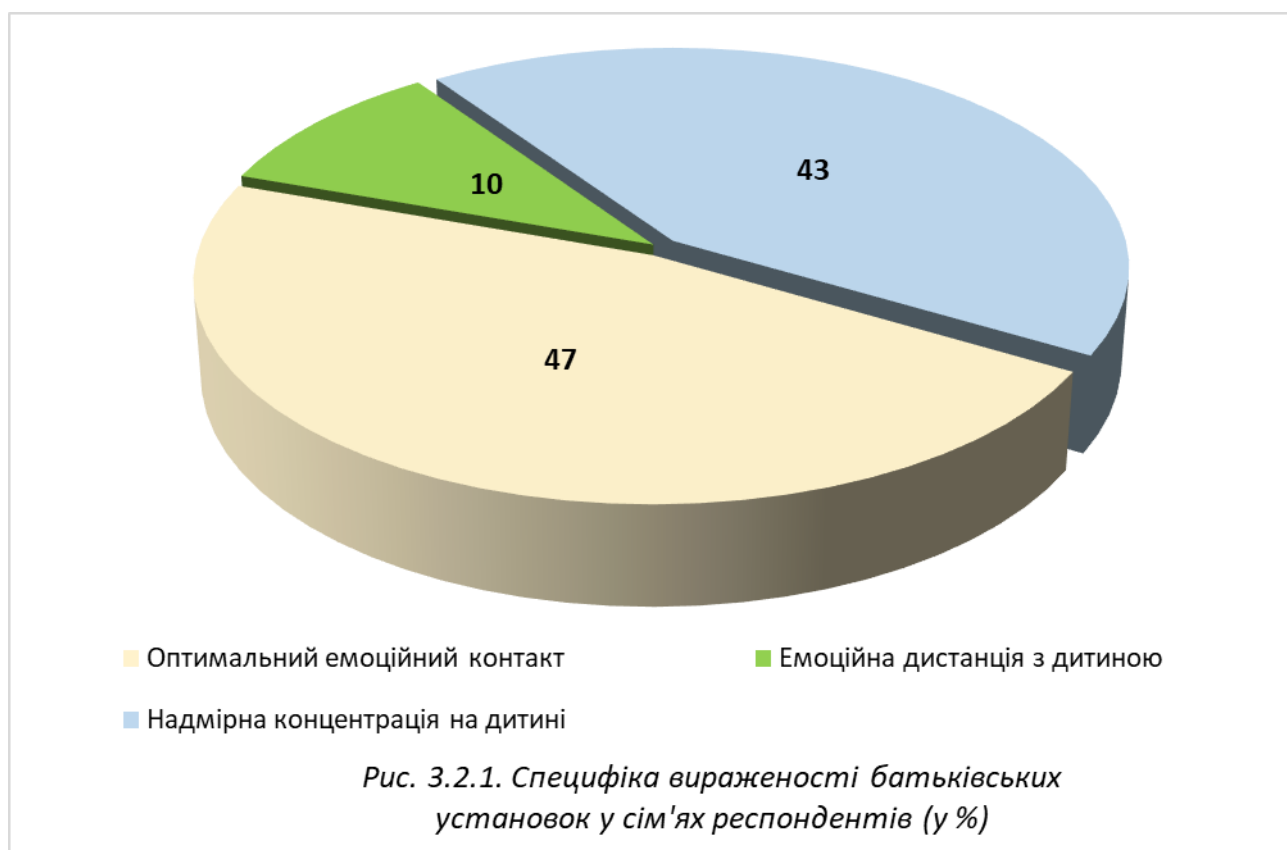
В умовах соціальної нестабільності та вимушених змін, пов'язаних із воєнними подіями, зростає роль сім'ї як основного джерела емоційної підтримки й психологічної безпеки для дитини молодшого шкільного віку. Саме батьківські установки, стиль взаємодії та характер емоційного контакту визначають, наскільки дитина відчуває стабільність, захищеність і впевненість у нових для себе освітніх та соціальних умовах. За таких обставин дитячо-батьківські взаємини виступають важливим чинником, що може як пом'якшувати вплив стресових факторів, так і посилювати емоційне напруження та труднощі адаптації. Тому аналіз батьківських установок є необхідною передумовою для розуміння особливостей емоційного функціонування та адаптації дитини в освітньому середовищі.

У зв'язку з цим першим завданням емпіричного дослідження було вивчення особливостей батьківських установок у досліджуваних сім'ях, що здійснювалося за допомогою методики PARI (тест-опитувальник вивчення батьківських установок Е. С. Шефер і Р. К. Белл). Аналіз цих характеристик був необхідним для подальшого з'ясування зв'язку між стилем батьківського ставлення, емоційним станом дітей та особливостями їх адаптації до освітнього середовища. Узагальнені результати щодо домінуючих типів батьківських установок подано в таблиці 3.2.1.

Аналіз домінуючих батьківських установок у сім'ях школярів (n=72)

Тип батьківської установки					
Оптимальний емоційний контакт		Емоційна дистанція з дитиною		Надмірна концентрація на дитині	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
34	47	7	10	31	43

Для унаочнення отриманих результатів зобразимо дані таблиці графічно за допомогою рис. 3.2.1.



Як свідчать дані таблиці та рисунку, більшості (47%) досліджуваних сімей властивий оптимальний емоційний контакт із дитиною. Такий тип батьківської установки характеризується поєднанням емоційної близькості з повагою до особистісних меж дитини та визнанням її індивідуальних потреб. Батьки зазвичай виявляють зацікавленість у переживаннях дитини, схильні вислуховувати її, обговорювати значущі події та реагувати на емоційні стани

без знецінення чи надмірної критики. У взаємодії переважає підтримувальний стиль спілкування, який не зводиться лише до контролю поведінки, а передбачає емоційне прийняття та готовність до співпереживання. Вимоги й правила у таких сім'ях, як правило, поєднуються з поясненням їх змісту та доцільності, що формує передбачуваність і зрозумілість батьківської позиції.

Водночас оптимальний емоційний контакт не означає відсутності меж або повної вседозволеності. Батьки зберігають послідовність у виховних впливах, підтримують автономію дитини, але залишаються доступними для емоційного обміну й допомоги у складних ситуаціях. У таких взаєминах дитина не позбавлена можливості самостійно пробувати різні способи поведінки, при цьому знаючи, що може розраховувати на підтримку дорослих. Емоційний клімат у сім'ї зазвичай стабільний, без різких коливань між надмірною близькістю та відстороненістю, що сприяє формуванню довіри у взаєминах. Батьківська участь проявляється не через постійне втручання, а через готовність бути поруч, коли дитина цього потребує, зберігаючи баланс між залученістю та наданням простору для власного досвіду.

Деяка менша кількість досліджуваних (43%) характеризується типом установки, який проявляється через надмірну концентрацію на дитині. Для цього стилю взаємодії властиве підвищене емоційне залучення батьків у всі сфери життя дитини, постійний контроль за її поведінкою, переживаннями та навіть незначними подіями повсякденного життя. Батьки прагнуть бути максимально поінформованими про кожен крок дитини, активно втручаються в її вибір і рішення, часто випереджаючи можливі труднощі та намагаючись запобігти будь-яким негативним переживанням. Така позиція ґрунтується на сильній тривозі за благополуччя дитини та бажанні створити для неї максимально безпечні умови, що водночас звужує простір для самостійних дій і власного досвіду.

У межах цього типу спостерігається схильність до гіперопіки, коли турбота поєднується з обмеженням автономії та формуванням залежних моделей взаємодії. Батьки можуть брати на себе вирішення тих завдань, з якими дитина здатна впоратися самостійно, часто підказують, контролюють або

коригують її поведінку, орієнтуючись на власні уявлення про правильність дій. Емоційний контакт при цьому зазвичай інтенсивний, однак він має однобічний характер, оскільки домінує позиція дорослого, а потреби дитини в самовираженні та ініціативі залишаються менш врахованими. За таких умов взаємини можуть набувати рис співзалежності, коли благополуччя батьків тісно пов'язується зі станом і поведінкою дитини, а сама дитина поступово звикає покладатися на зовнішню підтримку замість розвитку внутрішніх механізмів саморегуляції.

Лише у 10% сімей зафіксовано домінування емоційної дистанції з дитиною, що свідчить про наявність у частини батьків тенденції до стриманого, формалізованого стилю взаємодії. Для такого типу ставлення характерна обмежена емоційна включеність у переживання дитини, рідше проявляється інтерес до її внутрішнього стану, а спілкування здебільшого зосереджується на побутових або навчальних питаннях. Батьківська позиція у таких випадках часто має відтінок відстороненості, коли емоційні реакції дитини залишаються поза увагою або сприймаються як другорядні. Контакт із дитиною може підтримуватися на рівні виконання обов'язків, але без глибшого емоційного залучення та підтримки.

У взаєминах за умов емоційної дистанції спостерігається схильність до мінімізації проявів тепла, схвалення та співпереживання, що формує більш холодний емоційний фон у сім'ї. Батьки можуть орієнтуватися на дотримання правил і вимог, не завжди супроводжуючи їх поясненнями чи емоційним підкріпленням, унаслідок чого спілкування набуває директивного або нейтрально-офіційного характеру. Такий стиль взаємодії обмежує можливості для відкритого обговорення труднощів, сумнівів або переживань, що переживає дитина, і зменшує кількість ситуацій, у яких вона може отримати емоційну підтримку від батьків. За відсутності регулярного емоційного обміну взаємини можуть сприйматися дитиною як менш надійні й менш доступні для звернення у разі внутрішнього напруження чи потреби в допомозі.

Отже, отримані дані свідчать про те, що у вибірці домінують два типи батьківської установки – оптимальний емоційний контакт та надмірна

концентрація на дитині, які разом охоплюють переважну більшість сімей. Обидва типи передбачають високий рівень залученості батьків у життя дитини, однак відрізняються за характером емоційної взаємодії та ступенем надання самостійності. Якщо оптимальний емоційний контакт ґрунтується на підтримці, прийнятті та повазі до потреб дитини, то надмірна концентрація пов'язана з посиленням контролем і тенденцією до гіперопіки. Водночас незначна представленість емоційної дистанції вказує на те, що більшість батьків зберігають емоційний зв'язок із дітьми, що є важливою передумовою формування стабільних взаємин.

3.3. Характеристика ставлення батьків до дітей у вибірці дослідження

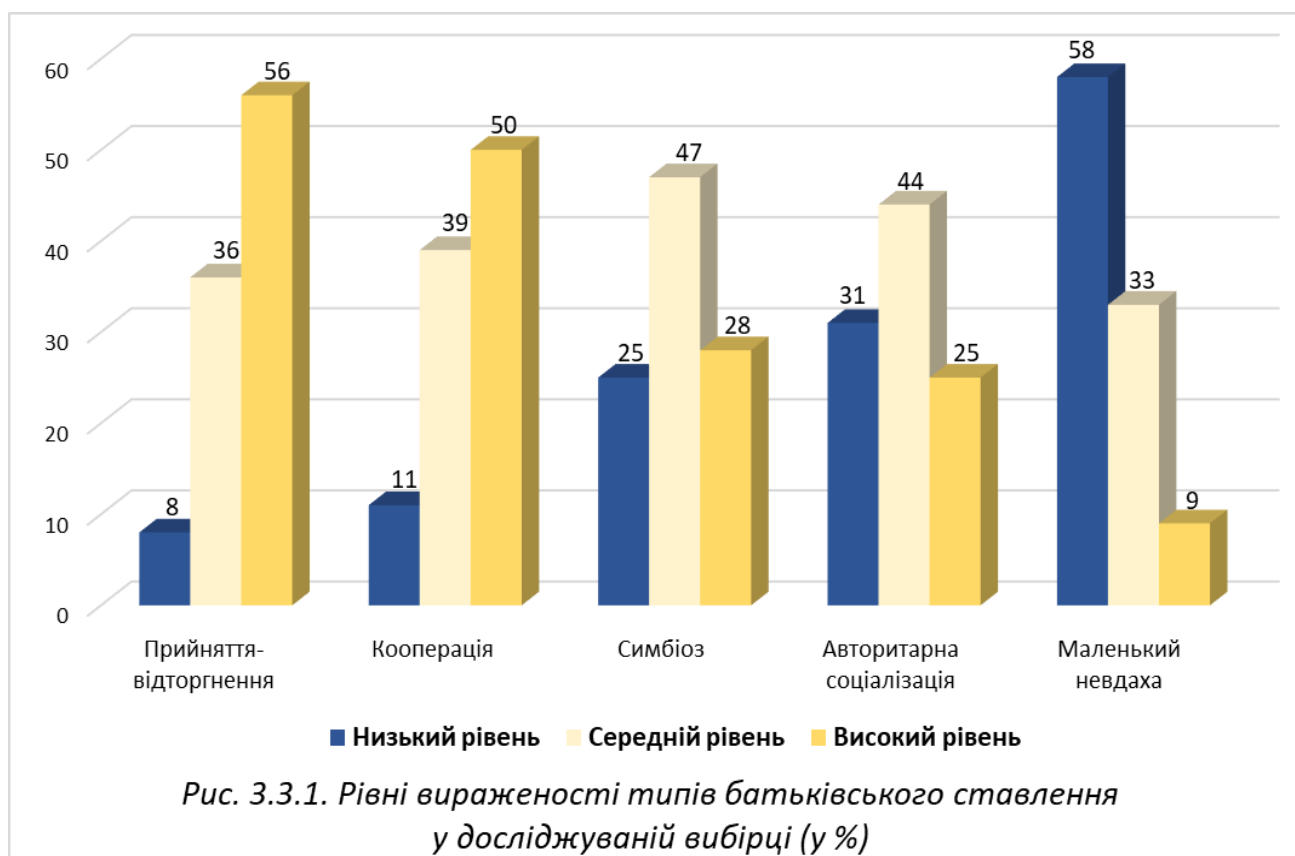
У межах подальшого аналізу дитячо-батьківських взаємин доцільним є розгляд не лише загальних батьківських установок, а й безпосереднього ставлення батьків до дітей, яке проявляється у повсякденних формах взаємодії, способах контролю, рівні прийняття та характері емоційної підтримки. Саме ці аспекти визначають емоційний клімат у сім'ї та впливають на формування у дитини відчуття безпеки, значущості й довіри до дорослих. Аналіз батьківського ставлення дозволяє конкретизувати, яким чином загальні установки реалізуються у практиці виховання та міжособистісних контактах у сімейному середовищі. Крім того, особливості ставлення батьків можуть виступати як ресурсом психологічної стабільності дитини, так і фактором підвищення емоційної напруженості у разі дисгармонійних форм взаємодії. Тому вивчення цих характеристик є необхідним для подальшого аналізу їх зв'язку з емоційним станом і перебігом адаптації молодших школярів до освітнього середовища.

З цією метою у дослідженні було використано методику діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга, В. В. Столін), результати якої дали змогу визначити провідні типи ставлення батьків до дітей у досліджуваній вибірці. Узагальнені показники розподілу типів батьківського ставлення подано в таблиці 3.3.1.

**Особливості вираження типів батьківського ставлення до
молодших школярів (n=72)**

Шкала	Рівень вираженості					
	Низький		Середній		Високий	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Прийняття- відторгнення	6	8	26	36	40	56
Кооперація	8	11	28	39	36	50
Симбіоз	18	25	34	47	20	28
Авторитарна соціалізація	22	31	32	44	18	25
Маленький невдаха	42	58	24	33	6	9

Для ліпшої наочності результати дослідження наведено графічно на рисунку 3.3.1.



Як свідчать дані рис. 3.3.1, більше половини вибірки (56%) мають високий рівень за шкалою «прийняття–відторгнення» дитини. Такий показник свідчить про домінування позитивного емоційного ставлення до дитини, орієнтацію на її потреби та визнання її індивідуальних особливостей. Для цих батьків характерна готовність підтримувати емоційний контакт, проявляти

теплоту у взаємодії та зберігати прихильність незалежно від ситуативних труднощів у поведінці чи навчанні дитини. У взаєминах переважає прийняття дитини як цінності самої по собі, без жорсткого пов'язування ставлення з її досягненнями або відповідністю очікуванням дорослих.

Ще у третини осіб (36%) виявлено середній рівень за цією шкалою, що вказує на неоднорідність емоційного ставлення до дитини. У таких сім'ях позитивне сприйняття дитини поєднується з періодичними проявами незадоволення, підвищеної вимогливості або емоційної стриманості. Ставлення до дитини може змінюватися залежно від її поведінки, успішності чи відповідності очікуванням дорослих, що створює певну нестабільність у емоційному контакті. Лише 8% респондентів характеризуються низьким рівнем прийняття дитини. Для цього типу ставлення характерне зниження емоційної включеності батьків у життя дитини, обмежена увага до її переживань та схильність акцентувати на недоліках або проблемних проявах поведінки. Взаємодія часто набуває формального або контролюючого характеру, тоді як емоційна підтримка й схвалення представлені недостатньо.

За шкалою «симбіоз» переважає середній рівень вираженості, який спостерігається у 47% батьків. Такий показник свідчить про наявність емоційної близькості між батьками й дітьми за умови часткового збереження особистісних меж. У взаєминах присутня турбота, увага до потреб дитини, бажання бути залученими в її життя, однак без повного злиття та тотального контролю. Водночас батьки з середнім рівнем симбіозу можуть періодично демонструвати підвищену тривожність за стан дитини, прагнути убезпечити її від труднощів і брати на себе частину відповідальності за її переживання, що проявляється ситуативно, а не як постійна стратегія взаємодії.

Високий рівень симбіозу виявлено у 28% респондентів, що вказує на тенденцію до надмірної емоційної злитості з дитиною та труднощі у розмежуванні власних і дитячих переживань. За таких умов батьки можуть сприймати емоційний стан дитини як власний, надмірно включатися в її переживання та намагатися постійно контролювати ситуації, у яких вона перебуває. Це супроводжується зниженням автономії дитини та обмеженням її

можливостей самостійно долати труднощі. Натомість низький рівень симбіозу, який зафіксовано у 25% випадків, свідчить про більшу емоційну дистанційованість і схильність до надання дитині більшої самостійності, однак за певних умов це може поєднуватися з меншою залученістю у її внутрішній світ і потреби.

Серед батьків молодших школярів переважає середній рівень вираженості симбіотичних установок – 47% опитаних. Такий результат вказує на те, що значна частина батьків демонструє помірну схильність до встановлення тісного емоційного зв'язку з дитиною, який не переходить межі надмірної психологічної злитості. У їхній поведінці може простежуватися бажання контролювати основні сфери життя дитини, активно брати участь у її повсякденних справах, проте зберігається здатність визнавати автономність дитини та поступово зменшувати опіку в міру її розвитку. Такі батьки зазвичай прагнуть бути емоційно присутніми в житті дитини, однак не схильні до нав'язування повного контролю чи обмеження самостійності.

Помітна частка респондентів (28%) виявила високий рівень вираженості симбіозу. У цих сім'ях відносини між батьками й дітьми набувають ознак психологічної злитості – батьки сприймають дитину як продовження себе, намагаються постійно контролювати її думки, почуття та дії. Такий стиль взаємодії нерідко включає надмірну турботу, відсутність особистих меж та втручання у приватний простір дитини. Це може ускладнювати становлення автономії й самостійності, сприяти формуванню залежної поведінки та знижувати емоційну гнучкість дитини. Водночас низький рівень симбіозу, який виявлено у 25% батьків, свідчить про тенденцію до емоційної дистанції, відокремлення або недостатнього включення у внутрішній світ дитини. Такі батьки можуть зберігати формальну турботу, однак уникати глибокої емоційної близькості, що знижує відчуття підтримки й безпеки в дитини.

За шкалою «Авторитарна соціалізація», простежується переважання середнього рівня її вираженості, що спостерігається у 44% батьків. Такий рівень свідчить про помірну настанову на жорстке дотримання правил, дисципліну та формальну слухняність. Для цієї групи характерна установка на

важливість контролю за поведінкою дитини, проте без вираженого домінування або емоційного тиску. Досліджувані, які демонструють середні показники, прагнуть до впорядкованості, вимагають відповідальності, але залишають простір для пояснення правил, корекції поведінки через діалог і збереження емоційного контакту.

У 31% респондентів виявлено низький рівень авторитарної соціалізації. Це вказує на схильність до більш м'якого підходу у вихованні, гнучкого встановлення меж і меншої зосередженості на слухняності як основній виховній цілі. Батьки з низькими показниками, ймовірно, уникають жорстких санкцій, дозволяють дітям приймати участь у прийнятті рішень і демонструють вищий рівень толерантності до автономії дитини. Натомість 25% опитаних характеризуються високим рівнем авторитарної соціалізації. У цій групі переважає установка на беззаперечну дисципліну, суворе виконання правил і акцент на покаранні як основному інструменті контролю. Такі батьки демонструють схильність до директивного стилю взаємодії, у якому емоційний контакт може витіснятися вимогливістю й критичністю.

Більшості дорослих (58%) притаманний низький ступінь вираженості за показником «Маленький невдаха». Це свідчить про те, що в більшості батьків відсутня схильність сприймати власну дитину як слабку, безпомічну або таку, що не здатна впоратися з труднощами без постійної допомоги. Така позиція зазвичай поєднується з більшою довірою до здібностей дитини, схваленням самостійності, визнанням її потенціалу та наданням можливості діяти незалежно. Батьки з низьким рівнем за цією шкалою демонструють віру в ресурсність дитини, підтримують ініціативу та не схильні до гіперопіки чи емоційного знецінення.

Водночас у 33% батьків виявлено середній рівень вираженості ставлення за цією шкалою. Це може свідчити про суперечливе ставлення: з одного боку – визнання компетентності дитини, а з іншого – епізодичну недовіру до її здатності самостійно впоратися із завданнями чи викликами. Така *ambivalentna* позиція часто проявляється у вибіркового контролі, сумнівах у здібностях дитини при зустрічі з новими ситуаціями та бажанні втрутитися задля

запобігання можливим помилкам. Лише 9% опитаних мають високий рівень вираженості цього ставлення, що вказує на схильність до сприйняття дитини як незрілої, неспроможної, такої, що потребує постійної опіки та вказівок. Подібне ставлення знижує рівень автономії дитини та може формувати почуття неповноцінності або невпевненості у власних силах.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що батьківське ставлення до дітей у вибірці характеризується переважанням емоційно приймаючих і кооперативних форм, що є позитивною основою для формування психологічної безпеки дитини. Водночас помірна вираженість симбіотичних і авторитарних тенденцій свідчить про існування контролювальних або надмірно опікунських моделей взаємодії. Це вказує на амбівалентність батьківських позицій, у межах яких поєднуються як підтримувальні, так і обмежувальні стратегії виховання, що потенційно впливають на емоційний розвиток дитини та її адаптацію до змінених умов життя.

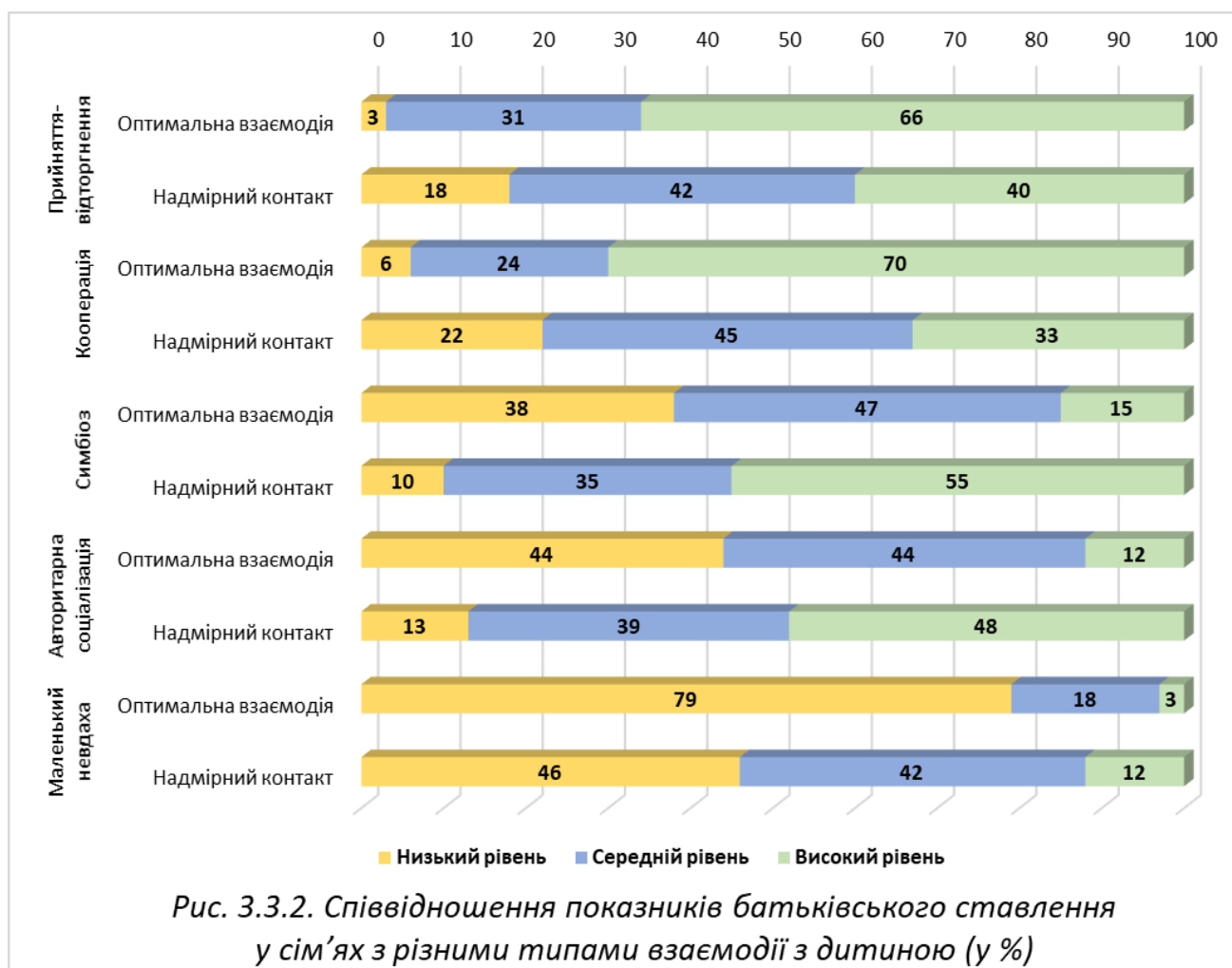
Наступним кроком аналізу стало вивчення відмінностей у вираженості типів батьківського ставлення між групами, що розрізняються за домінуючим типом батьківської установки. Такий підхід дає змогу встановити, як саме загальні орієнтації батьків трансформуються у повсякденну взаємодію з дитиною. Узагальнені результати подано в таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.2

Особливості батьківського ставлення у групах з різними домінуючими батьківськими установками (у %)

Шкала	Рівень вираженості					
	Низький		Середній		Високий	
	Оптимальна взаємодія	Надмірний контакт	Оптимальна взаємодія	Надмірний контакт	Оптимальна взаємодія	Надмірний контакт
Прийняття-відторгнення	3	18	31	42	66	40
Кооперація	6	22	24	45	70	33
Симбіоз	38	10	47	35	15	55
Авторитарна соціалізація	44	13	44	39	12	48
Маленький невдаха	79	46	18	42	3	12

Зобразимо отримане співвідношення даних графічно для кращої наочності (рис. 3.3.2).



Як свідчить рис. 3.3.2, за показником прийняття дитини існують відмінності в емоційній основі взаємодії між батьками та дитиною залежно від типу батьківських установок. У групі оптимальної взаємодії переважає високий рівень прийняття, який становить 66%, тоді як середній рівень зафіксовано у 31% батьків, а низький – лише у 3%. Така структура свідчить про стабільно позитивне емоційне ставлення до дитини, визнання її особистісної цінності та прийняття індивідуальних особливостей без жорсткої залежності від успішності чи поведінкових проявів. Взаємини в цих сім'ях, імовірно, будуються на емоційній підтримці, здатності до співпереживання та готовності зберігати контакт навіть у ситуаціях труднощів. Для дитини це створює умови передбачуваності у стосунках із дорослими та сприяє формуванню почуття безпеки й довіри.

У групі надмірного контакту високий рівень прийняття спостерігається у 40% випадків, що вказує на збереження емоційної прихильності, однак уже не як домінуючої характеристики взаємодії. Водночас суттєво зростає частка середнього рівня до 42% і низького до 18%, що відображає більшу нестабільність емоційного ставлення та ймовірну залежність батьківських реакцій від поведінки дитини, її успіхів або відповідності очікуванням. За таких умов позитивне ставлення може поєднуватися з періодичними проявами роздратування, критики або емоційного напруження, що робить взаємини менш передбачуваними для дитини та підвищує ризик формування внутрішньої напруженості у відповідь на вимоги дорослих.

Аналіз показників кооперації свідчить про різну міру партнерського характеру взаємодії між батьками та дітьми у двох групах. У групі оптимальної взаємодії домінує високий рівень кооперації, який становить 70%, тоді як середній рівень зафіксовано у 24%, а низький – у 6% батьків. Такий розподіл вказує на поширеність форм взаємодії, що передбачають спільне обговорення ситуацій, врахування позиції дитини, підтримку її ініціативи та залучення до прийняття рішень у межах доступного вікові. Батьки в цій групі, ймовірно, орієнтуються на взаєморозуміння та співпрацю, а не лише на контроль результату, що сприяє формуванню в дитини досвіду участі у взаємодії як активного суб'єкта.

Для сімей з надмірною концентрацією на дитині високий рівень кооперації знижується до 33%, натомість різко зростає частка середнього рівня до 45% і низького до 22%. Це свідчить про те, що взаємодія частіше набуває характеру формальної участі батьків у справах дитини без реального розподілу відповідальності й без достатнього врахування її позиції. За таких умов дорослі можуть активно втручатися у діяльність дитини, однак переважно з позиції керування, а не співпраці, що знижує можливості для розвитку самостійності та навичок саморегуляції. Збільшення частки низького рівня кооперації також вказує на поширеність директивних форм впливу, коли рішення приймаються переважно дорослими, а роль дитини зводиться до виконання вказівок, що може обмежувати розвиток ініціативності та відповідальності.

Розподіл показників за шкалою «Симбіоз» відображає суттєві відмінності у ступені психологічної злитості батьків із дитиною та характері особистісних меж у взаєминах. У групі оптимальної взаємодії переважають низький і середній рівні симбіозу, які становлять відповідно 38% і 47%, тоді як високий рівень зафіксовано лише у 15% батьків. Така структура свідчить про збереження емоційної близькості за умови відносної автономності дитини, коли батьки залишаються залученими у її життя, але не схильні повністю контролювати її переживання, рішення та поведінкові прояви. За цих умов емоційний контакт не переходить у психологічну залежність, а взаємини характеризуються наявністю меж, які дозволяють дитині поступово формувати власні способи подолання труднощів і набувати досвіду самостійних дій.

Натомість у групі надмірного контакту високий рівень симбіозу становить 55%, тоді як низький рівень представлений лише у 10%, а середній – у 35%. Такий розподіл вказує на домінування тенденції до емоційної злитості, коли переживання дитини тісно пов'язуються з переживаннями батьків, а самі батьки схильні постійно перебувати в ролі активних учасників усіх аспектів дитячого життя. За таких умов знижується простір для автономних рішень дитини, а самостійне подолання труднощів часто замінюється втручанням дорослих. Це може формувати залежні моделі поведінки та знижувати впевненість у власних можливостях у ситуаціях, що потребують ініціативи та відповідальності.

Аналіз показників за шкалою «Авторитарна соціалізація» свідчить про різний характер регуляції поведінки дитини в межах двох типів взаємодії. У групі оптимальної взаємодії переважають низький і середній рівні, які становлять по 44%, тоді як високий рівень зафіксовано лише у 12% батьків. Такий розподіл відображає гнучкий підхід до виховання, у якому вимоги та правила поєднуються з поясненнями, обговоренням і можливістю врахування індивідуальних особливостей дитини. За цих умов дисциплінарні вимоги не домінують над емоційним контактом, а регуляція поведінки здійснюється переважно через переконання, домовленості та поступове формування внутрішніх механізмів самоконтролю.

У групі надмірного контакту ситуація суттєво відрізняється: високий рівень авторитарної соціалізації спостерігається у 48% батьків, середній – у 39%, тоді як низький – лише у 13%. Це свідчить про виражену орієнтацію на контроль, суворе дотримання правил і підвищену вимогливість до поведінки дитини. Такий стиль регуляції часто супроводжується директивними формами впливу, обмеженим простором для вибору та схильністю до використання покарань або жорстких заборон як засобу корекції поведінки. Поєднання високого рівня контролю з інтенсивною емоційною залученістю, характерною для надмірного контакту, створює умови, за яких дитина перебуває під постійним наглядом і тиском очікувань, що може підвищувати емоційну напруженість і ускладнювати формування самостійної регуляції поведінки.

Щодо шкали «Маленький невдаха», результати відображають відмінності у тому, як батьки оцінюють здатність дитини до самостійного подолання труднощів і рівень її психологічної зрілості. У групі оптимальної взаємодії переважає низький рівень, який становить 79%, тоді як середній рівень зафіксовано у 18%, а високий – лише у 3% випадків. Такий розподіл свідчить про домінування уявлень про достатню компетентність дитини, довіру до її можливостей і готовність надавати підтримку без систематичного перебрання на себе відповідальності за її дії. За цих умов дитина отримує досвід самостійного прийняття рішень і поступового опанування складніших форм поведінкової регуляції, що є важливим для адаптації до вимог навчальної діяльності.

Інша структура показників спостерігається у групі надмірного контакту. Тут частка низького рівня зменшується до 46%, водночас зростає середній рівень до 42% і високий до 12%. Це вказує на більш поширену схильність сумніватися у здатності дитини діяти автономно та на прагнення дорослих активно втручатися у ситуації, які потребують зусиль або відповідальності з боку дитини. Середній рівень у цій групі може відображати нестійке уявлення про можливості дитини, коли в окремих ситуаціях їй надається самостійність, однак у складніших умовах ініціатива швидко переходить до дорослого. Високий рівень за цією шкалою свідчить про сформовану установку на

сприймання дитини як такої, що постійно потребує допомоги, що обмежує розвиток автономності та може сприяти формуванню залежних форм поведінки у навчальному та соціальному контекстах.

З метою перевірки статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів батьківського ставлення у групах з оптимальною взаємодією та надмірним контактом було застосовано χ^2 -критерій Пірсона. Результати аналізу подано в таблиці 3.3.3.

Таблиця 3.3.3

Значення χ^2 -критерію Пірсона при порівнянні рівнів батьківського ставлення у групах з різними типами взаємодії з дитиною

Шкала	χ^2 -емпіричне	Рівень значущості
Прийняття–відторгнення	5,18	–
Кооперація	7,02	$p \leq 0,05$
Симбіоз	13,21	$p \leq 0,01$
Авторитарна соціалізація	11,84	$p \leq 0,01$
«Маленький невдаха»	7,96	$p \leq 0,05$
<i>Критичні значення: $p = 0,05 - 5,99$; $p = 0,01 - 9,21$</i>		

Результати χ^2 -критерію Пірсона засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між групами з оптимальною взаємодією та надмірним контактом насамперед за тими показниками, які відображають ступінь психологічної злитості та характер контролю у взаєминах з дитиною. Найбільш виражені відмінності встановлено за шкалою «Симбіоз» ($\chi^2 = 13,21$; $p \leq 0,01$). Отримані дані свідчать про те, що в групі надмірного контакту значно частіше представлені високі рівні психологічної злитості, тоді як у групі оптимальної взаємодії переважають низькі та середні рівні. Це вказує на суттєві розбіжності у характері емоційних меж між батьками та дитиною. За умов надмірного контакту батьки частіше ототожнюють власні переживання з переживаннями дитини, активно втручаються у всі сфери її життя та схильні до постійної присутності у процесі прийняття рішень. Натомість при оптимальній взаємодії емоційна близькість поєднується зі збереженням автономності дитини, що

створює сприятливі умови для формування самостійності та внутрішніх механізмів регуляції поведінки.

Статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,01$ також зафіксовано за шкалою «Авторитарна соціалізація» ($\chi^2 = 11,84$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про різний характер регуляції поведінки дитини залежно від типу взаємодії у сім'ї. У групі надмірного контакту істотно частіше представлені високі рівні директивності, жорсткого контролю та акценту на дисциплінарних вимогах. Така модель взаємодії передбачає орієнтацію на підпорядкування дитини правилам і вимогам дорослого, що може супроводжуватися зниженням можливостей для прояву ініціативи та самостійного вибору. У групі оптимальної взаємодії, навпаки, переважають низькі та середні рівні авторитарності, що вказує на гнучкіші способи впливу, поєднання вимог із поясненнями та залученням дитини до обговорення правил і очікувань.

Статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$ встановлено за шкалою «Кооперація» ($\chi^2 = 7,02$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що характер участі батьків у спільній діяльності з дитиною суттєво різниться залежно від типу взаємодії. У групі оптимальної взаємодії значно частіше представлені високі рівні кооперації, що відображає партнерський характер спілкування, готовність враховувати позицію дитини та підтримувати її активну участь у спільному розв'язанні завдань. У групі надмірного контакту переважають середні та низькі рівні кооперації, що вказує на зменшення рівноправної співпраці та переважання керівної позиції дорослого. За таких умов батьки можуть бути активно залучені у справи дитини, однак взаємодія частіше набуває характеру контролю, а не партнерства.

Значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$ також зафіксовано за шкалою «Маленький невдаха» ($\chi^2 = 7,96$; $p \leq 0,05$). Отримані результати свідчать про різні уявлення батьків щодо самостійності та психологічної зрілості дитини. У групі оптимальної взаємодії переважають низькі рівні цієї характеристики, що відображає довіру до можливостей дитини, визнання її здатності справлятися з труднощами та підтримку автономної поведінки. У групі надмірного контакту значно частіше представлені середні та високі рівні, що вказує на схильність

сумніватися у спроможності дитини діяти без постійної допомоги дорослих. Така позиція може зумовлювати підвищене втручання у діяльність дитини та обмежувати формування навичок самостійного подолання труднощів.

За шкалою «Прийняття–відторгнення» статистично значущих відмінностей між групами не виявлено ($\chi^2 = 5,18$; $p > 0,05$). Це свідчить про те, що емоційна прихильність до дитини та загальне позитивне ставлення зберігаються як у групі оптимальної взаємодії, так і у групі надмірного контакту. Незважаючи на різницю у способах контролю та ступені залученості, більшість батьків у обох групах демонструють орієнтацію на емоційне прийняття дитини.

Орієнтуючись на результати статистичного аналізу, можна зазначити, що тип взаємодії батьків із дитиною пов'язаний передусім зі способами регуляції поведінки, ступенем емоційної злитості та рівнем довіри до самостійності дитини. Найбільш виразні відмінності між групами з оптимальною взаємодією та надмірним контактом зафіксовано за показниками симбіозу й авторитарної соціалізації, а також за рівнем кооперації та уявленнями батьків про спроможність дитини діяти автономно, тоді як за показником емоційного прийняття статистично надійних розбіжностей не виявлено. Це свідчить про те, що позитивне ставлення до дитини зберігається в обох групах, однак при надмірному контакті воно поєднується з підвищеним контролем, емоційною злитістю та сумнівами щодо самостійності дитини, тоді як при оптимальній взаємодії переважають партнерські форми співпраці, гнучкі способи регуляції поведінки та підтримка автономності.

3.4. Емоційний стан молодших школярів в умовах освітнього середовища

У молодшому шкільному віці емоційний стан дитини значною мірою визначається характером вимог освітнього середовища та рівнем психологічної стабільності життєвого контексту. Навчання в іншомовному та іншокультурному середовищі, зміна звичного соціального оточення й умов проживання, а також досвід тривалого стресового напруження можуть

підвищувати чутливість дітей до навчальних і міжособистісних труднощів та сприяти зростанню рівня тривожності. За таких умов освітнє середовище стає не лише простором навчальної діяльності, а й полем інтенсивної соціально-емоційної адаптації, що відображається у переживанні невпевненості, напруження та очікування можливих труднощів.

У зв'язку з цим у дослідженні було здійснено оцінювання загального рівня тривожності молодших школярів за допомогою методики СМАС в адаптації А. М. Прихожан. Узагальнені результати розподілу рівнів тривожності у вибірці подано в таблиці 3.4.1.

Таблиця 3.4.1.

Аналіз тривожності молодших школярів у освітньому середовищі (n=60)

Рівень вираження тривожності					
Низький		Середній		Високий	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
19	32	17	28	24	40

На рис. 3.4.1 дані таблиці зображено за допомогою діаграми для кращої наочності.

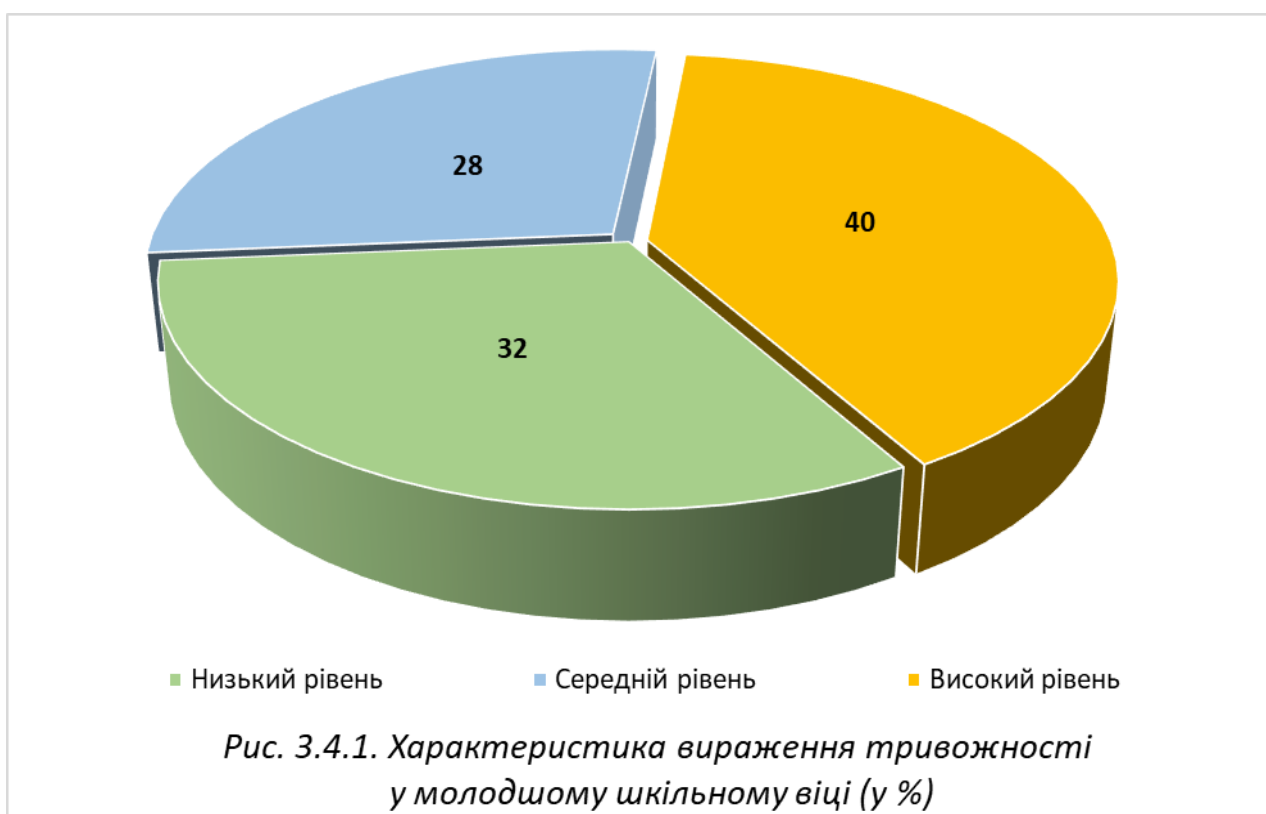


Рис. 3.4.1. Характеристика вираження тривожності у молодшому шкільному віці (у %)

Як можна побачити з рис. 3.4.1, найбільш представленим у вибірці є високий рівень тривожності, який зафіксовано у 43% молодших школярів. Такий показник свідчить про значну частку дітей, для яких емоційний фон навчальної діяльності супроводжується стійким внутрішнім напруженням, очікуванням можливих труднощів та підвищеною чутливістю до оцінювання з боку дорослих і однолітків. Для цих дітей характерними є часті переживання невпевненості у власних можливостях, страх помилок і схильність до надмірного самоконтролю у навчальних ситуаціях. Високий рівень тривожності може проявлятися у напруженій поведінці на уроках, труднощах концентрації уваги, швидкій втомлюваності та зниженій здатності до довільної регуляції емоцій. За таких умов навіть стандартні навчальні вимоги можуть сприйматися як надмірно складні, що ускладнює процес включення в навчальну діяльність і підтримання стабільної мотивації.

Підвищена тривожність у молодшому шкільному віці також пов'язана з особливостями соціальної адаптації, зокрема з труднощами встановлення контактів, страхом негативної оцінки та залежністю від схвалення дорослих. Діти з високим рівнем тривожності частіше уникають активної участі у спільній діяльності, демонструють обережність у взаємодії з однолітками та можуть надмірно орієнтуватися на вказівки вчителя. Емоційне напруження за таких умов знижує гнучкість поведінкових реакцій і може сприяти формуванню стійких моделей уникання складних ситуацій. В освітньому середовищі це створює додаткові труднощі для формування впевненості у власних навчальних можливостях і поступового розширення соціальних контактів, що є важливими завданнями на етапі молодшого шкільного віку.

Низький рівень тривожності зафіксовано у 32% молодших школярів, що свідчить про наявність у цієї частини вибірки відносно стабільного емоційного фону та достатньо сформованих механізмів емоційної регуляції. Такі діти, як правило, легше включаються в навчальну діяльність, менш схильні до надмірних переживань у ситуаціях контролю знань і демонструють вищу впевненість у власних можливостях. Для них характерна більша відкритість до нових завдань, готовність пробувати різні способи розв'язання навчальних

труднощів і менша залежність від зовнішнього схвалення. Низький рівень тривожності створює сприятливі умови для підтримання пізнавальної активності, оскільки увага дитини не блокується постійними переживаннями щодо можливих помилок або негативної оцінки.

У соціальному плані діти з низьким рівнем тривожності зазвичай демонструють більшу гнучкість у взаємодії з однолітками та дорослими, легше вступають у контакт і меншою мірою уникають нових соціальних ситуацій. Вони швидше адаптуються до змін у навчальному процесі, спокійніше реагують на зауваження та корекцію з боку вчителя, що сприяє формуванню позитивного досвіду шкільної взаємодії. Водночас наявність у вибірці лише третини дітей із низьким рівнем тривожності свідчить про те, що для більшості молодших школярів процес входження в освітнє середовище супроводжується помітним емоційним напруженням, а стабільний стан емоційного благополуччя не є типовим для всієї групи.

Помірний рівень тривожності, який спостерігається у 28% молодших школярів, характеризує стан внутрішньої напруженості, що не є постійним, але актуалізується в умовах підвищеної відповідальності або невизначеності. Такі діти здатні функціонувати в межах звичного навчального режиму без виражених труднощів, однак їхня впевненість знижується, коли виникає потреба швидко приймати рішення, демонструвати результат або діяти в нових для себе ситуаціях. За таких умов можливі коливання працездатності, сповільнення темпу виконання завдань і підвищена зосередженість на можливих помилках. Емоційні реакції в цій групі мають ситуаційний характер і значною мірою залежать від суб'єктивного сприймання складності завдання та очікувань дорослих.

У міжособистісних взаємодіях діти з таким рівнем тривожності зазвичай не уникають контактів, проте можуть виявляти обережність у нових або конкурентних ситуаціях, віддавати перевагу знайомому колу спілкування та потребувати додаткового часу для включення у групову діяльність. Їхня активність часто посилюється за умов підтримки та позитивного підкріплення, що свідчить про значущість зовнішніх ресурсів для підтримання емоційної

рівноваги. Разом із тим за накопичення труднощів або зростання навчального навантаження існує ризик посилення тривожних проявів, що може впливати на стійкість адаптації до освітнього середовища. Це робить цю групу чутливою до якості педагогічної взаємодії та сімейної підтримки, від яких значною мірою залежить динаміка емоційного стану дитини.

Узагальнюючи результати аналізу рівнів тривожності, можна зазначити, що значна частина молодших школярів перебуває в стані підвищеного або помірного емоційного напруження, що відображає складність процесу пристосування до вимог освітнього середовища в умовах зміненого життєвого контексту. Переважання високого та середнього рівнів тривожності свідчить про чутливість дітей до навчальних і соціальних викликів, зокрема до ситуацій оцінювання, новизни та міжособистісної взаємодії, тоді як лише третина вибірки демонструє відносну емоційну стабільність.

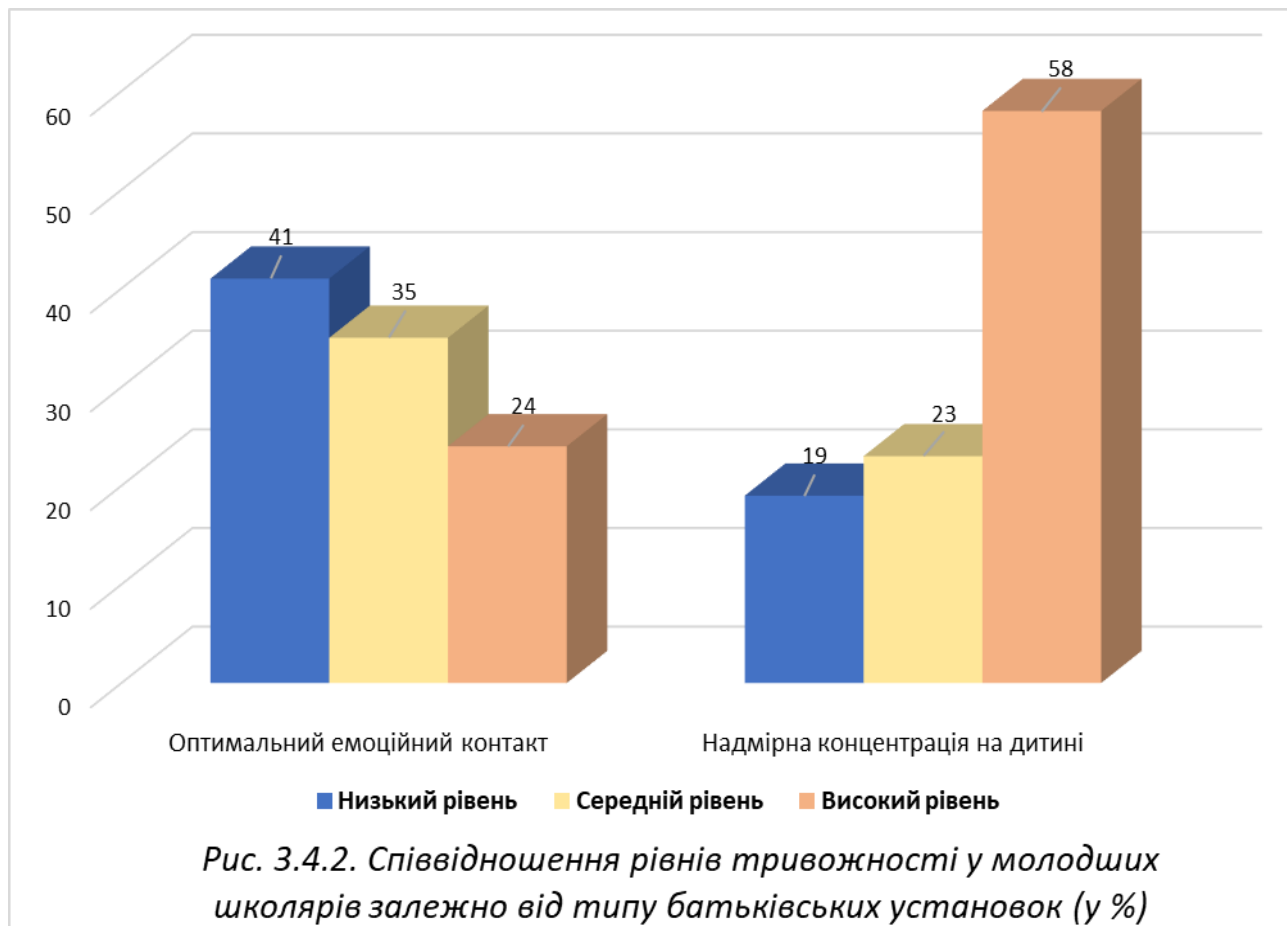
З метою виявлення відмінностей у рівнях тривожності залежно від домінуючих батьківських установок було здійснено порівняльний аналіз показників тривожності у групах з оптимальним емоційним контактом і надмірною концентрацією на дитині. Узагальнені результати розподілу рівнів тривожності в обох групах подано в таблиці 3.4.2.

Таблиця 3.4.2

Розподіл рівнів тривожності у молодших школярів залежно від типу батьківських установок (у %)

Рівень тривожності	Оптимальний емоційний контакт	Надмірна концентрація на дитині
Низький	41	19
Середній	35	23
Високий	24	58

Отримане співвідношення представлено на рис. 3.4.2 для кращої наочності.



Згідно з рис. 3.4.2, високий рівень тривожності значно більшою мірою притаманний дітям з групи надмірної концентрації на дитині (58%), тоді як у групі оптимального емоційного контакту він спостерігається лише у 24% молодших школярів. Це свідчить про те, що за умов посиленого контролю та обмеження автономності діти частіше перебувають у стані стійкого емоційного напруження, що проявляється у підвищеній чутливості до навчальних вимог, страху помилок і залежності від зовнішніх оцінок. Такий профіль емоційного стану може ускладнювати процес включення в навчальну діяльність і знижувати впевненість у власних можливостях.

Водночас низький рівень тривожності частіше представлений у групі оптимального емоційного контакту (41%), ніж у групі надмірної концентрації на дитині (19%). Це вказує на те, що поєднання підтримки з наданням дитині можливості діяти самостійно створює сприятливіші умови для збереження емоційної рівноваги в освітньому середовищі. Середній рівень тривожності також більшою мірою характерний для групи оптимальної взаємодії (35%) порівняно з групою надмірної концентрації (23%), що свідчить про більшу

частку дітей із помірним, ситуаційно зумовленим напруженням, а не зі стійкими тривожними проявами.

Результати обчислень χ^2 -критерію Пірсона засвідчили наявність статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів тривожності між молодшими школярами з оптимальним емоційним контактом і надмірною концентрацією на дитині ($\chi^2 = 8,64$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що інтенсивність тривожних переживань пов'язана з характером батьківських установок. Діти, які виховуються в умовах надмірної концентрації з боку батьків, значно частіше демонструють високий рівень тривожності, що відображає підвищену чутливість до навчальних вимог, страх помилок і залежність від зовнішнього оцінювання. У групі з оптимальним емоційним контактом, навпаки, переважають низький і середній рівні тривожності, що може свідчити про більш стабільний емоційний фон, вищу впевненість у власних можливостях і кращі механізми емоційної саморегуляції.

Узагальнюючи результати аналізу емоційного стану молодших школярів з урахуванням типу батьківських установок, можна зазначити, що характер сімейної взаємодії пов'язаний з різною інтенсивністю тривожних переживань у навчальному середовищі. За умов оптимального емоційного контакту частіше спостерігаються низькі та помірні рівні тривожності, що створює сприятливіші передумови для включення в навчальну діяльність і соціальну взаємодію. Натомість за надмірної концентрації на дитині зростає частка стійко підвищеної тривожності, що може відображати поєднання зовнішніх адаптаційних труднощів із внутрішнім відчуттям невпевненості та залежності від дорослого.

3.5. Особливості перебігу адаптації молодших школярів до освітнього середовища

Процес адаптації молодших школярів до освітнього середовища охоплює не лише пристосування до навчальних вимог, а й включення у нову систему соціальних відносин, засвоєння правил шкільної поведінки та формування стабільних форм взаємодії з однолітками й учителями. За умов зміни освітнього та культурного контексту адаптаційне навантаження зростає, оскільки дитина

має одночасно опановувати навчальні завдання, нові мовні й комунікативні норми, а також орієнтуватися у незнайомому соціальному просторі. Це може впливати на темп і якість пристосування до шкільного життя, проявляючись у різному рівні включеності в навчальний процес, дотриманні правил, соціальній активності та емоційній стабільності.

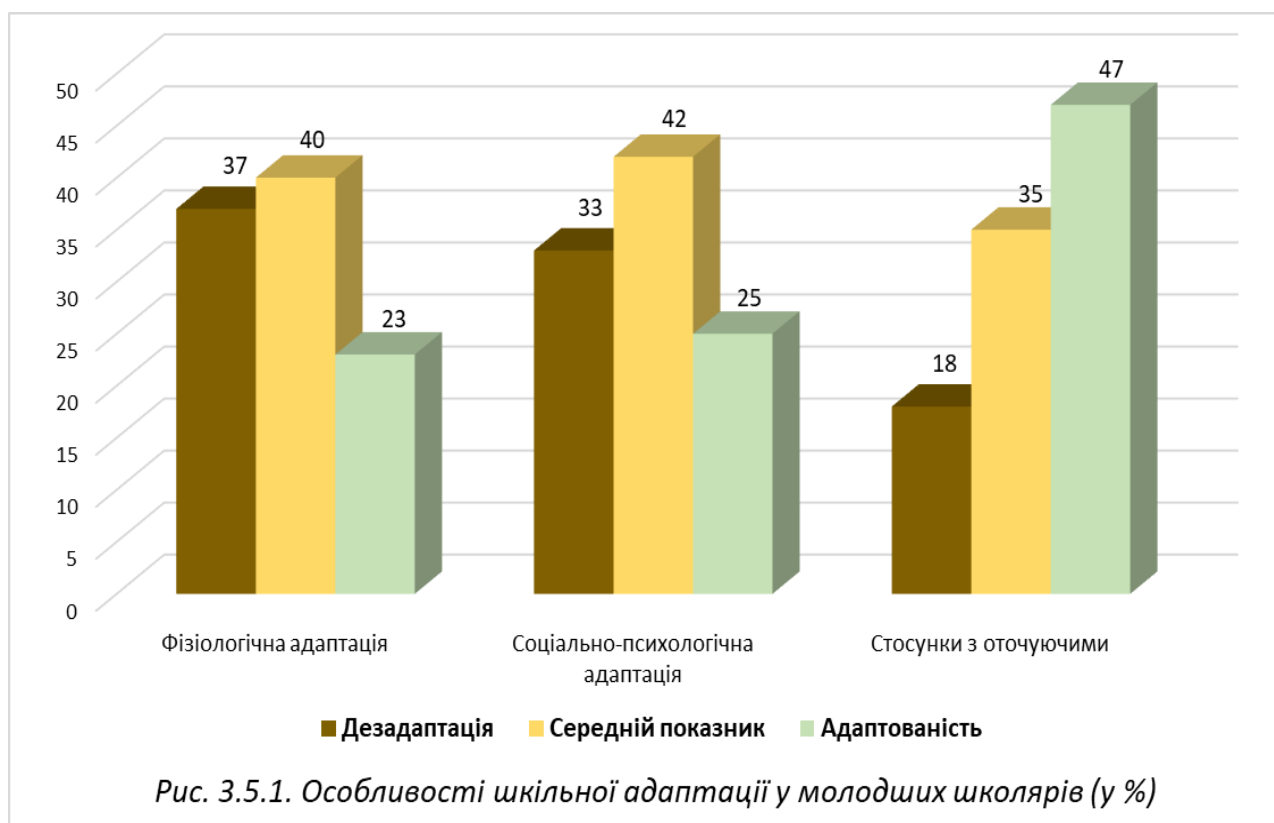
У зв'язку з цим у дослідженні було здійснено оцінювання особливостей перебігу адаптації молодших школярів за допомогою методики «Карта адаптації» (за описом А. А. Лескової-Савицької). Узагальнені результати розподілу рівнів адаптації у вибірці подано в таблиці 3.5.1.

Таблиця 3.5.1.

Особливості перебігу шкільної адаптації у молодших школярів (n=60)

Параметр	Рівень адаптованості					
	Дезадаптація		Середній показник		Адаптованість	
	n	%	n	%	n	%
Фізіологічна адаптація	22	37	24	40	14	23
Соціально-психологічна адаптація	20	33	25	42	15	25
Стосунки з оточуючими	11	18	21	35	28	47

На рис. 3.5.1 отримані результати зображено графічно для наочності.



За показником фізіологічної адаптації найбільша частка дітей перебуває у зоні дезадаптації (37%) та середнього рівня пристосування (40%), тоді як лише 23% молодших школярів демонструють ознаки повної адаптованості. Такий розподіл свідчить про те, що для значної частини вибірки характерні прояви перевтоми, зниження працездатності, нестійкість уваги та соматичні реакції, які можуть виникати у відповідь на інтенсивний навчальний режим і зміну повсякденних умов. Фізіологічний компонент є одним із найбільш чутливих до зростання навантаження та порушення звичного ритму життя, тому саме в цій сфері частіше фіксуються ознаки напруження навіть за відносно задовільного функціонування в інших аспектах шкільного життя.

Соціально-психологічна адаптація характеризується переважанням середнього рівня (42%), що свідчить про часткове пристосування до вимог освітнього середовища без повної стабілізації емоційного стану та поведінкових реакцій. Дезадаптація за цим параметром зафіксована у 33% дітей, що може відображати труднощі у прийнятті шкільних правил, напруженість у навчальних ситуаціях, зниження впевненості у власних можливостях і залежність від зовнішньої підтримки. Водночас 25% молодших школярів демонструють адаптованість у соціально-психологічній сфері, що вказує на сформовану здатність дотримуватися вимог шкільного середовища, регулювати власну поведінку та емоційні реакції.

Найбільш сприятливі показники спостерігаються у сфері стосунків з оточуючими, де адаптованість виявлена у 47% дітей, середній рівень – у 35%, а дезадаптація – лише у 18% випадків. Це свідчить про те, що встановлення міжособистісних контактів і включення у систему взаємодії з однолітками відбувається швидше, ніж повне пристосування до навчальних і емоційних вимог школи. Для значної частини дітей характерна здатність підтримувати соціальні зв'язки, брати участь у спільній діяльності та орієнтуватися у групових нормах, що може виконувати компенсаторну функцію в умовах підвищеного навчального та емоційного навантаження. Водночас наявність дітей із труднощами у сфері міжособистісних стосунків свідчить про

збереження ризику соціальної ізоляції або напружених контактів, що може ускладнювати загальний перебіг адаптації до освітнього середовища.

Узагальнюючи результати аналізу компонентів шкільної адаптації, можна зазначити, що процес пристосування молодших школярів до освітнього середовища має неоднорідний характер і відбувається з різною швидкістю у фізіологічній, емоційно-поведінковій та міжособистісній сферах. Найбільші труднощі спостерігаються у фізіологічному та соціально-психологічному компонентах, що відображає вплив навчального навантаження, зміни режиму дня та підвищених вимог до саморегуляції. Водночас у сфері стосунків з оточуючими адаптація відбувається більш успішно, що може свідчити про компенсаторну роль соціальних контактів у процесі входження в нове освітнє середовище. Така структура результатів вказує на те, що навіть за наявності сформованих соціальних зв'язків частина дітей продовжує зазнавати емоційного та фізіологічного напруження, що створює передумови для подальшого аналізу ролі сімейних чинників у підтриманні або ускладненні процесу шкільної адаптації.

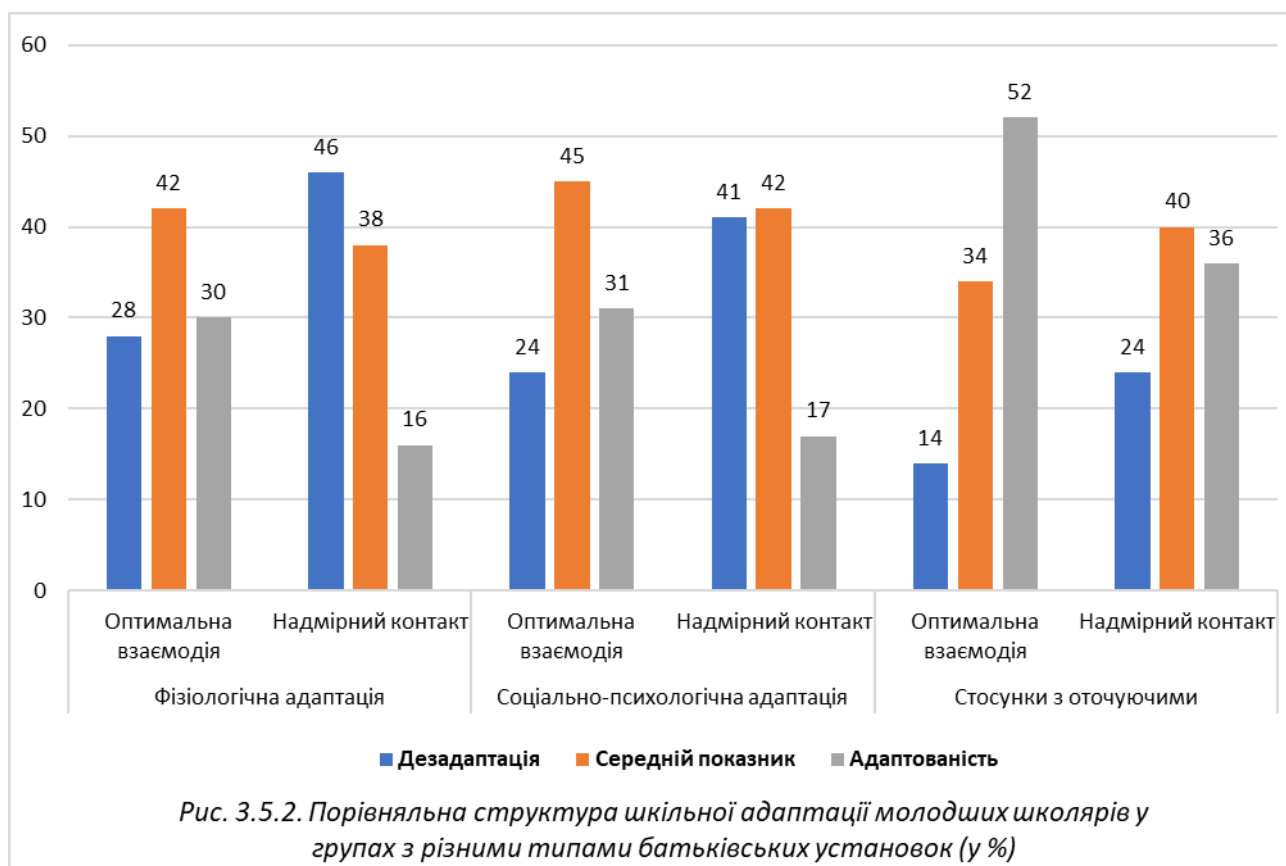
З метою виявлення зв'язку між особливостями дитячо-батьківських взаємин і перебігом шкільної адаптації було здійснено порівняльний аналіз рівнів адаптованості у групах з оптимальним емоційним контактом і надмірною концентрацією на дитині. Узагальнені результати подано в таблиці 3.5.2.

Таблиця 3.5.2

Специфіка шкільної адаптації молодших школярів залежно від типу батьківських установок (у %)

Шкала	Рівень вираженості					
	Дезадаптація		Середній показник		Адаптованість	
	Оптимальна взаємодія	Надмірний контакт	Оптимальна взаємодія	Надмірний контакт	Оптимальна взаємодія	Надмірний контакт
Фізіологічна адаптація	28	46	42	38	30	16
Соціально-психологічна адаптація	24	41	45	42	31	17
Стосунки з оточуючими	14	24	34	40	52	36

Наведемо отримані дані за допомогою гістограми на рис. 3.5.2.



За показником фізіологічної адаптації високий рівень дезадаптації більшою мірою притаманний дітям з групи надмірного контакту (46%), тоді як у групі оптимальної взаємодії цей показник становить 28%. Водночас адаптованість у фізіологічній сфері значно частіше спостерігається за умов оптимального емоційного контакту (30%) порівняно з надмірною концентрацією на дитині (16%). Середній рівень у двох групах представлений відносно близькими значеннями (42% і 38%), що свідчить про значну частку дітей, які перебувають у процесі пристосування незалежно від типу батьківської взаємодії. Такий розподіл результатів вказує на те, що посилений контроль і обмеження самостійності пов'язані з підвищеним ризиком фізіологічного перевантаження та нестійкості функціонального стану в умовах навчального навантаження.

Аналогічна тенденція простежується і за показником соціально-психологічної адаптації. Частка дезадаптації у групі надмірного контакту становить 41%, тоді як за оптимальної взаємодії вона знижується до 24%.

Водночас рівень адаптованості у цій сфері майже вдвічі вищий у групі оптимального емоційного контакту (31%) порівняно з групою надмірної концентрації (17%). Середній рівень у двох групах залишається домінуючим і майже не відрізняється (45% і 42%), що відображає загальну нестабільність процесу емоційно-поведінкового пристосування у значної частини дітей. Отримані дані свідчать про те, що підтримувальний стиль взаємодії з батьками, поєднаний з наданням автономії, пов'язаний з більш сприятливими умовами для формування емоційної регуляції та впевненості у навчальних ситуаціях.

За показником стосунків з оточуючими різниця між групами є менш вираженою, однак загальна тенденція зберігається. Адаптованість у сфері міжособистісної взаємодії частіше спостерігається у дітей з групи оптимальної взаємодії (52%), ніж у групі надмірного контакту (36%), тоді як дезадаптація, навпаки, частіше фіксується за умов надмірної концентрації на дитині (24% проти 14%). Середній рівень у двох групах представлений подібними значеннями (34% і 40%), що свідчить про значну частку дітей, які ще перебувають у процесі включення в систему соціальних відносин класу. Менша контрастність показників у цій сфері може бути пов'язана з тим, що формування соціальних контактів значною мірою залежить від особливостей шкільного середовища та взаємодії з однолітками, а не лише від стилю сімейної взаємодії.

Узагальнюючи результати порівняльного аналізу, можна зазначити, що тип батьківських установок пов'язаний із характером перебігу шкільної адаптації молодших школярів, насамперед у фізіологічній та соціально-психологічній сферах. За умов оптимальної взаємодії з батьками частіше спостерігаються середній і високий рівні адаптованості, що свідчить про кращу здатність витримувати навчальне навантаження та регулювати емоційні реакції. Натомість за надмірної концентрації на дитині зростає частка дезадаптації, що відображає підвищену вразливість до стресових факторів освітнього середовища та нестійкість внутрішніх механізмів саморегуляції. У сфері стосунків з оточуючими відмінності між групами є менш вираженими, що вказує на більшу роль шкільного контексту та взаємодії з однолітками у

формуванні соціальної включеності. Така структура результатів підтверджує, що сімейні чинники істотно впливають на внутрішній стан і здатність дитини адаптуватися до навчальних вимог, тоді як соціальні аспекти адаптації залежать від ширшого кола умов освітнього середовища.

З метою перевірки статистично значущих відмінностей у розподілі рівнів адаптації між групами з оптимальною взаємодією та надмірною концентрацією на дитині було застосовано χ^2 -критерій Пірсона. Результати статистичної перевірки подано в таблиці 3.5.3.

Таблиця 3.5.3

Значення χ^2 -критерію Пірсона при порівнянні рівнів адаптації у групах з різними типами батьківських установок

Параметр адаптації	χ^2 -емпіричне	Рівень значущості
Фізіологічна адаптація	7,12	$p \leq 0,05$
Соціально-психологічна адаптація	6,01	$p \leq 0,05$
Стосунки з оточуючими	3,48	$p > 0,05$

Результати χ^2 -критерію Пірсона засвідчили наявність статистично значущих відмінностей між групами молодших школярів з оптимальною взаємодією та надмірною концентрацією на дитині за окремими компонентами шкільної адаптації. Найбільш виражені відмінності встановлено за показником фізіологічної адаптації ($\chi^2 = 7,12$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що здатність дитини витримувати навчальне навантаження, зберігати працездатність і стабільний функціональний стан пов'язана з характером батьківської взаємодії. У групі надмірної концентрації частіше спостерігається дезадаптація, що проявляється у швидкій втомлюваності, соматичних скаргах і зниженій витривалості, тоді як за оптимальної взаємодії з батьками частіше представлені середній і високий рівні адаптованості. Це може вказувати на те, що підтримка, поєднана з можливістю діяти самостійно, сприяє формуванню більш стійких механізмів пристосування до шкільного режиму.

Статистично значущі відмінності також зафіксовано за показником соціально-психологічної адаптації ($\chi^2 = 6,01$; $p \leq 0,05$). Отримані результати

свідчать про те, що емоційна стабільність, прийняття шкільних правил і впевненість у навчальних ситуаціях більш сприятливо сформовані у дітей з групи оптимальної взаємодії. У цій групі частіше представлені середній і високий рівні адаптованості, тоді як у групі надмірної концентрації зростає частка дезадаптації, що може проявлятися у підвищеній напруженості, труднощах саморегуляції та залежності від зовнішнього контролю. Т

Водночас за показником стосунків з оточуючими статистично значущих відмінностей між групами не виявлено ($\chi^2 = 3,48$; $p > 0,05$). Це може свідчити про те, що процес встановлення міжособистісних контактів у класному колективі меншою мірою залежить від типу батьківських установок і більшою мірою визначається особливостями освітнього середовища, груповою динамікою та позицією педагога. Навіть за різного характеру сімейної взаємодії діти можуть демонструвати подібний рівень соціальної включеності, що знижує контрастність показників між групами саме за цим компонентом адаптації.

Узагальнюючи результати статистичного аналізу, можна зазначити, що тип батьківських установок пов'язаний передусім із перебігом фізіологічної та соціально-психологічної адаптації молодших школярів, тоді як у сфері міжособистісних стосунків така залежність не набуває статистично підтвердженого характеру. Значущі відмінності за першими двома компонентами свідчать про те, що характер сімейної взаємодії впливає на витривалість до навчального навантаження, емоційну стабільність і здатність регулювати поведінку в умовах освітніх вимог. Відсутність значущих розбіжностей за показником стосунків з оточуючими вказує на більшу роль шкільного контексту, групової динаміки та педагогічних чинників у формуванні соціальної включеності дітей.

3.6. Зв'язок характеристик дитячо-батьківських взаємин з показниками емоційного стану та адаптації молодших школярів

З метою поглибленого аналізу взаємозв'язків між характеристиками дитячо-батьківських взаємин, емоційним станом та перебігом шкільної

адаптації, після встановлення групових відмінностей за допомогою χ^2 -критерію Пірсона було здійснено кореляційний аналіз. Такий підхід дозволив перейти від порівняння окремих груп до оцінки ступеня узгодженості між показниками батьківського ставлення, рівнем тривожності та компонентами адаптації у межах всієї вибірки. Для цього було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Статистична обробка даних здійснювалася з використанням програмного пакету StatSoft STATISTICA, результати наведено в таблиці 3.6.1.

Таблиця 3.6.1

Кореляційні зв'язки між показниками батьківського ставлення, рівнем тривожності та компонентами шкільної адаптації молодших школярів

Показники батьківського ставлення	Тривожність	Фізіологічна адаптація	Соціально-психологічна адаптація	Стосунки з оточуючими
Прийняття – відторгнення	-0,25*	0,21	0,24	0,22
Кооперація	-0,27*	0,29*	0,33**	0,28*
Симбіоз	0,38**	-0,34**	-0,29*	-0,20
Авторитарна соціалізація	0,30*	-0,23	-0,31*	-0,18
Маленький невдаха	0,41**	-0,37**	-0,35**	-0,22

Одержані результати кореляційного аналізу засвідчили наявність системних зв'язків між окремими характеристиками батьківського ставлення та показниками емоційного стану й адаптації молодших школярів. Зокрема, за шкалою «Прийняття – відторгнення» виявлено обернений зв'язок із рівнем тривожності ($r_s = -0,25$; $p \leq 0,05$), що свідчить про зниження загального тривожного фону за умов емоційного прийняття з боку батьків. За більш стабільного емоційного контакту зменшується напруження, пов'язане з очікуванням негативної оцінки та страхом помилок, що сприяє формуванню більш спокійного емоційного реагування на навчальні та соціальні ситуації.

Водночас відсутність статистично значущих зв'язків цієї шкали з компонентами адаптації вказує на те, що саме по собі емоційне тепло не гарантує високої витривалості до навчального навантаження або швидкого включення в шкільний режим, а його вплив реалізується переважно через емоційну сферу.

Шкала «Кооперація» демонструє системні зв'язки як з тривожністю, так і з усіма компонентами адаптації. Негативна кореляція з тривожністю ($r_s = -0,27$; $p \leq 0,05$) свідчить про те, що партнерська взаємодія, залучення дитини до обговорення рішень та підтримка самостійності пов'язані зі зменшенням емоційного напруження. Позитивні зв'язки з фізіологічною ($r_s = 0,29$; $p \leq 0,05$) та соціально-психологічною адаптацією ($r_s = 0,33$; $p \leq 0,01$) вказують на те, що досвід співпраці в сім'ї сприяє формуванню здатності витримувати навчальні вимоги, приймати правила та регулювати власну поведінку. Кореляція зі стосунками з оточуючими ($r_s = 0,28$; $p \leq 0,05$) відображає перенесення моделей конструктивної взаємодії у сферу спілкування з однолітками, що сприяє кращій соціальній включеності у класному колективі.

Позитивний зв'язок шкали «Симбіоз» з тривожністю ($r_s = 0,38$; $p \leq 0,01$) свідчить про те, що надмірна емоційна злитість і труднощі у розмежуванні переживань батьків і дитини асоціюються з підвищеним рівнем внутрішнього напруження. За таких умов дитина частіше орієнтується на зовнішню підтримку, демонструє підвищену чутливість до невдач і страх перед самостійними діями. Негативні кореляції з фізіологічною ($r_s = -0,34$; $p \leq 0,01$) та соціально-психологічною адаптацією ($r_s = -0,29$; $p \leq 0,05$) свідчать про ускладнення процесу пристосування до навчального навантаження та вимог шкільного режиму. Відсутність значущого зв'язку зі стосунками з оточуючими може вказувати на те, що емоційна залежність від дорослого не обов'язково перешкоджає встановленню контактів з однолітками, хоча й зберігає напруження у внутрішньому переживанні шкільних ситуацій.

Шкала «Авторитарна соціалізація» має позитивний зв'язок з тривожністю ($r_s = 0,30$; $p \leq 0,05$), що відображає підвищену напруженість у дітей за умов жорсткого контролю та орієнтації на безумовну слухняність. Негативний

зв'язок із соціально-психологічною адаптацією ($r_s = -0,31$; $p \leq 0,05$) свідчить про труднощі прийняття шкільних правил, знижену гнучкість поведінки та залежність від зовнішнього контролю у навчальних ситуаціях. Відсутність значущого зв'язку з фізіологічною адаптацією та стосунками з оточуючими може свідчити про те, що дисциплінарний тиск не завжди супроводжується соматичним виснаженням і не є визначальним чинником соціальної позиції дитини у класі.

Найбільш виражені кореляційні зв'язки спостерігаються за шкалою «Маленький невдаха», що позитивно пов'язана з тривожністю ($r_s = 0,41$; $p \leq 0,01$) та негативно – з фізіологічною ($r_s = -0,37$; $p \leq 0,01$) і соціально-психологічною адаптацією ($r_s = -0,35$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що сприйняття дитини як неспроможної та такої, що потребує постійної допомоги, асоціюється з формуванням нестійкої впевненості у власних можливостях, страхом помилок і підвищеною залежністю від оцінювання дорослих. За таких умов зростає внутрішнє напруження і знижується здатність ефективно витримувати навчальне навантаження та регулювати власну поведінку. Відсутність значущого зв'язку зі стосунками з оточуючими може вказувати на те, що соціальні контакти формуються під впливом ширшого кола чинників, ніж лише сімейні уявлення про спроможність дитини.

Отримані кореляційні залежності свідчать про те, що характеристики батьківського ставлення мають диференційований вплив на емоційний стан і перебіг шкільної адаптації молодших школярів. Найбільш несприятливими щодо психологічного функціонування дитини виявляються симбіотичні тенденції та сприйняття дитини як неспроможної, які пов'язані з підвищеною тривожністю та зниженням показників фізіологічної й соціально-психологічної адаптації, що відображає обмеження автономії та формування залежних форм реагування на навчальні труднощі. Натомість кооперативний стиль взаємодії асоціюється з нижчим рівнем тривожності та вищою адаптованістю, зокрема у сфері навчальної регуляції та соціальної включеності, що свідчить про стабілізуючий вплив партнерських форм взаємодії та підтримки самостійності дитини. Емоційне прийняття з боку батьків пов'язане переважно зі зниженням

внутрішнього напруження, не впливаючи безпосередньо на поведінкові аспекти адаптації, тоді як авторитарні тенденції проявляються головно у труднощах соціально-психологічного пристосування до вимог освітнього середовища.

Отже, наша гіпотеза отримала підтвердження в ході дослідження. Дійсно, результати емпіричного аналізу засвідчили, що рівень тривожності та перебіг адаптації молодших школярів пов'язані з особливостями емоційного контакту з батьками та характеристиками батьківського ставлення. Діти, які перебувають у ситуації надмірної концентрації з боку дорослих, авторитарного контролю або за умов зниження віри у їхні можливості, частіше демонструють підвищену тривожність, труднощі саморегуляції та менш сприятливі показники фізіологічної й соціально-психологічної адаптації. Такі умови супроводжуються залежністю від зовнішньої підтримки, страхом помилок і зниженням упевненості у власних діях, що ускладнює пристосування до навчальних вимог і режиму освітнього середовища.

Дійсно, у дітей, батьки яких орієнтовані на кооперативну взаємодію та збереження емоційного контакту без надмірного контролю, спостерігаються нижчі рівні тривожності та вищі показники адаптованості. Вони характеризуються більшою самостійністю, кращою поведінковою регуляцією та більшою готовністю до прийняття правил і соціальної взаємодії в класі. Такий характер сімейної взаємодії сприяє формуванню внутрішніх механізмів подолання труднощів і знижує вразливість до навчальних і соціальних навантажень, що підтверджує припущення про залежність емоційного стану та перебігу адаптації молодших школярів від параметрів дитячо-батьківських взаємин.

Висновки до третього розділу

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у вибірці переважають два типи батьківських установок – оптимальний емоційний контакт і надмірна концентрація на дитині, які разом охоплюють більшість сімей. Обидва типи характеризуються високою залученістю батьків у життя

дитини, однак відрізняються за характером емоційної взаємодії та ступенем надання самостійності. За умов оптимального емоційного контакту взаємини ґрунтуються на підтримці, прийнятті та врахуванні потреб дитини, тоді як надмірна концентрація супроводжується посиленням контролем і схильністю до гіперопіки. Низька представленість емоційної дистанції свідчить про збереження емоційного зв'язку між батьками й дітьми у більшості сімей, що створює базові умови для формування стабільних взаємин.

Аналіз батьківського ставлення показав переважання емоційно приймаючих і кооперативних форм взаємодії поряд із помірно вираженістю симбіотичних та авторитарних тенденцій. Порівняння груп з оптимальною взаємодією та надмірним контактом виявило, що між ними найбільші розбіжності стосуються рівня симбіозу, кооперації, авторитарної соціалізації та уявлень батьків про спроможність дитини діяти автономно, тоді як показники емоційного прийняття залишаються подібними. Це свідчить про те, що позитивне ставлення до дитини зберігається в обох групах, однак при надмірному контакті воно поєднується з емоційною злитістю та підвищеним контролем, тоді як при оптимальній взаємодії переважають партнерські форми співпраці та підтримка самостійності.

Рівень тривожності молодших школярів у вибірці характеризується переважанням середніх і високих показників, що відображає напруженість процесу пристосування до вимог освітнього середовища в умовах зміненого життєвого контексту. Діти виявляють чутливість до ситуацій новизни, оцінювання та міжособистісної взаємодії, тоді як менша частина вибірки демонструє відносну емоційну стабільність. Аналіз із урахуванням типу батьківських установок показав, що за умов оптимального емоційного контакту частіше спостерігаються низькі та помірні рівні тривожності, тоді як за надмірної концентрації на дитині зростає частка стійко підвищеного емоційного напруження, що може бути пов'язано з відчуттям залежності від дорослого та зниження впевненості у власних можливостях.

Дослідження компонентів шкільної адаптації виявило її неоднорідний перебіг у різних сферах. Найбільші труднощі спостерігаються у фізіологічному

та соціально-психологічному компонентах, що пов'язано з навчальним навантаженням, змінами режиму та вимогами до саморегуляції, тоді як у сфері стосунків з оточуючими адаптація відбувається відносно успішніше. Порівняльний аналіз показав, що тип батьківських установок пов'язаний насамперед із фізіологічною та соціально-психологічною адаптацією: за умов оптимальної взаємодії частіше фіксуються середні та високі рівні адаптованості, тоді як за надмірної концентрації зростає частка дезадаптації. Водночас у сфері міжособистісних стосунків відмінності між групами менш виражені, що вказує на вагому роль шкільного контексту та групової динаміки у формуванні соціальної включеності дітей.

Статистичні обрахунки за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена свідчать про те, що характеристики батьківського ставлення мають диференційований вплив на рівень тривожності та перебіг шкільної адаптації молодших школярів. Кооперативні форми взаємодії асоціюються зі зниженням тривожності та кращими показниками фізіологічної й соціально-психологічної адаптації, що відображає позитивний вплив підтримки самостійності та партнерських моделей спілкування на формування регулятивних можливостей дитини. Натомість симбіотичні тенденції, авторитарний контроль і сприйняття дитини як неспроможної пов'язані з підвищеним рівнем тривожності та зниженням адаптаційних показників, що вказує на негативні наслідки обмеження автономії та посиленого зовнішнього контролю для здатності дитини витримувати навчальні вимоги. Емоційне прийняття з боку батьків проявляє зв'язок переважно з емоційною сферою, не виявляючи прямих асоціацій із поведінковими та соматичними аспектами адаптації, що свідчить про різні механізми впливу окремих компонентів сімейної взаємодії на психологічне функціонування молодших школярів в освітньому середовищі.

Отже, наша гіпотеза отримала підтвердження в ході дослідження. Дійсно, результати емпіричного аналізу засвідчили, що рівень тривожності та перебіг адаптації молодших школярів пов'язані з особливостями емоційного контакту з батьками та характеристиками батьківського ставлення. Діти, які перебувають у ситуації надмірної концентрації з боку дорослих, авторитарного контролю або

за умов зниження віри у їхні можливості, частіше демонструють підвищену тривожність, труднощі саморегуляції та менш сприятливі показники фізіологічної й соціально-психологічної адаптації. Такі умови супроводжуються залежністю від зовнішньої підтримки, страхом помилок і зниженням упевненості у власних діях, що ускладнює пристосування до навчальних вимог і режиму освітнього середовища.

Дійсно, у дітей, батьки яких орієнтовані на кооперативну взаємодію та збереження емоційного контакту без надмірного контролю, спостерігаються нижчі рівні тривожності та вищі показники адаптованості. Вони характеризуються більшою самостійністю, кращою поведінковою регуляцією та більшою готовністю до прийняття правил і соціальної взаємодії в класі. Такий характер сімейної взаємодії сприяє формуванню внутрішніх механізмів подолання труднощів і знижує вразливість до навчальних і соціальних навантажень, що підтверджує припущення про залежність емоційного стану та перебігу адаптації молодших школярів від параметрів дитячо-батьківських взаємин.

ВИСНОВКИ

Дослідження психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин у освітньому середовищі дозволяє сформулювати такі висновки.

1. У першому розділі проаналізовано теоретичні підходи до розуміння дитячо-батьківських взаємин і їх значення для психічного розвитку та функціонування дитини в освітньому середовищі. Показано, що сімейна взаємодія виступає первинним соціальним контекстом, у межах якого формуються базові способи емоційного реагування, уявлення про себе й інших, а також очікування щодо характеру соціальних контактів. Ранні форми емоційного зв'язку з батьками, описані в межах теорії прихильності, зумовлюють специфіку внутрішніх моделей взаємин, які надалі опосередковують поведінку дитини у нових соціальних ситуаціях, зокрема під час входження до шкільного колективу. Якість батьківської чутливості, емоційної доступності та послідовності у взаємодії пов'язана з розвитком довіри до світу, стабільності емоційної сфери та готовності до співпраці з дорослими.

Розкрито психологічні особливості молодшого шкільного віку як періоду, у якому навчальна діяльність стає провідною та вимагає від дитини зростання рівня довільності, відповідальності, здатності до планування й регуляції власних дій. Встановлено, що розвиток когнітивних процесів у цьому віці тісно пов'язаний з емоційним станом, мотиваційною сферою та соціальними умовами, у яких перебуває дитина. Формування внутрішньої позиції школяра, позитивного ставлення до навчання та адекватної самооцінки значною мірою опосередковується досвідом підтримки або, навпаки, напруження у сімейних стосунках. За сприятливого емоційного клімату в родині дитина демонструє вищу готовність до прийняття навчальних вимог і конструктивної взаємодії з педагогами та ровесниками.

Аналіз перебігу адаптації молодших школярів до умов освітнього середовища дозволив розглядати цей процес як багатовимірний, що охоплює поведінковий, емоційний та соціально-комунікативний рівні. Адаптація не зводиться лише до засвоєння навчальних навичок, а включає перебудову

системи соціальних зв'язків, прийняття нових правил і норм, а також формування стійких способів реагування на труднощі. Порушення у будь-якому з цих компонентів можуть зумовлювати дезадаптивні прояви, серед яких підвищена тривожність, зниження працездатності, труднощі у спілкуванні та негативне ставлення до школи. У цьому контексті значущість сімейного впливу зростає, оскільки саме батьківські реакції задають зразки подолання складних ситуацій і формують установку на ставлення до невдач.

У межах розгляду дитячо-батьківських взаємин як чинника шкільної адаптації показано, що стиль сімейного виховання, характер емоційної підтримки та рівень узгодженості вимог дорослих істотно пов'язані з перебігом входження дитини у навчальну діяльність. Підтримка автономії, визнання переживань дитини та поступове формування відповідальності сприяють розвитку внутрішніх регуляторів поведінки, що зменшує залежність від зовнішнього контролю та полегшує прийняття шкільних правил. Натомість надмірний контроль, емоційна дистанція або суперечливість батьківських реакцій можуть посилювати напруження, формувати очікування негативної оцінки й ускладнювати соціальну включеність у класному колективі.

Окрему увагу приділено значенню співпраці між сім'єю та школою як умові стабільності виховних впливів. Узгодженість позицій батьків і педагогів сприяє формуванню у дитини цілісного уявлення про вимоги та норми освітнього середовища, знижує ймовірність внутрішніх конфліктів і підвищує відчуття передбачуваності соціальної ситуації. Психологічна готовність батьків до супроводу дитини у період шкільного старту, їх обізнаність щодо вікових труднощів і здатність до емпатійної взаємодії розглядаються як важливі умови профілактики дезадаптивних проявів.

2. У межах методичного розділу обґрунтовується доцільність використання комплексу психодіагностичних засобів для вивчення взаємозв'язку між характеристиками дитячо-батьківських взаємин, рівнем тривожності та перебігом шкільної адаптації молодших школярів. Такий підхід зумовлений багатокомпонентною природою адаптації, яка формується під впливом сімейних чинників, індивідуальних особливостей емоційного

реагування та вимог освітнього середовища. Для коректного аналізу необхідне поєднання даних про позицію батьків, емоційний стан дитини та її поведінкові прояви у школі, що дозволяє розглядати адаптацію як результат взаємодії кількох психологічних систем.

Для реалізації поставлених завдань планується застосування методики PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл), спрямованої на виявлення загальних характеристик батьківських установок, зокрема рівня емоційного контакту, дистанції або надмірної концентрації на дитині, а також особливостей організації сімейної взаємодії. Додатково передбачається використання опитувальника батьківського ставлення А. Я. Варги і В. В. Століна, який дозволяє деталізувати емоційні та поведінкові аспекти взаємин через оцінку прийняття або відторгнення дитини, кооперації, симбіотичних тенденцій, авторитарного контролю та уявлень про її спроможність діяти самостійно. Для оцінювання рівня тривожності планується застосування шкали явної тривожності CMAS в адаптації А. М. Прихожан, що дає змогу зафіксувати загальний рівень емоційного напруження та врахувати вплив соціально бажаних відповідей. Перебіг шкільної адаптації передбачається оцінювати за методикою «Карта адаптації першокласника» за описом А. А. Лескової-Савицької, яка ґрунтується на педагогічному спостереженні та відображає фізіологічні, соціально-психологічні й поведінкові прояви включення дитини в навчальний процес.

Поєднання зазначених методик створює можливість комплексного аналізу процесу адаптації та дозволяє встановлювати зв'язки між особливостями сімейної взаємодії, рівнем тривожності й практичними труднощами пристосування до навчальних вимог. Залучення інформації від батьків, дітей та педагогів забезпечує багатовимірний характер дослідження та підвищує обґрунтованість подальших інтерпретацій. Такий методичний дизайн формує основу для виявлення чинників, що ускладнюють або полегшують адаптацію молодших школярів до освітнього середовища, і створює передумови для подальшої розробки психолого-педагогічних рекомендацій.

3. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у вибірці переважають два типи батьківських установок – оптимальний емоційний контакт і надмірна концентрація на дитині, які разом охоплюють більшість сімей. Обидва типи характеризуються високою залученістю батьків у життя дитини, однак відрізняються за характером емоційної взаємодії та ступенем надання самостійності. За умов оптимального емоційного контакту взаємини ґрунтуються на підтримці, прийнятті та врахуванні потреб дитини, тоді як надмірна концентрація супроводжується посиленням контролю і схильністю до гіперопіки. Низька представленість емоційної дистанції свідчить про збереження емоційного зв'язку між батьками й дітьми у більшості сімей, що створює базові умови для формування стабільних взаємин.

Аналіз батьківського ставлення показав переважання емоційно приймаючих і кооперативних форм взаємодії поряд із помірною вираженістю симбіотичних та авторитарних тенденцій. Порівняння груп з оптимальною взаємодією та надмірним контактом виявило, що між ними найбільші розбіжності стосуються рівня симбіозу, кооперації, авторитарної соціалізації та уявлень батьків про спроможність дитини діяти автономно, тоді як показники емоційного прийняття залишаються подібними. Це свідчить про те, що позитивне ставлення до дитини зберігається в обох групах, однак при надмірному контакті воно поєднується з емоційною злитістю та підвищеним контролем, тоді як при оптимальній взаємодії переважають партнерські форми співпраці та підтримка самостійності.

Рівень тривожності молодших школярів у вибірці характеризується переважанням середніх і високих показників, що відображає напруженість процесу пристосування до вимог освітнього середовища в умовах зміненого життєвого контексту. Діти виявляють чутливість до ситуацій новизни, оцінювання та міжособистісної взаємодії, тоді як менша частина вибірки демонструє відносну емоційну стабільність. Аналіз із урахуванням типу батьківських установок показав, що за умов оптимального емоційного контакту частіше спостерігаються низькі та помірні рівні тривожності, тоді як за надмірної концентрації на дитині зростає частка стійко підвищеного

емоційного напруження, що може бути пов'язано з відчуттям залежності від дорослого та зниженням впевненості у власних можливостях.

Дослідження компонентів шкільної адаптації виявило її неоднорідний перебіг у різних сферах. Найбільші труднощі спостерігаються у фізіологічному та соціально-психологічному компонентах, що пов'язано з навчальним навантаженням, змінами режиму та вимогами до саморегуляції, тоді як у сфері стосунків з оточуючими адаптація відбувається відносно успішніше. Порівняльний аналіз показав, що тип батьківських установок пов'язаний насамперед із фізіологічною та соціально-психологічною адаптацією: за умов оптимальної взаємодії частіше фіксуються середні та високі рівні адаптованості, тоді як за надмірної концентрації зростає частка дезадаптації. Водночас у сфері міжособистісних стосунків відмінності між групами менш виражені, що вказує на вагому роль шкільного контексту та групової динаміки у формуванні соціальної включеності дітей.

Статистичні обрахунки за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена свідчать про те, що характеристики батьківського ставлення мають диференційований вплив на рівень тривожності та перебіг шкільної адаптації молодших школярів. Кооперативні форми взаємодії асоціюються зі зниженням тривожності та кращими показниками фізіологічної й соціально-психологічної адаптації, що відображає позитивний вплив підтримки самостійності та партнерських моделей спілкування на формування регулятивних можливостей дитини. Натомість симбіотичні тенденції, авторитарний контроль і сприйняття дитини як неспроможної пов'язані з підвищеним рівнем тривожності та зниженням адаптаційних показників, що вказує на негативні наслідки обмеження автономії та посиленого зовнішнього контролю для здатності дитини витримувати навчальні вимоги. Емоційне прийняття з боку батьків проявляє зв'язок переважно з емоційною сферою, не виявляючи прямих асоціацій із поведінковими та соматичними аспектами адаптації, що свідчить про різні механізми впливу окремих компонентів сімейної взаємодії на психологічне функціонування молодших школярів в освітньому середовищі.

Отже, наша гіпотеза отримала підтвердження в ході дослідження. Дійсно, результати емпіричного аналізу засвідчили, що рівень тривожності та перебіг адаптації молодших школярів пов'язані з особливостями емоційного контакту з батьками та характеристиками батьківського ставлення. Діти, які перебувають у ситуації надмірної концентрації з боку дорослих, авторитарного контролю або за умов зниження віри у їхні можливості, частіше демонструють підвищену тривожність, труднощі саморегуляції та менш сприятливі показники фізіологічної й соціально-психологічної адаптації. Такі умови супроводжуються залежністю від зовнішньої підтримки, страхом помилок і зниженням упевненості у власних діях, що ускладнює пристосування до навчальних вимог і режиму освітнього середовища.

Дійсно, у дітей, батьки яких орієнтовані на кооперативну взаємодію та збереження емоційного контакту без надмірного контролю, спостерігаються нижчі рівні тривожності та вищі показники адаптованості. Вони характеризуються більшою самостійністю, кращою поведінковою регуляцією та більшою готовністю до прийняття правил і соціальної взаємодії в класі. Такий характер сімейної взаємодії сприяє формуванню внутрішніх механізмів подолання труднощів і знижує вразливість до навчальних і соціальних навантажень, що підтверджує припущення про залежність емоційного стану та перебігу адаптації молодших школярів від параметрів дитячо-батьківських взаємин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросович К. Феномен адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. Вип. 3 (46). С. 24–29.
2. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекції емоційної сфери молодших школярів. Комплекс матеріалів. Харків: Ранок, 2011. 12 с.
3. Бабаян Ю. О. Особливості формування самооцінки молодшого школяра. *Психологічні науки: збірник наукових праць*. 2014. Вип. 2.12. С. 26–30.
4. Балан К. Проблема соціалізації молодших школярів. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2020. С. 9–14.
5. Барановська С. М. Особливості розвитку соціальних навичок у молодших школярів в умовах війни. *Педагогіка і психологія*. 2024. С. 134–141.
6. Белік Л. А. Адаптація першокласників до школи. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2012. № 6. С. 36–39.
7. Беляєва О. Прояви дезадаптації та причини її виникнення. *Шкільний світ*. 2008. С. 7–14.
8. Біда С. О. Базові емоції: поняття та види. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 16. С. 35–46.
9. Блажівський М. І. Дефініція категорії «адаптація» у сучасній психології. *Науковий вісник ЛУВС. Серія: Психологія*. 2018. Вип. 2. С. 233–241.
10. Бойко Т. І. Стратегії адаптації дітей до умов війни: досвід роботи з молодшими школярами. *Виховання та розвиток дітей*. 2024. С. 50–57.
11. Бондаренко В. Проблеми соціальної адаптації школярів в умовах воєнного часу. *Теорія, методика і практика навчання*. 2022. № 2 (93). С. 78–94.
12. Бондаренко О. В. Роль батьків у допомозі дітям адаптуватися до нових реалій під час війни. *Психологія сім'ї*. 2023. С. 80–87.
13. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. *Теоретичні та прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). С. 54–60.
14. Бутузова Л. П. Психолого-педагогічний супровід молодшого школяра в навчально-виховному процесі. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та*

початкової освіти Житомирщини. Житомир: ФОП Левковець, 2012. С. 227–229.

15. Васильченко Л. В. Формування культури взаємин батьків і дітей у сім'ях різних типів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 1. С. 45–49.

16. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2009. 400 с.

17. Воронова І. П. Психологічні особливості розвитку молодших школярів в умовах війни. *Психологія навчання та виховання*. 2024. С. 111–118.

18. Герасимова І. В. Механізми адаптаційних процесів. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 7. С. 15–24.

19. Гончарова А. В. Соціально-психологічні аспекти адаптації дітей до навчання в умовах війни. *Психологія розвитку*. 2023. С. 90–97.

20. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 42–44.

21. Деменко О. Ф. Особливості соціальної адаптації особистості в умовах сучасного кризового суспільства. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*. Ірпінь, 2019. С. 18–21.

22. Дорофей С. Психолого-педагогічні умови подолання страхів і тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах пандемії. *Вісник Львівського університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. № 6. С. 56–62.

23. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ, 2001. 319 с.

24. Завацька Н. Є. Дослідження адаптаційного потенціалу особистості. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. 2017. № 35. С. 98–101.

25. Іваненко О. В. Вплив війни на емоційний розвиток молодших школярів. *Психологія освіти*. 2023. С. 45–52.

26. Карасьова Л. М. Проблеми емоційної адаптації дітей до навчання в умовах військового конфлікту. *Психологія і особистість*. 2023. С. 110–117.

27. Кисла О. Ф. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов освітньо-виховного простору. *Корекційна педагогіка*. 2019. Вип. 15. Т. 1. С. 101–104.

28. Кобець О. В. Вплив стилю батьківського виховання на міжособистісні стосунки підлітків у класному колективі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3 (44). С. 156–163.

29. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи сімейного виховання: навчальний посібник. Київ: Слово, 2014. 230 с.

30. Ковтуненко Н. І. Психоемоційні порушення у дітей під час війни: аналіз і рекомендації. *Психологічна підтримка дітей*. 2023. С. 41–48.

31. Кокун О. М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2018. 320 с.

32. Колмикова О. Школа майбутнього першокласника. Успішна адаптація дітей 6-річного віку. *Початкова освіта*. 2012. № 30. С. 4–10.

33. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. Київ: Освіта, 1998. 255 с.

34. Коробко Л., Коробко О. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник. Київ: Літера ЛТД, 2006. 416 с.

35. Коробко С. Л., Коробко О. І. Нова українська школа: діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Київ: Літера ЛТД, 2021. 160 с.

36. Кравець В. П. Психологія сімейного виховання: навчальний посібник. Тернопіль: ТДПУ, 2012. 216 с.

37. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 251–257.

38. Лавровська С. М. Психологічні передумови успішної адаптації учнів у першому класі. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2013. № 4. С. 5–12.

39. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів. *Дошкільне виховання*. 2019. № 1. С. 6–10.

40. Лемешева Т. Є. Етапи соціалізації дитини: підготовка до школи та адаптація першокласників. *Таврійський вісник освіти*. 2023. № 4. С. 270–278.
41. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
42. Маляр О. І. Психологічне дослідження взаємозв'язку розвитку довільної сфери з емоційними проявами дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2014. № 43 (67). 421 с.
43. Марценюк М. О. Партнерська взаємодія школи і сім'ї як чинник успішної соціалізації дитини. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 2. С. 98–105.
44. Мішкулинець О. О. Дитяча адаптація як проблема педагогічної соціальної психології. *Наука і освіта*. 2020. С. 224–228.
45. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 464 с.
46. Мороз Л., Дубровинський Г. Про взаємозв'язок між психологічним благополуччям і мотивацією учіння у молодших школярів. *Психологічний журнал*. 2025. Вип. 14. С. 89–97.
47. Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 22–36.
48. Нестайко І. Соціальна адаптація та інтеграція внутрішньо переміщених осіб в результаті війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки*. Київ, 2022. С. 20–22.
49. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденцій розвитку*. Запоріжжя: КПУ, 2011. С. 15–17.
50. Острогляд Н. В. Особливості взаємодії батьків і вчителів у сучасному освітньому просторі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. № 5. С. 22–26.
51. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2023. 469 с.

52. Перегончук Н. Психологічні основи проявів дезадаптації учнів початкової школи. *Наукові записки. Серія «Початкове навчання»*. Вінниця, 2017. Вип. 5. С. 40–42.
53. Петренко Т. В. Стилi сімейного виховання та їх вплив на формування самооцінки молодшого школяра. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 215–226.
54. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2015. 330 с.
55. Прийменко В. Ефективна адаптація першокласників: програма підтримки. *Психолог*. 2020. № 33. С. 4–10.
56. Пристинський В. М. Соціально-педагогічні умови адаптації учнів молодшого шкільного віку до навчання в процесі фізкультурної діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 6 (59). С. 151–159.
57. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 382 с.
58. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я та освітні інституції»: монографія. Полтава: Довкілля-К, 2008. 228 с.
59. Сердюкова І. М. Теоретичний аналіз вивчення проблеми адаптації у вітчизняній психологічній літературі. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 1. Вип. 43. С. 130–136.
60. Сидоренко О. Б. Імпульсивність у поведінці молодших школярів та шляхи її подолання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 121 (2). С. 138–143.
61. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. Вип. 2 (51). С. 135–139.
62. Смаль А. С. Особливості самооцінки молодшого школяра. *Наукові записки Чернігівського університету. Серія «Психологія»*. 2019. № 5. С. 229–232.

63. Стельмах С. С. Психологічні особливості роботи з батьками в умовах Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12*. 2019. Вип. 8 (53). С. 89–94.
64. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: НУБіП, 2017. 548 с.
65. Трубавіна І. М. Сім'я як чинник соціалізації дитини: теоретико-методологічний аспект. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 1. С. 12–18.
66. Федорова М. А. Змістова характеристика моральних цінностей молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2016. С. 56–62.
67. Фроленкова Н. О., Купіна І. О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 7. С. 471–482.
68. Фролова Л. Б. Корекція дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 4. С. 223–228.
69. Халько М. С. Характеристика мотиваційного компоненту навчальної діяльності молодшого школяра. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12*. 2018. Вип. 7 (52). С. 150–156.
70. Хомич І. С. Самооцінка дитини молодшого шкільного віку як передумова забезпечення контролю за діяльністю. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 291–295.
71. Цилев В. Діагностика психологічної готовності дітей до школи. *Психолог*. 2012. № 25–26. С. 14–21.
72. Чайкіна С. В. Особливості формування самооцінки молодших школярів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 2. С. 223–230.
73. Чернов А. Вплив базового конфлікту в суспільстві на психіку дитини дошкільного і шкільного віку. *Соціальна робота в сучасному суспільстві*. Київ, 2019. С. 65–67.

74. Шевченко Ю. М. Шляхи та засоби підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 15. С. 264–269.
75. Шукалова О. С. Розвиток пізнавального інтересу у структурі пізнавальної мотивації молодшого школяра. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2013. № 46. Т. 2. С. 277–284.
76. Щербакова О. О. Психологічна адаптація академічно здібних дітей до навчання в основній школі в умовах інноваційної освіти. *Науковий огляд*. 2015. № 10 (20). С. 4–9.
77. Якименко А. С. Психологічні особливості соціально-психологічної адаптації у молодшому та середньому шкільному віці. *Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації*. 2013. Вип. 6. С. 172–177.
78. Adizov N. Psychological Characteristics of Primary School Students of General Secondary School. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*. 2022. Vol. 8. P. 218–221.
79. Botta E., Şensin C., Mérac du E. R. Investigating Psychological Well-being of Primary School Students: Instrument Characteristics and Preliminary Results. *Italian Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 31. P. 38–49.
80. Davis C., Turner-Cobb J. M. The Perceived Stress Scale for Kids (PeSSKi): Initial development of a brief measure for children aged 7–11 years. *Stress Health*. 2023. Vol. 39. P. 125–136.
81. Ellis A. A., Nixon R. D., Williamson P. The effects of social support and negative appraisals on acute stress symptoms and depression in children and adolescents. *British Journal of Clinical Psychology*. 2009. Vol. 48. P. 347–361.
82. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, coping and adaptation*. New York: Springer, 1984.
83. Lundervold A. J., Heimann M., Manger T. Behaviour-emotional characteristics of primary-school children rated as having language problems. *British Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 78. P. 567–580.
84. Papachristou E., Flouri E., Midouhas E. et al. The Role of Primary School Composition in the Trajectories of Internalising and Externalising Problems across

Childhood and Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2020. Vol. 48. P. 197–211.

85. Phillips A. C. Perceived Stress. *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer, 2013.

86. Poormahmood A., Moayedi F., Alizadeh K. H. Relationships between psychological well-being, happiness and perceived occupational stress among primary school teachers. *Archives of Hellenic Medicine*. 2017. Vol. 34. P. 504.

87. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83. P. 10–28.

88. Slavich G. M. Social safety theory: A biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2020. Vol. 16. P. 265–295.

ДОДАТКИ

Методика PARI (Тест-опитувальник вивчення батьківських установок, Е.С.Шефер, Р.К. Белл)

Інструкція: Прочитайте всі наведені нижче твердження і оцініть кожне з них наступним чином: "С" - повністю згоден; "з" - майже згоден; "н" - швидше не згоден; "Н" - повністю не згоден. Деякі твердження можуть здатися вам однаковими, однак це не так: вони подібні, але не однакові. Це зроблено для того, щоб вловити можливі, навіть невеликі, відмінності у поглядах на виховання дітей. На заповнення запитальника буде потрібно приблизно 20 хвилин.

Тестовий матеріал

1. Дітям можна не погоджуватися з думкою батьків, якщо вони відчувають, що їхні судження більш вірні.
2. Хороша мати повинна оберігати дитину навіть від незначних життєвих труднощів.
3. Для хорошої матері будинок - це найголовніше.
4. Деякі діти настільки погані, що страх перед дорослими може тільки послужити їх благу.
5. Діти повинні знати, що батьки заради них змушені відмовлятися від багатьох чинників.
6. Потрібно міцно тримати дитину під час купання, тому що в якийсь момент він може вислизнути.
7. Люди, які думають, що можуть прожити у шлюбі не сварячись, не знають життя.
8. З часом діти будуть вдячні за суворе виховання.
9. Діти дратують будь-яку жінку, якщо вона змушена бути з ними цілий день.
10. Набагато краще для дитини, якщо він ніколи не засумнівається в правоті матері.
11. Більшості батьків слід було б виховувати в дітях уміння прислухатися і приймати думку батьків.
12. Дитина має бути вихований так, щоб уникати бійок у будь-яких ситуаціях.
13. Найжахливіше для жінки у веденні домашнього господарства - це почуття, що вона не встигне зробити все.
14. Батькам слід було б пристосовуватися до дітей, замість того щоб чекати, що діти пристосуються до них.
15. Оскільки дитині в житті багато чого засвоїти, непросто, щоб він просто так витрачав час.
16. Якщо ви дозволите своїм дітям скаржитися, то вони будуть скаржитися чим далі, тим більше.
17. Матері краще б справлялися з дітьми, якби батьки були добрішими.
18. Маленькій дитині не слід чути розмови про секс.

19. Якщо мати не зуміє створити вдома гарні домашні традиції, то і у дітей, і у чоловіка будуть зайві складності.
20. Матері слід було б взяти за правило знати все, що думає її дитина.
21. Діти були б більш щасливі і краще б себе вели, якби батьки виявляли інтерес до їхніх справах.
22. Більшість дітей повинні бути привчені до туалету до 15 місяців.
23. Немає нічого гіршого для молодої матері, ніж виховувати свою першу дитину без допомоги.
24. У дітей слід було б заохочувати прагнення висловитися, якщо вони вважають, що якісь правила в сім'ї нерозумні.
25. Матері слід робити все, щоб захистити дитину від розчарувань.
26. Жінка, яка захоплюється вечірками, рідко стає хорошою матір'ю.
27. Часто можна запобігти поганий вчинок дитини, усунувши можливу причину такого вчинку.
28. Мати повинна бути готова віддати своє щастя заради щастя дитини.
29. Всі молоді матері бояться бути незграбними при догляді за дитиною.
30. Бувають ситуації, коли жінці потрібно прямо і різко поговорити з чоловіком, щоб зміцнити своє становище.
31. Суворі дисципліна розвиває сильний характер.
32. У матерів часто виникає почуття, що вони більше ні хвилини не можуть виносити свою дитину.
33. Батьки ніколи не повинні виглядати в очах дитини в поганому світлі.
34. Дітей потрібно навчити рахуватися з батьками більше, ніж з усіма іншими дорослими.
35. Дитину слід виховувати так, щоб у разі конфліктів він звертався до батьків і вчителів, а не бився.
36. Жінка, що віддає дитині весь свій час, відчуває почуття, що у неї "підрізали крила".
37. Батькам слід заслужити повагу дітей своїми вчинками.
38. Діти, які докладають зусиль для досягнення успіху, пізніше зрозуміють, як багато вони упустили.
39. Батьки, які заохочують дитину до того, щоб він говорив про свої проблеми, не розуміють, що іноді краще залишити його одного.
40. Чоловіки могли б активніше виконувати свою частину роботи по дому, якби були менш егоїстичними.
41. Дуже важливо не дозволяти маленьким хлопчикам і дівчаткам бачити один одного повністю роздягненими.
42. Для дітей і для чоловіка краще, коли мати в змозі сама впоратися з більшістю труднощів.
43. Дитина ніколи не повинна мати секретів від батьків.
44. Якщо сміятися над дитячими жартами і жартувати з дітьми, це багато що полегшує в сім'ї.
45. Чим швидше дитина навчиться ходити, тим легше його буде навчати.
46. Несправедливо, якщо жінка змушена нести одна все тягар виховання дитини.

47. Дитина має право на власну точку зору, і йому повинно бути дозволено її висловлювати.
48. Дитину потрібно захистити від роботи, яка була б занадто стомлюючої і важкою для нього.
49. Жінка повинна вибирати: або вона буде гарною господинею дому, або буде спілкуватися з сусідами і приятелями.
50. Розумні батьки рано дадуть зрозуміти дитині, хто в сім'ї приймає рішення.
51. Мало жінок отримують ту вдячність, яку заслуговують за те, що вони зробили для своїх дітей.
52. Мати все життя буде дорікати собі, якщо з її дитиною станеться нещасний випадок.
53. Навіть якщо чоловік і дружина люблять один одного, все одно вони можуть дратувати один одного і сваритися.
54. Діти, яких виховують у строгих правилах, виростають дуже хорошими людьми.
55. Рідкісна мати може бути лагідною з дитиною весь день.
56. Дітям не слід було б дізнаватися поза домом що-небудь таке, що ставило б під сумнів погляди батьків.
57. Дитина рано починає розуміти, що немає більшої мудрості, ніж мудрість його батьків.
58. Не можна виправдати дитини, яка б'є іншого.
59. Більшість молодих матерів найбільше обтяжуються тим, що прив'язані до будинку.
60. Несправедливо, що дітей дуже часто примушують до компромісів.
61. Батьки повинні виховувати дітей так, щоб вони зрозуміли, що для того щоб досягти чогось, потрібно займатися справою, а не втрачати час дарма.
62. Батьки повинні відразу зробити так, щоб діти не докучали їм своїми проблемами.
63. Якщо мати не справляється з дитиною, то це тому, що батько не допомагає їй по дому.
64. Діти, які цікавляться сексуальними проблемами, ставши дорослими, скоюють сексуальні злочини.
65. Планувати домашнє господарство повинна мати, оскільки вона одна знає, що робиться в будинку.
66. Тривожні батьки намагаються дізнатися все, про що думає їхня дитина.
67. Батьки, які з цікавістю слухають розповіді дітей про їхні вечірках, закоханостях, жартах, полегшують їх дорослішання.
68. Чим раніше батьки послаблюють свої емоційні зв'язки з дитиною, тим легше їй буде вирішувати його власні проблеми.
69. Розумна жінка зробить все можливе, щоб хто-небудь був з нею поруч до і після народження дитини.
70. Беручи якесь рішення, батькам слід всерйоз рахуватися з думкою своїх дітей.
71. Батьки повинні зробити все можливе, щоб їх дитина не потрапила у важку ситуацію.

72. Багато матерів забувають, що місце матері вдома.
73. Дітям потрібно, щоб їм допомогли позбутися їхніх природних поганих схильностей.
74. Діти повинні бути більш уважні до своїх матерів, так як матері дуже багато чого переносять заради них.
75. Більшість матерів бояться, що можуть пошкодити немовляти, доглядаючи за ним.
76. У сім'ї можуть бути конфлікти, які мирно залагодити неможливо.
77. Від більшості дітей потрібно вимагати більшої дисциплінованості, ніж це зазвичай роблять.
78. Виховання дітей - руйнівна робота для нервів.
79. Дитині не слід запитувати, про що думають його батьки.
80. Батьки заслуговують найвищої оцінки і поваги своїх дітей.
81. Дітей не треба заохочувати битися і боротися, так як це часто призводить до неприємностей і травм.
82. Одна з неприємних сторін у вихованні дитини та, що у вас немає достатньо вільного часу, щоб робити те, що вам подобається.
83. У певних межах батьки повинні поводитися з дитиною як з рівним.
84. Дитина, з яким у батьків встановлені неформальні відносини, найчастіше буває щасливий.
85. Якщо дитина чимось засмучений, то краще не надавати цьому серйозного значення, а залишити його одного.
86. Якби матері могли здійснити своє найзаповітніше бажання, то швидше за все вони попросили б своїх чоловіків бути більш чуйними.
87. Секс - одна з найскладніших проблем виховання.
88. Усій сім'ї буде краще, якщо всю відповідальність і турботу про неї візьме на себе мати.
89. Мати має право знати все, що відбувається в житті її дитини, тому що дитина - частина її.
90. Якщо батьки будуть іноді жартувати з дітьми, то діти більш охоче приймуть і їхні поради.
91. Матері потрібно докласти багато зусиль, щоб привчити дитину до туалету якомога раніше.
92. Більшості жінок необхідно більше часу, ніж їм дають зараз, для того щоб залишатися вдома після народження дитини.
93. Якщо у дитини неприємності, краще, щоб він знав, що він не буде покараний, якщо розповість про це своїм батькам.
94. Дітей потрібно захищати від непосильної роботи, щоб не позбавляти їх впевненості в собі.
95. Доброю матері цілком достатньо спілкування всередині сім'ї.
96. Іноді необхідно, щоб батьки зломали волю дитини.
97. Матері жертвують майже всіма своїми задоволеннями заради дітей.
98. Мати найбільше боїться, як би з її вини з дитиною що-небудь не сталося.
99. Сварки природні, якщо в шлюб вступили дві людини, кожен з яких має власну думку.
100. При суворому вихованні діти більш щасливі.

101. Якщо дитина егоїстичний і вимогливий, це, природно, виводить матір з себе.
102. Немає нічого гіршого, ніж критикувати мати при дитині.
103. У дітях найважливіше виховати вміння прислухатися і приймати думку батьків.
104. Більшість батьків воліють спокійних дітей.
105. Для молодої матері обов'язку по вихованню дитини в тягар, так як вони не дозволяють їй реалізувати себе в інших сферах життя.
106. Немає жодних підстав, щоб батьки жили так, як вони хочуть, а дітям забороняли це робити.
107. Чим раніше дитина зрозуміє, що даремно витрачений час є втрачений час, тим краще для нього.
108. Якщо ви проявляєте інтерес до дитячих проблем, то діти зазвичай складають купу історій, щоб цей інтерес підтримати.
109. Мало хто з чоловіків розуміє, що їхнім дружинам, які виховують дітей, також хочеться розважитися.
110. З дитиною щось негаразд, якщо він ставить багато питань про секс.
111. Заміжня жінка знає, що вона повинна взяти на себе ініціативу у веденні сімейних справ.
112. Мати повинна бути впевнена, що вона знає все потаємні думки своєї дитини.
113. Якщо ви робите щось разом з дітьми, то вони відчують себе ближче до вас і їм буде легше спілкуватися з вами.
114. Дитину слід якомога раніше відлучати від грудей і від пляшечки.
115. Турбота про маленьку дитину доставляє стільки клопоту, що не можна очікувати, щоб жінка впоралася з цим одна.

Методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга і В. В. Столін)

Інструкція: Прочитайте твердження. Якщо ви згодні, оберіть «Так», якщо не згодні – «Ні».

Бланк

Запитання	Варіанти відповідей	
1. Я завжди співчуваю своїй дитині.	так	ні
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.	так	ні
3. Я поважаю свою дитину.	так	ні
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.	так	ні
5. Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.	так	ні
6. Я відчуваю до дитини прихильність.	так	ні
7. Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.	так	ні
8. Моя дитина часто неприємна мені.	так	ні
9. Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.	так	ні
10. Бувають випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.	так	ні
11. Я відчуваю досаду щодо своєї дитини.	так	ні
12. Моя дитина нічого не досягне у житті.	так	ні
13. Мені здається, що діти знущаються над моєю дитиною.	так	ні
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.	так	ні
15. Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.	так	ні
16. Моя дитина поводиться спеціально, щоб досадити мені.	так	ні
17. Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.	так	ні
18. Мою дитину важко навчити гарних манер, при найбільшому старанні.	так	ні
19. Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.	так	ні
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.	так	ні
21. Я схвалюю свою дитину.	так	ні

22. До моєї дитини липне все погане.	так	ні
23. Моя дитина не досягне успіхів у житті.	так	ні
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би.	так	ні
25. Я жалію свою дитину.	так	ні
26. Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.	так	ні
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.	так	ні
28. Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.	так	ні
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.	так	ні
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.	так	ні
31. Батьки повинні пристосовуватись до дитини.	так	ні
32. Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.	так	ні
33. Приймаючи сімейні рішення слід враховувати і думку дитини.	так	ні
34. Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лень.	так	ні
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.	так	ні
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.	так	ні
37. Я завжди зважаю на свою дитину.	так	ні
38. Я відчуваю приязнь до дитини.	так	ні
39. Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.	так	ні
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.	так	ні
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.	так	ні
42. Іноді мені здається, що моя дитина – нездатна ні до чого доброго.	так	ні
43. Я поділяю захоплення своєї дитини.	так	ні
44. Моя дитина може вивести із себе будь-кого.	так	ні
45. Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.	так	ні
46. Моя дитина часто дратує мене.	так	ні

47. Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.	так	ні
48. Суворі дисципліна у дитинстві – розвиває сильний характер.	так	ні
49. Я не довіряю своїй дитині.	так	ні
50. За суворе виховання діти дякують потім.	так	ні
51. Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.	так	ні
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.	так	ні
53. Я поділяю інтереси своєї дитини.	так	ні
54. Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.	так	ні
55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.	так	ні
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.	так	ні
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.	так	ні
58. Не рідко я захоплююся своєю дитиною.	так	ні
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.	так	ні
60. Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.	так	ні
61. Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.	так	ні

Ключі до тесту

1. «Прийняття-відхилення» - 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

2. «Кооперація» - 6, 9, 21, 25, 31, 33, 39, 35, 36.

3. «Симбіоз» - 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» - 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

5. «Маленький (-а) невдаха» - 9, 11, 13, 17, 22, 23, 54, 61.

Порядок підрахунку тестових балів

При підрахунку тестових балів за всіма ознаками враховується відповідь «вірно». Високий тестовий бал по відповідним шкалам інтерпретується як:

- відштовхування;
- соціальна бажаність;
- симбіоз;

- гіперсоціалізація;
- інфантилізація.

Аналіз відповідей

1. «Прийняття-відштовхування»

Шкала показує інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одній шкалі батькам подобається дитина такою якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки багато часу проводять з дитиною, поважають її інтереси і плани. На іншій шкалі: батьки виховують свою дитину погано, непристосованою до життя, їм здається, що дитина не досягне успіху. Батьки відчують до дитини смуток, злість, тощо. Вони не довіряють дитині та не поважають її.

2. «Кооперація»

Шкала показує соціально бажаний облік батьківського ставлення. Зміст шкали розкривається так: батьки зацікавлені в планах дитини, намагаються допомогти, співчують їй. Батьки високо цінують інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують гордість за неї. Вони задовольняють ініціативу і самостійність дитини. Батьки довіряють дитині, намагаються стати на його бік з будь яких питань.

3. «Симбіоз»

Шкала відображає міжособистісний бар'єр у спілкуванні з дитиною. Батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, огородити її від труднощів, неприємностей в житті. Батьки постійно відчують неспокій за життя дитини, котра здається їм маленькою та беззахисною.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація»

Шкала відображає налагоджену форму керування поведінки дитини. Батьки вимагають від дитини дисципліни та виконання всіх вимог. За вияв своєї думки дитину буде покарано. Батьки слідкують за досягненнями дитини, його індивідуальними особливостями, думками, тощо

5. «Маленький невдаха»

Шкала відображає особливості виховання і розуміння дитини батьками. Батьки вважають дитину маленькою. Інтереси, думки, почуття здаються батькам дитячими. Дитину вважають непристосованою, не успішною та відкритою для поганих справ. Батьки не довіряють своїй дитині. У зв'язку з цим батьки намагаються відгородити дитину від труднощів життя, вимогливо контролюють її дії.

Бланк методики діагностики тривожності CMAS

(в адаптації А.М. Прихожан)

№	Твердження	Вірно	Невірно
1.	Тобі важко думати про щось одне.		
2.	Тобі непріємно, якщо хтось спостерігає за тобою, коли ти щось робиш.		
3.	Тобі дуже хочеться бути у всьому кращим за всіх.		
4.	Ти легко червонієш.		
5.	Усі, кого ти знаєш, тобі подобаються.		
6.	Ти часто помічаєш, що у тебе сильно б'ється серце.		
7.	Ти дуже сильно соромишся.		
8.	Буває, що тобі хочеться опинитися якнайдалі звідси.		
9.	Тобі здається, що в інших все виходить краще, ніж у тебе.		
10.	У іграх ти більше любиш вигравати, ніж програвати.		
11.	У глибині душі ти багато чого боїшся.		
12.	Ти часто відчуваєш, що інші незадоволені тобою.		
13.	Ти боїшся залишатися вдома наодинці.		
14.	Тобі важко наважитися на щось.		
15.	Ти нервуєш, якщо тобі не вдається зробити те, що хочеш.		
16.	Часто тебе щось мучить, але ти не можеш зрозуміти, що саме.		
17.	Ти завжди і з усіма поводишся ввічливо.		
18.	Тебе турбує, що скажуть твої батьки.		
19.	Тебе легко роздратувати.		
20.	Тобі часто важко дихати.		
21.	Ти завжди добре поводишся.		
22.	У тебе пітніють руки.		
23.	В туалет тобі треба ходити частіше, ніж іншим дітям.		
24.	Інші діти більш успішні, ніж ти.		
25.	Для тебе важливо, що про тебе думають інші.		
26.	Тобі часто важко ковтати.		
27.	Ти хвилюєшся через те, що пізніше виявляється незначним.		
28.	Тебе легко образити.		
29.	Тебе постійно мучить, чи ти все робиш правильно, так, як слід.		
30.	Ти ніколи не вихваляєшся.		
31.	Ти боїшся, що з тобою може щось трапитися.		
32.	Увечері тобі важко заснути.		
33.	Ти дуже переживаєш через оцінки.		
34.	Ти ніколи не запізнюєшся.		
35.	Часто ти відчуваєш невпевненість у собі.		
36.	Ти завжди говориш тільки правду.		
37.	Ти відчуваєш, що тебе ніхто не розуміє.		
38.	Ти боїшся, що тобі скажуть: «Ти все робиш погано».		

№	Твердження	Вірно	Невірно
39.	Ти боїшся темряви.		
40.	Тобі важко зосередитися на навчанні.		
41.	Іноді ти злишся.		
42.	У тебе часто болить живіт.		
43.	Тобі страшно, коли ти перед сном залишаєшся один у темній кімнаті.		
44.	Ти часто робиш те, що не слід було б робити.		
45.	У тебе часто болить голова.		
46.	Ти хвилюєшся, що з твоїми батьками може щось трапитися.		
47.	Ти іноді не виконуєш своїх обіцянок.		
48.	Ти часто втомлюєшся.		
49.	Ти часто грубиш батькам і іншим дорослим.		
50.	Тобі часто сняться страшні сни.		
51.	Тобі здається, що інші діти сміються над тобою.		
52.	Буває, що ти брешеш.		
53.	Ти боїшся, що з тобою може трапитися щось погане.		

Бланк методики «Коротка адаптація першокласників»

(за описом Лєскової-Савицької А.А.)

Прізвище, ім'я дитини: _____

Клас: _____. Вік: _____

Симптоми нормальної адаптації

Ступінь вираженості: сильно / середньо / слабо / немає

1. Фізіологічна адаптація

1. Працездатність.
2. Урівноваженість.
3. Життєрадісність, оптимізм.
4. Уважність, зосередженість.
5. Гарний апетит.
6. Нормальний сон.

2. Соціально-психологічна адаптація

До навчальної діяльності:

1. Ходить до школи із бажанням.
2. Активний, з тривалим інтересом.
3. Адекватно реагує на зауваження.
4. Старанний, наполегливий.
5. Активний на уроці.
6. Самостійно виконує завдання.
7. Швидко включається у навчальний процес.
8. Рівномірна успішність у навчанні.
9. Спостерігається прогрес успішності.
10. Акуратний.

До спілкування з ровесниками та вчителями:

1. Дружелюбний, відзивчивий.
2. Вступає у контакт з дітьми.
3. Користується симпатією однолітків.
4. Активний, емоційний у грі.
5. У спільній діяльності прагне керувати дітьми.
6. Прагне до спілкування з учителем.
7. Ввічливий.

3. Фізіологічна дезадаптація

1. Швидка втомлюваність.
2. Тривожність, невпевненість, загальмованість.
3. Імпульсивність, розгальмованість у поведінці.
4. Схильність до плачу, дратівливість, образливість.
5. Неуважність, нездатність зосередитися на одному.

6. Скарги на головний біль.
7. Скарги на нудоту, біль у животі.
8. Втрата апетиту.
9. Поганий сон.
10. Заїкання, запинання.
11. Гризе нігті, демонструє сильне напруження.
12. Засинає на уроці.

4. Соціально-психологічна дезадаптація

До навчальної діяльності:

1. Відмовляється ходити до школи.
2. Пасивний, швидко втрачає інтерес до завдання.
3. Відмовляється виконувати завдання.
4. Нестаранний, байдужий до невдач.
5. Негативно ставиться до зауважень, плаче.
6. «Присутній» на уроці, мовчить.
7. Потребує допомоги і контролю.
8. Повільно включається у навчальний процес.
9. Спостерігається падіння успішності.
10. Неакуратний, незібраний.

До спілкування з ровесниками та вчителями:

1. Агресивний щодо дітей.
2. Свариться, ображає інших.
3. Кусається, дряпається.
4. Відмовляється спілкуватися з дітьми.
5. Не бере участі у грі, прагне до самотності.
6. Вимагає особливої уваги до себе.
7. Уникає спілкування з учителем.
8. Гримасує, намагається привернути увагу.
9. Ні з ким не вітається.
10. Створює конфліктні ситуації.

ДОДАТОК Б1. Методика PARI (Тест-опитувальник вивчення батьківських установок, Е.С.Шефер, Р.К. Белл)

№	оптимальний емоційний контакт	емоційна дистанція з дитиною	надмірна концентрація на дитині
1.	15	8	11
2.	5	3	25
3.	14	6	10
4.	13	5	9
5.	12	3	12
6.	15	3	13
7.	14	3	9
8.	16	3	10
9.	6	3	30
10.	7	12	11
11.	5	4	28
12.	14	4	11
13.	6	5	29
14.	12	3	12
15.	15	4	13
16.	14	5	14
17.	16	3	16
18.	15	3	14
19.	14	3	15
20.	15	3	13
21.	16	5	12
22.	15	3	14
23.	14	4	9
24.	5	4	28
25.	6	11	12
26.	5	3	29
27.	16	3	10
28.	15	4	11
29.	15	5	9
30.	14	3	12
31.	16	4	11
32.	4	3	28
33.	5	4	27
34.	6	5	29
35.	16	3	10
36.	5	3	27
37.	15	3	13
38.	16	5	14
39.	14	3	12
40.	14	4	15

41.	5	3	28
42.	6	4	29
43.	4	5	31
44.	5	3	28
45.	6	3	29
46.	16	6	9
47.	5	3	31
48.	6	5	28
49.	4	4	35
50.	16	4	10
51.	5	3	31
52.	6	4	30
53.	15	3	10
54.	5	3	28
55.	15	4	11
56.	5	4	29
57.	6	3	30
58.	15	3	12
59.	5	4	28
60.	6	3	29
61.	8	4	31
62.	6	12	12
63.	5	3	32
64.	8	4	30
65.	6	11	12
66.	5	3	29
67.	16	3	10
68.	15	4	11
69.	15	5	9
70.	14	3	12
71.	16	4	11
72.	4	3	28

Методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга і В. В. Столін)

№	Прийняття– відторгнення	Кооперація	Симбіоз	Авторитарна соціалізація	«Маленький невдаха»
1.	21	9	6	2	0
2.	21	9	5	5	0
3.	2	7	1	0	5
4.	11	2	4	4	4
5.	0	5	1	3	1
6.	15	5	2	2	3
7.	21	3	1	3	4
8.	2	8	1	6	7
9.	32	6	2	2	2
10.	30	0	0	2	0
11.	32	8	5	1	4
12.	31	3	5	3	3
13.	3	5	0	1	0
14.	1	8	1	1	2
15.	30	0	5	4	2
16.	7	8	5	1	0
17.	23	6	4	5	7
18.	17	6	1	3	5
19.	29	3	2	6	6
20.	22	0	5	6	2
21.	5	2	6	0	5
22.	14	8	6	1	0
23.	2	6	2	2	2
24.	6	3	2	4	1
25.	20	7	0	4	6
26.	19	8	2	1	4
27.	10	3	4	4	1
28.	20	8	1	4	5
29.	25	3	2	0	4
30.	8	9	6	1	0
31.	1	3	2	2	3
32.	2	3	6	1	4
33.	10	4	3	2	2
34.	8	0	1	6	2
35.	22	0	3	0	1

36.	4	2	0	2	7
37.	19	2	4	4	1
38.	12	9	4	2	5
39.	22	1	1	4	3
40.	16	3	1	2	1
41.	6	2	3	2	6
42.	9	8	0	4	1
43.	22	2	0	1	0
44.	17	1	1	3	1
45.	13	5	0	1	3
46.	21	0	2	2	3
47.	21	5	2	4	2
48.	32	6	6	5	5
49.	32	7	2	2	6
50.	16	1	0	6	5
51.	1	4	5	4	3
52.	32	0	4	5	4
53.	20	4	4	6	0
54.	26	0	3	4	3
55.	20	0	0	0	1
56.	23	0	7	2	6
57.	25	5	0	5	7
58.	17	3	1	4	6
59.	10	7	3	2	0
60.	7	6	2	6	7
61.	28	1	3	1	7
62.	6	4	1	3	1
63.	12	0	0	2	1
64.	28	2	5	2	0
65.	7	8	7	6	5
66.	4	8	3	1	7
67.	20	6	2	4	0
68.	29	9	2	2	0
69.	13	6	4	2	1
70.	17	1	0	6	7
71.	28	0	4	4	6
72.	26	3	4	2	2

**Первинні результати діагностики за методикою «Картка адаптації
першокласників» (за описом А.А. Лескової-Савицької)**

№	Ефективність навчальної діяльності	Засвоєння шкільних норм поведінки	Успішність соціальних контактів	Емоційне благополуччя
1.	3	+	+	5
2.	4	-	-	4
3.	1	--	-	4
4.	5	-	+	5
5.	2	-	--	4
6.	4	+	-	4
7.	3	--	-	4
8.	1	--	+	5
9.	3	-	--	4
10.	2	-	-	2
11.	4	--	-	5
12.	3	-	+	1
13.	1	-	-	4
14.	5	-	-	1
15.	3	+	-	4
16.	2	+	+	1
17.	4	-	--	1
18.	5	-	-	2
19.	1	-	-	5
20.	4	+	+	1
21.	3	-	--	2
22.	2	+	-	1
23.	5	--	-	4
24.	3	+	+	1
25.	1	+	-	1
26.	3	--	-	1
27.	4	+	-	5
28.	2	+	+	1
29.	4	+	+	4
30.	3	--	+	5
31.	1	+	-	1
32.	3	+	-	4
33.	5	+	-	5

34.	2	--	+	1
35.	4	+	-	4
36.	4	+	-	1
37.	3	+	+	5
38.	4	-	-	4
39.	1	--	-	4
40.	5	-	+	5
41.	2	-	--	4
42.	4	+	-	4
43.	3	--	-	4
44.	1	--	+	5
45.	3	-	--	4
46.	2	-	-	2
47.	4	--	-	5
48.	3	-	+	1
49.	1	-	-	4
50.	5	-	-	1
51.	3	+	-	4
52.	2	+	+	1
53.	4	-	--	1
54.	5	-	-	2
55.	1	-	-	5
56.	4	+	+	1
57.	3	-	--	2
58.	2	+	-	1
59.	5	--	-	4
60.	3	+	+	1

**Первинні результати за методикою діагностики
тривожності СМАС (в адаптації А.М. Прихожан).**

№	бал	№	бал
1.	3	31.	2
2.	8	32.	9
3.	9	33.	8
4.	5	34.	1
5.	1	35.	9
6.	10	36.	8
7.	2	37.	2
8.	9	38.	6
9.	8	39.	1
10.	9	40.	9
11.	1	41.	8
12.	10	42.	2
13.	2	43.	9
14.	9	44.	6
15.	8	45.	1
16.	5	46.	8
17.	9	47.	9
18.	1	48.	2
19.	8	49.	8
20.	9	50.	9
21.	4	51.	1
22.	2	52.	10
23.	8	53.	9
24.	9	54.	1
25.	1	55.	2
26.	8	56.	8
27.	6	57.	1
28.	2	58.	7
29.	9	59.	5
30.	8	60.	9