Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Факультет психології

Кафедра загальної психології

**Дипломна робота**

на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

на тему:

**«Особливості адаптації школярів до навчання в умовах війни»**

Виконала:  студентка 4 курсу, групи ПСз-42

Спеціальності - 053 «Психологія»

Сухарчук Н. І.

Керівник:  кандидат  психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку

Литвин-Кіндратюк С. Д.

Рецензент:

кандидат  психологічних наук, доцент кафедри загальної психології

Карпюк Ю. Я.

Івано-Франківськ – 2024 р.

**ЗМІСТ**

**ВСТУП…………………………………………….……………………………………3**

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В ЧАС ВІЙНИ………………………………………………………………………………..…6**

* 1. Теоретичний аналіз підходів до тлумачення поняття адаптації…………….............................................................................................6
  2. Фактори адаптації школярів до навчання .…………………………………..10
  3. Особливості навчання школярів в час війни………………………………...13
  4. Індикатори адаптації школярів до навчання в період війни………………..16

Висновки до розділу І………………………………………………………………....19

**РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ………….……………………………………………………………………...20**

2.1. Програма емпіричного дослідження адаптації школярів до навчання в умовах війни…………………………. ………………………………………………………..20

2.2. Результати емпіричного дослідження адаптації школярів до навчання в умовах війни….………………………………………………………………………..24

Висновки до розділу ІІ………………………………………………………………..41

**РОЗДІЛ ІІІ. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ РІВНЯ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В ЧАСИ ВІЙНИ…………………………………43**

3.1. Методи підвищення рівня адаптації школярів до навчання…………………...43

3.2. Програма групових занять для підвищення рівня адаптації до навчання……45

3.3. Програма індивідуальних консультацій для підвищення рівня адаптації до навчання в час війни…………………………………………………………………..47

Висновки до розділу ІІ………………………………………………………………..49

**ВИСНОВКИ…………………………………………………………………………..50**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ……………………………………53**

**ДОДАТКИ…………………………………………………………………………….58**

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Проблема адаптації школярів до навчання завжди обговорювалася психологами та активно досліджувалася у галузах вікової та педагогічної психології. Водночас реалії життя та навчання школярів протягом останніх двох років дещо відрізняються від їх попередників, оскільки фоном навчальної діяльності виступає сильний стресовий фактор у вигляді умов війни. Варто підкреслити, що на рівень адаптації до навчання здійснює вплив цілий ряд чинників серед яких можна виокремити фізіологічні (біологічної природи), соціальні (соціальної природи) та особистісні (психологічної природи пов’язані з властивостями та якостями особистості). Серед факторів стресу, які пов’язані з навчальним процесом виокремлюють постійну небезпеку пов’язану з ракетними атаками, періодичний перехід на онлайн-форму навчання поряд з вимкненням електрики та нестабільністю інтернет-з’єднання, необхідність навчатися після частих недосипів у зв’язку з тривалими нічними тривогами. Водночас додамо сюди звичні для переходу в старші класи фактори стресу, які охоплюють зустріч з новими однокласниками, знайомство з новими вчителями, навчальними предметами та вимогами до них і бачимо наскільки значне психоемоційне навантаження пов’язане з навчанням в умовах війни. При цьому, порушення адаптації може зумовлювати розвиток розладів афективної сфери особистості, які проявляються під виглядом підвищеної тривоги, надмірної імпульсивності та депресії. Також, зростає поширеність поведінкових девіацій пов’язаних з нехімічними залежностями від мобільного телефону, інтернету (з метою контролю ситуації безпеки), ігор та спілкування у певному форматі. Небезпечними являються прояви агресивної поведінки на фоні загальної напруги у суспільстві, що часто переростає у булінг та спрямування агресії на себе, яке у найвищому прояві завершується суїцидальною поведінкою і суїцидальними спробами, що іноді мають летальне завершення. Варто наголосити й на важливості підтримання достатнього рівня академічної успішності для можливості продовження навчання й здобуття відповідних фахів без чого в нашій країні зростатиме дефіцит кадрів. Однак, без адаптації до навчання в період війни вже в школі подальше здобуття освіти ставиться під загрозу у зв’язку з низьким рівнем знань. Відтак, все перераховане вище зумовлює актуальність вивчення особливостей адаптації до навчання школярів у час війни

**Об’єкт дослідження:** адаптація школярів до навчання.

**Предмет дослідження:** особливості адаптації учнів старших класів до навчання в умовах війни.

**Мета дослідження:** емпірично дослідити особливості процесу та прояву адаптації до навчання у школярів старших класів в умовах війни.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття адаптації до навчання та її чинників у шкільному середовищі.
2. Емпірично дослідити особливості адаптації до навчання школярів у період війни.
3. Розробити практичні рекомендації для покращення процесу адаптації учнів старших класів до війни.

**Стан розробки проблеми:** проблематика адаптації до навчання глибоко описана в працях вітчизняних та іноземних вчених. Зокрема, дослідженням даного питання займалися Барлоу, Боурас, Мато, Сарасон, Спілберг та Торо, які описали емоційні аспекти адаптації до навчання. Серед українських вчених цьому питанню приділяли увагу Блохіна, Мельник і Фортова, які розкрили роль соціальних і біологічних факторів у процесах адаптації школярів до навчання. Водночас більшість публікацій присвячені адаптаційним процесам у мирний час. Однак питання особливостей адаптації учнів до шкільного середовища та навчального процесу в умовах війни залишається мало вивченим.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використовувалися теоретичні методи дослідження, зокрема, аналіз, синтез. порівняння, систематизація та класифікація, індукція та дедукція. Також, використано такі емпіричні методи дослідження як анкетування та тестування. Зокрема, використовувалася “Методика оцінки рівня шкільної тривожності Філіпса”, “методика дослідження рівня і форм агресії Басса-Дарки”, “Методика дослідження самооцінки в осіб підліткового та юнацького віку”, “Методика оцінки психічних станів Айзенка” і “Методика діагностики структури навчальної мотивації”. Статистичний аналіз даних проводиться з використанням методу кореляції.

**Практичне значення.** Результати дослідження стануть корисними у розробці практичних рекомендацій для практичних психологів щодо психологічного супроводу школярів у період війни з метою покращення процесу їх адаптації до навчальної діяльності. Зокрема, на їх основі можна спроектувати тренінгові програми для учнів і батьків з метою надання необхідних інструментів необхідних з метою надання психоемоційної підтримки своїм дітям.

**Структура роботи.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури з 50 найменувань та додатків. У роботі представлено 23 діаграми. Загальний обсяг роботи складає 50 сторінок.

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В ЧАС ВІЙНИ**

**1.1. Теоретичний аналіз підходів до тлумачення поняття адаптації**

Автором наукового концепту адаптації вважається Ауберт, який вперше використав даний термін для опису зміни рівня чутливості рецепторів органів чуттів до впливу різноманітних подразників у процесі їх пристосування до впливу зовнішніх факторів [10]. Отже, дане поняття прийшло у психологію з природничих наук і зокрема наукових розвідок у галузі фізіології. Хоча даний термін був відомий ще давніше із теорії еволюції відповідно до якої саме здатність до адаптації являється основною умовою виживання [11]. Отже, дане поняття пов’язане з характеристикою живого організму та його окремих систем, яка проявляється для збереження ефективності виконання відповідних функцій в мінливих умовах [19]. Водночас процеси, які характерні для адаптації можуть проявлятися не тільки на фізіологічному, а й на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях, що вже вимагає комплексної взаємодії біологічних та психологічних аспектів функціонування живого організму. Відомо, що зміни в будові організму дозволяють популяціям виживати та продовжувати свій рід з покоління в покоління, що було найважливішим у минулому періоді. Водночас зараз на перше місце виходить психологічний вид адаптації, оскільки за мирного часу число небезпек для фізичної цілісності організму зменшується. Однак, труднощі пов’язані з погіршенням функціонування психіки виникають все частіше та зумовлюють ріст випадків прояву різноманітних проблем у сфері психічного здоров’я починаючи з реакцій на стресові події й завершуючи депресіями, тривожними розладами, обсесивно-компульсивними, залежностями різного виду та психосоматичними порушеннями у випадку незначних шкідливих впливів на особу та розвитку явної психопатології до рівня психозів у важких випадках. Варто підкреслити, що основною причиною розвитку порушень у сфері психічного здоров’я вважається саме дезадаптація пов’язана з не прийняттям ситуації на рівні мислення чи надмірним реагуванням на емоційному рівні або ж деструктивними проявами в поведінці. Отже, питання адаптації в контексті психології так само важливе, як і у галузі генетики та фізіології.

На основі описаних вище функцій адаптації можна зробити висновок і про те, що вона виконує захисну функцію сприяючи збереженню особистісної цілісності за несприятливих обставин шляхом зміни способу мислення та поведінкових моделей. Водночас адаптація проявляється як в моменти зустрічі з кризовими ситуаціями, так і в процесі соціалізації загалом, оскільки завдяки їй відбувається засвоєння соціальних уявлень про певне середовище та інтеріоризація пов’язаних з причетністю до нього соціальних норм.

Важко переоцінити роль адаптації і у процесі становлення особистості, оскільки саме вона визначає вибір інструментів для задоволення потреб на основі чого формується відчуття безпеки, прийняття, поваги, а також розкривається можливість для творчого перетворення навколишнього середовища й вже його адаптації під власні потреби. Отже, без достатнього рівня розвитку здатності до адаптації не можливе особистісне зростання. Вона забезпечує активність особистості та мотивує до певних дій спрямованих на забезпечення особистісного благополуччя не залежно від умов середовища існування людини.

Водночас поняття шкільної адаптації або іншими словами адаптації до навчання пов'язане із здатністю школяра відповідати висунутим школою та вчителями до нього очікуванням і вимогам виконання яких дозволяє здобувати освіту. Зокрема, на думку Перрі та Вайнштейна саме адаптація до навчання виступає запорукою досягнення успіху та хороших результатів в академічному середовищі [24]. Відтак, вона передбачає володіння школярем цілого ряду знань, умінь та навичок у сферах управління собою, комунікації, міжособистісної взаємодії та самопрезентації. Загалом у структурі важливих для адаптації до шкільного середовища навичок можна виокремити емоційні та соціальні здібності, стійкість до стресу та вміння справлятися з важкими ситуаціями, здатність до управління собою й самоорганізації, вміння самостійно себе мотивувати й підтримувати навчальну мотивацію на високому рівні, рефлексію, усвідомленість, здатність до пошуку причинно-наслідкових зв’язків з метою формування ефективних і конструктивних поведінкових стратегій, що сприяють досягненню бажаних результатів на когнітивному та соціальному рівнях. При цьому, основним індикатором адаптації до навчання виступають оцінки школяра та засвоєні знання, уміння й навички, що виступають результатом навчальної діяльності.

Цай робить наголос на тому, що адаптація завжди має чітку спрямованість пов’язану з досягненням бажаного результату [39]. Водночас на думку Спесера під шкільною адаптацію варто розуміти один з видів соціалізації, яка протікає у академічному середовищі та в шкільному колективі [29]. Агюн наголошує на важливості формування адекватних способів реагування на вплив шкільного середовища для успішного процесу адаптації до нього [20]. Пулакос робить акцент на активності школяра без якої неможливий процес адаптації, оскільки він вимагає формування нових навичок, розширення рольового репертуару, розвитку нових моделей поведінки для відповідності вимогам академічного середовища [32]. Відтак, під одним з важливих аспектів адаптації прийнято розглядати наближення до вимог середовища, які висуваються до особистості та пристосування власної поведінки й проявів до нього замість його зміни піб потреби особистості. Щодо структури адаптації до навчання в ній можна виокремити такі компоненти, як вміння пов’язані з організацією процесу навчання, здатність до управління стресом і подолання негативного впливу стресових факторів поширених у академічному середовищі, а також здатність до налаштування на взаємодію з іншими учнями та вчителями шляхом розвитку навичок встановлення та підтримання контакту, комунікації, розв’язання конфліктних ситуацій та пошуку шляхів вирішення міжособистісних проблем у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Зокрема, компетенція школяра пов’язана з здатністю до навчання охоплює вміння самостійно визначати навчальні цілі, пробуджувати інтерес до пізнання нового, а також достатній рівень розвитку таких операцій мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, класифікація та систематизація знань. Сюди ж ми відносимо розуміння власного стилю навчання та його ефективне використання у процесі здобуття знань. Також, важливим компонентом описної компетенції виступає розвинена здатність до запам’ятовування інформації, критичне та творче мислення й навички управління власною увагою. Навички управління стресом стануть незамінними в моменти, коли учнів очікують різні заходи спрямовані на перевірку їх знань, необхідності відповідати значній кількості нових вимог, а також у випадку переживання тиску зі сторони вчителів або однокласників, які цілком ймовірні у шкільному середовищі, особливо на початковому етапі навчання у новому класі, коли збільшується як кількість учителів, так і число навчальних предметів а разом з цим і склад учнівського колективу, що супроводжується появою нових лідерів, зірок та відщепленців. Особливо важливими навички саморегуляції в стресових ситуаціях видаються сьогодні, коли необхідно справлятися з впливом додаткових стресових факторів пов’язаних з війною. Навички міжособистісної взаємодії охоплюють вміння співпраці під час виконання спільних завдань, здатність до постановки запитань у процесі здобуття знань, вміння слухати та чіти свого співрозмовника, а також брати участь у дискусіях і переговорах, аргументувати та висловлювати власну думку, окреслювати та захищати особистісні межі у процесі взаємодії з іншими учасниками навчального процесу.

Дослідниками виявлено зв’язки між рівнем раніше здобутих і засвоєних знань, а також розвитку соціальних й емоційних навичок та швидкістю й якістю адаптації до умов шкільного середовища [25]. При цьому, діти з кращим рівнем знань та набором різноманітних умінь й навичок відрізняються швидшою адаптацією до навчального середовища [30]. Водночас діти, які проявляли відставання у процесі навчання в попередніх класах відчувають труднощі у процесі входження до нового класу та в нове академічне середовище [40]. У них менше особистісних ресурсів для подолання стресу пов’язаного зі змінами у процесі навчальної діяльності, а також, відзначаються підвищені показники тривожності й агресивності породжені боязню відкидання зі сторони нових однокласників, критики й засудження з боку вчителів та в цілому не прийняття їх в новий колектив, що може зробити їх ізгоями в ньому [41].

**1.2. Фактори адаптації школярів до навчання**

Фактори, які здійснюють вплив на адаптацію школярів до навчання залежать від їх віку та класу до якого відбувся перехід. Однак, спільнима являється процес постійного продовження адаптації до академічного середовища школи до моменту її завершення. Відтак, робимо висновок про те, що фактори адаптації до навчання першокласників та старшокласників відрізнятимуться між собою. Водночас між ними будуть виокремлюватися спільні компоненти, які пов’язані з соціальним середовищем у якому проходить адаптація до навчання та ставлення вчителів до учнів, що теж має важливе значення в успішності протікання досліджуваного феномену.

Зокрема, серед факторів адаптації учнів першого класу до навчального процесу прийнято називати зміну соціального статусу та розширення рольового репертуару, зміну провідного виду діяльності, взяття школярем на себе нових зобов’язань, розвиток нових навичок, а також соціальні фактори адаптації школяра до навчання у першому класі до якого ми відносимо клімат і ситуацію в сімейній системі, а також характер відносин, що формуються між школярем і вчителем та школярем і учнями того ж класу. При цьому, соціальний статус змінюється автоматично з переходом з дошкільного навчального закладу до першого класу школи, оскільки замість статусу вихованця дитячого садка дитина набуває статусу учня школи з відповідними очікування від його поведінки, новими вимогами до особистості та обов’язками пов’язаними з початком навчання у школі [28]. Значних змін зазнає й діяльність дитини оскільки від постійних ігор. що були її основним заняттям у дошкільному періоді вона переходить до активного засвоєння знань у поєднанні з формуванням зовсім нових для неї умінь та навичок. Новизною відрізняється необхідність запам’ятовувати та послідовно відтворювати навчальний матеріал, виконання чітко поставлених завдань спрямованих на розвиток навичок письма, читання й рахування. На відміну від дитячого садка у шкільному середовищі від учнів вимагається надання чітких відповідей на поставлені вчителем запитання. Водночас досягнення у навчанні оцінюються за допомогою певних знаків та символів, з’являється необхідність додатково працювати над виконанням завдань вдома. також, виникають зрушення у розвитку вольової сфери, оскільки дитині необхідно розвинути навички самоконтролю, щоб мати можливість відсидіти цілий урок та зосереджено працювати над завданнями, які ставить перед нею учитель. Відтак, спостерігається розвиток здатності до контролю над власним імпульсами та поведінкою. Дитина стає більш уважною і у неї розвивається здатність до аналізу, узагальнення, класифікації, запам’ятовування та відтворення у певній послідовності навчального матеріалу. Одним із факторів, що здійснює значний вплив на навчальну успішність дитини виступає характер відношення вчителя до школяра, що інтеріоризується та потім чинить вплив на самооцінку й уявлення про себе. Поряд з цим важливе і ставлення до навчальної діяльності зі сторони батьків, оскільки воно визначає структуру провідних мотивів навчальної діяльності школяра та впливає на розташування цінності навчання у ієрархії й системі ціннісних орієнтацій учня. Роль у групі ровесників та місце, яке дитина займає у спільноті однокласників має вплив на її уявлення про себе та подальше формування впевненості у собі й особливостей саморозкриття у майбутньому. Отже, у процесі зміни рольової структури та поведінкових моделей першокласника важливу роль відіграють чинники пов’язані з внутрішньою транформацією, провідними цінностями, зміною системи й структури мотивів, розвитком вольової сфер особистості та зміна спрямованості та характеру провідної діяльності, відношення вчителя, сімейне середовище та ставлення однокласників.

Аналіз публікацій, які присвячені проблемі адаптації дітей до основної та старшої школи вказують на провідну роль в процесі шкільної адаптації таких чинників, як відповідність очікувань та вимог вчителів, які ведуть уроки з різних предметів системі оцінювання знань учнів, врахування особливостей психічного розвитку учнів певних вікових категорій, знання індивідуальних властивостей і характеристик дітей з їх подальшим врахуванням у процесі комунікації й міжособистісної взаємодії, розмаїття навчальних предметів і зумовлена цим необхідність до змін навчального приміщення. зростання навантаження на когнітивну сферу школярів зумовлене збільшенням частки теоретичного матеріалу в процесі вивчення нових навчальних дисциплін, зростання кількості та тривалості навчальних занять, підвищення рівня вимог пов’язаних із знаннями і вміннями учнів, розширення сфери інтересів учня, перехід до іншої школи та класу, підвищена необхідність розвитку навичок самоорганізації та необхідність у прояві високого рівня самодисципліни для відповідності всім вимогам до академічної успішності школяра [20].

Серед фізіологічних і біологічних факторів, які здійснюють вплив на рівень та швидкість адаптації до навчання виокремлюють гормональні зміни, пришвидшення росту організму, зміни у функціонуванні нервової системи, а також прискорений статевий розвиток пов’язаний із перепадами настрою й підвищеною схильністю до проявів агресії, що часто заважає успішно адаптуватися до навчання у старших класах [21].

Зміни емоційної сфери учнів старших класів під час переходу до основної школи характеризуються підвищеними значеннями емоційної лабільності, хвилюванням, дратівливістю, нестійкістю та негативізмом, що характерно для підліткового віку. На фоні емоційних коливань знижується рівень концентрації уваги та періодично погіршується якість запам’ятовування інформації. Відтак, школярам необхідно докладати більше зусиль задля зосередженої роботи на навчальних заняттях та досягнення бажаних результатів в академічному середовищі. Важливий являється подальший розвиток вольової сфери, формування стійкої системи ціннісних орієнтацій та світогляду, інтеріоризація вимог пов’язаних з навчальною діяльністю, зміна режиму сну та відпочинку у поєднанні з розділеною на часові блоки активністю. Отже розвиток описаних вище навичок сприятиме підвищенню рівня адаптації до навчання в основній школі та сприятиме полегшенню цього процесу.

**1.3. Особливості навчання школярів в час війни**

Перебування в умовах війни являється фактором ризику травматизації особистості на етапі її формування, оскільки загроза життю та здоров’ю, що супроводжує поточне життя українців пов’язане як і з високими ризиками щодо власної безпеки, так і з сенсорним сприйняттям наслідків атак ворога на територію нашої країни, що може охоплювати не тільки руйнування будівель та характерні для вибухів звуки, а й споглядання за травматизацією інших людей на фізичному рівні деколи і з летальним завершенням для такої особи. Відтак, школярі живуть у середовищі з високим рівнем фонової тривоги та напруги пов’язаної з накопиченим суспільним невдоволенням та впровадженими після початку повномасштабного вторгнення обмеженнями. Оскільки емоції характеризуються заразністю логічним стає підвищення рівня ситуативної та особистісної тривоги в школярів, а також проявів ознак депресії на фоні депривації сну та фрустрації базових потреб у безпеці й відновленні. Сюди можемо додати страх породжений хвилюванням за рідних, які в багатьох школярів наразі перебувають в зоні активних бойових дій, віддаленість від друзів у вимушено переселених осіб та невідомість пов’язана з їх майбутнім. Як результат бачимо цілісну картину емоційного фону пов’язаного з навчальним процесом у сучасних дітей. Серед наслідків переживання описаних вище емоцій та почуттів можна виокремити втрату інтересу до звичних речей та навчання, апатію, байдужість та пригніченість зумовлені емоційною втомою. Отже, хронічний стрес негативно впливає на когнітивний, емоційний, фізіологічний та психофізіологічний рівні функціонування особистості, зокрема викликаючи проблеми з роботою пам’яті, зниження здатності до зосередженої роботи, мотивації та інтересу до навчання. Порушення базової потреби у відчутті безпеки зумовлює виникнення проблем у сфері міжособистісних відносин від моменту встановлення контакту до висловлення власної думки та прояву своїх почуттів. Оскільки, близькі та теплі відносини сприяють полегшенню процесу адаптації до навчання їх відсутність відповідно знижує її рівень та породжує супутню нервозність, невпевненість у собі та агресивність у спробах отримати увагу хоча б негативного характеру зі сторони близьких і важливих для школяра людей.

Водночас результати аналізу опублікованих праць з питання психоемоційного стану підлітків в час війни свідчить про високий рівень резельєнтності серед школярів. Дані значення пов’язані зі схильністю учнів шкіл ефективно справлятися зі стресом породженим навчанням в умовах війни шляхом розділення власних емоцій і почуттів з іншими дітьми, їх обговорення, аналізу, використання спорту та інших видів активності для заспокоєння й покращення власного емоційного та психологічного стану, а також проведення часу в оточенні близьких друзів зі схожими цінностями та світоглядними позиціями [14].

Серед негативних наслідків переживання гострої реакції на стресові події пов’язані з війною, у школярів відзначається підвищена схильність до самоізоляції та відповідно обмеження кількості соціальних контактів, зануреність в себе та зацикленість на негативних переживаннях, зниження здатності до проявів емпатії й співпереживання, підвищення ризику прояву девіантних форм поведінки, зокрема залежності від інтернету, надмірної агресивності, вандалізму, хуліганства, вчинення насильницьких дій. Також, на фоні травматизації можливі прояви ознак конверсійного розладу, деперсоналізації та дереалізації, порушення сну, надмірна активність, втрата здатності до контролю над власними імпульсами й поведінкою, відчаєм, значною кількістю переживань пов’язаних з страхом різної інтенсивності, панічних атак і розладів. Отже, бачимо вкрай негативний вплив війни на психічне здоров’я школярів, зокрема учнів основної та середньої школи. Основною негативною тенденцією в усіх сферах функціонування особистості школяра, яка нас найбільше цікавить у контексті нашого дослідження являється порушення процесу адаптації до навчання та шкільного середовища після тривалого перебування на дистанційному навчанні та частих зривів навчальних занять у зв’язку з повітряними тривогами.

Бондаренко, Кокун і Ващенко стверджують що недостатній рівень емоційної зрілості та як наслідок низький рівень розвитку механізмів психологічного захисту зумовлюють підвищення ризику розвитку симптомів ПТСР серед підлітків. При цьому, негативний вплив пов’язаний з фрустрацією базових потреб школяра та можливості досягнення поставлених ним цілей. Мурті наголошує на довготривалому та віддаленому в часі впливі стресових факторів пов’язаних з війною на психіку та розвиток особистості підлітка. Доведено і вплив фактора тривалості перебування у ситуаціях пов’язаних з підвищеною небезпекою для фізичної чи психологічної цілісності особистості, коли мова йде про активні воєнні дій, а також рівнем і наслідками травматизації на рівні психіки.

Проявами негативного впливу перебування на території країни, яка приймає активну участь у війні, являються ознаки підвищення толерантності до насилля та агресії, що потім може переноситися у повсякденне життя під виглядом надмірно агресивної поведінки. Схильність до поведінкових девіацій зростає пропорційно до тривалості перебування у зоні конфлікту чи втрати надії на краще майбутнє. Залежна поведінка різних форм стає шляхом порятунку та звільнення від надмірного переживання емоцій негативного забарвлення. Сприйняття світу через призму затьмареної свідомості здається простішим і легшим. Зниження рівня контактності та мотивації до комунікації негативно позначається на психоемоційному розвитку особистості школярів, що зумовлено його зв’язком із процесами соціалізації при входженні до різних соціальних інститутів і груп.

Аналіз результатів емпіричних досліджень свідчить про те, що підлітки досить сильно занурені в поточну ситуацію в країні. Вони активно цікавляться ситуацією на фронті та в тилових містах. Зараз школярі вивчають не характерні для попередніх поколінь питання пов’язані з евакуацією та наданням допомоги постраждалим від обстрілів. Соціальні мережі та онлайн-простір наповнені новинами про війну, зображення, відео та описи пов’язані з картинами насилля та наслідками ракетних атак, також, можуть мати негативний вплив на психіку школярів, не готову до сприйняття такої реальності. Відтак, хоча в плані інформованості діти й здаються дорослішими у емоційному аспекті вони ще не доросли до сприйняття жахіть війни без негативних наслідків для їх психічного здоров’я у майбутньому, що варто враховувати досліджуючи вплив війни на їх адаптацію до навчання й шкільного середовища.

**1.4. Індикатори адаптації школярів до навчання в період війни**

За результатами теоретичного аналізу питання адаптації до навчання виявлено, що ознаками та індикаторами її недостатнього рівня виступають прояви негативізму у поведінці школярів, запізнення та пропуски навчальних занять без поважної причини, високі показники тривожності або/та депресії, проблеми з самооцінкою та труднощі в саморозкритті, нестача впевненості в собі, часті перепади настрою та низький рівень емоційної стійкості, підвищена ворожість та агресивність, нервозність та схильність злитися через найменші дрібниці, порушення дисципліни та зниження рівня здатності до вольової регуляції власних поведінкових і емоційних реакцій, високий рівень конфліктності та труднощі з побудовою міцних міжособистісних відносин, низький рівень життєстійкості та життєздатності у поєднанні зі зниженням стійкості до впливу стресу [11].

Отже, низький рівень адаптації до навчання серед учнів старших класів характеризується негативним ставленням до всього пов’язаного з навчальним процесом чи байдужістю до шкільного життя та академічної успішності, систематичними порушеннями порядку в класі та шкільних правил, труднощами у процесі виконання навчальних і домашніх завдань зумовлених зниженням інтересу до навчальної діяльності, проблемами з організацією самостійного навчання, низьким рівнем готовності до уроків, поверхневим характером засвоєних знань, відсутністю бажання вчитися і щось робити для школи, переважанням мотивів уникнення покарання, низькою здатністю до концентрації уваги та запам’ятовування навчального матеріалу [14].

Найсильнішим проявом порушення процесу адаптації являється дезадаптація до навчання та шкільного середовища, що виявляється у неадекватності поведінки школяра та її невідповідності вимогам школи й вчителів до учнів, постійному порушенні дисципліни у класі, підвищеній конфліктності, високому рівні особистісної та ситуативної тривожності, а також проблемах у сфері психічного здоров’я зумовлених відсутністю чи недостатньою кількістю особистісних ресурсів для справляння з стресовими ситуаціями характерними для шкільного середовища [12]. Також, можливий прояв психосоматичних порушень.

Відповідно для школярів із середнім рівнем адаптації до навчання в школі характерний оптимальний рівень психофізіологічної та психологічної готовності до нього, що відображається у стійкості уваги, здатності до управління собою та власним психоемоційним станом, достатнім рівнем розвитку вольових процесів для виконання поставлених завдань попри періодичне зниження рівня інтересу до навчання, вміння розробляти власний план навчального процесу в домашніх умовах починаючи від усвідомлення та формулювання його мети завершуючи виокремленням конкретних завдань та способів їх виконання [15]. Такі учні схильні до дотримання шкільних правил та вимог як зі сторони вчителів, так і зі сторони батьків щодо їх навчальної діяльності. Вони відрізняються достатнім рівнем прийняття серед однокласників та дружніми відносинами з ними. Комунікація з однолітками базується на взаємному інтересі чи має ситуативний діловий характер, тобто спрямована на виконання поставленим учителем завдань. Однак, вона відрізняється своєю ефективністю. У випадку виникнення конфліктних ситуацій такі школярі часто вдаються до стратегій пристосування та компромісу в пошуках вирішення проблеми та поступаються власними поглядами з метою збереження відносин з іншими. Показники їх самооцінки та впевненості в собі знаходяться на середньому рівні, що дозволяє їм чітко формулювати та висловлювати власну точку зору, а також брати участь в таких видах класної активності, як обговорення, дискусії та ситуативні ділові ігри [16]. Школярі з середнім рівнем адаптації здатні проявляти свої сильні сторони, знаючи їх та використовуючи у процесі навчання для покращення його результатів. Емоційна сфера таких школярів відрізняється порівняною стабільністю [17]. У них нижчий рівень психоемоційної напруги, особистісної та ситуативної тривожності, ворожості та негативізму. Здебільшого вони здатні контролювати прояви власної агресії, як і інших емоційних переживань. У них достатній рівень інтересу до навчання та розвиток пізнавальних мотивів для роботи над самостійними завданнями й організації власної навчальної діяльності. Академічна успішність характеризується хорошими оцінками [13].

При цьому, для високого рівня адаптації до навчання в школі характерні такі властивості особистості школяра, як емоційна стійкість та стабільність, високий рівень стійкості до стресу та здатності керувати власною реакцією на стресові фактори, високий рівень життєстійкості та життєздатності [14]. Таких школярів відрізняє оптимальний та високий рівень самооцінки й впевненості у собі, що дозволяє реалізовувати власні прагнення в межах навчальної діяльності та досягати поставлених цілей. Такі школярі легко йдуть на контакт як з однолітками, так і з педагогічним колективом школи [12]. Процес їхньої комунікації має цілеспрямований, послідовний та ефективний характер. Діти легко говорять про власні потреби та у випадку виникнення конфліктних ситуацій переважно орієнтуються на переможну для всіх сторін стратегію. При цьому, у них низький рівень конфліктності, негативізму, агресивності та прояву інших деструктивних тенденцій у взаємодії [10]. Діти з високим рівнем адаптації мають добре розвинені соціальні й емоційні навички. Вони характеризуються високим рівнем комунікативних здібностей та вміння працювати у команді. Емоційна сфера таких дітей характеризується переважанням спокою та емоційної стабільності за любих обставин. У них низький рівень нервозності та високий рівень інтересу до нового. Вольова сфера відрізняється високим рівнем розвиту, що проявляється у здатності самостійно розробляти режим власного дня та дотримуватися його, вміння керувати особистим і навчальним часом для вчасного виконання навчальних завдань, а також здатністю до самостійної постановки навчальних цілей у процесі виконання домашніх завдань, визначення критеріїв їх досягнення та самостійної оцінки досягнутого прогресу, високим рівнем мотивації, інтересу, організованості та дисциплінованості у процесі самостійної роботи над навчальними завданнями [15]. Такі школярі стійкі до впливу стресових факторів пов’язаних з навчальним середовищем і здатні протистояти труднощам [10]. Стосунки з однолітками мають доброзичливий та змістовний характер. Розвинена здатність до емпатії дозволяє розуміти почуття інших людей та проявляти підтримку. Успішність висока.

**Висновки до розділу І**

Отже, з описаних вище функцій адаптації можна зробити висновок і про те, що вона виконує захисну функцію сприяючи збереженню особистісної цілісності за несприятливих обставин шляхом зміни способу мислення та поведінкових моделей. Водночас адаптація проявляється як в моменти зустрічі з кризовими ситуаціями, так і в процесі соціалізації загалом, оскільки завдяки їй відбувається засвоєння соціальних уявлень про певне середовище та інтеріоризація пов’язаних з причетністю до нього соціальних норм.

Водночас поняття шкільної адаптації або іншими словами адаптації до навчання пов'язане із здатністю школяра відповідати висунутим школою та вчителями до нього очікуванням і вимогам, виконання яких дозволяє здобувати освіту.

Щодо структури адаптації до навчання в ній можна виокремити такі компоненти, як вміння пов’язані з організацією процесу навчання, здатність до управління стресом і подолання негативного впливу стресових факторів поширених у академічному середовищі, а також здатність до налаштування на взаємодію з іншими учнями та вчителями шляхом розвитку навичок встановлення та підтримання контакту, комунікації, розв’язання конфліктних ситуацій та пошуку шляхів вирішення міжособистісних проблем у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії.

Фактори, які здійснюють вплив на процес адаптації охоплюють біологічні, психофізіологічні, особистісні та соціальні. Водночас негативний вплив війни позначається на рівні стійкості до стресу та здатності до контролю власних емоцій. Оскільки для подолання стресових ситуацій пов’язаних з війною витрачається багато внутрішньоособистісних ресурсів для адаптації до навчання та шкільного середовища їх уже може залишилися замало. Процес адаптації проходить через ряд відповідних етапів і залежно від характеристик учня на кожному з них у нього спостерігається високий, середній чи низький рівень адаптації.

**РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ**

**2.1. Програма емпіричного дослідження адаптації школярів до навчання в умовах війни**

Програма емпіричного дослідження побудована на основі виокремлених у першому розділі критеріїв та індикаторів адаптації до навчання школярів в часи війни. Зокрема, взято за основу високі значення показників тривоги, агресивності у поєднанні зі зниженням мотивації до навчальної діяльності, як ознаку низького рівня адаптації. Про оптимальний середній рівень адаптації свідчать середні значення показників психоемоційного стану та збереження інтересу до пізнання й досягнень. Водночас високий рівень адаптації проявляється через стабільну самооцінку й впевненість у власній здатності впоратися з викликами, які пов’язані з навчанням у період війни та стабільністю психоемоційного стану з низьким рівнем тривоги й агресивності. Після визначення ознак адаптації до навчання та її рівнів ми сформували вибірку дослідження та підібрали відповідні психодіагностичні методики для вимірювання описаних вище показників. Далі нами проведено дослідження серед учнів 5 та 10 класів, які поряд з адаптацією до навчання в період війни проходять період адаптації до середньої та старшої школи відповідно. Останній етап програми емпіричного дослідження школярів до навчання в період війни пов’язаний з обробкою наданих респондентами відповідей, їх інтерпретацією, аналізом, статистичною обробкою та оформленням результатів у вигляді опису показників і супровідних діаграм.

Для визначення рівня тривоги, що характерна для порушення адаптації навіть у мирний час нами використано два психодіагностичні інструменти. Зокрема, для учнів 5 класу підібрано методику діагностики шкільної тривожності Філліпса, а для учнів 10 класу опитувальник для самооцінки психоемоційних станів Айзенка. При цьому, методика Філліпса охоплює 58 запитань на які пропонується дати ствердну або ж негативну відповідь. Підрахунок балів здійснюється за діагностичними шкалами до яких належать запитання спрямовані на вимірювання показників загального рівня тривоги, яка пов’язана зі школою; тривоги зумовленої входженням в новий учнівський колектив і взаємодією з новими вчителями (стресовий фактор соціальної природи); породженої фрустраційними переживаннями тривогою, яка проявляється у випадку виникнення труднощів і перешкод на шляху до задоволення особистих потреб і досягнення цілей; тривоги пов’язаної з боязню розкриватися перед іншими та проявляти власну індивідуальність через хвилювання пов’язані з прийняттям або відкиданням, критикою, засудженням, негативною самооцінкою; тривоги асоційованої з боязню не виправдати очікування оточення; тривогою зумовленою низьким рівнем стійкості до стресу на рівні функціонування нервової системи; тривогою викликаною труднощами у взаємовідносинах з вчителями. Також, визначався загальний рівень тривоги шляхом виведення індексу шкільної тривожності на основі відповідей на всі запитання методики. Отримані значення можуть бути високими, підвищеними або низькими.

Для визначення рівня агресивності та особливостей її прояву в учнів 5 класу нами використовувалася методика визначення рівня агресії Басса-Дарки. Зокрема, вона охоплює 75 тверджень з якими учаснику дослідження пропонується погодитися або вказати свою незгоду з ними. Відтак, отримані відповіді підраховуються за такими діагностичними шкалами як агресія проявлена шляхом застосування фізичної сили, прояви непрямої агресії. рівень роздратування, прояви опозиційної поведінки характерної для негативізму, підозрілість зумовлена низьким рівнем довіри, схильність до пригнічення агресії та її проживання під виглядом образи, переживання почуття провини пов’язаного зі спрямуванням агресії на себе, а також прояви агресії засобами мови. Опісля підраховується індекс агресивності та ворожості, що мають діагностичну цінність у нашому дослідженні. Отримані значення можуть бути високими, середніми та низькими.

Для діагностики рівня самооцінки вибрано відповідну методику до структури якої входить 32 твердження поряд з якими пропонується вказати наскільки часто вони відповідають реаліям життя, емоційних переживань, думок і поведінки респондентів. Кожна відповідь оцінюється за допомогою певної кількості балів, які в підсумку додаються та вказують на високі, низькі або середні значення самооцінки.

Дослідження мотивів здійснювалося з використанням діагностичної методики спрямованої на вивчення структури навчальної мотивації школяра. Дана методика охоплює 21 твердження з кожним із яких респонденту потрібно вказати ступінь своєї згоди. Результати підраховуються за шкалами, які оцінюють рівень вираженості мотивів пов’язаних з пізнавальною діяльністю, мотивів орієнтованих на спілкування та взаємодію з іншими (зокрема ровесниками), мотиви породжені особистісним інтересом, мотиви пов’язані з прагненням до особистісного зростання, мотиви орієнтовані на зайняття відповідної позиції, мотиви пов’язані з досягненнями й мотиви орієнтовані на отримання винагороди чи уникнення відповідних санкцій у випадку не виконання завдань чи прояву недостатнього рівня старанності.

Для діагностики психоемоційних станів в учнів 10 класу використано опитувальник психічних станів Айзенка. Він охоплює 40 тверджень поряд з якими респонденту пропонується зазначити наскільки вони підходять для опису його чи її психоемоційного стану. При цьому, отримані бали підраховуються за шкалами тривожності пов’язаної з рівнем хвилювання, стурбованості та психоемоційної напруги показники яких належать до діагностичних індикаторів рівня адаптації. Наступна шкала охоплює запитання, які допомагають оцінити рівень фрустрації потреб та відношення до труднощів і перешкод на шляху до мети, які виступають додатковим стресовим фактором. Третя діагностична шкала дозволяє оцінити рівень вираженості агресивності в усіх її формах. Четверта шкала призначена для вимірювання стійкості та опірності до змін, що позначається терміном ригідність. Зокрема, високі значення останнього показника допомагають оцінити загальну здатність досліджуваних до прояву гнучкості в процесі адаптації та схильності до використання адаптивних форм поведінки, що являється особливо важливим для підтримання стабільного психоемоційного стану учнів, що здобувають знання в часи війни пов’язаної зі значною кількістю різких і непередбачуваних змін.

Дослідження власне рівня адаптації відбувалося за допомогою авторської анкети, яка охоплює як відкриті запитання для надання розгорнутих відповідей, так і шкали для оцінки рівня вираженості тієї чи іншої тенденції у поведінці або самопочутті досліджуваних. Першочергово учасники дослідження заповнювали блок демографічних даних пов’язаних з віком, статтю, місцем проживання та навчання. Важливо було порівняти чи відрізняються відповіді школярів з сільської та міської місцевості. Зокрема, призначені для виявлення рівня адаптації до навчання в час війни запитання охоплюють: «Як би ви описали своє навчання в останні 2 роки?», «Чи змінилося для вас щось в процесі здобуття знань?», «Які емоції та почуття у вас виникають у процесі навчання?», «Що ви думаєте про свою освіту протягом найближчого навчального року?», «Які асоціації у вас виникають під час згадки про навчання?», «Що зараз найсильніше впливає на ваш навчальний процес?», «Чи змінилися ваші оцінки порівняно з попередніми роками?», «Як змінилася ваша навчальна успішність?». За допомогою методу шкалювання пропонувалося оцінити рівень входження в новий класний колектив, якість відносин з однокласниками, рівень прийняття класом, рівень згуртованості в класі, рівень дружелюбності зі сторони однокласників, рівень звикання до умов навчання у період війни, рівень адаптації до навчання з перервами через тривогу, рівень адаптації до навчання в період відключень світла, рівень здатності до навчання після тривалих нічних тривог. Відтак, з анкети отримували додаткову інформацію про соціальні, когнітивні й емоційні індикатори адаптації до навчання. Дослідження допоміжних факторів адаптації проводилося за допомогою запитань: «Що допомагає навчатися?», «Як ви справляєтеся зі стресом?», «Що підтримує вас у процесі навчання?»

Вибірка. Учасниками дослідження стало 80 школярів. З них 30 проживають у сільській місцевості, де й навчаються і 50 проживають й навчаються у міському середовищі. Серед них 40 учнів 5 класу й 40 учнів 10 класу, що вважаються перехідними з молодшої до середньої школи і з середньої до старшої. При цьому, статевий розподіл становить 30 хлопчиків і 50 дівчаток. Дослідження проходило із залученням учнів шкіл районів Івано-Франківської та Чернівецької областей.

**2.2. Результати емпіричного дослідження адаптації школярів до навчання в умовах війни**

Результати діагностики рівня шкільної тривожності в учнів 5 класу за допомогою методики Філліпса свідчать про високий рівень загальної тривожності серед 30% досліджуваних, що вказує на їх схильність до підвищеного хвилювання й загальний високий рівень психоемоційної напруги. Водночас причини їх тривоги пов’язані з різними аспектами навчання у школі. Підвищений рівень тривожності щодо входження в шкільне життя у старших класах характерний для 40% респондентів. При цьому, низький показник рівня шкільної тривожності за фактором загальної тривоги пов’язаної з навчальним процесом виявлено у 30% досліджуваних. Звідси робимо висновок про переважання підвищеної тривожності в середовищі учнів 5-го класу, що може пов’язуватися з мінливими умовами навчання в період війни та високим рівнем невизначеності зумовленої переходом до нового класу й збільшення кількості нових вчителів через введення нових шкільних предметів. Результати проведеної психодіагностики та інтерпретації даних за фактором загальної тривожності представлено на рис. 2.1.

Рис. 2.1. Показник загальної тривожності

Високий рівень тривоги зумовленої соціальним стресом спостерігається серед 25% учнів, які хвилюються через труднощі у побудові стосунків з однокласниками та їх сприйняттям. Водночас для 55% опитуваних характерна підвищена тривожність зумовлена соціальними шкільними факторами. Тільки у 20% респондентів тривога пов’язана з соціальними контактами знаходиться на низькому рівні. Звідси випливає висновок, що діти сильно хвилюються через побудову комунікації та особливості взаємодії, як з ровесниками, так і з вчителями середньої школи (0,80). Результати проведеної психодіагностики та тривожності пов’язаної з соціальним стресом представлено на рис. 2.2.

Рис. 2.2. Показник тривоги пов’язаної з соціальним стресом

Тривожність зумовлена труднощами в досягненні бажаного рівня успішності після переходу до 5 класу знаходиться на високому рівні серед 20% опитуваних. У даних респондентів переважає пригнічений емоційний стан, що знижує ефективність засвоєння навчального матеріалу та як наслідок позначається негативно на академічній успішності. Для 50% опитуваних характерні підвищені значення показника фрустрації потреби в досягненні успіху, що породжує певні проблеми у засвоєнні матеріалу поданого на заняттях і виконанні поставлених завдань. Однак, 30% досліджуваних мають низький рівень тривоги пов’язаної з потребою у досягненні успіху, що сприяє кращому сприйняттю та вищому рівню засвоєння навчального матеріалу (0,68). Результати оцінки тривоги зумовленої фрустрацією потреби у досягненні успіху представлено на рис. 2.3.

Рис. 2.3. Показник тривоги пов’язаної з фрустрацією потреби в досягненні успіху

Тривога асоційована з боязню проявляти себе перебуває на високому рівні в 25% респондентів, що може зумовлюватися зміною складу учнівського колективу, входженням до класу нових учнів та зміною вчителів від реакцій яких на особистісні прояви поки що невідомо чого очікувати. Водночас 45% досліджуваних отримали підвищені значення даного показника, що може пов’язуватися з негативним досвідом само проявлення у минулому та боязні його повторення, обережністю у проявах своїх здібностей та схильностей і пов’язаних з ними можливостей. При цьому, 30% респондентів отримали низькі значення за показником тривоги пов’язаної з саморозкриттям, що свідчить про високий рівень їх відкритості, безпосередності та активності, а разом з цим і адаптації до навчання у старшому класі (0,62). Результати тривоги зумовленої потребою у саморозкритті представлено на рис. 2.4.

Рис. 2.4. Показник тривоги пов’язаної з саморозкриттям

Тривога пов’язана із викликами до дошки, проханням дати відповідь, тестами, самостійними роботами та контрольними знаходиться на високому рівні у 35% досліджуваних, що хвилюються за власні оцінки. Водночас підвищені показники за даним фактором тривоги характерні для 50% респондентів і тільки 15% опитуваних мають низькі значення за даним показником. Отже, ситуації пов’язані з оцінюванням знань, а також рівня розвитку умінь й навичок зумовлюють підвищення рівня стресу й тривоги у більшості учнів старших класів, частково такі результати можуть пов’язуватися із продовженням адаптації школярів до великого розмаїття навчальних предметів у середній школі та труднощами у процесі виконання домашніх завдань й запам’ятовування навчальної інформації на фоні втоми від частої нестачі якісного сну пов’язаної з нічними тривогами та фоновим хвилюванням за рідних чи близьких на фронті й близьким з ними ділянках (0,67). Результати вимірювання тривоги зумовленої потребою у саморозкритті представлено на рис. 2.5.

Рис. 2.5. Показник тривоги пов’язаної з оцінюванням знань

Тривога зумовлена страхом невідповідності очікуванням інших перебуває на високому рівні в 30% досліджуваних, що пов’язано з низькою самооцінкою та невпевненістю у собі в новому середовищі з чого робимо висновок про продовження адаптації до нього. Водночас 45% респондентів мають підвищені показники побоювань пов’язаних з невідповідністю очікуванням близьких та інших осіб. Тільки 25% досліджуваних отримали низькі значення за даним показником, що свідчить про їх вищий рівень адаптації до взаємодії з новими вчителями та орієнтацію на внутрішні відчуття (0,73). Результати діагностики представлено на рис. 2.6.

Рис. 2.6. Показник тривоги пов’язаної з невідповідністю очікуванням інших

Щодо фізіологічного показника стресостійкості, яка важлива у процесі адаптації до нових умов та обставин навчання, варто підкреслити, що вона знаходиться на низькому рівні у 35% досліджуваних, які легко піддаються впливу стресових факторів і відчувають труднощі з використанням ефективних копінг-стратегій у ситуаціях стресу. При цьому, для 40% досліджуваних характерний підвищений рівень тривоги породжений низькою опірністю пливу стресових факторів, що пояснюється виникненням тривоги у ситуаціях невизначеності й невідомості у зв’язку з переходом у нових клас та знайомством з новими учителями й предметами. При цьому, висока опірність до стресу та відповідно низький рівень тривоги пов’язаний з його впливом виявлено у 25% опитаних учнів (0,55). Результати діагностики рівня опірної стресу на рівні діяльності нервової системи представлено на рис. 2.7.

Рис. 2.7. Показник тривоги пов’язаної з рівнем фізіологічної опірності стресу

Тривога породжена страхами зумовленими очікуванням виникнення труднощів у процесі комунікації та міжособистісної взаємодії з учителями знаходиться на високому рівні в 25% респондентів, що свідчить про їх першочергову стурбованість реакціями вчителів. Водночас значення показника тривоги щодо погіршення стосунків і можливих конфліктів у процесі спілкування з учителями знаходиться на підвищеному рівні серед половини респондентів. Однак, у 25% опитаних відсутня схильність до прояву хвилювань щодо взаємин з учителями, що вказує на їх достатню адаптацію до комунікації з ними. Такі учні легко встановлюють з ними контакт, підтримують розмови на різні теми та вміють ефективно поводитися у суперечливих ситуаціях. Високі значення тривожності щодо можливого погіршення стосунків чи процесу спілкування з вчителями вказує на недостатню адаптацію до навчання у старших класах, що й породжує низький рівень довіри до нових учителів та побоювання щодо їх можливих реакцій (0,65). Результати визначення тривоги пов’язаної з проблемами у стосунках з учителями представлені на рис. 2.8.

Рис. 2.8. Показник тривоги пов’язаної з тривогою щодо взаємодії з учителями

Загалом високі індекси шкільної тривожності відзначаються у 30% респондентів. З них 45% досліджуваних отримали підвищені значення за даним показником. Водночас тільки 25% опитуваних мають низький індекс тривоги пов’язаної з школою. Варто підкреслити, що вищі значення тривоги корелюють з нижчими значеннями рівня адаптації до навчання. Відтак, низька адаптація виступає додатковим стресовим фактором, що породжує надмірне хвилювання щодо прийняття власної особи класом і вчителями, а також можливості побудови з іншими екологічних взаємовідносин та відкритої прямолінійної комунікації необхідної для забезпечення відчуття довіри й створення оптимальної для навчання атмосфери (0,84).

Результати дослідження рівня агресивності вказують на високі значення показника фізичної агресії серед 20% досліджуваних, які схильні застосовувати силу щодо інших чи завдавати шкоди фізичним предметам у випадку невдоволення. Середні значення показника фізичної агресії відзначаються у 50% респондентів, що вказує на схильність до використання фізичної сили у випадку прояву власної агресії. Водночас 30% опитуваних мають низькі значення рівня фізичної агресії, що говорить про низьку схильність до використання засобів фізичного впливу на інших для досягнення власної мети. Варто підкреслити, що агресія може зумовлюватися страхом і тому свідчить про рівень адаптації до навчання. Отже, про рівень адаптованості осіб з низьким рівнем фізичної агресії можна говорити як про хороший, тоді як середні значення відповідають оптимальному показнику адаптації а високі вказують на прояви дезадаптації. Результати діагностики рівня фізичної агресії серед учнів 5 класів представлені на рис. 2.9.

Рис. 2.9. Показник фізичної агресії

Вербальна агресія проявлена на високому рівні серед 25% учнів п’ятого класу, що свідчить про часте використання образливих слів та можливих погроз. При цьому, 60% учнів отримали середні значення показника вербальної агресії з чого робимо висновок про періодичне використання слів образливого характеру та поганих висловів цими дітьми залежно від обставин прояву агресії. Водночас 15% респондентів отримали низькі бали за шкалою вербальної агресії, що вказує на їх культуру мовлення та досягнення цілей у комунікації прийнятними способами (0,80). Розподіл значень показника вербальної агресії представлено на рис. 2.10.

Рис. 2.10. Показник вербальної агресії

До опосередкованих погроз часто вдається 25% учасників дослідження, які бояться прямо проявляти власну агресію постійно або в окремих ситуаціях. Водночас 50% респондентів посередньо використовують даний вид агресії для досягнення бажаної мети в комунікації й взаємодії з іншими, що може зумовлюватися страхом прямо говорити про своє невдоволення та причини роздратування. При цьому, 25% досліджуваних рідко використовують непряму форму агресії у своєму повсякденному життя, що може говорити про їх впевненість у виражені власного ставлення до інших та ситуацій, а також вміння асертивно себе поводити. Побоювання щодо прямолінійного повідомлення про причини власного засмучення можуть пов’язуватися й з недостатнім рівнем адаптації до нового соціального середовища та відсутністю достатньої впевненості для використання інших способів досягнення бажаного у стосунках. Низький рівень адаптації до правил нової школи чи класу можуть мати додатковий ефект на схильність до використання опосередкованої агресії (0,72). Результати розподілу балів за фактором опосередкованої агресії представлено на рис. 2.11.

Рис. 2.11. Показник опосередкованої агресії

Негативізм та опір правилам і вимогам зі сторони авторитету високо проявлений серед 20% респондентів. При цьому, 45% досліджуваних мають середні показники опозиційної поведінки характерної для проявів бунтарства. Водночас 35% досліджуваних відрізняються прихильністю до авторитетів, вірою в їх настанови й слова та відданістю в їх дотриманні. Враховуючи, що вимоги та правила являються невід’ємним атрибутом навчального середовища можемо пов’язати отримані бали з рівнем адаптації. Зокрема, особи з високим рівнем негативізму та проявів опозиційної поведінки відрізняються низькою адаптованістю, тоді як учні з низькими значеннями за цією шкалою демонструють вищий рівень адаптації до навчання у п’ятому класі (0,73). Розподіл балів продемонстровано на рис. 2.12.

Рис. 2.12. Показник негативізму

Високий рівень роздратування, що може свідчити про переживання стресу у зв’язку з недостатнім рівнем адаптованості до навчання виявлено у 35% опитуваних. Водночас 45% досліджуваних мають середні значення даного показника й відзначають за собою підвищення дратівливості у порівняні з минулим. При цьому, 20% респондентів отримали низькі бали за шкалою роздратування що можемо пов’язати з вищим рівнем їх адаптації до навчального процесу і нижчою інтенсивністю переживання стресу (0,83). Розподіл результатів діагностики роздратування як індикатора недостатнього рівня адаптації продемонстровано на рис. 2.13.

Рис. 2.13. Показник роздратування

Підозрілість проявлена на високому рівні серед 30% опитуваних, що цілком зрозуміло враховуючи контекст війни у якому проходить їх навчання, порушення базового відчуття довіри може зумовлювати зростання значення даного показника і разом з тим вказувати на низький рівень адаптації до умов навчального процесу. Водночас 55% опитуваних мають середні показники підозрілості, які залежать від контексту взаємодії з іншими людьми та рівня сформованої до них довіри. При цьому, 15% респондентів мають низькі значення за шкалою підозрілості що вказує на достатній рівень довіри до учителів та учнів і як наслідок вищий рівень адаптації до навчання в умовах війни (0,74). Результати опитування представлено на рис. 2.14.

Рис. 2.14. Показник підозрілості

Висока схильність до образ, а отже і продавлення власних агресивних проявів характерна для 35% респондентів. Водночас 50% досліджуваних отримали середні значення за даним показником. Тільки 15% опитуваних рідко подавляють в собі енергію, що дає їм енергію для окреслення власних особистісних меж у процесі комунікації та вказує на вищий рівень їх адаптації при якій відсутня потреба приховувати власні емоційні прояви (0,80). Результати дослідження схильності до образ представлено на рис.2.15.

Рис. 2.15. Показник схильності до образ

Щодо почуття провини, його високі показники характерні для 15% респондентів, які хвилюються через невідповідність зовнішнім вимогам, а також схильні персоналізувати сказане на загал, беручи на себе відповідальність і за себе, і за весь клас. Середні значення за рівнем прояву провини отримали 45% досліджуваних і в 40% респондентів вона знаходиться на низькому рівні. При цьому, варто підкреслити, що особи з високим рівнем почуття провини мають і високі показники тривожності, що у комплексі може вказувати на недостатній рівень їх адаптації до навчання в поточних умовах. Також, у таких школярів відзначається підвищена схильність до проявів девіантної поведінки на фоні дезадаптації, що пов’язується з ауто агресивним характером прояву даної форми агресії (0,75). Результати дослідження представлено на рис. 2.16.

Рис. 2.16. Показник почуття провини

За критерієм самооцінки високі бали отримали 25% респондентів. Вони легко сприймають критику й конструктивно до неї ставляться, безпосередні у своїх проявах та мало залежать від думки інших про себе, що відображається і на низьких значеннях показників тривоги. Водночас 45% опитуваних мають середні значення самооцінки, що відповідає найбільш оптимальному та адекватному її варіанту. При цьому, 30% респондентів мають низьку самооцінку, поводяться невпевнено та боязко, хвилюються щодо того, як їх сприймають інші, мають вищі значення за шкалами тривожності й загалом нижчі показники адаптації. Варто підкреслити наявність прямого зв’язку між рівнем адаптації до навчання та самооцінкою школярів (0, 87). Розподіл балів за показником самооцінки представлено на рис. 2.17.

Рис. 2.17. Показник самооцінки

Щодо навчальної мотивації учнів 5 класу, високі значення пізнавальної мотивації відзначаються у 35% школярів. Водночас середні бали за шкалою мотивів спрямованих на пізнання нового отримали 40% досліджуваних і тільки 25% опитуваних слабо орієнтовані на вивчення нового як стимул до навчальної діяльності. Високий рівень мотивів пов’язаний з комунікативними процесами відзначається у 25% респондентів, середні вони серед 40% досліджуваних і низькі у 35% опитуваних, що пов’язано з провідною потребою у спілкуванні та приналежності до групи серед підлітків. Мотиви породжені емоцією інтересом знаходяться на високому рівні у 25% респондентів, серед досліджуваних 40% отримали середні значення за даним показником і 35% досліджуваних мають зниження інтересу до навчального процесу, що може вказувати на низький рівень їх адаптації до навчання в умовах війни зумовлюючий виникнення додаткового стресового навантаження та супутніх з ним емоцій апатії, байдужості, зниження мотивації на фоні тривалого переживання. Мотиви саморозвитку перебувають на високому рівні у 15% досліджуваних, серед 60% респондентів вони мають середні значення й 25% досліджуваних отримали низькі бали за цією групою мотивів. Позиція школяра та прагнення зайняти певний статус являються високими у 30% досліджуваних, серед них 50% мають середні значення даного показника і тільки 20% відрізняються низьким рівнем мотивації пов’язаної з власною позицією. Прагнення до досягнень високі у 25% опитуваних. При цьому, серед 60% школярів відзначаються посередні прояви мотивації орієнтованої на досягнення та у 15% вони низькі. Мотивація пов’язана з отриманням винагороди та уникнення санкцій перебуває на високому рівні у 20% учасників опитування, для 45% характерні середні значення за даним показником і у 35% досліджуваних знижені бали за цими мотивами. Варто підкреслити, що у осіб з високою мотивацією орієнтованою на пізнання, статус, комунікацію, саморозвиток і досягнення відзначаються вищі показники адаптації до навчання, що забезпечує збереження прагнення вчитися та здобувати нові знання попри обставини. За даними шкалами знайдено прямі кореляційні зв’язки. Загальний розподіл провідних типів мотивації представлено на рис. 2.18.

Рис. 2.18. Розподіл мотивів навчання серед учнів 5 класу

Діагностика мотиваційної сфери учнів 10 класу, які проходять період адаптації до навчання у старшій школі свідчить про високий мотив пізнання у 30% респондентів, його середні значення у 50% досліджуваних і низькі у 20% опитуваних. При цьому, мотив комунікації перебуває на високому рівні прояву в 25% респондентів, середнє значення має 60% досліджуваних і 15% школярів отримали низькі бали за цим показником. Мотив інтересу яскраво виражений у 35% опитуваних, серед 40% він проявлений на середньому рівні та 25% респондентів отримали за цим показником низькі бали. Водночас мотив саморозвитку добре проявлений у 30% досліджуваних, 55% учасників опитування мають його посередній рівень та 15% респондентів отримали низький бал за цим показником. Мотиви позиції на високому рівні в 20% респондентів, його середні значення виявлено у 60% опитуваних і низькі серед 20% респондентів. Мотиви досягнення на високому рівні в 35% опитуваних, середні у 50% респондентів і низькі серед 15% досліджуваних. Варто підкреслити, що рівень адаптації серед осіб з високим рівнем пізнавальних, комунікативних і емоційних мотивів вищий (0,85). При цьому, орієнтація на досягнення асоціюється з оптимальним рівнем адаптації, як і мотиви пов’язані з статусом. Низькі значення за останніми двома групами мотивів пов’язані з низьким рівнем адаптації до навчання у мотивах війни, що в учнів асоціюється з втратою сенсу в навчанні, розвитку та перемогах у академічному середовищі. Загальний розподіл провідних типів мотивації представлено на рис. 2.19.

Рис. 2.19. Розподіл мотивів навчання серед учнів 10 класу

За критерієм самооцінки серед учнів 10 класу високі значення показника отримали 20% респондентів. Водночас 50% досліджуваних мають середній рівень самооцінки, що відрізняється адекватністю та стійкістю попри перехід до нової школи у деяких із школярів і говорить про хороший рівень їх адаптації до навчання. При цьому 30% опитуваних отримали низькі бали за показником самооцінки, що асоціюється з нестачею впевненості собі та зниженим рівнем адаптації до навчання у старшій школі. Рівень кореляції становить (0,80) Розподіл балів за показником самооцінки представлено на рис. 2.20.

Рис. 2.20. Показник самооцінки в учнів 10 класу

Вимірювання рівня тривожності серед учнів 10 класу свідчить про її високі показники серед 30% респондентів, які відзначають за собою помітне хвилювання, зокрема, і в питаннях пов’язаних з навчанням (що бачимо з анкетування). Водночас середній рівень тривоги виявлено у 60% досліджуваних, він пов’язаний з оптимальним рівнем адаптації таких учнів до середовища й стабільністю їх психоемоційного стану. Низький рівень тривожності продемонстрували тільки 10% респондентів (0,85). Дані учні мають найвищі показники самооцінки, що сприяє зниженню тривоги та проявляють високий рівень адаптації до середовища й умов у яких вони перебувають. Результати діагностики рівня тривожності представлені на рис. 2.21.

Рис. 2.21. Показник тривожності в учнів 10 класу

Рівень фрустрації пов’язаний зі страхом труднощів високий у 25% опитаних, що може пов’язуватися із їх зниженою адаптивністю в умовах постійного стресу та зниженням стійкості до нього за умови необхідності витрачати додаткові ресурси для входження в новий класний колектив. При цьому, 60% респондентів мають середні значення даного показника, що говорить про фрустрацію деяких їхніх потреб. Однак самооцінка збережена на тому ж рівні на якому вона була до виникнення труднощів. Водночас, у 15% досліджуваних рівень фрустрації низький, що вказує на їх впевненість у власній здатності справлятися з новими викликами й завданнями, а також високу адаптацію до навчання в умовах війни (0,80). Результати діагностики стану фрустрації детально представлено на рис.2.22.

Рис. 2.22. Показник фрустрації в учнів 10 класу

Показники агресивності перебувають на високому рівні серед 20% досліджуваних учнів 10 класу, що може пов’язуватися з їх страхом через входження в новий колектив, боязню не відповідати очікуванням і як наслідок підвищеним рівнем психоемоційної напруги через що такі учні починають дратуватися під впливом незначних факторів. Водночас 50% досліджуваних мають середній рівень агресії, що достатньо для використання асертивних форм поведінки, самовираження, виявлення та збереження особистісних меж у процесі комунікації з іншими та побудови нових стосунків без яких процес адаптації може погіршуватися та проходити хаотично. При цьому, 30% учасників дослідження мають низький рівень агресивності та відрізняються своєю стриманістю. Варто наголосити, що особи з високим рівнем агресивності мають й високі значення тривожності та низьку самооцінку, що говорить про ознаки дезадаптації до навчання в час війни (0,75). Однак, учні з низьким рівнем агресивності відрізняються стійкою, стабільною самооцінкою й низькою тривожністю, що служить індикаторами хорошого рівня адаптації до навчання в поточних реаліях. Наочна демонстрація розподілу отриманих результатів на рис. 2.23.

Рис. 2.23. Показник агресивності в учнів 10 класу

Показники ригідності перебувають на високому рівні серед 25% школярів, що зумовлює виявлені за попередніми показниками труднощі в процесі адаптації до навчання в умовах війни. При цьому, 50% респондентів мають середні значення за шкалою ригідності й вони характеризуються оптимальним рівнем адаптації до навчання. Однак, серед 35% респондентів рівень ригідності низький, що сприяє хорошій та швидкій адаптивності, яку ми в них і відзначаємо (0,87 показник кореляції).

Водночас основними джерелами підтримки для школярів виступають стосунки з їх друзями та близькими. в анкеті зазначено, що вони частіше почали обговорювати питання, що їх турбують та отримувати розради, пораду, співчуття зі сторони свого оточення. Також, для них важливо обговорювати події, що відбуваються довкола та новини, які лунають з різних джерел інформації, оскільки недостатнє їх розуміння зумовлює підвищення рівня тривоги та стресу викликаних підвищеним рівнем невизначеності.

Адаптації до навчання сприяє й сімейне середовище, яке створює необхідні для здобуття знань й виконання домашніх завдань умови. Водночас школа теж може цьому сприяти обираючи оптимальний формат виконання завдань відповідно до наявних в учнів можливостей та зниження навантаження в періоди значної кількості тривалих повітряних тривог. Облаштовані укриття в яких можливе продовження навчального процесу без тривалих перерв позитивно позначається на результатах навчання й успішності школярів.

Спілкування та зустрічі з друзями сприяють розслабленню й психоемоційному розвантаженню школярів. Обмін почуттями й емоціями дозволяє відчути спільність переживань та єдність з іншими, а також знизити інтенсивність їх протікання.

Роль допоміжного фактору в адаптації до навчання відіграють й позашкільні заняття, що сприяють відволіканню уваги від фонових подій негативного характеру, творчо проявлятися та виливати свої емоції у створення чогось нового чи фізичну активність. Відтак, завдяки заняттям за інтересами у школярів знижується рівень тривожності та психоемоційної напруги, спортивні ігри допомагають звільнитися від накопиченого під впливом тривалого стресу кортизолу й підвищити рівень концентрації уваги, здатність до сприйняття й засвоєння інформації.

Отже, діти в період навчання під час воєнного стану використовують переважно емоційно-орієнтовані та проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, що дозволяють їм ефективно справлятися з викликами поточних умов навчання. Також, вони шукають підтримку та розуміння в колі близьких людей.

**Висновки до розділу ІІ**

Отже, за результатами дослідження рівня адаптації до навчання в умовах війни відзначаємо високі значення даного показника у 20% учнів 5 класу та 25% учнів 10 класу, що відрізняються низькими значеннями показників рівня тривожності, агресивності, легким і швидким входженням у новий колектив, стабільною самооцінкою і швидким пристосуванням до мінливих обставин із збереженням інтересу до навчання та саморозвитку. Водночас 50% досліджуваних мають середні значення за показником адаптації до навчання в умовах війни. Їхня самооцінка переживає деякі коливання у ситуаціях зміни обставин і соціального середовища перебування. Високий індекс шкільної тривожності виявлено серед 25% респондентів з даної групи учнів 5 класу. Для них властива підвищена дратівливість та нижчий рівень прояву орієнтованих на досягнення, інтерес і пізнання мотивів. Низький рівень адаптації до навчання в період війни відзначаємо у 30% досліджуваних учнів 5 класу, що супроводжується високою тривогою за навчання, відносини з ровесникам й учителями, хвилюваннями щодо оцінювання, проблемами через коливання самооцінки та зниження мотивації до відкриття для себе нового, отримання й поглиблення знань й зайняття певного соціального статусу в оточенні школярів. При цьому, серед учнів 10 класу 60% досліджуваних мають достатній рівень адаптації до навчання з характерними для неї середніми значеннями тривожності й агресивності, а також збереженням мотивів пізнання, інтересу й саморозвитку на достатньому для ефективної навчальної діяльності рівні, що підтверджується аналізом показників їх академічної успішності до переходу в старшу школу й після нього. Низький рівень адаптації до навчання під час війни серед школярів старшої школи спостерігаємо в 15% респондентів з характерними проявами високого рівня тривожності, агресивності, нестачі впевненості у собі та зниженням рівня академічної успішності проявленої у нижчих оцінках за попередні в старших класах середньої школи. Отже, можна відзначити негативний вплив війни на процеси адаптації до навчання серед 25% учнів 5 класу і 15% учнів 10 класу.

Водночас основними джерелами підтримки для школярів виступають стосунки з їх друзями та близькими. в анкеті зазначено, що вони частіше почали обговорювати питання, що їх турбують та отримувати розради, пораду, співчуття зі сторони свого оточення. Також, для них важливо обговорювати події, що відбуваються довкола та новини, які лунають з різних джерел інформації, оскільки недостатнє їх розуміння зумовлює підвищення рівня тривоги та стресу викликаних підвищеним рівнем невизначеності.

Адаптації до навчання сприяє й сімейне середовище, яке створює необхідні для здобуття знань й виконання домашніх завдань умови. Водночас школа теж може цьому сприяти обираючи оптимальний формат виконання завдань відповідно до наявних в учнів можливостей та зниження навантаження в періоди значної кількості тривалих повітряних тривог. Облаштовані укриття в яких можливе продовження навчального процесу без тривалих перерв позитивно позначається на результатах навчання й успішності школярів.

Отже, діти в період навчання під час воєнного стану використовують переважно емоційно-орієнтовані та проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, що дозволяють їм ефективно справлятися з викликами поточних умов навчання. Також, вони шукають підтримку та розуміння в колі близьких людей.

**РОЗДІЛ ІІІ. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ РІВНЯ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В ЧАСИ ВІЙНИ**

**3.1. Методи підвищення рівня адаптації школярів до навчання**

На основі розглянутого в першому розділі підходу до тлумачення шкільної адаптації та виокремлення в її структурі таких компонентів, як когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний, а також оглядаючись на результати емпіричного дослідження адаптації школярів до навчання в школі в період війни, можна зробити висновок про наявність чотирьох основних шляхів покращення протікання даного процесу та підвищення рівня адаптованості учнів старших класів. Зокрема, перший шлях полягає у комплексній роботі з класним (учнівським) і педагогічним колективом з метою підвищення рівня згуртованості, покращення психо-емоційного клімату та формування оптимального для адаптації до навчального процесу соціального середовища, яке характеризується доброзичливим та позитивним ставленням до школяра, відкритістю до надання йому допомоги й підтримки, задоволенням потреби учнів в базовому відчутті безпеки на максимальному за поточних умов рівні, а також узгодженістю вимог та очікувань щодо поведінки й навчальної діяльності школярів у поєднанні з єдиною системою оцінювання знань. До роботи з соціальним компонентом адаптації до навчання ми відносимо й консультування та інформування батьків щодо створення оптимальних для навчальної діяльності школяра умов вдома. Описані цілі можуть досягатися шляхом поширення матеріалів інформаційного та просвітницького характеру, проведення зустрічей психолога з батьками та вчителями, групових тренінгів і майстер-класів для учнів старших класів.

Робота з когнітивним компонентом полягає у розвитку в учнів здатності до самостійної організації своєї навчальної діяльності за межами шкільного середовища. Зокрема, звертається увага на допомогу в усвідомленні та формулюванні цілей навчальної діяльності, визначенні критеріїв їх досягнення, аналізі навчальних стилів та виборі способів їх практичного використання для підвищення рівня знань, умінь та навичок. Також, звертається увага на роботу з системою переконань та очікувань школярів щодо навчання в старшій школі.

Водночас робота над емоційною складовою адаптації до навчання охоплює розвиток навичок емоційної усвідомленості, самоконтролю, стійкості до стресу, здатності до управління власними емоційними переживаннями й станами, вмінням викликати необхідні емоції, здатністю налаштовуватися на оптимальний для виконання навчальних завдань стан, усвідомленням власних мотивів і вміння керувати власною мотивацією підтримуючи інтерес до навчання та пізнавальної діяльності.

Поведінковий компонент підвищення рівня адаптації до навчання й шкільного середовища передбачає цілеспрямоване формування та розвиток необхідних для досягнення навчальних цілей навичок. У процесі їх аналізу виокремлюються важливі для досягнення академічної успішності уміння та здібності для розвитку яких виконується серія послідовних завдань. Зокрема, відомо про важливість навичок організації власної роботи, управління часом, увагою, пріоритетами, комунікативних навичок і вміння розв’язувати конфліктні ситуації для успішної адаптації старшокласника до навчального середовища. Важливу роль в досягненні цієї мети відіграє й розвиток навичок, що входять до структури емоційного інтелекту, що дозволить школярам цілеспрямовано працювати у команді під час підготовки групових проектів. Особливо актуальними у період війни будуть навички самозаспокоєння, релаксації, звільнення від надлишку психоемоційної напруги. Досягнення описаних цілей можливе шляхом проведення тренінгів спрямованих на формування відповідних навичок, а також індивідуальної й групової психокорекційної роботи з психологом.

Отже, для покращення процесу адаптації школярів до навчання в умовах війни вимагається комплексний і командний підхід зі сторони учителів та батьків учнів. При цьому, особливий акцент робиться на роботу з соціальним середовищем і підвищення рівня його сприятливості для полегшення процесу адаптації до навчання. Також, необхідно звертати увагу на розвиток необхідних для виконання вимог щодо навчальної діяльності навичок на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях.

**3.2. Програма групових занять для підвищення рівня адаптації до навчання**

Програма групових занять спрямованих на підвищення рівня адаптації до навчання в старших класах охоплює серію з десяти занять, Зокрема, кожне з них триває по 1,5 години. Періодичність проведення становить два рази в тиждень. Дана програма орієнтована на роботу з учнями у яких виявлено ознаки низького й недостатнього рівня адаптації до навчання та шкільного середовища. Загальна кількість учасників заняття становить 10 осіб. Група вважається закритою після другого заняття та має відносно сталий склад з метою забезпечення достатнього рівня відчуття безпеки у процесі групової роботи. Основна психокорекційна мета даної програми полягає у стабілізації психоемоційного стану школярів та формуванню у них необхідних для успішної адаптації навичок. Зокрема перше заняття спрямоване на знайомство учасників, які проходитимуть дану програму, визначення їх актуальних проблем і потреб у питаннях адаптації до навчання та шкільного середовища, діагностиці психоемоційного стану та зниження рівня психоемоційної напруги зумовленої певними проблемами у адаптаційному процесі. Очікувані результати полягають у активізації учасників у процесі обговорення питання адаптації до навчання та особливостей її протікання у кожного з них зокрема, а також пробудження інтересу до самодослідження та роботи над покращенням власного психоемоційного стану. Досягнення поставленої мети відбувається шляхом виконання вправ пов’язаних з знайомством, саморозкриттям, створення атмосфери довіри, релаксації за допомогою дихальних практик і м’язової релаксації, управління активною уявою, дискусій та створення спільного колажу з демонстрацією основних асоціацій пов’язаних з навчанням та школою, що допоможуть поглибити розуміння стресових факторів з якими зустрічаються школярі.

Друге заняття спрямоване на розширення уявлень про процес адаптації, а також виявлення особистісних ресурсів, які можуть допомогти в даному процесі. Очікуваний результат полягає у чіткому розумінні того на що та на кого можна опиратися для отримання необхідної психоемоційної підтримки у процесі адаптації.

Третє заняття пов’язане з окресленням набору необхідних умінь та навичок для полегшення процесу адаптації для кожного конкретного учасника групових зустрічей. Досягнення цієї мети можливе завдяки використанню методів самоаналізу, групового обговорення, мозкового штурму, елементів психологічної просвіти, постановки цілей та розробки стратегії їх досягнення, а також заповнення власної картки бажаних звичок. Очікуваний результат полягає в чіткому розумінні школярами напрямку докладання зусиль для покращення процесу адаптації.

Четверте та п’яте заняття спрямовані на роботу з емоційним компонентом адаптації. Вони зосереджені на розвитку навичок управління власним психоемоційним станом, зниженні рівня напруги та формуванні здатності до ідентифікації й трансформації власних емоційних переживань шляхом використання рефреймінгу, когнітивної переоцінки, активної уяви та тілесних практик релаксації. Очікуваний результат полягає в зниженні рівня тривожності та агресивності серед учасників програми.

Шосте та сьоме заняття націлені на формування та вдосконалення навичок управління стресом і підвищення стійкості до нього. Очікуваний результат полягає в чіткому розумінні власних стратегій подолання стресу, їх ефективності та неефективності, а також набору копінг-стратегій на які варто орієнтуватися школярам та способам їх впровадження у власне життя.

Восьме заняття акцентує увагу на розвитку навичок управління часом, формулювання цілей, розподілу пріоритетів і самостійної оцінки досягнутого процесу з метою підвищення ефективності підготовки до навчальних занять у домашніх умовах. Очікуваний результат полягає у підвищенні рівня організованості та дисциплінованості. Досягається технологіями управління часом.

Дев’яте та десяте заняття спрямовані на розвиток соціальних навичок, які сприяють покращенню якості комунікації, ефективному вирішенню конфліктних ситуацій та побудові надійних стосунків. У процесі використовуються техніки встановлення контакту, слухання, висловлювання власної думки та медіації.

**3.3. Програма індивідуальних консультацій для підвищення рівня адаптації до навчання в час війни**

Індивідуальна робота спрямована на підвищення рівня адаптації першочергово потрібна школярам з явними ознаками дезадаптації, що проявляється через деструктивні форми поведінки, конфліктність, агресивність, надмірну тривожність та емоційну нестійкість. Як наслідок через втрату здатності до контролю над власними емоціями школярам важче налаштовуватися на роботу пов’язану з виконанням навчальних завдань і у них спостерігається зниження рівня концентрації уваги, здатності до запам’ятовування й відтворення навчальної інформації і у результаті зниження рівня академічної успішності.

Відтак, перший етап індивідуального консультування полягає в досліджені поточного рівня адаптації до навчання й шкільного середовища, а також актуальних труднощів у цьому процесі. Вивчаються причини порушення процесу адаптації та виявляються ресурси на які може опиратися учень у процесі їх подолання. Також, на даному етапі визначаються цілі індивідуальної роботи та формується стратегія їх досягнення на протязі серії зустрічей з психологом. В окремих випадках можуть проводитися додаткові консультації з батьками школяра та його учителями.

Наступний етап зосереджений на стабілізації психоемоційного стану учня без якої неможлива зосередженість на навчанні та виконанні пов’язаних з ним завдань. Психолог допомагає школяру опанувати способи управління власними емоціями та почуттями, налаштування на необхідний психоемоційний стан та підтримання оптимального для досягнення навчальних цілей рівня мотивації шляхом психоедукації й пояснення механізмів виникнення емоційної реакції, навчання навичкам прогресивної м’язової релаксації, аутотренінгу та дихання спрямованого на заспокоєння. На цьому ж етапі розглядаються й аналізуються стратегії подолання до яких вдається учень в стресових ситуаціях, а також визначаються найбільш конструктивні у конкретному випадку й шляхи їх інтеграції в повсякденне життя.

Наступний третій етап роботи пов’язаний з корекцією уявлень школяра про себе, гармонізацію рівня домагань та самооцінки з метою формування достатнього рівня впевненості в собі для виконання передбачених навчальною програмою завдань. При цьому використовуються технології когнітивно-поведінкової терапії з акцентом на роботу з деструктивними переконаннями та їх реконструкцію з метою формування реалістичних очікувань від себе та корекції сприйняття школярем себе самого. Паралельно психолог ознайомлює зі шляхами підвищення впевненості в собі та підтримання адекватної самооцінки на оптимальному рівні. Школяр вчиться рефлексії та вмінню присвоювати собі попередні перемоги, здатності розглядати кожну ситуацію як урок та джерело цінного життєвого досвіду.

Четвертий етап роботи спрямованої на полегшення процесу адаптації пов’язаний з визначенням необхідного для покращення результатів навчання набору навичок і описом шляхів й інструментів їх формування. Акцент робиться на навички цілепокладання, оцінки та вимірювання досягненого результату, аналіз шляхів покращення та підвищення ефективності навчальної діяльності. Серед очікуваних результатів визначається розвиток вольової сфери, дисциплінованості та організованості.

П’ятий етап роботи пов’язаний з аналізом особливостей сприйняття й засвоєння інформації, розпізнавання провідного стилю навчання для його використання в процесі роботи на навчальних заняттях та під час підготовки до них в рамках виконання домашніх завдань. Очікувані результати полягають у розумінні учнем своїх індивідуальних особливостей та використанні своїх сильних сторін для покращення результатів навчання.

Шостий етап роботи охоплює корекцію сфери соціальних відносин. Зокрема, серед очікуваних результатів визначається формування надійного кола психоемоційної підтримки школяра. Розвиваються соціальні навички шляхом використання технологій КПТ.

Останній сьомий етап полягає у визначенні подальших напрямків роботи у питанні покращення адаптації школяра до шкільного середовища та навчання.

**Висновки до розділу ІІІ**

Отже, покращення рівня адаптації до навчання та полегшення даного процесу можливе тільки за використання комплексного підходу за залучення учнів, учителів та батьків. При цьому, важлива робота на когнітивному, емоційному, поведінковому, соціальному рівнях адаптації до навчання та шкільного середовища.

Для досягнення поставленої мети можуть використовуватися груповий та індивідуальний формат роботи. Корисним буде поширення просвітницьких матеріалів, організація й проведення лекцій, тренінгів та майстер-класів по темі адаптації школярів.

Програма групових занять спрямованих на підвищення рівня адаптації до навчання в старших класах охоплює серію з десяти занять, Зокрема, кожне з них триває по 1,5 години. Періодичність проведення становить два рази в тиждень. Дана програма орієнтована на роботу з учнями у яких виявлено ознаки низького й недостатнього рівня адаптації до навчання та шкільного середовища. Загальна кількість учасників заняття становить 10 осіб. Група вважається закритою після другого заняття та має відносно сталий склад з метою забезпечення достатнього рівня відчуття безпеки у процесі групової роботи. Основна психокорекційна мета даної програми полягає у стабілізації психоемоційного стану школярів та формуванні у них необхідних для успішної адаптації навичок.

Індивідуальна робота спрямована на підвищення рівня адаптації першочергово потрібна школярам з явними ознаками дезадаптації, що проявляється через деструктивні форми поведінки, конфліктність, агресивність, надмірну тривожність та емоційну нестійкість. Як наслідок через втрату здатності над контролю над власними емоціями школярам важче налаштовуватися на роботу пов’язану з виконанням навчальних завдань і у них спостерігається зниження рівня концентрації уваги, здатності до запам’ятовування й відтворення навчальної інформації і у результаті зниження рівня академічної успішності.

**ВИСНОВКИ**

Отже, з описаних вище функцій адаптації можна зробити висновок і про те, що вона виконує захисну функцію сприяючи збереженню особистісної цілісності за несприятливих обставин шляхом зміни способу мислення та поведінкових моделей. Водночас адаптація проявляється як в моменти зустрічі з кризовими ситуаціями, так і в процесі соціалізації загалом, оскільки завдяки їй відбувається засвоєння соціальних уявлень про певне середовище та інтеріоризація пов’язаних з причетністю до нього соціальних норм.

Водночас поняття шкільної адаптації або іншими словами адаптації до навчання пов'язане із здатністю школяра відповідати висунутим школою та вчителями до нього очікуванням і вимогам, виконання яких дозволяє здобувати освіту.

Щодо структури адаптації до навчання в ній можна виокремити такі компоненти, як вміння пов’язані з організацією процесу навчання, здатність до управління стресом і подолання негативного впливу стресових факторів поширених у академічному середовищі, а також здатність до налаштування на взаємодію з іншими учнями та вчителями шляхом розвитку навичок встановлення та підтримання контакту, комунікації, розв’язання конфліктних ситуацій та пошуку шляхів вирішення міжособистісних проблем у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Фактори, які здійснюють вплив на процес адаптації охоплюють біологічні, психофізіологічні, особистісні та соціальні. Водночас негативний вплив війни позначається на рівні стійкості до стресу та здатності до контролю власних емоцій. Оскільки для подолання стресових ситуацій пов’язаних з війною витрачається багато внутрішньоособистісних ресурсів для адаптації до навчання та шкільного середовища їх уже може залишилися замало. Процес адаптації проходить через ряд відповідних етапів і залежно від характеристик учня на кожному з них у нього спостерігається високий, середній чи низький рівень адаптації.

За результатами дослідження рівня адаптації до навчання в умовах війни відзначаємо високі значення даного показника у 20% учнів 5 класу та 25% учнів 10 класу, що відрізняються низькими значеннями показників рівня тривожності, агресивності, легким і швидким входженням у новий колектив, стабільною самооцінкою і швидким пристосуванням до мінливих обставин із збереженням інтересу до навчання та саморозвитку. Водночас 50% досліджуваних мають середні значення за показником адаптації до навчання в умовах війни. Їхня самооцінка переживає деякі коливання у ситуаціях зміни обставин і соціального середовища перебування. Високий індекс шкільної тривожності виявлено серед 25% респондентів з даної групи учнів 5 класу. Для них властива підвищена дратівливість та нижчий рівень прояву орієнтованих на досягнення, інтерес і пізнання мотивів. Низький рівень адаптації до навчання в період війни відзначаємо у 30% досліджуваних учнів 5 класу, що супроводжується високою тривогою за навчання, відносини з ровесникам й учителями, хвилюваннями щодо оцінювання, проблемами через коливання самооцінки та зниженням мотивації до відкриття для себе нового, отримання й поглиблення знань й зайняття певного соціального статусу в оточенні школярів. При цьому, серед учнів 10 класу 60% досліджуваних мають достатній рівень адаптації до навчання з характерними для неї середніми значеннями тривожності й агресивності, а також збереженням мотивів пізнання, інтересу й саморозвитку на достатньому для ефективної навчальної діяльності рівні, що підтверджується аналізом показників їх академічної успішності до переходу в старшу школу й після нього. Низький рівень адаптації до навчання під час війни серед школярів старшої школи спостерігаємо в 15% респондентів з характерними проявами високого рівня тривожності, агресивності, нестачі впевненості у собі та зниженням рівня академічної успішності проявленої у нижчих оцінках за попередні в старших класах середньої школи. Отже, можна відзначити негативний вплив війни на процеси адаптації до навчання серед 25% учнів 5 класу і 15% учнів 10 класу.

При цьому покращення рівня адаптації до навчання та полегшення даного процесу можливе тільки за використання комплексного підходу за залучення учнів, учителів та батьків. Однак, важлива робота на когнітивному, емоційному, поведінковому, соціальному рівнях адаптації до навчання та шкільного середовища.

Для досягнення поставленої мети можуть використовуватися груповий та індивідуальний формат роботи. Корисним буде поширення просвітницьких матеріалів, організація й проведення лекцій, тренінгів та майстер-класів по темі адаптації школярів

Програма групових занять спрямованих на підвищення рівня адаптації до навчання в старших класах охоплює серію з десяти занять, Зокрема, кожне з них триває по 1,5 години. Періодичність проведення становить два рази в тиждень. Дана програма орієнтована на роботу з учнями у яких виявлено ознаки низького й недостатнього рівня адаптації до навчання та шкільного середовища. Загальна кількість учасників заняття становить 10 осіб. Група вважається закритою після другого заняття та має відносно сталий склад з метою забезпечення достатнього рівня відчуття безпеки у процесі групової роботи. Основна психокорекційна мета даної програми полягає у стабілізації психоемоційного стану школярів та формуванню у них необхідних для успішної адаптації навичок.

Індивідуальна робота спрямована на підвищення рівня адаптації першочергово потрібна школярам з явними ознаками дезадаптації, що проявляється через деструктивні форми поведінки, конфліктність, агресивність, надмірну тривожність та емоційну нестійкість. Як наслідок через втрату здатності над контролю над власними емоціями школярам важче налаштовуватися на роботу пов’язану з виконанням навчальних завдань і у них спостерігається зниження рівня концентрації уваги, здатності до запам’ятовування й відтворення навчальної інформації і у результаті зниження рівня академічної успішності, що й потребує корекційного впливу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бех І.Д. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання // Автореф. дис...канд. психол. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2002. 246 с.
2. Біленька А.В.. Особливості психологічної адаптації старшокласників до навчання в умовах воєнного стану. Педагогічний альманах, 27, 2015. С. 24-28.
3. Бойко І. В.. Особливості психологічної адаптації до навчання в умовах війни. Київ: Державний заклад "Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України", 2018. 138 с.
4. Дейнеко В. Психологічна адаптація школярів до навчання в умовах воєнного конфлікту: особливості та проблеми. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 2(44), 2018. С. 184-188.
5. Дерега М. Ю. Психологічна адаптація учасників АТО в умовах сімейних відносин. Вісник Чернівецького університету. Психологія, 928(94), 2019.С. 95-103.
6. Дубина Ю. «Адаптація до вищої школи». 2018. С. 104.
7. Єгорова О. Психологічна адаптація осіб зі статусом біженців. Психологія і суспільство, 4, 2010. С. 138-145.
8. Іванова О. Психологічна адаптація старшокласників до навчання в профільних класах. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія: Психологія, 39, 2016. С. 65-70.
9. Колісниченко Т., Л. Широкова Психологія адаптації до школи. К. 2015. С. 89-93
10. Кондратенко Л.. Психологічна адаптація студентів до умов вищого навчального закладу. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 1(78), 2015. С. 79-83.
11. Коржова І.. Психологічна адаптація старшокласників до навчання в профільній школі. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія педагогічна, 3(2), 2016. С. 94-100.
12. Кравченко В. В., Тарнопольська Т. І. Особливості психологічної адаптації жінок, які постраждали внаслідок війни в Україні. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія, 63, 2019. С. 46-54.
13. Мазуркевич І. Психологічні особливості адаптації молоді- мігрантів у громадському середовищі. Психологічний журнал, 4, 2011. 77-84 с.
14. Матяш В. М., Козлова О. О.. Соціальна психологія в умовах війни. Львів: СПОЛОМ, 2009. 246 с.
15. Мітіна О. В., Єфімова м. Психологічна адаптація осіб, що пережили стресові ситуації. Київ: Видавничий дім «Слово», 2009. 67 с.
16. Москаленко А. В. Психологічна адаптація дітей до навчання в умовах воєнного конфлікту. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8(70), 2017. С. 95-103.
17. Петрова Л., І. Чернишов. Психологічна адаптація: теорія і практика. 2016. С. 57-65
18. Поліщук Л.І., Козлова О.В. Психологічна адаптація старшокласників до навчання в умовах воєнного конфлікту. Педагогіка і психологія, 3(88), 2016. С. 63-69.
19. Потапенко О. Психологічна адаптація старшокласників до навчання в середній школі. Педагогічний простір 2(22), 2019. С. 110-115.
20. Семиченко В. А. Психологія діяльності. Київ : Вид: А. Н. Ешке, 2002. С.248.
21. Стрельникова О., Матвієнко І. Психологічні аспекти адаптації молоді-мігрантів до навчально-педагогічного середовища. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки, 33, 2018. С. 20- 25.
22. Строков А. І., Касьян Л. М. Психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб: теоретичний аналіз. Вісник Запорізького національного університету. Психологічні науки, 4(26), 2019. С. 143-151.
23. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптивності: Наукове видання. Тернопіль: Економічна думка, 2000. С. 197.
24. Шевченко М. І., Марченко О. О.. Психологічна допомога дітям, які пережили воєнні конфлікти. Київ: Міленіум, 2006. 45-48 с.
25. Шпильова А. Психологічна адаптація дітей-мігрантів у системі освіти України. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки, 23, 2017. С. 34-39.
26. Barg G., Frndak S., Queirolo E. I., Peregalli F., Kordas K. Dietary patterns and cognitive achievement among school children in socio-cultural context, a case of Montevideo, Uruguay. European journal of nutrition, 62(6), 2023, Р. 2475-2488.
27. Bemak F., Chung R. C., Pedersen P.. Counseling refugees: A psychosocial approach to innovative multicultural interventions. Westport, CT: Praeger Р. 103-104. 2003.
28. Berry J. W.. Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review, 46(1), 1997. Р. 5-68.
29. Bourhis R. Y., Moïse L. C., Perreault S.,Senécal, S. Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. International Journal of Psychology, 32(6), 1997. Р. 369-386.
30. Casimir O. A., Blake S. C., Klosky J. V., Gazmararian J. A. Adaptations to the learning environment for elementary school children in Georgia during the COVID-19 pandemic. Journal of Child and Family Studies, 32(6), 2023, Р. 1585-1598.
31. Dilnozakhan A., Dilfuza J. Problems of adaptation of children of primary school age to school and methods of their elimination. Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 11(2), 2023, Р. 295-300.
32. Fazel M., Wheeler J., Danesh J. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. The Lancet, 365(9467), 2005. Р. 1309-1314**.**
33. Jansen M., Schroeders U., Lüdtke O., Marsh H. W. Contrast and assimilation effects of dimensional comparisons in five subjects: an extension of the I/E model. J. Educ. Psychol. 107. 2015. Р. 1086–1101. 10.1037/edu0000021
34. Jones M. H., Audley-Piotrowski S. R., Kiefer S. M. Relationships among adolescents′ perceptions of friends′ behaviors, academic self-concept, and math performance. J. Educ. Psychol. 104. 2012. Р. 19–31. 10.1037/a0025596
35. Kaya Ö. S., Akgün E. The study of school adjustment of preschool children in the point of some variables. Elem. Educ. 15. 2016. Р. 311–1324.
36. Kemper J. A., Kapetanaki A. B., Spotswood F., Roy R., Hassen H., Uzoigwe A. G., Fifita I. M. Food practices adaptation: Exploring the coping strategies of low-socioeconomic status families in times of disruption. Appetite, 186, 2023, 106-553.
37. Kirkpatrick R., Zang Y. The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: backwash from classroom to child. Lang. Test. Asia 1, 2011. Р. 36–45. 10.1186/2229-0443-1-3-36
38. Koenker R. Quantile Regression. New York, NY: Cambridge University Press; 2005. 10.1017/CBO9780511754098
39. Ladd G. W., Kochenderfer B. J., Coleman C. C. Friendship quality as a predictor of young children’s early school adjustment. Child Dev. 67. 1996. Р. 1103–1118. 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x
40. Lee C., Sung Y. T., Zhou Y., Lee S. The relationships between the seriousness of leisure activities, social support and school adaptation among Asian international students in the US. Leisure Stud. 37. 2018. Р. 197–210. 10.1080/02614367.2017.1339289
41. Li H., Liu P. W., Zhang J. Estimating returns to education using twins in urban China. J. Dev. Econ. 97 2012. Р. 494–504. 10.1016/j.jdeveco.2011.05.009
42. Li H., Prevatt F. Fears and related anxieties in Chinese high school students. School Psychol. Int. 29. 2008. Р. 89–104. 10.1177/0143034307088505
43. Liu J., Liu Y., Yang J. Impact of learning adaptability and time management among Chinese baccalaureate nursing students. J. Prof. Nurs. 30. 2014. Р. 502–510. 10.1016/j.profnurs.2014.05.002
44. Liu Y., Lu Z. The Chinese high school student’s stress in the school and academic achievement. Educ. Psychol. 31 2011. Р. 27–35. 10.1080/01443410.2010.513959
45. Milićević M. Functional and environmental predictors of health‐related quality of life of school‐age children with cerebral palsy: A cross‐sectional study of caregiver perspectives. Child: Care, Health and Development, 49(1), 2023, Р. 62-72.
46. Saga M., Rkhaila A., Oubaha D., Ounine K. The impact of anxiety and life quality on the mathematical performance of dyscalculic middle school children. Applied Neuropsychology: Child, 12(4), 2023, Р. 318-326.
47. Sartika Z., Purnomo E., Hamid A. Y. S. The Readiness For Enhancement Of School-Age Children Development With Therapeutic Group Therapy: A Systematic Review. Jurnal Kesehatan Manarang, 9(2), 2023, Р. 81-88.
48. Schneider P., Kohmaescher A., Sandrieser P. KIDS: A modification approach in stuttering therapy for school children. Dialogue without barriers: Comprehensive intervention in stuttering, 2023, Р. 195-229.
49. Torriani G., Lamberti G., Salvadori G., Fantozzi F., Babich F. Thermal comfort and adaptive capacities: Differences among students at various school stages. Building and Environment, 237, 2023, Р. 110-340.
50. Voltmer K., von Salisch M. What predicts the alleviation of Covid-related future anxiety in schoolchildren 6 to 9 months into the pandemic?. Frontiers in Psychology, 14, 2023, Р. 123-301.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Оцінка рівня Тривожності (тест шкільної тривожності Філіпса)**

Для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого та середнього шкільного віку застосовується тест шкільної тривожності Філіпса. Тест складається з 58 питань,які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» (ставиться знак “плюс”) або “ні” (знак “мінус”). Перед початком роботи дітям пропонується інструкція: «Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Вгорі на аркуші напишіть свої ім’я, прізвище і клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь: “плюс”, якщо ви згодні з ним, або “мінус”, якщо не згодні».

**Тестовий матеріал**

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?

2. Хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?

3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?

4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?

5. Чи траплялося, що хто - небудь з твого класу бив або штовхав тебе?

6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?

7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?

8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?

9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?

11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?

14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких чекають від тебе батьки?

18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?

19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?

20. Чи схожий ти на своїх однокласників?

21. Виконавши завдання, турбуєшся про те, добре чи з ним впорався?

22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?

23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання учителя?

24. Чи вірно, що більшість хлопців ставляться до тебе по - дружньому?

25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?

26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?

27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?

28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто - небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?

31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?

32. Як ти думаєш, втрачають чи розташування ті з учнів, які не справляються з навчанням?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?

37. Чи хвилювало тебе коли - небудь, що думають про тебе оточуючі?

38. Сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?

40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?

41. Чи володіють здібні учні якимись особливими правами, яких немає у інших хлопців у класі?

42. Зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?

43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?

44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?

45. Висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?

46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось - ось расплачешься?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?

50. Тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбує ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

58. Тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

**Обробка та інтерпретація результатів**

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

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

**При обробці підраховується:**

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

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

**Фактори**

Номери питань

1. Загальна тривожність у школі

2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 Сума = 22

2. Переживання соціального стресу

5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 Сума = 11

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху

1, 3, 6, II. 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 Сума = 13

4. Страх самовираження

27, 31, 34, 37, 40, 45 Сума = 6

5. Страх ситуації перевірки знань

2, 7, 12, 16, 21, 26 Сума = 6

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих

3, 8, 13, 17, 22 Сума = 5

7. Низька фізіологічна опірність стресу

9, 14, 18, 23, 28 Сума = 5

8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями

2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 Сума = 8

**Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника)**

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються соціальні контракти (перш за все з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, який дозволить дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т.д.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стрессогенного характеру, що підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

**Додаток Б**

**Методика діагностики показників і форм агресії** **А. Басса та А. Дарки**

Прочитуючи чи прослуховуючи твердження, приміряйте, наскільки вони відповідають вашому стилю поведінки, вашому способу життя і позначайте одним з чотирьох можливих варіантів відповідей: “так”, “можливо, так”, “мож­ливо, ні”, “ні”.

**Текст опитувальника**

1. Іноді не можу справитися з бажанням нашкодити кому-небудь.

2. Інколи можу розповсюджувати плітки про людей, яких не лю­блю.

3. Легко виходжу з себе, проте легко й заспокоююсь.

4. Якщо до мене не звернутись по-доброму, прохання не виконаю.

5. Не завжди отримую те, що мені належить.

6. Знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.

7. Якщо не схвалюю вчинки інших людей, даю їм це відчути.

8. Якщо трапляється обманути когось, відчуваю докори сумління.

9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.

10. Ніколи не роздратовуюсь настільки, щоб розкидати речі.

11. Завжди поблажливий до чужих недоліків.

12. Коли встановлене правило не подобається мені, хочеться його порушити.

13. Інші майже завжди вміють скористатися за сприятливих умов.

14. Мене насторожують люди, які відносяться до мене більш дру­жньо, ніж я очікував.

15. Часто буваю не згоден з людьми.

16. Іноді в голову приходять думки, за які мені соромно.

17. Якщо хто-небудь вдарить мене, я не відповім тим же.

18. При роздратуванні грюкаю дверима.

19. Я більш роздратований, ніж здається зі сторони.

20. Якщо хтось корчить з себе начальника, я роблю йому напере­кір.

21. Мене трохи засмучує моя доля.

22. Думаю, багато людей не люблять мене.

23. Не можу втриматись від суперечки, якщо люди не згідні зі мною.

24. Ті, хто уникають роботи, повинні мати відчуття провини.

25. Хто ображає мене чи мою сім'ю, наражається на бійку.

26. Я не здатен на грубі жарти.

27. Мене охоплює злість, коли наді мною насміхаються.

28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавались.

29. Майже щотижня бачу кого-небудь з тих, хто мені не подоба­ється.

30. Досить багато людей заздрять мені.

31. Вимагаю, щоб люди поважали мої права.

32. Мене засмучує, що я мало роблю для своїх батьків.

33. Люди, які постійно “дістають” нас, заслуговують на те, щоб їм дали щигля по носі.

34. Від злості інколи буваю похмурий.

35. Якщо до мене відносяться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.

36. Якщо хтось намагається вивести мене із себе, я не звертаю ува­ги.

37. Хоч я і не показую того, іноді мене мучить заздрість.

38. Інколи мені здається, що наді мною сміються.

39. Навіть якщо злюся, не використовую грубих висловів.

40. Хочеться, щоб всі мої гріхи були прощені.

41. Рідко даю здачі, навіть коли хто-небудь вдарить мене.

42. Ображаюсь, коли іноді виходить не по-моєму.

43. Інколи люди роздратовують мене своєю присутністю.

44. Нема людей, яких би я по-справжньому ненавидів.

45. Мій принцип: “ніколи не довіряй чужакам”.

46. Якщо хтось дратує мене, готовий сказати йому все, що про ньо­го думаю.

47. Роблю багато такого, про що потім жалкую.

48. Якщо рознервуюсь, можу вдарити кого-небудь.

49. З десяти років у мене не було вибухів гніву.

50. Часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.

51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко дійти згоди.

52. Завжди думаю про те, що за таємні причини примушують лю­дей робити щось приємне мені.

53. Коли кричать на мене, кричу у відповідь.

54. Невдачі засмучують мене.

55. Б'юся не рідше і не частіше інших.

56. Можу згадати випадки, коли був настільки злим, що хапав пер­шу річ під рукою та ламав її.

57. Інколи відчуваю, що готовий першим почати бійку.

58. Інколи відчуваю, що життя зі мною обходиться несправедливо.

59. Раніше думав, що більшість людей говорить правду, але тепер в це не вірю.

60. Сварюся тільки від злості.

61. Коли вчиняю неправильно, відчуваю докори сумління.

62. Якщо для захисту своїх прав потрібно застосувати фізичну си­лу, я застосую її.

63. Інколи виражаю свою злість тим, що стукаю по столу.

64. Буваю грубим по відношенню до людей, котрі мені не подоба­ються.

65. У мене немає ворогів, які б не хотіли мені нашкодити.

66. Не вмію поставити людину на місце, навіть коли вона на це за­слуговує.

67. Часто думаю, що живу неправильно.

68. Знаю людей, які можуть довести мене до бійки.

69. Не сумую щодо дрібниць.

70. Мені рідко приходить в голову думка про те, що люди намага­ються розізлити чи образити мене.

71. Часто просто погрожую людям, не збираючись виконувати свої погрози.

72. Останнім часом я став занудою.

73. У суперечці часто підвищую голос.

74. Намагаюся приховати погане відношення до людей.

75. Краще погоджуся з чимось, аніж стану сперечатися.

При обробці даних в звичайних умовах відповіді “Так” і “Мож­ливо, так” об'єднуються (сумуються як відповіді “Так”), так же як і відповіді “Ні” і “Можливо, ні” (сумуються як відповіді “Ні”).

КЛЮЧ 1

для обробки результатів випробування по опитувальнику.

1. Фізична агресія (К=11):

1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+.

2. Вербальна агресія (К=8): 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-.

3. Опосередкована агресія (К=13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+.

4. Негативізм (К=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-.

5. Роздратування (К=9): 6+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

6. Підозріливість (К=11): 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-.

7. Образа (К=13): 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+.

8. Відчуття провини (К-11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 7+.

Номери питань зі знаком “-” потребують і реєстрації відповіді з протилежним знаком: якщо була відповідь “Так”, то ми його реєстру­ємо як відповідь “Ні”, якщо була відповідь “Ні”, реєструємо як відпо­відь “Так”.

КЛЮЧ 2 з бланком для аналізу результатів.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | "1" | "3" | "5" | ''4" | ''7" | "6" | ''2" | "8" |
| 1+ | 2+ | 3+ | 4+ | 5+ | 6+ | 7+ | 8+ |  |
| 9- | 10+ | 11- | 12+ | 13+ | 14+ | 15+ | 16+ |  |
| 17- | 18+ | 19+ | 20+ | 21+ | 22+ | 23+ | 24+ |  |
| 25+ | 26- | 27+ | 28+ | 29+ | 30+ | 31+ | 32+ |  |
| 33+ | 34+ | 35- | 36- | 37+ | 38+ | 39- | 40+ |  |
| 41+ | 42+ | 43+ |  | 44+ | 45+ | 46+ | 47+ |  |
| 48+ | 49- | 50+ |  | 51+ | 52+ | 53+ | 54+ |  |
| 55+ | 56+ | 57+ |  | 58+ | 59+ | 60+ | 61+ |  |
| 62+ | 63+ | 64+ |  |  | 65- | 66- | 67+ |  |
| 68+ |  | 69- |  |  | 70- | 71+ |  |  |
|  |  | 72+ |  |  |  | 73+ |  |  |
|  |  |  |  |  |  | 74- |  |  |
|  |  |  |  |  |  | 75- |  |  |
| 11 | 13 | 9 | 20 | 13 | 11 | 8 |  |  |

Сума балів, помножена на коефіцієнт, вказаний в дужках при кож­ному з параметрів агресивності, дозволяє отримати зручні для зістав­лення - нормовані - показники, які характеризують індивідуальні та групові результати (нульові значення не прораховуються).

Сумарні показники:

(1 + 2 + З) : 3 = ІА - індекс агресивності;

(6 + 7) : 2 = ІВ - індекс ворожості.

А.Басса та А. Дарки запропонували опитувальник для виявлення важливих, на їх думку, показників та форм агресії:

1. Використання фізичної сили проти іншої особи - фізична агресія.

2. Вираження негативних почуттів (сварка, крик, погроза тощо) - вербальна агресія.

3. Використання непрямим шляхом спрямованих проти інших осіб пліток, жартів та вияв вибухів гніву (крик, тупання ногами) - опо­середкована погроза.

4. Опозиційна форма поведінки, спрямована зазвичай проти авто­ритету керівництва, яка може мати розмах від пасивного спротиву до активних дій проти вимог, правил, законів - негативізм.

5. Схильність до роздратування, готовність при найменшому збуд­женні вилитися у запальність, різкість, грубість - роздратуван­ня.

6. Схильність до недовіри та обережного відношення до людей, які випливають із переконання, що оточуючі можуть завдати щкоди, - пі­дозрілість.

7. Прояв заздрості та ненависті до оточуючих,, обумовлені відчут­тям гніву за дійсні чи уявні страждання - образа.

8. Дії й ставлення до себе та оточуючих, які виходять із можливого переконання обстежуваного в тому, що він є поганою людиною, чинить негарно - аутоагресія або відчуття провини.

Опитувальник не вільний від мотиваційних перекручень (наприк­лад, у зв'язку з соціальною бажаністю). Потребує додаткової перевірки на надійність отриманих результатів за допомогою інших методик. За­стосування даного опитувальника в роботі з підлітками, учителями, батьками є достатньо діагностичним і конструктивним для наступної корекційної роботи.

**Додаток В**

**Методика «Шкала самооцінки» (підлітковий, юнацький вік)**

**Мета:** виявити рівень самооцінки особистості.

**Необхідний матеріал:** тест-опитувальник, бланк відповідей, ручка.

Хід проведення

Досліджуваному пропонується тест-опитувальник, який містить 32 твердження, з приводу яких можливі 5 варіантів відповідей, кожний із яких кодується балами за схемою: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

**Інструкція: «**Уважно прочитайте речення-суджения і висловіть у чотирьохбальній системі своє ставлення до них. При цьому бали повинні означати: « Я думаю про це: «дуже часто», «часто», «інколи», «зрідка», «ніколи». У бланку відповідей у відповідну графу праворуч поставте знак «+» (плюс).

Опитувальник (бланк відповідей)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Я думаю про це: | | | | |
| Речення-судження | Дуже часто | Часто | Інколи | Зрідка | Ніколи |
| 1. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене |  |  |  |  |  |
| 2. Постійно відчуваю свою відповідальність за роботу |  |  |  |  |  |
| 3. Я хвилююсь за своє майбутнє |  |  |  |  |  |
| 4. Багато з моїх знайомих мене ненавидять |  |  |  |  |  |
| 5. Я меншою мірою ініціативний, ніж інші |  |  |  |  |  |
| 6. Я переживаю за свій психічний стан |  |  |  |  |  |
| 7. Я побоююсь видаватися нерозумним |  |  |  |  |  |
| 8. Зовнішній вигляд інших куди кращий за мій |  |  |  |  |  |
| 9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми |  |  |  |  |  |
| 10. Я часто припускаюсь помилок |  |  |  |  |  |
| 11. Шкода, що я не вмію говорити належним чином з людьми |  |  |  |  |  |
| 12. Шкода, що мені не вистачає впевненості у собі |  |  |  |  |  |
| 13. Мені хотілося б, щоб мої дії схвалювались іншими частіше |  |  |  |  |  |
| 14. Я надто сором'язливий |  |  |  |  |  |
| 15. Я проживаю життя марно, моє життя некорисне |  |  |  |  |  |
| 16. Багато з моїх знайомих невірної думки про мене |  |  |  |  |  |
| 17. Мені немає з ким поділитися своїми думками |  |  |  |  |  |
| 18. Люди очікують від мене надто багато |  |  |  |  |  |
| 19. Оточуючі не особливо цікавляться моїми досягненнями |  |  |  |  |  |
| 20. Я легко збентежуюся |  |  |  |  |  |
| 21. Я відчуваю, що багато людей мене не розуміють |  |  |  |  |  |
| 22. Я не почуваю себе в безпеці |  |  |  |  |  |
| 23. Я часто без підстав хвилююся |  |  |  |  |  |
| 24. Я почуваю себе ніяково, коли входжу в кімнату, де вже сидять люди |  |  |  |  |  |
| 25. Я почуваю себе скутим |  |  |  |  |  |
| 26. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною |  |  |  |  |  |
| 27. Я впевнений, що люди майже все сприймають легше, ніж я |  |  |  |  |  |
| 28. Мені здається, що зі мною повинна статися якась неприємність |  |  |  |  |  |
| 29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене |  |  |  |  |  |
| 30. Шкода, що я не такий комунікабельний, товариський |  |  |  |  |  |
| 31. У суперечках я висловлююсь тільки тоді, коли впевнений у своїй правоті |  |  |  |  |  |
| 32. Я думаю про те, чого чекає від мене громадськість |  |  |  |  |  |

**Обробка та аналіз результатів**

Кожній відповіді досліджуваного приписується певна сума балів відповідно до шкали: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

Для того щоб визначити рівень самооцінки, необхідно додати бали кожного із 32 суджень.

**Інтерпретація результатів:**

Сума балів від 0 до 43 засвідчує високий рівень самооцінки, за якого людина, як правило, виявляється не обтяженою “комплексом неповноцінності”. Особистість адекватно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях. Характеризує впевнену у своїх діях людину.

Сума балів від 43 до 86 вказує на середній рівень самооцінки, за якого людина рідко страждає від “комплексу неповноцінності” і лише час від часу старається пристосуватися до думки інших.

Сума балів від 86 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, за якого людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, сумнівається у правильності своїх дій, старається завжди рахуватися з думкою інших і часто страждає від “комплексу неповноцінності”.

**Додаток Г**

**Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)**

Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти

Тест дозволяє оцінити деякі неадаптивні стани (тривога, фрустрація, агресія) і властивості особистості (тривожність, фрустрованість, агресивність і ригідність).

**Інструкція**. Уважно прочитайте опис різних психічних станів.

Якщо цей опис збігається з Вашим станом і стан виникає часто, то необхідно оцінити його в 2 бали. Якщо цей стан виникає зрідка, то ставиться один бал. Якщо не збігається з Вашим станом – 0 балів.

**Опис станів.**

І. Шкала тривожності:

1. Не почуваю впевненості в собі.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Мій сон неспокійний.
4. Легко впадаю в зневіру.
5. Турбуюся тільки про уявлювані неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю копатися у своїх недоліках.
8. Мене легко переконати.
9. Я недовірливий.
10. Я важко переношу час очікування.

II. Шкала фрустрації:

1. Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, з яких усе-таки можна знайти вихід.
2. Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом.
3. Під час великих неприємностей я схильний без достатніх підстав звинувачувати себе.
4. Нещастя і невдачі нічому мене не вчать.
5. Я часто відмовляюся від боротьби, вважаючи її марною.
6. Я нерідко почуваюся беззахисним.
7. Іноді в мене буває стан розпачу.
8. Я почуваю розгубленість перед труднощами.
9. У важкі хвилини життя іноді поводжуся по дитячому, хочу, щоб пожаліли.
10. Вважаю недоліки свого характеру непоправними.

ІІІ. Шкала агресивності:

1. Залишаю за собою останнє слово.
2. Нерідко в розмові перебиваю співрозмовника.
3. Мене легко розсердити.
4. Люблю робити зауваження іншим.
5. Хочу бути авторитетом для інших.
6. Не задовольняюся малим, хочу найбільшого.
7. Коли розгніваюся, погано себе стримую.
8. Волію краще керувати, ніж підкорятися.
9. У мене різка, грубувата жестикуляція.
10. Я мстивий.

IV. Шкала ригідності:

1. Мені важко змінювати звички.
2. Нелегко переключати увагу.
3. Дуже насторожено ставлюся до всього нового.
4. Мене важко переконати.
5. Нерідко в мене не виходить з голови думка, якої слід було б позбутися.
6. Нелегко зближуюся з людьми.
7. Мене засмучують навіть незначні порушення плану.
8. Нерідко я виявляю впертість.
9. Неохоче йду на ризик.
10. Різко переживаю відхилення від прийнятого мною режиму дня.

**Обробка результатів.**

Підрахуйте суму балів за кожною групою запитань:

І. З 1 по 10 запитання – шкала тривожності;

ІІ. З 11 по 20 запитання – шкала фрустрації;

ІІІ. З 21 по 30 запитання – шкала агресивності;

IV. З 31 по 40 запитання – шкала ригідності.

**Інтерпретація результатів:**

0 – 7 балів – низький рівень;

8 – 14 балів – середній рівень;

15 – 20 балів – високий рівень.

**Додаток Д**

**Діагностика структури навчальної мотивації школяра**

У результаті анкетування учнів середньої школи визначають значущі для учня, на його думку, мотиви навчання.

**Інструкція для учнів**

Оціни значущість для тебе причин навчання у школі. Для цього обери бал, що відповідає твоєму ставленню:

0 балів — майже не має значення;

1 бал — частково значуще;

2 бали — достатньою мірою значуще;

3 бали — дуже значуще.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ з/п** | **Причина** | **Бали** |
| 1 | Для того щоб я добре вчив предмет, мені має подобатися вчитель | 0 1 2 3 |
| 2 | Мені дуже подобається вчитися, збагачувати свої знання про світ | 0 1 2 3 |
| 3 | Спілкуватися із друзями, з компанією в школі значно цікавіше, аніж сидіти на уроках, навчатися | 0 1 2 3 |
| 4 | Для мене достатньо важливо здобути гарну оцінку | 0 1 2 3 |
| 5 | Усе, що я роблю, намагаюся робити добре — це моя позиція | 0 1 2 3 |
| 6 | Знання допомагають розвинути розум і кмітливість | 0 1 2 3 |
| 7 | Якщо ти школяр, ти зобов’язаний навчатися добре | 0 1 2 3 |
| 8 | Якщо на уроці панує атмосфера недоброзичливості, надмірної суворості, я знеохочуюся до навчання | 0 1 2 3 |
| 9 | Я цікавлюся тільки окремими предметами | 0 1 2 3 |
| 10 | Уважаю, що успіх у навчанні — достатньо важливе підґрунтя для поваги й визнання однокласників | 0 1 2 3 |
| 11 | Доводиться вчитися, щоб уникнути надокучливих моралей і повчань батьків і вчителів | 0 1 2 3 |
| 12 | Я відчуваю задоволення, піднесення, коли самотужки розв’яжу складне завдання, добре вивчу правило та ін. | 0 1 2 3 |
| 13 | Прагну знати якнайбільше, щоб бути цікавою, культурною людиною | 0 1 2 3 |
| 14 | На цьому етапі мого життя я зобов’язаний добре вчитися, не пропускати уроки | 0 1 2 3 |
| 15 | На уроці не люблю теревенити й відволікатися, тому що для мене дуже важливо зрозуміти пояснення вчителя, правильно відповісти на його запитання | 0 1 2 3 |
| 16 | Мені дуже подобається, якщо на уроці організовують спільну із однокласниками роботу (у парі, групі, команді) | 0 1 2 3 |
| 17 | Чутливо ставлюся до похвали вчителя, батьків за мої шкільні успіхи | 0 1 2 3 |
| 18 | Навчаюся добре, тому що завжди намагаюся бути з-поміж найкращих | 0 1 2 3 |
| 19 | Крім підручників я читаю багато книжок (з історії, спорту, про природу та ін.) | 0 1 2 3 |
| 20 | Навчання в моєму віці — найважливіша справа | 0 1 2 3 |
| 21 | У школі веселіше, цікавіше, аніж удома, у дворі | 0 1 2 3 |

**Ключ:**

|  |  |
| --- | --- |
| Мотиви | Номери питань |
| Пізнавальні | 2 9 15 |
| Комунікативні | 3 10 16 |
| Емоційні | 1 8 21 |
| Саморозвитку | 6 13 19 |
| Позиція школяра | 7 14 20 |
| Досягнення | 5 12 18 |
| Зовнішні (заохочення, покарання) | 4 11 17 |