

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра
на тему: «КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОЇ
АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКА ДО ШКОЛИ»

Виконала студентка 4 курсу, групи Пс-41
Напряму підготовки 053 Психологія
Гордійчук Ірина Сергіївна

Керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
Нікітчук Уляна Ігорівна
Рецензент:
доктор психологічних наук, доцент
Августюк Марія Миколаївна

Допущено до захисту:
Завідувач кафедри: _____
Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВ ТА ЕМОЦІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКОЛИ ..	8
1.1. Психологічні особливості адаптації першокласників до шкільного навчання	8
1.2. Теоретичні підходи до вивчення копінг-стратегій батьків	14
1.3. Вплив батьківських копінг-стратегій на емоційну адаптацію дітей до школи.....	20
Висновки до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ КОПІНГ- СТРАТЕГІЯМИ БАТЬКІВ ТА ЕМОЦІЙНОЮ АДАПТАЦІЄЮ ПЕРШОКЛАСНИКІВ	27
2.1. Організація та процедура дослідження.....	27
2.2. Аналіз особливостей емоційної адаптації першокласників до школи	30
2.3. Копінг-стратегії батьків та їх взаємозв'язок з показниками емоційної адаптації дітей	34
2.4. Рекомендації батькам щодо використання адаптивних копінг-стратегій.	43
2.5. Рекомендації практичним психологам щодо роботи з батьками першокласників	46
Висновки до розділу 2	49
ВИСНОВКИ.....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ	54
ДОДАТКИ.....	63

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перший рік шкільного навчання є одним із найінтенсивніших етапів розвитку дитини, проте питання про те, що в цей час відбувається з батьками і як це позначається на дитині, залишається менш дослідженим, ніж сам адаптаційний процес. Вступ до школи супроводжується докорінною зміною соціальної ситуації розвитку, провідного виду діяльності та системи вимог до поведінки [11; 19; 28; 42]. У класичній психології вік шести-семи років розглядається як кризовий, а його перебіг характеризується низкою психологічних змін [28]. Дитина втрачає безпосередність поведінки, набуває здатності аналізувати наслідки вчинків ще до їх здійснення, поступово опановує довільність, вчиться керувати емоціями відповідно до соціальних норм, а самооцінка, що розвивається, спонукає до порівняння себе з однолітками і може спричиняти нові переживання успіху чи невдачі. Нерідко цей процес супроводжується емоційною нестабільністю, підвищеною збудливістю або, навпаки, пасивністю.

Адаптація до школи розглядається дослідниками як важливий етап соціалізації дитини, де емоційна складова є не менш значущою, ніж когнітивна [19; 42]. Паралельно сім'я опиняється в ситуації власних випробувань. Батьки вперше стикаються з необхідністю системного контролю за навчанням, підтримки дитини в ситуаціях невдач та організації нового щоденного режиму. Їхні ролі трансформуються, набуваючи функцій посередників між дитиною та школою й організаторів шкільного побуту. Сім'я зазнає напруги від очікувань щодо успішності дитини та необхідності узгодження власного ритму зі шкільним розкладом. Успішність адаптаційного періоду значною мірою залежить від здатності батьків справлятися з власними переживаннями та стресом.

В сучасних українських реаліях перебіг адаптаційного періоду ускладнюється через додаткові фактори воєнного стану. Першокласники та їхні батьки зазнають навантаження, що виходить за межі звичайних вікових труднощів. Постійні тривоги за життя та безпеку, загроза вимушених

переміщень, руйнування звичного укладу життя впливають на емоційний стан усієї родини [6; 8; 9; 34]. Батьки переживають власний емоційний стан і водночас мають підтримувати дитину. У таких обставинах конструктивні стратегії подолання стресу перетворюються з індивідуальної характеристики батьків на чинник, що прямо формує емоційне середовище дитини.

Зв'язок між батьківськими стратегіями подолання стресу та розвитком дитини підтверджується в численних дослідженнях. Способи реагування батьків на складні ситуації пов'язані з особливостями емоційного стану та поведінки дітей [1; 13; 32], а діти молодшого шкільного віку засвоюють моделі поведінки батьків через спостереження та наслідування [12; 56]. Проблему адаптації дітей до школи досліджували С. Докетт та Б. Перрі [51], Л. Штепанкова Георгі та Л. Крейчова [61], К. Дональдсон зі співавторами [52], С. Бардак та С. Віден [46], Г. Адінські зі співавторами [44]. Серед вітчизняних науковців до цієї проблематики зверталися О. Кулажко та О. Кисла [18], О. Дзюбенко [11], С. Мельничук [21], М. Боротюк та А. Кульчицька [7], а адаптацію в умовах воєнного стану розглядали В. Бондаренко [6], О. Гнатюк [8], Т. Голубенко [9], Н. Фроленкова та І. Купіна [34].

Концепцію стратегій подолання стресу розробили Р. Лазарус та С. Фолкман [54], розвиток копінгу протягом життя досліджували Е. Скіннер та М. Зіммер-Гембек [58], а вплив батьківських стратегій на дітей вивчали П. Русу зі співавторами [57], М. Зіммер-Гембек зі співавторами [62], С. Мера зі співавторами [55] та А. Мітчелл зі співавторами [56]. Серед українських авторів цю тему розробляли Л. Адаменко [1], Т. Ткачук [32], З. Сивогракова [29], Л. Долинська та Г. Чернякова [13], О. Шатинська [38], Л. Дзюбо та І. Мельник [12]. Роль сім'ї в адаптації дитини аналізували О. Федорчук [33], О. Щербакова [40], І. Мартиненко зі співавторами [20], О. Коханова [17].

Попри значний масив досліджень із кожної з цих тем, питання про те, як конкретні копінг-стратегії батьків пов'язані з різними показниками емоційної адаптації першокласників, залишається без комплексної емпіричної відповіді в українському контексті. Бракує досліджень, які б з'ясовували, чи по-різному

пов'язані з адаптацією дитини стратегії матері та батька, і як ці закономірності проявляються в умовах хронічного стресу воєнного часу. Психологічний супровід сімей у період шкільного старту потребує розуміння не лише труднощів дитини, а й ресурсів батьків, що й визначає актуальність цього дослідження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок копінг-стратегій батьків з особливостями емоційної адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічну сутність емоційної адаптації першокласників до навчання в школі.
2. Дослідити теоретичні підходи до вивчення впливу копінг-стратегій батьків на емоційну адаптацію дітей до школи.
3. Емпірично дослідити особливості копінг-стратегій батьків та їх взаємозв'язок з показниками емоційної адаптації першокласників.
4. Розробити психологічні рекомендації щодо розвитку адаптивних копінг-стратегій батьків для підтримки емоційної адаптації першокласників до школи.

Об'єкт дослідження – емоційна адаптація першокласників до навчання в школі.

Предмет дослідження – психологічні особливості взаємозв'язку копінг-стратегій батьків та емоційної адаптації першокласників до школи.

Гіпотези дослідження:

1. Використання батьками конструктивних копінг-стратегій (активне подолання, планування, позитивний рефреймінг) пов'язане з успішністю емоційної адаптації першокласників до школи, натомість деструктивні стратегії пов'язані з труднощами адаптації.
2. Копінг-стратегії батьків пов'язані з особливостями адаптації першокласників до шкільного навчання, при цьому характер таких зв'язків може відрізнятися залежно від батьківської ролі.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження, структурно-функціональне моделювання.
- *емпіричні*: психодіагностичне тестування з використанням Опитувальника Brief-COPE (К. Карвер, 1997, українська адаптація Т. Яблонської, О. Верніка, Г. Гайворонського, 2023) для діагностики копінг-стратегій батьків, Тесту шкільної тривожності Філіпса, Колірного тесту Люшера, Тесту Керна-Йірсека (готовність до шкільного навчання) та Тест-опитувальника А. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?» для діагностики емоційної адаптації першокласників;
- *математико-статистичні*: описова статистика, перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка, кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s) у зв'язку з відхиленням більшості показників від нормального розподілу, порівняльний аналіз груп за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.

Методологічна та теоретична основа дослідження: теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона [53], теорія прив'язаності Дж. Боулбі [48] та М. Ейнсворт [43], концепція інтерсуб'єктивності Д. Стерна [59], теорія соціального навчання А. Бандури [45], концепція стратегій подолання стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман [54], дослідження розвитку стратегій подолання стресу Е. Скіннер та М. Зіммер-Гембек [58], дослідження адаптації першокласників (Т. Лемешева [19], О. Дзюбенко [11], О. Гнатюк [8], Т. Голубенко [9], О. Яструб [42], Н. Фроленкова та І. Купіна [34]), праці про вплив батьківських стратегій на розвиток дітей (П. Русу [57], М. Зіммер-Гембек [62], А. Мітчелл [56], Г. Адінські [44], С. Мера [55]), дослідження дитячо-батьківських відносин (О. Федорчук [33], О. Щербакова [40], І. Мартиненко [20], О. Коханова [17], О. Шатинська [38], Л. Дзюбко та І. Мельник [12]).

База дослідження. Дослідження проводилося на базі Квасилівського ліцею Рівненської міської ради у лютому-березні 2026 року. Загальна кількість респондентів склала 99 осіб, серед яких 46 дітей молодшого шкільного віку 1-х

класів (21 хлопчик та 25 дівчаток) та 53 їхніх батьків й опікунів, з них 35 матерів, 16 батьків та 2 опікуни.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше в українському контексті комплексно досліджено взаємозв'язок між копінг-стратегіями батьків та показниками емоційної адаптації першокласників в умовах воєнного стану. Встановлено, що проблемно-орієнтований копінг батьків статистично значущо пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю, кращою готовністю до школи, нижчою тривожністю та позитивнішим емоційним станом першокласників, тоді як унікаючий копінг пов'язаний із протилежними тенденціями за всіма показниками. Отримано дані щодо диференційованого характеру зв'язків материнського та батьківського копіngu з різними компонентами адаптації дитини, що відкриває напрям для подальших досліджень на більших вибірках.

Практичне значення дослідження. Встановлений зв'язок між унікаючим копіngом батьків і труднощами емоційної адаптації першокласників дає підстави включати діагностику батьківського копіngu в практику психологічного супроводу сімей під час початку шкільного навчання. Розроблені рекомендації орієнтовані на розвиток проблемно-орієнтованих стратегій у батьків і можуть застосовуватися в індивідуальному консультуванні, батьківських групах та тренінгових програмах для батьків першокласників. Результати дослідження можуть бути корисними практичним психологам закладів загальної середньої освіти, зокрема при плануванні адаптаційного супроводу на початку навчального року.

Публікації. Окремі аспекти проблематики впливу сім'ї на адаптацію дітей в умовах війни висвітлено автором у науковій статті у фаховому виданні [36] та двох тезах доповідей на науково-практичних конференціях [10; 37].

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і літератури (62 найменування) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 70 сторінок, з них 51 сторінка основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВ ТА ЕМОЦІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКОЛИ

1.1. Психологічні особливості адаптації першокласників до шкільного навчання

Поняття адаптації є провідним для розуміння процесів входження дитини в нове соціальне середовище. М. Блажівський, узагальнюючи погляди сучасних дослідників, інтерпретує адаптацію як процес добровільного або примусового входження особистості в певну сферу діяльності, де успішність визначається ступенем узгодженості зовнішніх умов із можливостями організму та психіки людини [4]. Змістовним наповненням адаптації автор вважає поетапне набуття узгодженості між середовищем і особистістю шляхом взаємного впливу обох сторін.

Шкільна адаптація вирізняється комплексним характером, оскільки охоплює одночасно кілька рівнів функціонування. Дитина пристосовується фізіологічно до підвищених навантажень і нового розпорядку, соціально інтегрується в класний колектив та будує нові стосунки, психологічно освоює навчальну діяльність і розвиває здатність до самоконтролю. С. Докетт та Б. Перрі наголошують, що успішність адаптації залежить насамперед від емоційної готовності та соціальної інтеграції, а не лише від академічної підготовленості [51]. Т. Лемешева розглядає підготовку до школи та адаптацію першокласника як послідовні етапи соціалізації, під час яких дитина засвоює нові ролі, норми поведінки та суспільні цінності [19]. О. Яструб конкретизує цю думку, вказуючи, що шкільна адаптація передбачає не лише пристосування до умов, а й активне засвоєння знань, навичок та формування позитивного ставлення до шкільного життя [42]. Емоційна адаптація є невід'ємною частиною загального процесу, адже саме емоційне самопочуття дитини зумовлює її ставлення до школи, мотивацію до навчання та здатність долати перешкоди.

Вік шести-семи років пов'язаний із відчутними психологічними труднощами розвитку. Е. Еріксон визначає цей етап як стадію «продуктивність

проти неповноцінності», коли дитина вперше піддається систематичній оцінці своєї діяльності з боку вчителя та однолітків [53]. Одні діти формують стійке почуття компетентності через усвідомлення власної здатності долати труднощі, натомість інші закріплюють відчуття неповноцінності, яке згодом негативно позначається на самооцінці та навчальній мотивації. П. Сахно та Н. Теслик описують центральні психологічні новоутворення цього віку, зокрема втрату безпосередності поведінки, формування рефлексії та зростання довільності психічних процесів [28]. Паралельно трансформується емоційна сфера через розвиток здатності ідентифікувати переживання, розуміти їхні причини та передбачати реакції оточення.

Для цілісного розуміння адаптаційного процесу важливо диференціювати його складові. Аналіз праць дослідників дозволяє виокремити у шкільній адаптації першокласника чотири взаємопов'язані компоненти, кожен із яких характеризується власним змістом та специфічними проявами у самопочутті й поведінці дитини [4; 7; 11; 18; 19; 28; 29; 42; 44; 46; 51; 52].

Фізіологічний компонент охоплює пристосування організму до підвищених навантажень, зміни режиму дня та нових вимог до нервової системи. Т. Лемешева розглядає його як базову передумову успішної психологічної адаптації, бо порушення сну чи апетиту суттєво знижують ресурсність дитини для освоєння нового середовища [19]. М. Боротюк та А. Кульчицька вказують, що серед перших ознак труднощів адаптації нерідко фіксуються соматичні скарги напередодні занять, що є сигналом недостатнього фізіологічного пристосування [7].

Когнітивний компонент пов'язаний із засвоєнням навчальної діяльності як провідної та розвитком довільності психічних процесів. П. Сахно та Н. Теслик показують, що молодший школяр поступово вчиться фокусувати увагу незалежно від інтересу, пригнічувати імпульси та усвідомлено обирати способи виконання завдань [28]. О. Дзюбенко зазначає, що когнітивна готовність є необхідною, але не єдиною умовою успішного входження дитини в навчальну

діяльність, бо дитина може мати достатній рівень розумового розвитку та через емоційну нестабільність так і не реалізувати його повною мірою [11].

Емоційний компонент є тим складником шкільної адаптації, який найбезпосередніше пов'язаний із предметом нашої роботи. Він охоплює загальний емоційний стан дитини щодо школи, рівень тривожності та здатність регулювати власні афективні переживання. С. Докетт та Б. Перрі наголошують, що емоційна готовність не поступається за значущістю інтелектуальній, бо навіть за високого рівня розумового розвитку виражена тривога, страх новизни чи відчуття небезпеки можуть перешкоджати повній реалізації потенціалу дитини [51]. Л. Штепанкова Георгі та Л. Крейчова у скопінг-огляді дитячих переживань під час вступу до школи описують типові емоційні стани першокласників, серед яких найчастіше трапляються страх розлуки з батьками, побоювання невдачі та порівняння з однолітками, що нерідко зумовлюють уникання виконання завдань та труднощі в налагодженні дружніх контактів [61].

С. Бардак та С. Віден демонструють стійкий зв'язок між здатністю розуміти власні емоції, їхньою регуляцією та успішністю шкільної адаптації [46]. К. Дональдсон із колегами встановили ефективність підходів, зорієнтованих на розвиток емоційних компетенцій, бо вони полегшують побудову відносин та конструктивне розв'язання конфліктів [52]. Г. Адинські зі співавторами підтвердили, що діти з розвиненими навичками емоційної регуляції, сформованими через батьківське моделювання, рідше мають поведінкові проблеми в перші місяці навчання та легше будують взаємини з учителем [44].

Вітчизняні дослідники розкривають емоційні аспекти адаптації в контексті українських реалій. О. Кулажко та О. Кисла встановили, що першокласники з позитивним емоційним ставленням до школи ефективніше виконують навчальні завдання, тоді як у дітей із підвищеним рівнем тривожності труднощі поширюються і на навчальну, і на комунікативну сферу [18]. О. Дзюбенко підкреслює необхідність забезпечення емоційного комфорту в освітньому середовищі, де педагогічна підтримка та відсутність надмірного тиску сприяють полегшенню адаптаційного процесу [11]. М. Боротюк та А. Кульчицька

описують прояви емоційної дезадаптації, серед яких небажання відвідувати школу, плаксивість, агресивність чи ізоляція від однокласників і страх відповідати біля дошки [7]. С. Мельничук розуміє шкільну дезадаптацію як комплексну проблему, що охоплює порушення емоційного, соціального та поведінкового функціонування дитини і потребує системного втручання [21].

Соціальний компонент стосується інтеграції дитини в колектив класу, побудови продуктивних відносин із учителем та однолітками і засвоєння шкільних норм поведінки. Т. Лемешева та О. Яструб розглядають входження в роль учня як процес прийняття шкільних правил і поступового розвитку відповідальності за результати власної діяльності [19; 42]. К. Дональдсон із колегами підкреслюють, що соціальна інтеграція безпосередньо залежить від рівня емоційної компетентності дитини, бо ті, хто здатні регулювати власний стан, конструктивніше розв'язують конфлікти і легше знаходять своє місце в колективі [52]. Кожен із розглянутих компонентів має свій зміст і конкретні прояви у поведінці та самопочутті дитини, які дозволяють оцінити успішність адаптаційного процесу. Систематизацію цих складових представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Компоненти адаптації першокласників до шкільного навчання

Компонент	Показники адаптації	Фактори, що сприяють	Фактори, що ускладнюють
Фізіологічний	Витривалість до статичного положення, дотримання режиму дня, відсутність соматичних скарг, нормальний сон та апетит	Достатній рівень фізичного здоров'я, звичка до режиму, досвід перебування в дитячому садку	Ослабленість організму, часті хвороби, відсутність режиму вдома, перевантаження гуртками
Когнітивний	Розвиток довільної уваги, здатність до довільного запам'ятовування, сформованість внутрішнього плану дій, розуміння інструкцій вчителя	Високий рівень інтелектуального розвитку, сформованість довільності, достатній розвиток мовлення	Низький рівень готовності до школи, несформованість довільності, затримка психічного розвитку

Емоційний	Позитивне ставлення до школи, відсутність надмірної тривожності, емоційна стійкість до невдач, здатність регулювати емоції	Розвинений емоційний інтелект, базова емоційна безпека, підтримка батьків, доброзичливий вчитель	Підвищена тривожність, страхи та фобії, емоційна нестабільність, критичність батьків, авторитарний стиль вчителя
Соціальний	Встановлення контактів з однокласниками, позитивні стосунки з вчителем, дотримання правил поведінки, здатність до співпраці	Розвинені комунікативні навички, досвід колективної взаємодії, демократичний стиль виховання	Замкнутість, конфліктність, відсутність досвіду спілкування, гіперопіка або ліберальний стиль виховання

Сформовано автором на основі [4; 7; 11; 18; 19; 28; 29; 42; 44; 46; 51; 52].

На основі вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел нами розроблено структурно-функціональну модель адаптації першокласників до школи (рис. 1.1). Адаптація зумовлюється взаємодією внутрішніх ресурсів дитини та зовнішніх умов. До внутрішніх ресурсів належать фізичне здоров'я, інтелектуальний розвиток, емоційна компетентність, довільність і комунікативні навички. Зовнішні умови формуються через вплив школи, зокрема стилю спілкування вчителя та емоційного клімату класу, і сім'ї через стиль виховання та емоційний стан батьків. Нами також враховано макросоціальний контекст, адже явища на кшталт воєнних конфліктів чи пандемій можуть суттєво ускладнювати адаптаційні процеси. Успішна адаптація виражається в емоційному комфорті дитини та позитивному ставленні до навчання, натомість дезадаптація супроводжується тривожністю, соматичними проявами та поведінковими порушеннями. Модель ілюструє циклічну динаміку, де внутрішні ресурси можуть посилювати або послаблювати вплив зовнішніх умов, що дозволяє прогнозувати ризики дезадаптації та визначати напрями психологічного супроводу.



Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель адаптації першокласників до школи

Розроблено автором на основі [4; 6; 8; 9; 11; 17; 18; 19; 20; 21; 30; 33; 34; 42; 44; 46; 51; 52].

В умовах воєнного стану адаптаційний процес набуває додаткової складності. В. Бондаренко вказує, що діти стикаються з хронічним стресом від загроз безпеці, обстрілів та сирен, а також із порушеннями звичного укладу через можливі переміщення та розрив соціальних зв'язків [6]. О. Гнатюк виокремлює захисні фактори в таких умовах, серед яких батьківська підтримка, збереження рутини та стабільний режим [8]. Т. Голубенко розглядає організацію навчання першокласників під час воєнного стану [9], а Н. Фроленкова та І. Купіна наголошують на необхідності психологічної підтримки не лише дітей, а й учителів, які самі переживають стрес від воєнних обставин і водночас мають забезпечувати захищене середовище для учнів [34].

Роль сімейного середовища в адаптаційному процесі підтверджується як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. У нашому попередньому дослідженні з'ясовано, що характер батьківсько-дитячих відносин тісно пов'язаний із тим, як дитина проходить адаптаційний період [36]. Батьківське прийняття та емоційна підтримка супроводжуються нижчим рівнем тривожності

й кращою соціальною інтегрованістю дитини в класі, натомість відстороненість або надмірний тиск збігаються з труднощами адаптації та зростанням тривожних реакцій. О. Федорчук підкреслює, що чимало батьків недооцінюють емоційний бік готовності до школи, зосереджуючись передусім на знаннях і навичках, тоді як саме цей аспект часто пов'язаний з адаптаційними труднощами [33]. І. Мартиненко зі співавторами розглядають підтримуючу взаємодію батьків як умову соціально-емоційного розвитку [20], а О. Коханова висвітлює роль дитячо-батьківських відносин як основи психологічної безпеки дитини, що забезпечує внутрішні ресурси для освоєння нових сфер життя [17].

Проведений аналіз показує, що адаптація першокласників до шкільного навчання поєднує фізіологічний, когнітивний, емоційний та соціальний складники, які функціонують у тісному взаємозв'язку. Жоден із компонентів не існує ізольовано, а ефективність пристосування загалом визначається балансом між внутрішніми ресурсами дитини та зовнішніми умовами шкільного й сімейного середовища, що в сучасних українських реаліях додатково ускладнюється макросоціальними чинниками.

1.2. Теоретичні підходи до вивчення копінг-стратегій батьків

Сімейне середовище є одним із вагомих зовнішніх чинників, що формують умови розвитку дитини, і те, як батьки справляються з власним стресом, безпосередньо позначається на якості батьківсько-дитячих стосунків та загальному характері родинної атмосфери. Вивчення копінг-стратегій батьків дозволяє глибше зрозуміти внутрішню динаміку сімейної системи та механізми, через які батьківська поведінка впливає на психологічне середовище дитини.

Фундаментальні основи вивчення копінгу заклали Р. Лазарус та С. Фолкман, які запропонували когнітивно-феноменологічну модель подолання стресу [54]. Дослідники розглядали копінг як процес, що розгортається через послідовні етапи когнітивної оцінки, де спочатку особистість визначає ступінь загрози для власного благополуччя, а потім аналізує наявні ресурси для протидії їй. Дисбаланс між сприйнятою загрозою та оціненими можливостями запускає

копінг-процес. Автори виокремили два напрямки копінг-зусиль, а саме проблемно-орієнтований, спрямований на зміну самої ситуації, та емоційно-орієнтований, що передбачає регуляцію власних реакцій у ситуаціях, які змінити неможливо. Принциповою новизною їхнього підходу стало визнання контекстуальності ефективності копінгу, адже стратегія може бути продуктивною в одних умовах і деструктивною в інших [54].

Б. Компас продемонстрував вікову динаміку формування копінгу, доводячи, що ця здатність не є вродженою, а формується протягом життя паралельно з когнітивним дозріванням та накопиченням соціального досвіду [50]. Е. Скіннер та М. Зіммер-Гембек систематизували підходи до копінгу та запропонували інтегративну модель, що об'єднує різноманітні форми копінг-поведінки навколо базових адаптаційних функцій, які вони виконують у взаємодії особистості з середовищем [58].

Серед українських дослідників Л. Наугольник розвиває ідею ситуаційної варіативності копінгу, доводячи, що ефективність визначається здатністю особистості гнучко перемикатися між різними способами залежно від контексту [24]. О. Похлестова розрізняє стабілізуючий потенціал копінгу, що зберігає емоційну рівновагу в умовах стресу, та трансформаційний, що уможливорює якісну перебудову відносин особистості з проблемною ситуацією [27]. Л. Адаменко акцентує значення конструктивних стратегій для профілактики психосоматичних розладів, бо дефіцит адаптивних способів подолання стресу призводить до закріплення деструктивних моделей реагування [1]. З. Сивогракова обґрунтовує, що копінг є процесом, який щоразу будується заново в діалозі особистості з унікальним поєднанням стресових обставин, а когнітивна оцінка ситуації, емоційне реагування та поведінкові дії утворюють цілісний цикл із можливою модифікацією стратегій у разі їх неефективності [29].

Дослідники систематизують копінг-стратегії за різними критеріями. Л. Долинська та Г. Чернякова у теоретичному аналізі парадигм вивчення копінгу показують, що его-психологічна традиція розглядає копінг як захисну функцію особистості, диспозиційний напрям шукає його витоки в стійких рисах, а

когнітивно-феноменологічний підхід, найпоширеніший нині, тлумачить копінг як динамічний процес, що модифікується суб'єктивним досвідом [13]. Н. Мишко з колегами досліджували роль мотиваційної спрямованості у виборі стратегій, де орієнтація на успіх активує проактивні форми поведінки, тоді як орієнтація на уникнення невдач спрямовує особистість на мінімізацію можливих втрат [22]. Д. Замерзляк ставить під сумнів традиційне протиставлення активних і пасивних стратегій, вказуючи на адаптивний потенціал тимчасового відступу для накопичення ресурсів перед наступною спробою подолання труднощів [14].

Відповідно до аналізу теоретичних джерел копінг-стратегії поділяються на конструктивні, що сприяють адаптації та ведуть до позитивних результатів, зокрема активне подолання, планування та пошук підтримки, і деструктивні, що посилюють стресове навантаження, зокрема уникнення, само звинувачення та імпульсивне реагування. Узагальнення підходів до класифікації представлено в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Критерії класифікації копінг-стратегій у різних теоретичних підходах

Критерій	Типи стратегій	Характеристика
Спрямованість копінг-зусиль	Проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані	Зміна ситуації через конкретні дії або регуляція емоційних реакцій
Форма прояву	Когнітивні, емоційні, поведінкові	Переосмислення ситуації, керування емоційними станами або зовнішні дії
Рівень активності	Активні, пасивні	Безпосередня взаємодія зі стресором або тимчасовий відступ та адаптація
Мотиваційна спрямованість	Орієнтовані на успіх, орієнтовані на уникнення	Досягнення бажаного результату або запобігання негативним наслідкам
Ефективність для адаптації	Адаптивні, неадаптивні	Сприяння психологічному благополуччю або погіршення стану особистості

Сформовано автором на основі аналізу джерел [13; 14; 22; 27; 54; 58].

Серед представлених підходів найбільшого поширення набула класифікація Р. Лазаруса та С. Фолкман, на положення якої спирається значна частина подальших досліджень копіngu. Практичним інструментом вимірювання копіngu є опитувальник Brief-COPE, адаптований для української популяції Т.

Яблонською, О. Верніком та Г. Гайворонським [41]. Він охоплює чотирнадцять конкретних стратегій, згрупованих за критерієм спрямованості на проблему, емоції або уникнення, і дозволяє отримувати порівнянні копінг-профілі різних груп досліджуваних та є методичною основою нашого дослідження.

Батьківський копінг набуває специфічних рис, пов'язаних із контекстом батьківської ролі. С. Бойко, досліджуючи батьківські адаптаційні ресурси в умовах війни, виокремлює кілька груп внутрішніх ресурсів батьків [5]. Резильєнтність як здатність відновлюватися після травматичних подій дозволяє зберігати функціональність навіть в екстремальних обставинах. Емоційна саморегуляція забезпечує контроль над афективними реакціями та запобігає вигоранню. Позитивна самооцінка та віра у власну батьківську компетентність підтримують мотивацію до подолання труднощів.

О. Шатинська, аналізуючи дитячо-батьківські стосунки крізь призму спільного подолання стресу, ввела поняття діадного копіngu як особливої форми взаємодії в системі батько-дитина [38]. На відміну від індивідуального, діадний копінг передбачає узгодження зусиль обох учасників, що знижує стресове навантаження на кожного з них. Дослідниця показує, що діадний копінг виконує подвійну функцію: безпосередньо допомагає долати проблемну ситуацію та водночас зміцнює якість емоційного зв'язку між батьком і дитиною.

Теоретичне підґрунтя для розуміння зв'язку між батьківським копіngом та емоційним станом дитини закладено в теорії прив'язаності. Дж. Боулбі обґрунтував, що якість емоційного зв'язку між батьком і дитиною визначає здатність дитини досліджувати нові ситуації та справлятися зі стресом [48]. М. Ейнсворт у своїх дослідженнях описала типи прив'язаності та показала, що безпечна прив'язаність формується завдяки чутливості та передбачуваності батьківського реагування [43]. Д. Стерн пішов значно далі, досліджуючи мікродинаміку щоденної взаємодії матері та дитини [59]. Він показав, що дитина від народження є активним партнером у побудові стосунків, а не пасивним реципієнтом батьківської турботи. Його концепція інтерсуб'єктивності розкриває, як емоційні стани батьків передаються дитині в процесі звичайних

щоденних контактів. Переважання уникнення чи відмежування в копінгі може ускладнювати стабільність емоційного контакту, що може сприяти формуванню тривожного або уникаючого типу прив'язаності замість безпечного.

М. Зіммер-Гембек із колегами у мета-аналізі досліджень емоційної регуляції батьків підтвердили, що батьки з розвиненими навичками регуляції демонструють теплий та підтримуючий стиль виховання, тоді як дефіцит регуляції пов'язаний з авторитарністю або емоційною холодністю у взаємодії з дітьми [62]. П. Русу із колегами встановили, що батьківський стрес виступає посередником між життєвими труднощами та якістю батьківського функціонування, причому батьки з переважанням уникаючих стратегій демонструють зниження чутливості до потреб дитини [57]. С. Мера із колегами у скопінг-огляді досліджували взаємозв'язок між копінг-стратегіями батьків та усвідомленістю у батьківській ролі і встановили, що батьки з вищими показниками усвідомленості частіше застосовують адаптивні копінг-стратегії та рідше реагують імпульсивно на дитячу поведінку [55]. К. Бірман із колегами описали ефективні програми підготовки батьків, що включають розвиток емоційної регуляції та соціально-емоційне навчання, і підтвердили, що батьки, які опановують конструктивні копінг-стратегії, забезпечують кращу готовність дитини до школи [47].

Гендерні відмінності в копінг-стратегіях є вагомим аспектом батьківського копіngu. М. Хараджі та О. Стельмах встановили, що чоловіки схильні до практичного копіngu з фокусом на зміні зовнішньої ситуації, тоді як жінки частіше вдаються до емоційно-орієнтованих стратегій та активніше залучають соціальну підтримку [35]. М. Зіммер-Гембек із колегами вказують на вищу емоційну експресивність материнського копіngu, що може сприяти формуванню емоційної компетентності дітей, але водночас ризикує транслювати підвищену тривожність [62]. П. Русу із колегами підтвердили цю асиметрію: матері в умовах стресу активніше шукають соціальної підтримки, тоді як батьки частіше реагують дистанціюванням [57]. Водночас М. Хараджі та О. Стельмах

застерігають від сприйняття гендерних відмінностей як абсолютних, вказуючи на значну варіативність всередині кожної групи [35].

Різниця в характері копінг-стратегій матерів і батьків має значення й через те, які саме аспекти дитячого розвитку вона може зачіпати. Матері, як правило, є більш залученими до щоденної емоційної регуляції дитини, що підтверджується даними теорії прив'язаності та результатами досліджень батьківської чутливості [48; 62]. Через цю залученість материнський копінг транслюється передусім через емоційну атмосферу в сім'ї, щоденний характер взаємодії та реакцію на дитячі переживання, а тому саме материнські стратегії подолання стресу можуть сильніше позначатися на загальному емоційному благополуччі дитини. Батьківський копінг, своєю чергою, частіше проявляється через орієнтацію на розв'язання конкретних завдань і підготовку до зовнішніх вимог [57; 58], що дає підстави припускати його більший зв'язок із когнітивною та поведінковою готовністю дитини до шкільного навчання. Наведені теоретичні міркування є основою другої гіпотези дослідження.

І. Полілуєва із колегами обґрунтовують, що вибір копінг-стратегій визначається взаємодією стійких особистісних рис та мінливих обставин конкретної ситуації [26]. Особистісні риси на кшталт оптимізму та емпатії формують індивідуальний стиль подолання стресу, тоді як характер стресора та доступність ресурсів визначають, які конкретно стратегії будуть застосовані в певній ситуації. Систематизацію чинників формування батьківського копінгу представлено в табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Чинники формування батьківських копінг-стратегій

Рівень	Чинники	Механізм впливу
Індивідуально-психологічний	Темперамент, риси особистості, резильєнтність	Формування базової готовності до реагування через оцінку власної ефективності
Когнітивний	Інтелект, рефлексія, здатність передбачати труднощі	Опосередкування впливу стресора через процеси оцінки та інтерпретації
Емоційно-регулятивний	Емоційний інтелект, саморегуляція, емпатія	Регуляція афективних реакцій на стрес

Мотиваційно-ціннісний	Ціннісні орієнтації, мотиваційна спрямованість	Визначення пріоритетних напрямків копінг-зусиль
Соціально-психологічний	Соціальна компетентність, мережа підтримки	Забезпечення доступу до зовнішніх ресурсів
Гендерний	Стать, гендерні ролі, соціалізація	Формування стійких моделей практичного або емоційного копіngu
Ситуаційний	Характер стресора, контрольованість, досвід	Визначення доцільності застосування конкретних стратегій

Сформовано автором на основі теоретичного аналізу джерел [13; 22; 24; 26; 35; 62].

Виокремлені складники взаємодіють між собою одночасно, а їх конкретне поєднання залежить від індивідуальних особливостей батьків та обставин, у яких вони опиняються. Л. Долинська та Г. Чернякова доводять, що батьківські копінг-стратегії піддаються цілеспрямованому розвитку засобами соціально-психологічного тренінгу, де робота з рефлексією власних реакцій на стрес, розвиток емпатії та навички саморегуляції дозволяють поступово розширювати набір адаптивних способів подолання труднощів [13].

Теоретичний аналіз дозволяє визначити батьківський копінг як багатокomпонентну систему усвідомлених і неусвідомлених зусиль, спрямованих на подолання стресових ситуацій у контексті батьківської ролі. Ефективність батьківського копіngu визначається взаємодією стійких особистісних рис, емоційно-регулятивних механізмів, гендерних моделей та мінливих ситуаційних обставин. Розвиток батьківської копінг-компетентності через психоосвітні програми є перспективним напрямком підтримки сімей у стресових ситуаціях.

1.3. Вплив батьківських копінг-стратегій на емоційну адаптацію дітей до школи

Адаптація дитини до школи відбувається в тісному зв'язку із сімейним контекстом. Батьки активно формують емоційний досвід дитини через власні способи реагування на стрес, тому діти з однаковим рівнем шкільної готовності

можуть демонструвати різні адаптаційні траєкторії залежно від того, які копінг-стратегії переважають у батьківській поведінці. Аналіз механізмів цього впливу дає змогу зрозуміти, чому характер батьківського копіngu так суттєво позначається на емоційному самопочутті першокласника.

Першим механізмом впливу є соціальне моделювання. А. Бандура обґрунтував, що діти засвоюють моделі поведінки через спостереження за значущими дорослими без спеціального навчання [45]. Дитина безперервно спостерігає за тим, як батьки реагують на власні труднощі, вербалізують переживання та розв'язують проблеми. Батьки з конструктивним подоланням стресу ненавмисно передають дитині схожі патерни реагування на шкільні виклики, тоді як переважаання деструктивних стратегій може сприяти формуванню менш адаптивних моделей взаємодії дитини зі шкільним середовищем.

Другим механізмом є емоційне зараження. М. Зіммер-Гембек із колегами у мета-аналізі виявили стійкий зв'язок між батьківською емоційною регуляцією та якістю батьківської поведінки [62]. Молодший школяр ще не має достатньої когнітивної зрілості для критичного осмислення батьківських емоцій і поглинає їх безпосередньо. Батьківська тривожність щодо шкільних успіхів дитини, навіть не висловлена прямо, трансформується у власну тривогу дитини перед оцінюванням. Натомість батьківський спокій та впевненість створюють емоційне тло безпеки, що полегшує адаптацію. Батьки з добре розвиненими навичками регуляції власних емоцій демонструють вищу чутливість до дитячих потреб, що проявляється в стабільній атмосфері вдома та підтримуючому стилі взаємодії, тоді як дефіцит регуляції пов'язаний зі зростанням інтерналізуючих проблем у дітей.

Третім механізмом є вплив через якість прив'язаності. Безпечна прив'язаність формує у дитини внутрішній ресурс для освоєння нового середовища, тоді як переважаання уникнення чи відмежування у батьківському копіngu може сприяти формуванню тривожного або уникаючого типу прив'язаності. П. Русу із колегами встановили, що батьківський стрес повністю

опосередковує зв'язок між зовнішніми труднощами та якістю батьківсько-дитячої взаємодії [57]. Батьки, що стикаються із серйозними труднощами, але застосовують активні копінг-стратегії та шукають соціальної підтримки, зберігають якість емоційного контакту з дитиною, тоді як переважання уникнення супроводжується погіршенням батьківської чутливості та зростанням карального поводження.

Конкретні механізми впливу батьківського копіngu на ранню шкільну адаптацію досліджували Г. Адінські із колегами на вибірці дітей п'яти-шести років з використанням структурованого спостереження в класі та оцінок учителів протягом перших трьох місяців навчання [44]. Діти з розвиненими навичками емоційної регуляції, сформованими переважно через батьківське моделювання, рідше мали поведінкові проблеми та легше будували стосунки з учителем. Дослідження підтвердило, що батьківське моделювання емоційної регуляції суттєво пов'язане як із рівнем емоційної компетентності дитини, так і з якістю її адаптації до школи загалом.

С. Бардак та С. Віден простежили динаміку цього впливу від дошкільного віку до кінця першого класу [46]. Батьки, які активно вербалізували власні емоції та пояснювали дитині причини своїх почуттів, сприяли розвитку дитячого розуміння емоцій, що проявлялося в нижчій тривожності при відокремленні від батьків, кращих стосунках з однолітками та вищій навчальній мотивації. Батьківське емоційне уникнення, навпаки, асоціюється з дефіцитом емоційного розуміння у дітей і підвищеним ризиком дезадаптації.

А. Кальдерон-Вільяреал із колегами досліджували зв'язок між батьківським копіngом і дитячою саморегуляцією через залученість до шкільного життя [49]. Батьки з переважанням уникаючих стратегій повідомляли про більше труднощів у залученості, що виражалося у складнощах із відвідуванням батьківських зборів та комунікацією з учителями. Діти таких батьків частіше мали труднощі з дотриманням правил у класі та контролем імпульсів, причому батьківська залученість суттєво опосередковувала зв'язок між батьківськими копінг-стратегіями та дитячою саморегуляцією.

Вітчизняні дослідники накопичили власні емпіричні дані у цій сфері. О. Щербакова, вивчаючи внутрішньосімейні взаємини, простежила прямий зв'язок між батьківськими копінг-стратегіями та рівнем дитячої тривожності [40]. Батьки, у яких переважали конструктивні способи реагування без надмірного тиску, мали дітей із нижчими показниками тривожності та кращою загальною адаптацією. Натомість проєкція власних тривог на дитину і надмірне злиття з нею підвищували тривожний фон. Схожі закономірності простежили О. Кулажко та О. Кисла, звернувши увагу на роль емоційного мікроклімату в родині [18]. Батьки з розвиненою здатністю до регуляції зберігали рівновагу під час дитячих емоційних спалахів і ненавмисно навчали дитину справлятися зі стресом. Відсутність такої підтримки, за даними дослідниць, сприяє закріпленню адаптаційних труднощів та їх переходу в стійкі порушення.

Про значення батьківської підтримки у формуванні адаптивного потенціалу йдеться у праці І. Карабаєвої [15]. Переконаність дитини в тому, що у складній ситуації є до кого звернутися, стає основою психологічної стійкості. Батьки з конструктивними стратегіями та емоційною доступністю підтримують цю переконаність, завдяки чому дитина швидше відновлюється після невдач. І. Мартиненко із колегами нагадують, що молодший школяр ще не має достатніх ресурсів для самостійного подолання стресу, і саме поряд має бути безпечний дорослий [20]. Частота демонстрації батьками конструктивних способів реагування безпосередньо позначається на тому, які моделі поведінки засвоює дитина. Продовжуючи цю думку, І. Котенко показує, що оптимальний баланс між вимогами та підтримкою досягається тоді, коли батьки поєднують практичну допомогу у навчанні з безумовним прийняттям дитини, не вдаючись до надмірного тиску та критики [16].

О. Федорчук звертає увагу на те, що багато батьків недооцінюють емоційний бік готовності до школи, зосереджуючись на знаннях і навичках, тоді як цей аспект найчастіше зумовлює реальні адаптаційні труднощі [33]. Дещо інший кут зору пропонують Л. Дзюбко та І. Мельник, розглядаючи сім'ю як середовище, де дитина вперше вчиться реагувати на власні труднощі [12]. Якщо

в родині прийнято відкрито говорити про страхи і складнощі, ця модель переноситься у шкільне середовище. Заперечення проблем, навпаки, призводить до накопичення неопрацьованого стресу та ускладнює адаптацію.

Систематизацію напрямів впливу батьківських копінг-стратегій на емоційну адаптацію першокласників представлено в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Вплив батьківських копінг-стратегій на показники емоційної адаптації першокласників до школи

Тип батьківської копінг-стратегії	Вплив на емоційну адаптацію дитини	Механізми впливу
Конструктивні стратегії		
Проблемно-орієнтовані стратегії (активне вирішення проблем, планування)	Зниження тривожності, формування впевненості у власних силах, розвиток навичок вирішення проблем	Моделювання активної позиції, формування внутрішнього локусу контролю
Пошук соціальної підтримки	Розвиток комунікативних навичок, вища соціальна компетентність, краща інтеграція в класі	Моделювання конструктивної взаємодії, формування довіри до оточення
Емоційна регуляція	Нижчий рівень інтерналізуючих проблем, краща емоційна стабільність, позитивне ставлення до школи	Моделювання способів регуляції емоцій, формування безпечної прив'язаності
Позитивне переосмислення ситуації	Вища стійкість до невдач, конструктивне сприйняття труднощів, збереження мотивації	Формування оптимістичного мислення, розвиток когнітивної гнучкості
Усвідомлене батьківство	Краща емоційна регуляція дитини, нижчий рівень поведінкових проблем, вища соціальна компетентність	Рефлексивна присутність, прийняття емоційних проявів, передбачуваність реакцій
Деструктивні стратегії		
Уникнення та емоційне відмежування	Підвищена тривожність, труднощі з емоційною регуляцією, поведінкові проблеми	Порушення емоційної доступності батьків, формування небезпечної прив'язаності
Придушення емоцій	Дефіцит емоційного розуміння, труднощі з вербалізацією почуттів, соматизація стресу	Відсутність моделі емоційної експресії, заборона на вираження емоцій
Симбіотичне злиття з дитиною	Підвищена тривожність, знижена самостійність, труднощі з сепарацією від батьків	Проекція батьківських тривог на дитину, порушення автономії

Авторитарний контроль	Низька самооцінка, страх невдачі, уникнення викликів, мотиваційні проблеми	Формування зовнішнього локусу контролю, фіксація на оцінці, а не на процесі
-----------------------	--	---

Сформовано автором на основі [11; 15; 16; 18; 20; 33; 35; 40; 45; 46; 44; 49; 51; 57; 62].

Проведений аналіз свідчить, що вплив батьківських копінг-стратегій на емоційну адаптацію дитини до школи реалізується через кілька взаємопов'язаних механізмів, зокрема соціальне моделювання, емоційне зараження, якість прив'язаності та характер батьківської залученості у шкільне життя. Конструктивні стратегії батьків створюють умови для успішної адаптації, формуючи у дитини емоційну компетентність, навички саморегуляції та відчуття підтримки. Деструктивні стратегії підвищують ризик дезадаптації через порушення базового почуття безпеки та відтворення дисфункціональних моделей реагування. Зазначені закономірності простежуються як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях, що свідчить про стійкість цих механізмів незалежно від культурного контексту.

Висновки до розділу 1

У першому розділі систематизовано наукові підходи до проблеми адаптації першокласника до школи та розроблено структурно-функціональну модель, яка відображає взаємодію внутрішніх ресурсів дитини зі шкільним середовищем, сімейними умовами та ширшим соціальним контекстом. Пристосування відбувається одночасно на фізіологічному, когнітивному, емоційному та соціальному рівнях. Труднощі на одному з них позначаються на стані дитини загалом. Для нашого дослідження найважливішим є емоційний рівень, адже підвищена тривожність здатна ускладнити входження до школи навіть у достатньо підготовленого першокласника. В умовах воєнного стану хронічний стрес нашаровується на природні вікові кризи і дитини, і батьків, обтяжуючи адаптаційний процес для всієї родини.

Батьківський копінг у роботі розуміється як система способів подолання стресу, в основі якої лежать особистісні риси, накопичений досвід та здатність регулювати власні емоційні реакції. Матері й батьки нерідко реагують на

труднощі по-різному, і певною мірою це пов'язано з гендерною соціалізацією, хоча ця різниця не є вирішальною. Дитина щодня бачить, як батьки справляються зі складними ситуаціями, і несвідомо переймає ці моделі ще задовго до школи. Батьківська поведінка у стресових ситуаціях стає для неї першим зразком реагування на труднощі.

Оскільки мати й батько по-різному залучені до повсякденного життя дитини, їхні копінг-стратегії виконують різні функції. Матері зазвичай більше часу проводять у безпосередньому емоційному спілкуванні з дитиною, тому їхній копінг більшою мірою позначається на психологічному комфорті дитини та її здатності регулювати власний стан. Батьківський копінг частіше спрямований на розв'язання практичних завдань і може відображатися на когнітивній і поведінковій готовності першокласника. Відмінність у їхніх функціях стала підставою для роздільного аналізу копіngu матері й батька в емпіричній частині роботи.

Аналіз наукових джерел підтвердив, що батьківський копінг є самостійним чинником адаптації першокласника, незалежним від рівня готовності самої дитини до школи. Копінг-стратегії, на відміну від стійких рис особистості, піддаються розвитку, тому цілеспрямована робота батьків над власними реакціями здатна розширювати набір адаптивних способів поведінки. Описані закономірності підтверджуються як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. На цій основі сформульовано дослідницькі гіпотези та визначено методичний інструментарій для їх емпіричної перевірки.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ БАТЬКІВ ТА ЕМОЦІЙНОЮ АДАПТАЦІЄЮ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Організація та процедура дослідження

Теоретичний аналіз першого розділу дозволив окреслити основні показники емоційної адаптації першокласників та чинники, що на неї впливають. На цій основі була організована емпірична частина дослідження, що проходила у три послідовних етапи. Підготовчий етап передбачав формування вибірки та добір діагностичного інструментарію. Діагностичний етап охоплював безпосереднє тестування учасників. На аналітично-інтерпретаційному етапі здійснювалася обробка зібраних даних та їх інтерпретація відповідно до поставлених завдань.

Дослідження проводилося на базі Квасилівського ліцею Рівненської міської ради у лютому-березні 2026 року. До вибірки увійшли 99 осіб: 46 учнів перших класів, серед яких 21 хлопчик та 25 дівчаток, а також 53 їхніх батьків та опікуни, з них 35 матерів, 16 батьків і 2 опікуни. Від кожної родини було отримано згоду на проведення психологічного дослідження з дитиною, участь у дослідженні була добровільною. Першокласники були обрані як цільова група, оскільки саме на початку навчання адаптаційний процес є найбільш інтенсивним, а батьківська поведінка особливо відчутно позначається на емоційному стані дитини. Батьки заповнювали методику онлайн через Google Forms у зручний для них час, тоді як діти проходили тестування очно в умовах навчального закладу.

У роботі перевірялися дві гіпотези. Перша припускає, що застосування батьками конструктивних копінг-стратегій, зокрема активного подолання, планування, позитивного рефреймінгу та пошуку емоційної підтримки, пов'язане з кращою емоційною адаптацією першокласників, тоді як переважання деструктивних стратегій збігається з труднощами адаптації. Друга гіпотеза передбачає, що материнські та батьківські копінг-стратегії по-різному пов'язані з емоційною адаптацією першокласників, а саме копінг матері більшою мірою визначають емоційне благополуччя дитини, а копінг батька когнітивну та поведінкову готовність до шкільного навчання.

Добір психодіагностичного інструментарію здійснювався з урахуванням принципів системності, надійності та валідності. Для батьків було підібрано одну методику для вивчення копінг-стратегій, для дітей чотири, що у сукупності дають змогу охопити різні складники емоційної адаптації.

Для вивчення копінг-стратегій батьків використовувався опитувальник Brief-COPE К. Карвера (1997) в українській адаптації Т. Яблонської, О. Верніка та Г. Гайворонського (2023). До складу методики входять 28 тверджень, згрупованих у 14 шкал, кожна з яких відповідає окремому способу реагування на стрес, зокрема активному подоланню, плануванню, позитивному рефреймінгу, прийняттю, гумору, релігії, пошуку емоційної підтримки, пошуку інструментальної підтримки, самовідволіканню, запереченню, виплескуванню емоцій, вживанню психоактивних речовин, поведінковій відмові та самозвинуваченню. Кожне твердження оцінюється за чотирибальною шкалою від варіанту «я майже ніколи так не роблю» до варіанту «я майже завжди так роблю». Перевагою цього інструменту є широке міжнародне застосування, підтверджена психометрична якість та наявність актуальної української адаптації з нормативами для вітчизняної вибірки. Розгорнутий профіль із 14 стратегій дозволяє детально проаналізувати копінг-поведінку кожного з батьків у зв'язку з показниками дитячої адаптації [41].

Тест шкільної тривожності Філіпса застосовувався для з'ясування рівня та природи тривожності у першокласників. Учні давали відповідь «так» або «ні» на кожне з 58 питань. Тест містить вісім діагностичних шкал: перша вимірює загальний рівень тривожності в навчальному закладі, друга відображає переживання соціального стресу, третя фіксує ступінь фрустрації потреби в досягненні успіху, четверта виявляє страх самовираження, п'ята оцінює тривогу перед ситуацією перевірки знань, шоста вимірює страх не відповідати очікуванням оточуючих, сьома відображає низьку фізіологічну стійкість до стресу, восьма охоплює труднощі та страхи у взаємодії з педагогами. Тест проводився у груповій формі, що є зручним форматом роботи в класному середовищі [39].

Колірний тест Люшера застосовувався для вивчення психоемоційного стану та загального самопочуття дитини. Короткий варіант методики передбачає роботу з набором із восьми карток: сірої, темно-синьої, синьо-зеленої, червоно-жовтої, жовто-червоної, червоно-синьої, коричневої та чорної. Дитина двічі розкладає картки від найбільш до найменш приємної з невеликою паузою між двома розкладаннями. Перший вибір відображає бажаний стан, другий актуальний. Методика не вимагає від дитини пояснень чи самоаналізу, тому добре підходить для роботи з першокласниками, у яких здатність до рефлексії лише починає формуватися. При інтерпретації результатів увага приділяється позиціям чотирьох основних кольорів, а саме синього, зеленого, червоного та жовтого. Відповідно до базового принципу методики, для цілей нашого дослідження було прийнято таку операціоналізацію емоційного стану: позитивний стан фіксується тоді, коли всі чотири основних кольори займають позиції 1-4; задовільний, коли один або два з них відхилені на позиції 5-6; напружений, коли більшість основних кольорів зміщена в другу половину ряду або темні кольори, зокрема коричневий, чорний чи сірий, займають перші позиції ряду [12]. Тест проводився індивідуально.

Тест Керна-Йірасека використовувався для з'ясування рівня готовності першокласника до навчальної діяльності. Він складається з трьох практичних завдань, а саме відтворення по пам'яті зображення людської фігури, перенесення на папір зразка написаного речення та точне відтворення розташування групи крапок. Виконання кожного оцінюється за п'ятибальною системою, де найвищому рівню відповідає 1 бал. Загальний результат від 3 до 5 балів свідчить про готовність до навчання, від 6 до 9 про середній рівень, а сума понад 10 вказує на недостатню готовність до систематичної навчальної діяльності [32]. Тест проводився індивідуально.

Тест-опитувальник А. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?» застосовувався для дослідження особистісної адаптованості першокласників. Методика містить 15 питань, що стосуються різних сфер взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Відповідь на кожне питання обирається з п'яти

варіантів залежно від ступеня позитивного чи негативного ставлення. За підсумковим результатом визначається один із трьох рівнів: адаптованість, часткова адаптованість або дезадаптованість. Суб'єктивна оцінка дитини у поєднанні з об'єктивними показниками інших методик дає змогу скласти цілісне уявлення про перебіг адаптаційного процесу. Опитувальник проводився у груповій формі [25].

Дібраний діагностичний інструментарій дозволяє вивчити предмет дослідження з різних боків, а саме через рівень тривожності, психоемоційний стан, ступінь готовності до навчання та суб'єктивне відчуття власної адаптованості. У поєднанні з даними про копінг-стратегії батьків це створює необхідне підґрунтя для аналізу взаємозв'язків між батьківською поведінкою та емоційним благополуччям першокласника.

2.2. Аналіз особливостей емоційної адаптації першокласників до школи

Перейдемо до аналізу результатів діагностики емоційної адаптації першокласників, отриманих за чотирма методиками. Дослідження рівня шкільної тривожності за тестом Філіпса показало, що більшість першокласників демонструє нормальний рівень тривожності. У 33 дітей (71,7%) показники перебувають у межах норми, у 13 учнів (28,3%) зафіксовано підвищений рівень. Результати представлено на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Рівні шкільної тривожності першокласників (тест Філіпса)

Аналіз субшкільних показників показує, що найвищий відсоток відхилень від норми зафіксовано за субшкалою страху невідповідності очікуванням оточуючих, де показники виходять за межі норми у 12 дітей (26,1%). Субшкала

загальної тривожності у школі демонструє відхилення у 11 учнів (23,9%), а труднощі та страхи у стосунках з учителями у 10 першокласників (21,7%). За субшкалами фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань та низької фізіологічної опірності стресу відхилення від норми спостерігаються у 9 дітей за кожною з них (19,6%). Найменше відхилень зафіксовано за субшкалою переживання соціального стресу, а саме у 8 дітей (17,4%). Загальна картина субшкальних показників свідчить про те, що навіть серед дітей із нормативним загальним рівнем тривожності окремі її прояви можуть бути доволі вираженими. Найпоказовішим серед них є страх невідповідності очікуванням оточуючих, що відображає тиск батьківських і педагогічних вимог на дитину, яка лише розпочинає шкільне навчання.

Дослідження актуального емоційного стану за колірним тестом Люшера доповнює дані, отримані за тестом Філіпса. Позитивний емоційний стан зафіксовано лише у 8 першокласників (17,4%), задовільний у 23 дітей (50,0%), а напружений у 15 учнів (32,6%). Результати представлено на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Емоційний стан першокласників за колірним тестом Люшера

Лише кожна шоста дитина перебуває у стані емоційного комфорту, тоді як більше третини учнів переживають помітне емоційне напруження. Зіставлення з результатами тесту Філіпса виявляє певну розбіжність. За тестом Філіпса підвищену тривожність мають 28,3% дітей, натомість за Люшером напружений емоційний стан фіксується у 32,6%. Пояснення цієї розбіжності полягає в різній природі методик. Тест Філіпса вимірює усвідомлену, вербалізовану тривожність,

тоді як Люшер відображає глибший, менш усвідомлений рівень емоційного стану. Поєднання результатів обох методик дає підстави вважати, що реальне емоційне навантаження на першокласників є дещо вищим, ніж воно виглядає за вербальними показниками.

Оцінка готовності до шкільного навчання за тестом Керна-Йірсека показала, що більшість першокласників демонструє середній рівень готовності, його зафіксовано у 26 дітей (56,5%). Достатній рівень мають 14 учнів (30,4%), низький 4 дитини (8,7%), і лише 2 першокласники (4,3%) показали високий рівень. Результати представлено на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Рівні готовності першокласників до школи (тест Керна-Йірсека)

Жодна дитина не досягла рівня повністю сформованої готовності, що вказує на наявність певних прогалин у когнітивній та моторній сфері переважної більшості першокласників. Четверо дітей (8,7%) із низьким рівнем потребують особливої психологічної уваги, адже недостатня сформованість базових навичок може підсилювати тривожність та ускладнювати загальний адаптаційний процес.

Дослідження рівня особистісної адаптованості за методикою А. Фурмана підтвердило загальну тенденцію, простежену попередніми методиками. Повна адаптованість зафіксована у 10 першокласників (21,7%). Часткова адаптованість властива 21 учневі (45,7%), причому неочевидна її форма спостерігається у 7 дітей (15,2%), а очевидна у 14 учнів (30,4%). Дезадаптованість діагностовано у 15 дітей (32,6%), з яких ситуативну форму мають 12 осіб (26,1%), а стійку очевидну 3 учні (6,5%). Результати представлено на рис. 2.4.

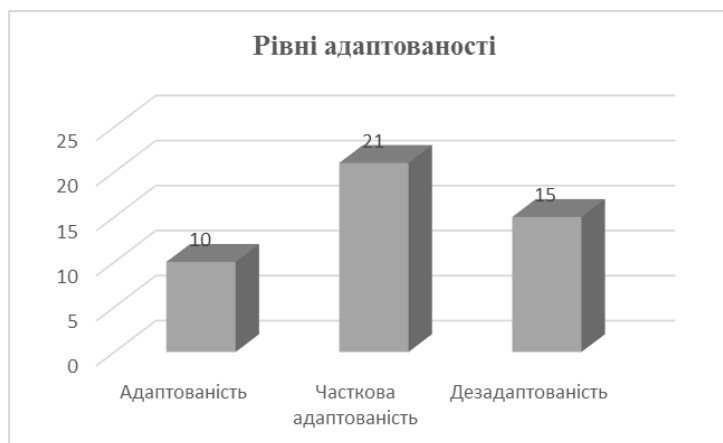


Рис. 2.4. Рівні адаптованості першокласників (методика А. Фурмана)

Показники методики Фурмана та результати тесту Люшера є узгодженими між собою. В обох випадках близько третини першокласників перебуває в зоні вираженого ризику. При цьому частка дітей із сприятливим станом за Фурманом (21,7%) дещо вища, ніж за Люшером (17,4%), що може пояснюватися розходженням між суб'єктивною самооцінкою власної адаптованості та глибшим психоемоційним станом дитини.

Паралельно з діагностикою дітей здійснювалося вивчення копінг-стратегій 46 батьків та опікунів. Серед них переважає проблемно-орієнтований тип копінгу, який демонструють 30 осіб (65,2%). Уникаючий тип і фокус на емоціях представлені порівну, по 8 осіб (17,4%) у кожній групі. Результати представлено на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Тип копінгу батьків (опитувальник Brief-COPE)

Серед конкретних стратегій найпоширенішою є активне подолання, яке застосовують 24 батьків (52,2%). Суттєво рідше трапляються пошук інформаційної підтримки та планування, по 5 осіб (10,9%) кожна. Позитивний рефреймінг використовують 4 батьків (8,7%), поведінкову відмову 3 особи (6,5%). Найменш поширеними є самовідволікання у 2 осіб (4,3%), а пошук

емоційної підтримки, релігія та вживання психоактивних речовин по 1 особі (2,2%). Переважання проблемно-орієнтованих стратегій серед більшості батьків є позитивним показником, однак майже третина з них (34,8%) застосовує переважно уникаючі або емоційно-орієнтовані стратегії, що може позначатися на характері підтримки, яку отримують діти в адаптаційний період.

У подальшому аналізі проблемно-орієнтований копінг розглядається як адаптивний тип, що передбачає активні зусилля зі зміни ситуації, а уникаючий як дезадаптивний, що характеризується відстороненням від проблеми або відмовою від подолання. Копінг, фокусований на емоціях, розглядається як окрема категорія з неоднозначним адаптивним потенціалом, оскільки об'єднує стратегії різного спрямування.

Сукупність отриманих діагностичних даних дозволяє сформулювати цілісне уявлення про стан емоційної адаптації вибірки. Приблизно п'ята частина першокласників демонструє сприятливі показники за всіма методиками, натомість близько третини перебуває в зоні вираженого ризику дезадаптації. Найпоширенішим є середній рівень адаптації з окремими ознаками напруженості, що відображає природну складність перших місяців навчання для більшості дітей. Серед усіх досліджуваних аспектів найбільш проблемними виявилися страх невідповідності очікуванням оточуючих та загальний рівень емоційного напруження за проективною методикою. Отримані результати становлять емпіричну основу для подальшого аналізу взаємозв'язків між копінг-стратегіями батьків та показниками дитячої адаптації.

2.3. Копінг-стратегії батьків та їх взаємозв'язок з показниками емоційної адаптації дітей

Для перевірки висунутих гіпотез застосовано комплексний статистичний аналіз із використанням програмного пакету SPSS Statistics 26.0. Він охоплював перевірку нормальності розподілу, кореляційний аналіз та порівняння груп за окремими показниками.

Нормальність розподілу кількісних показників перевірялася за критерієм Шапіро-Уїлка, рекомендованим для вибірок обсягом $N < 50$. Нормальний розподіл підтверджено для трьох показників, а саме для шкільної тривожності ($W = ,960$; $p = ,112$), особистісної адаптованості ($W = ,960$; $p = ,116$) та копінгу, фокусованого на емоціях ($W = ,974$; $p = ,382$). Розподіл решти показників статистично значуще відхиляється від нормального, зокрема у показників готовності до школи ($W = ,950$; $p = ,046$), емоційного стану ($W = ,800$; $p < ,001$), копінгу, фокусованого на проблемі ($W = ,931$; $p = ,009$) та унікаючого копінгу ($W = ,932$; $p = ,010$). Оскільки більшість показників не відповідає умові нормальності, для всіх подальших розрахунків застосовано непараметричні методи. Описову статистику та результати перевірки нормальності представлено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Описова статистика та перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка ($N = 46$)

Показник	M	SD	W	p
Шкільна тривожність (%)	39,07	15,79	,960	,112
Особистісна адаптованість	46,04	11,75	,960	,116
Готовність до школи	7,35	1,55	,950	,046*
Емоційний стан	2,15	0,69	,800	< ,001***
Копінг, фокусований на проблемі	3,12	0,65	,931	,009**
Унікаючий копінг	1,77	0,47	,932	,010**
Копінг, фокусований на емоціях	2,21	0,45	,974	,382

Примітка. Показники копінгу наведено як нормовані середні по пункту (діапазон 1-4) для забезпечення порівнянності між підшкалами різної довжини (підшкала «фокус на проблемі» та «уникання» містять по 4 пункти, підшкала «фокус на емоціях» - 6 пунктів). За показником готовності до школи вищий бал відповідає нижчому рівню готовності. За показником емоційного стану значення 1 відповідає позитивному стану, 2 - задовільному, 3 - напруженому. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Для з'ясування взаємозв'язків між копінг-стратегіями батьків та показниками емоційної адаптації дітей застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s). Результати кореляційного аналізу представлено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Кореляції між копінг-стратегіями батьків та показниками емоційної адаптації дітей (r_s Спірмена, $N = 46$)

Показник емоційної адаптації	Копінг, фокусований на проблемі	Уникаючий копінг	Копінг, фокусований на емоціях
Шкільна тривожність	-,327*	+,368*	-
Особистісна адаптованість	+,638***	-,712***	-
Готовність до школи	-,601***	+,534***	-
Емоційний стан	-,366*	+,507***	-

Примітка. Прочерком позначено статистично незначущі кореляції ($p > ,05$). * $p < ,05$, *** $p < ,001$.

Батьківський копінг, фокусований на проблемі, статистично значущо пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю дитини ($r_s = +,638$; $p < ,001$), кращою готовністю до школи ($r_s = -,601$; $p < ,001$), позитивнішим емоційним станом ($r_s = -,366$; $p = ,012$) та нижчим рівнем тривожності ($r_s = -,327$; $p = ,026$). Уникаючий копінг батьків, своєю чергою, пов'язаний із гіршими показниками за всіма чотирма параметрами адаптації, а саме нижчою особистісною адаптованістю ($r_s = -,712$; $p < ,001$), нижчою готовністю до школи ($r_s = +,534$; $p < ,001$), напруженішим емоційним станом ($r_s = +,507$; $p < ,001$) та вищою тривожністю ($r_s = +,368$; $p = ,012$). Копінг, фокусований на емоціях, не показав статистично значущих зв'язків із жодним показником адаптації дитини ($p > ,19$). Відсутність значущих зв'язків пояснюється гетерогенним складом відповідної підшкали, яка поєднує конструктивні стратегії (прийняття, гумор, пошук підтримки) з деструктивними, зокрема самозвинуваченням. К. Карвер зазначав, що емоційно-орієнтований копінг не має однозначного зв'язку ні з позитивними, ні з негативними психологічними результатами, що підтверджується й у мета-аналітичних дослідженнях Б. Компаса [41; 50].

Аналіз взаємозв'язків між показниками адаптації дітей засвідчив значущі кореляції між усіма чотирма вимірами, що підтверджує їхню конвергентну валідність як складових єдиного конструкту емоційної адаптації. Результати представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Кореляції між показниками емоційної адаптації дітей (r_s Спірмена, $N = 46$)

Показник	Шкільна тривожність	Особистісна адаптованість	Готовність до школи
Особистісна адаптованість	-,787***		
Готовність до школи	+,616***	-,824***	
Емоційний стан	+,364*	-,720***	+,389**

Примітка. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Найсильніший зв'язок зафіксовано між особистісною адаптованістю та готовністю до школи ($r_s = -,824$; $p < ,001$), що свідчить про тісне переплетення когнітивної готовності та суб'єктивного відчуття адаптованості в першокласників. Не менш значущими є зв'язки між особистісною адаптованістю та тривожністю ($r_s = -,787$; $p < ,001$), емоційним станом та адаптованістю ($r_s = -,720$; $p < ,001$), готовністю до школи та тривожністю ($r_s = +,616$; $p < ,001$), а також між емоційним станом і тривожністю ($r_s = +,364$; $p < ,05$).

Для поглибленого аналізу взаємозв'язку між копінгом батьків та тривожністю дітей здійснено порівняння груп за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Порівнювалися показники дітей із нормальним рівнем тривожності ($n = 33$) та дітей із підвищеним рівнем ($n = 13$). Результати представлено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняння показників між групами дітей із нормальним та підвищеним рівнем тривожності (U-критерій Манна-Уїтні)

Показник	Нормальна тривожність ($n = 33$)		Підвищена тривожність ($n = 13$)		U	p
	M	SD	M	SD		
Особистісна адаптованість (бали, 0-75)	50,52	10,25	34,69	6,51	45,5	< ,001***
Готовність до школи (бали, 3-15)	6,85	1,40	8,62	1,15	72,5	< ,001***
Емоційний стан (бали, 1-3)	2,06	0,74	2,38	0,49	165,0	,191
Копінг, фокусований на проблемі (бали, 4-16)	13,09	2,26	11,00	2,86	126,0	,030*

Уникаючий копінг (бали, 4-16)	6,82	1,80	7,77	1,93	157,0	,158
Копінг, фокусований на емоціях (бали, 6-24)	13,30	2,82	13,08	2,40	211,0	,941

Примітка. Показники копінгу наведено у сирих сумах підшкал. * $p < .05$, *** $p < .001$.

Значущі відмінності між групами зафіксовано за рівнем особистісної адаптованості ($U = 45,5$; $p < ,001$) та готовністю до школи ($U = 72,5$; $p < ,001$). Батьки дітей із нормальною тривожністю частіше застосовують копінг, фокусований на проблемі ($M = 13,09$ проти $M = 11,00$; $U = 126,0$; $p = ,030$). За показниками емоційного стану ($p = ,191$), уникаючого копінгу ($p = ,158$) та копінгу, фокусованого на емоціях ($p = ,941$), статистично значущих відмінностей не встановлено. На описовому рівні простежується показова тенденція. Серед дітей із нормальною тривожністю 24,2% мають позитивний емоційний стан, натомість серед дітей із підвищеною тривожністю 61,5% демонструють напружений стан.

Наступним кроком стало порівняння показників емоційної адаптації дітей залежно від типу копінгу батьків. Для кожної сім'ї враховано дані одного респондента. У сім'ях, де опитувальник заповнив лише один з батьків, використано його відповіді, а у семи повних сім'ях, де заповнили обоє, перевагу надано даним матері як основного піклувальника. У загальній вибірці представлено 35 матерів, 9 батьків та 2 опікуни жіночої статі. Результати подано в табл. 2.5 та 2.6.

Таблиця 2.5

Показники емоційної адаптації дітей залежно від типу копінгу батьків

Тип копінгу батьків	n	Шкільна тривожність (бали, 0-100)		Особистісна адаптованість (бали, 0-75)		Готовність до школи (бали, 3-15)		Емоційний стан (бали, 1-3)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Копінг, фокусований на проблемі	30	37,59	16,57	47,77	10,87	7,40	1,52	2,10	0,70
Копінг, фокусований на емоціях	8	35,95	16,01	51,00	11,38	6,12	1,45	2,00	0,71
Уникаючий копінг	8	47,72	7,39	34,62	7,42	8,38	0,70	2,50	0,50

Примітка. У сім'ях де опитувальник заповнили обоє батьків, враховано дані матері.

Таблиця 2.6

Розподіл дітей за рівнем тривожності залежно від типу копінгу батьків

Тип копінгу батьків	n	Нормальна тривожність		Підвищена тривожність	
		n	%	n	%
Копінг, фокусований на проблемі	30	23	76,7	7	23,3
Копінг, фокусований на емоціях	8	7	87,5	1	12,5
Унікаючий копінг	8	3	37,5	5	62,5

Примітка. Відсотки розраховано від загальної кількості дітей у кожній групі

Порівняння груп із проблемно-орієнтованим та унікаючим копінгом за U-критерієм Манна-Уїтні засвідчило значущі відмінності за рівнем особистісної адаптованості. Середній бал у проблемно-орієнтованій групі ($M = 47,77$) достовірно перевищував аналогічний показник унікаючої групи ($M = 34,62$; $U = 41,0$; $p = ,005$). За рівнем тривожності ($p = ,104$), готовністю до школи ($p = ,050$) та емоційним станом ($p = ,163$) статистично значущих відмінностей не встановлено, що може бути зумовлено обмеженим обсягом підгрупи унікаючого копінгу ($n = 8$). Розподіл дітей за рівнем тривожності наочно ілюструє загальну тенденцію. Серед батьків із унікаючим копінгом підвищена тривожність спостерігається у 62,5% дітей, натомість серед батьків із проблемно-орієнтованим копінгом цей показник становить лише 23,3%.

Для перевірки другої гіпотези про гендерні відмінності у впливі копінг-стратегій здійснено окремий кореляційний аналіз для підвибірок матерів ($n = 37$, з урахуванням 2 опікунів) та батьків ($n = 16$). Підшкала копінгу, фокусованого на емоціях, до аналізу не включалася через відсутність значущих зв'язків у загальній вибірці. Результати представлено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Кореляції копінг-стратегій матерів та батьків із показниками емоційної адаптації дітей (r_s Спірмена)

Показник емоційної адаптації	Копінг матері, фокусований на проблемі ($n = 37$)	Унікаючий копінг матері ($n = 37$)	Копінг батька, фокусований на проблемі ($n = 16$)	Унікаючий копінг батька ($n = 16$)
Шкільна тривожність	-,272	+,313	-,457	+,608*
Особистісна адаптованість	+,590***	-,708***	+,607*	-,754***

Готовність до школи	-,485**	+,500**	-,555*	+,640**
Емоційний стан	-,323	+,544***	-,475	+,537*

Примітка. До групи матерів включено також 2 опікуни. Підшкала копінгу, фокусованого на емоціях, до таблиці не включена, оскільки не виявила статистично значущих зв'язків ні у матерів, ні у батьків ($p > ,07$). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

У підвибірці матерів унікаючий копінг значущо пов'язаний із особистісною адаптованістю дитини ($r_s = -,708$; $p < ,001$), готовністю до школи ($r_s = +,500$; $p = ,002$) та емоційним станом ($r_s = +,544$; $p < ,001$). Копінг матері, фокусований на проблемі, значущо пов'язаний із адаптованістю ($r_s = +,590$; $p < ,001$) та готовністю до школи ($r_s = -,485$; $p = ,002$), а зв'язки з тривожністю ($r_s = -,272$) та емоційним станом ($r_s = -,323$) не досягають рівня статистичної значущості.

У підвибірці татів унікаючий копінг значущо пов'язаний із усіма чотирма показниками адаптації дитини, а саме тривожністю ($r_s = +,608$; $p = ,012$), адаптованістю ($r_s = -,754$; $p < ,001$), готовністю до школи ($r_s = +,640$; $p = ,008$) та емоційним станом ($r_s = +,537$; $p = ,032$). Копінг батька, фокусований на проблемі, значущо пов'язаний із адаптованістю ($r_s = +,607$; $p = ,013$) та готовністю до школи ($r_s = -,555$; $p = ,025$), а зв'язки з тривожністю та емоційним станом не досягають рівня значущості.

Зіставлення сили кореляцій між підвибірками дозволяє окреслити певні закономірності. Унікаючий копінг матері більшою мірою пов'язаний з емоційним станом дитини ($r_s = +,544$) порівняно з аналогічним показником батька ($r_s = +,537$), що частково узгоджується з першою частиною другої гіпотези про більший вплив материнського копінгу на емоційне благополуччя дитини. Копінг батька, фокусований на проблемі, натомість демонструє сильніший зв'язок із готовністю до школи ($r_s = -,555$ проти $r_s = -,485$ у матерів) та тривожністю ($r_s = -,457$ проти $r_s = -,272$ у матерів), що відповідає другій частині гіпотези про більший вплив батьківського копінгу на когнітивну та поведінкову готовність дитини. Через малий обсяг підвибірки татів ($n = 16$) ці тенденції не можуть бути статистично підтверджені та потребують перевірки на більшій вибірці.

Додатково проаналізовано відмінності в показниках емоційної адаптації залежно від статі дитини, а також перевірено, чи однаково пов'язані батьківські копінг-стратегії з адаптацією хлопчиків і дівчаток. За допомогою U-критерію Манна-Уїтні порівняно групу хлопчиків ($n = 21$) та групу дівчаток ($n = 25$). Результати подано в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Порівняння показників емоційної адаптації хлопчиків та дівчаток (U-критерій Манна-Уїтні)

Показник	Хлопчики ($n = 21$)		Дівчатка ($n = 25$)		U	p
	M	SD	M	SD		
Шкільна тривожність (бали, 0-100)	39,69	14,88	38,54	16,49	256,5	,904
Особистісна адаптованість (бали, 0-75)	44,43	12,79	47,40	10,61	222,5	,383
Готовність до школи (бали, 3-15)	7,33	1,78	7,36	1,32	255,0	,875
Емоційний стан (бали, 1-3)	2,33	0,64	2,00	0,69	196,0	,111

Примітка. Статистично значущих відмінностей між групами не встановлено ($p > ,05$).

Статистично значущих відмінностей між хлопчиками та дівчатками не встановлено за жодним із чотирьох показників адаптації. На описовому рівні хлопчики мають дещо напруженіший середній емоційний стан ($M = 2,33$; $SD = 0,64$ проти $M = 2,00$; $SD = 0,69$ у дівчаток), а серед дівчаток дещо вищий відсоток підвищеної тривожності (32,0% проти 23,8% у хлопчиків), однак ці відмінності залишаються статистично незначущими.

Щоб з'ясувати, чи однаково пов'язані батьківські копінг-стратегії з показниками адаптації хлопчиків і дівчаток, розраховано кореляції Спірмена для кожної підгрупи. Результати подано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Кореляції копінг-стратегій батьків із показниками емоційної адаптації дітей залежно від статі дитини (r_s Спірмена)

Показник емоційної адаптації	Копінг, фокусований на проблемі		Унікаючий копінг	
	Хлопчики ($n = 21$)	Дівчатка ($n = 25$)	Хлопчики ($n = 21$)	Дівчатка ($n = 25$)

Шкільна тривожність	-,443*	-,257	+,565**	+,272
Особистісна адаптованість	+,696***	+,466*	-,759***	-,565**
Готовність до школи	-,713***	-,489*	+,665**	+,338
Емоційний стан	-,346	-,167	+,489*	+,464*

Примітка. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

У групі хлопчиків копінг батьків, фокусований на проблемі, значущо пов'язаний із тривожністю ($r_s = -,443$; $p = ,044$), особистісною адаптованістю ($r_s = +,696$; $p < ,001$) та готовністю до школи ($r_s = -,713$; $p < ,001$). Уникаючий копінг у підгрупі хлопчиків так само значущо пов'язаний із тривожністю ($r_s = +,565$; $p = ,008$), адаптованістю ($r_s = -,759$; $p < ,001$), готовністю до школи ($r_s = +,665$; $p = ,001$) та емоційним станом ($r_s = +,489$; $p = ,025$).

У групі дівчаток зв'язки є менш однорідними. Копінг, фокусований на проблемі, значущо пов'язаний лише з адаптованістю ($r_s = +,466$; $p = ,019$) та готовністю до школи ($r_s = -,489$; $p = ,013$), а зв'язки з тривожністю і емоційним станом не досягають рівня значущості. Уникаючий копінг у підгрупі дівчаток значущо пов'язаний лише з адаптованістю ($r_s = -,565$; $p = ,003$) та емоційним станом ($r_s = +,464$; $p = ,020$).

Зіставлення двох підгруп засвідчує помітну тенденцію, за якою батьківський копінг сильніше пов'язаний із показниками адаптації хлопчиків, передусім щодо тривожності та готовності до школи. Можна припустити, що хлопчики є більш чутливими до батьківських копінг-стратегій у перший рік навчання. Разом із тим зазначені відмінності слід інтерпретувати обережно через відносно малий обсяг підгруп.

Узагальнення отриманих результатів засвідчує підтвердження гіпотези 1. Копінг батьків, фокусований на проблемі, статистично значущо пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю, кращою готовністю до школи та нижчою тривожністю першокласників, уникаючий копінг, своєю чергою, пов'язаний із протилежними тенденціями за всіма показниками. Відсутність значущих зв'язків у підшкалі копіngu, фокусованого на емоціях, пояснюється гетерогенним складом підшкали та відповідає даним попередніх досліджень із Brief-COPE.

Гіпотеза 2 підтверджується частково, на рівні описових тенденцій. Зафіксовано дещо виразніший зв'язок материнського унікаючого копіngu з емоційним станом дитини та сильніший зв'язок батьківського проблемно-орієнтованого копіngu з готовністю до школи і рівнем тривожності. Статистично обґрунтоване підтвердження другої гіпотези вимагає більшої вибірки повних сімей. Щодо гендерного аналізу, значущих відмінностей між хлопчиками та дівчатками за показниками адаптації не встановлено, проте батьківський копінг виявився сильніше пов'язаним із адаптацією хлопчиків, що також потребує подальшої перевірки.

2.4. Рекомендації батькам щодо використання адаптивних копінг-стратегій

Дані, отримані в ході емпіричного дослідження, свідчать про те, що проблемно-орієнтований копінг батьків статистично значущо пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю першокласника, кращою готовністю до школи, нижчим рівнем тривожності та позитивнішим емоційним станом. На основі цих результатів та теоретичного аналізу першого розділу сформульовано рекомендації, спрямовані на розвиток трьох підшкал проблемно-орієнтованого копіngu за методикою Brief-COPE, а саме активного подолання, планування та позитивного рефреймінгу, а також на зменшення частки унікаючих реакцій у батьківській поведінці.

1. Застосування активного подолання у відповідь на шкільні труднощі дитини. Коли у дитини виникають труднощі з навчанням або стосунками в класі, батькам рекомендується реагувати конкретними діями в найближчий час, а не відкладати розв'язання в очікуванні, що ситуація вирішиться сама. Страх дитини відповідати усно може бути опрацьований вдома через спільне програвання ситуації відповіді. Непорозуміння з учителем варто розв'язувати через ініціативну зустріч та не відкладати її до наступного батьківського зібрання [54; 57].

2. Впровадження планування як щоденної практики. Планування передбачає обдумування конкретних кроків до вирішення проблеми до того, як розпочинати дії. Батькам рекомендується разом із дитиною на початку кожного тижня скласти простий розклад, де відображено час для виконання домашніх завдань, відпочинку та позашкільних занять. Передбачуваний розпорядок знижує рівень невизначеності для обох сторін і допомагає дитині формувати навички саморегуляції [49].
3. Переосмислення шкільних труднощів через позитивний рефреймінг. Позитивний рефреймінг полягає у пошуку нового, менш загрозливого кута зору на ту саму ситуацію, зберігаючи реалістичне бачення труднощів. У повсякденному шкільному досвіді дитини є чимало ситуацій, де батьківська інтерпретація події суттєво впливає на те, як дитина її переживатиме. Низький бал можна розглядати з позиції того, що конкретно ще потребує відпрацювання, а конфлікт з однокласником може стати досвідом, де дитина навчиться домовлятися [46].
4. Пошук та прийняття фахової підтримки. Батькам рекомендується не відкладати зі зверненням до шкільного психолога при перших стійких проявах тривожності або ознаках дезадаптації у дитини, оскільки рання реакція дозволяє скоригувати ситуацію до того, як труднощі закріпляться. Пошук підтримки є складовою проблемно-орієнтованого копінгу і передбачає готовність використовувати зовнішні ресурси, зокрема поради педагогів, досвід інших батьків або роботу з психологом [5].
5. Регулярне обговорення шкільного досвіду дитини. Батькам рекомендується щодня виділяти 15-20 хвилин для предметної розмови про шкільний день, уникаючи запитань, зосереджених виключно на оцінках або дотриманні правил. Ефективнішими є відкриті запитання, наприклад «Що сьогодні було найважчим для тебе?», «Що вдалося краще, ніж минулого разу?», «Чи є щось, що тебе зараз турбує?». Відкритий характер таких розмов допомагає дитині вербалізувати власні переживання, а

відчуття підтримки з боку значущих дорослих суттєво зміцнює її здатність справлятися з новими вимогами [15].

6. Усвідомлене управління власним емоційним станом. Оскільки механізм емоційного зараження діє незалежно від намірів батьків, йдеться не про приховування власних переживань від дитини, а про свідоме управління тим, як ці переживання проявляються у спільному просторі. Батькам рекомендується знаходити відповідні способи подолання власного стресу, зокрема розмову з дорослими близькими, ведення щоденника або звернення до фахівця, що дозволяє уникати перенесення емоційного навантаження на дитину як найменш захищеного члена сім'ї. Зберігання звичних домашніх ритуалів і здатність підтримувати предметний емоційний контакт із дитиною навіть у стресовий період безпосередньо пов'язані з її адаптаційними показниками [62].
7. Залучення батька до шкільного процесу. Результати гендерного аналізу, проведеного в межах дослідження, показали, що копінг-стратегії батька пов'язані з адаптаційними показниками дитини дещо інакше, ніж стратегії матері. Сильніший зв'язок простежується між батьківським копінг-стратегією і рівнем тривожності та готовністю до школи першокласника. У сім'ях, де батько присутній, рекомендується його активна участь у допомозі з домашніми завданнями, спілкуванні з учителем та відвідуванні батьківських зборів. У родин, де батько перебуває на військовій службі, регулярний емоційний контакт із дитиною через доступні засоби зв'язку, зокрема щотижневі відеодзвінки з обговоренням шкільного досвіду, дозволяє зберігати психологічну присутність батька в житті дитини [45].
8. Підтримка власного психологічного стану. В умовах тривалого стресового навантаження здатність батьків застосовувати проблемно-орієнтовані стратегії знижується, що підвищує ймовірність переходу до унікаючих форм реагування. Батькам рекомендується включати у власний тижневий розклад час для відновлення, а саме фізичну активність, спілкування з

близькими, достатній сон та заняття, що приносять задоволення [5]. Ресурс батьків і ресурс дитини у цей період безпосередньо пов'язані.

Реалізація рекомендацій може бути розпочата батьками самостійно, проте значно підсилюється за умови системного супроводу з боку практичного психолога закладу освіти, роль якого розглядається в наступному підрозділі.

2.5. Рекомендації практичним психологам щодо роботи з батьками першокласників

Результати дослідження свідчать про те, що тип копінг-стратегій батьків пов'язаний із показниками емоційної адаптації першокласників за всіма чотирма вимірами, а частка дітей із підвищеною тривожністю серед сімей з унікаючим копінгом є майже втричі вищою, ніж серед сімей із проблемно-орієнтованим. Практичний психолог закладу освіти є тим фахівцем, який може реагувати на ці ризики системно, охоплюючи як первинну діагностику, так і супровід упродовж усього адаптаційного періоду. На основі отриманих даних та теоретичних положень першого розділу сформульовано рекомендації для практичних психологів закладів загальної середньої освіти щодо роботи з батьками першокласників.

1. Проведення діагностики копінг-стратегій батьків на початку навчального року. Практичному психологу рекомендується включити діагностику батьківського копінгу до стандартного протоколу роботи з сім'ями першокласників у вересні-жовтні. Опитувальник Brief-COPE в українській адаптації Т. Яблонської, О. Верніка та Г. Гайворонського [41] підходить для групового збору даних, зокрема через онлайн-анкету, та потребує мінімальних часових витрат від батьків. Отримані результати дозволяють сформувати групи ризику ще до того, як труднощі адаптації у дитини стають помітними, та зосередити супровід на сім'ях із переважанням унікаючого типу копінгу [21].
2. Проведення групових занять із батьками, спрямованих на розвиток проблемно-орієнтованого копінгу. Практичному психологу

рекомендується організовувати серію групових занять із батьками першокласників у першому семестрі, присвячених розвитку адаптивних стратегій подолання стресу. Програма може охоплювати психоосвітній блок про зв'язок батьківського копіngu з адаптацією дитини, розбір типових ситуацій перших місяців навчання, навички планування та позитивного рефреймінгу, а також обговорення реальних труднощів, з якими стикаються батьки [13].

3. Індивідуальне консультування батьків із переважанням унікаючого копіngu. Сім'ї, у яких за результатами діагностики зафіксовано переважання унікаючого копіngu, потребують індивідуального формату роботи. Практичному психологу рекомендується запрошувати таких батьків на консультацію, де основна увага приділяється усвідомленню власних патернів реагування на стрес та поступовій заміні унікаючих реакцій конкретними діями. Консультативна бесіда не повинна зосереджуватися на труднощах дитини, а має розгортатися навколо стану та ресурсів самого батька або матері [40].
4. Диференційований підхід до матерів і батьків у консультативній роботі. Результати дослідження засвідчили, що материнський копінг сильніше пов'язаний з емоційним станом дитини, а батьківський із готовністю до школи та рівнем тривожності. Практичному психологу рекомендується враховувати цю диференціацію під час планування консультативної роботи. З матерями доцільно більше працювати над регуляцією власного емоційного стану та запобіганням його перенесення на дитину, а у роботі з батьками акцент варто робити на залученості до шкільного процесу та активному вирішенні навчальних труднощів дитини. У сім'ях, де батько перебуває на військовій службі, акцент у роботі з матір'ю варто робити на зміцненні проблемно-орієнтованого копіngu, що частково компенсує відсутність другого з батьків [35].
5. Включення теми батьківського копіngu до батьківських зборів. Практичному психологу рекомендується проводити коротку психоосвітню

частину під час першого батьківського зібрання у вересні, присвячену зв'язку між власним емоційним станом батьків та адаптацією дитини. Формат має бути максимально конкретним і практичним. Замість лекції про теорію копіngu доцільніше розібрати дві-три типові ситуації адаптаційного періоду з демонстрацією різних варіантів батьківської реакції та їх можливих наслідків для дитини. Підготовленість батьків до усвідомленої взаємодії зі школою у перші тижні навчання знижує загальний рівень напруженості в сім'ї й створює підґрунтя для подальшого групового або індивідуального супроводу [33].

6. Моніторинг емоційного стану дітей із сімей із унікаючим копіngом. Практичному психологу рекомендується здійснювати повторну діагностику емоційного стану дітей із групи ризику у грудні-січні, порівнюючи результати з вересневими показниками. Якщо в дитини зберігаються ознаки дезадаптації на тлі незмінного унікаючого копіngu батьків, доцільно підключати більш інтенсивний формат роботи, зокрема спільні консультації батьків і дитини або спрямування сім'ї до психолога поза межами школи [21].
7. Підтримка власного ресурсу як умова ефективної роботи. Практичному психологу, що працює з батьками в умовах воєнного стану, рекомендується звертати увагу на власний рівень емоційного виснаження, оскільки якість супроводу безпосередньо залежить від стану фахівця. Супервізія, інтервізійні групи з колегами та регулярна рефлексія власної практики є інструментами, що допомагають зберігати професійну ефективність. І. Мартиненко зі співавторами наголошують, що присутність безпечного дорослого поруч із дитиною або сім'єю можлива лише тоді, коли сам фахівець має стабільний внутрішній ресурс [20].

Залучення батьківського копіngu до системи психологічного супроводу дозволяє впливати на адаптаційний процес дитини опосередковано, через зміни в сімейному середовищі, що часто є більш стійким результатом, ніж пряма робота лише з дитиною.

Висновки до розділу 2

Результати чотирьох методик засвідчили, що значна частина дітей переживає внутрішнє напруження навіть за відносно благополучних зовнішніх показників адаптації. За тестом шкільної тривожності Філіпса нормативні показники зафіксовано у більшості учнів, проте результати колірного тесту Люшера свідчать про значно вищий рівень прихованого емоційного виснаження. Розбіжність між результатами двох методик пояснюється тим, що першокласники ще не завжди здатні усвідомити й описати власний стрес, тому проєктивні інструменти точніше відображають їхній емоційний стан. Серед проявів тривожності найчастіше спостерігався страх невідповідності очікуванням оточуючих, що відображає тиск нового оцінювального середовища на дитину. За методикою А. Фурмана лише п'ята частина першокласників досягає рівня повної адаптованості, а близько третини перебуває в зоні дезадаптованості.

Паралельно з діагностикою дітей вивчалися копінг-стратегії батьків. Проблемно-орієнтований тип переважає у більшості вибірки, що є позитивним показником, однак майже третина батьків тяжіє до уникання. Кореляційний аналіз підтвердив першу гіпотезу дослідження повністю. Проблемно-орієнтований копінг батьків статистично значущо пов'язаний із вищою особистісною адаптованістю дитини, кращою готовністю до школи, нижчим рівнем тривожності та позитивнішим емоційним станом, тоді як уникаючий копінг демонструє протилежні тенденції за всіма чотирма показниками. Копінг, фокусований на емоціях, значущих зв'язків не продемонстрував через неоднорідність підшкали, що узгоджується з даними попередніх досліджень із Brief-COPE [41; 50].

Аналіз відмінностей між копінгом матерів і татів показав, що їхні стратегії пов'язані з різними аспектами адаптації дитини. Материнський копінг сильніше пов'язаний з емоційним станом дитини, а батьківський проблемно-орієнтований копінг демонструє виразніші зв'язки з готовністю до школи та рівнем тривожності. Порівняння показників адаптації хлопчиків і дівчаток не

зафіксувало статистично значущих відмінностей за жодним із чотирьох вимірів. Проте на описовому рівні хлопчики демонструють дещо напруженіший емоційний стан, а серед дівчаток дещо частіше трапляється підвищена тривожність. Підтвердити другу гіпотезу в повному обсязі не вдалося через невеликий обсяг підвибірки татів, тому отримані тенденції потребують перевірки на ширшій вибірці повних сімей. Отримані дані загалом свідчать про те, що характер батьківського копінгу має відчутний зв'язок із тим, наскільки комфортно дитина почувається в перші місяці шкільного навчання.

На основі результатів сформульовано практичні рекомендації для батьків і практичних психологів. Для батьків рекомендації зосереджені на розвитку проблемно-орієнтованих стратегій і свідомому управлінні власним емоційним станом як ресурсом підтримки дитини. Для практичних психологів розроблено систему роботи від ранньої діагностики батьківського копінгу до індивідуального супроводу родин із переважанням уникаючого типу копінгу з урахуванням різного впливу материнських і батьківських стратегій на адаптацію дитини.

Отримані результати підтверджують доцільність включення батьківського копінгу до системи психологічного супроводу у перший рік шкільного навчання. Реальний ефект рекомендації матимуть лише за умови послідовної роботи впродовж адаптаційного періоду. Психологічний супровід сімей у цей період доцільно будувати з урахуванням стану і ресурсів батьків поряд із безпосередньою роботою з дитиною.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило з'ясувати характер зв'язку між копінг-стратегіями батьків і показниками емоційної адаптації першокласників до шкільного навчання. У роботі систематизовано теоретичні підходи до вивчення цієї проблеми, розроблено структурно-функціональну модель адаптації дитини до школи з урахуванням сімейних чинників і проведено емпіричну перевірку двох дослідницьких гіпотез.

Аналіз наукових джерел показав, що успішність адаптації першокласника залежить не лише від рівня його шкільної готовності, а й від характеру батьківської поведінки у стресових ситуаціях. Батьківські стратегії подолання стресу пов'язані з адаптацією дитини через моделювання поведінки у складних ситуаціях, прояв емоційних станів у щоденній взаємодії та якість сформованої прив'язаності. Функціональні відмінності між материнським і батьківським копінгом зумовлені різним ступенем залученості батьків до повсякденного життя дитини.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Квасилівського ліцею Рівненської міської ради у лютому та березні 2026 року. У дослідженні взяли участь 46 учнів перших класів та 53 батьки й опікуни. Для оцінювання особливостей адаптації дітей використовувалися тест шкільної тривожності Філіпса, колірний тест Люшера, тест Керна Йіресека та опитувальник А. Фурмана. Батьківські копінг стратегії вивчалися за методикою Brief COPE в українській адаптації Т. Яблонської, О. Верніка та Г. Гайворонського.

Більшість першокласників продемонструвала часткову адаптованість до шкільного навчання з ознаками емоційного напруження. За тестом Філіпса нормативний рівень шкільної тривожності зафіксовано у 71,7% дітей, підвищений у 28,3%. Найпоширенішим проявом стало побоювання не відповідати очікуванням оточуючих (26,1% учнів). За результатами колірного тесту Люшера позитивний психоемоційний стан мали лише 17,4% першокласників, задовільний 50%, напружений 32,6%, що підтвердило більш

виражений рівень прихованого емоційного напруження порівняно з вербальними показниками. За тестом Керна-Йірсека середній рівень готовності до школи продемонструвало 56,5% дітей, достатній 30,4%, низький 8,7%, результат, наближений до повної готовності, показали лише 4,3% учнів. За методикою А. Фурмана повна адаптованість властива 21,7% першокласників, часткова 45,7%, а дезадаптованість у різних формах зафіксована у 32,6% дітей.

Серед батьків переважав проблемно-орієнтований тип копіngu, притаманний 65,2% опитаних (30 осіб), тоді як уникаючий та емоційно-орієнтований типи були поширені рівною мірою, по 17,4% (8 осіб) кожен.

Перша гіпотеза дослідження підтвердилася повністю. Проблемно-орієнтований копінг батьків статистично значущо пов'язаний із вищим рівнем особистісної адаптованості дитини ($r_s = +,638$; $p < ,001$), кращою готовністю до школи ($r_s = -,601$; $p < ,001$) та показниками психоемоційного стану і тривожності ($p < ,05$). Найсильніший зворотний зв'язок зафіксовано між уникаючим копіngом і особистісною адаптованістю ($r_s = -,712$; $p < ,001$). У групі дітей батьків з уникаючим копіngом підвищена тривожність зафіксована у 62,5% випадків, тоді як у групі з проблемно-орієнтованим цей показник становить лише 23,3%. Копіng, фокусований на емоціях, значущих зв'язків із показниками адаптації не продемонстрував, що пояснюється неоднорідністю стратегій у складі відповідної підшкали.

Друга гіпотеза підтвердилася частково. Уникаючий копіng матері пов'язаний з психоемоційним станом дитини дещо сильніше ($r_s = +,544$) порівняно з аналогічним показником у підвибірці батьків ($r_s = +,537$). Проблемно-орієнтований копіng батька має тісніший зв'язок із готовністю дитини до школи ($r_s = -,555$ проти $r_s = -,485$ у матерів) та рівнем тривожності першокласника ($r_s = -,457$ проти $r_s = -,272$ у матерів). Повноцінна статистична перевірка зазначених тенденцій потребує ширшої вибірки повних сімей, адже підвибірка батьків у нашому дослідженні налічувала лише 16 осіб.

Статистично значущих відмінностей між показниками адаптації хлопчиків і дівчаток не зафіксовано ($p > ,05$). На описовому рівні хлопчики демонстрували

дещо вищий рівень емоційного напруження ($M = 2,33$). Зв'язки між батьківськими копінг-стратегіями та показниками адаптації є більш вираженими у групі хлопчиків, що може свідчити про їхню більшу чутливість до батьківських моделей поведінки в перший рік навчання.

На основі результатів розроблено практичні рекомендації для батьків і практичних психологів, спрямовані на розвиток адаптивних стратегій подолання стресу та організацію психологічного супроводу сімей від ранньої діагностики до індивідуальної підтримки родин із груп ризику.

При інтерпретації результатів необхідно враховувати ряд обмежень. Дослідження охоплює учнів одного навчального закладу, що звужує можливості узагальнення. Поперечний характер збору даних не дозволяє простежити зміни показників у часі та встановити причинно-наслідковий характер зафіксованих залежностей. Невеликий обсяг підвибірки батьків ($n = 16$) не дозволив повноцінно перевірити другу гіпотезу. У сім'ях, де опитувальники заповнювали обоє батьків, до статистичного аналізу включалися дані одного з них для уніфікації вибірки та забезпечення коректності порівняння результатів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з повторенням роботи на більшій і збалансованій за статтю батьків вибірці, проведенням лонгітюдного дослідження впродовж першого та другого класу, а також оцінюванням ефективності тренінгових програм, спрямованих на розвиток адаптивних копінг-стратегій. Потребує вивчення питання про те, як психологічне навантаження батьків в умовах воєнного стану позначається на адаптаційному потенціалі першокласників.

Отримані результати свідчать про зв'язок між способами подолання стресу батьками та особливостями емоційної адаптації першокласників. Рання психологічна підтримка сімей із урахуванням батьківського копіngu може сприяти зниженню ризику дезадаптації та полегшенню входження дитини у нові умови навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Адаменко Л. Актуальні аспекти дослідження копінг-поведінки особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Т. 54, № 1. С. 13-18. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-13-18>
2. Андрусик О. Вплив сімейного виховання на адаптацію першокласників до навчання. *Наукові перспективи*. 2024. № 10(52). URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/16013> (дата звернення: 03.06.2026).
3. Берегова Н., Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 10-15. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/6_2020/4.pdf (дата звернення: 03.06.2026).
4. Блажівський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник ЛУВС. Серія психологія*. 2014. Вип.2. С.233-241. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1155/1/1-2014bmisnl.pdf> (дата звернення: 03.06.2026).
5. Бойко С. Т. Адаптаційні ресурси батьків здобувачів загальної середньої освіти в умовах війни в Україні. *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми*. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2025. С. 120-124. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745786/1/Збірник_05.05.2025\(1\).pdf#page=120](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745786/1/Збірник_05.05.2025(1).pdf#page=120) (дата звернення: 03.06.2026).
6. Бондаренко В. Проблеми соціальної адаптації школярів в умовах воєнного часу. *Теорія, методика і практика навчання*. 2022. № 2 (93). С. 78-94. URL: <https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/219/179> дата звернення: 03.06.2026).
7. Боротюк М., Кульчицька А. Психологічна дезадаптація молодших школярів: теоретичний огляд проблеми. *Personality and Society*. 2023. № 25. С. 25-30. URL:

- <https://www.inforum.in.ua/docs/202305271005335.pdf#page=25> (дата звернення: 03.06.2026).
8. Гнатюк О. В. Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737783/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf> (дата звернення: 03.06.2026).
 9. Голубенко Т. О. Адаптація першокласників до закладу загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14764891> (дата звернення: 03.06.2026).
 10. Гордійчук І. Сім'я як ресурс емоційної підтримки дітей у процесі навчання під час війни в контексті розвитку громадянського суспільства в Україні. Громадянське суспільство у процесі вирішення конфліктів: досвід ЄС для України : матеріали конф. Острог : Вид-во НаУОА, 2025. С. 232–239. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/10254/1/EURoCoRP.pdf> (дата звернення: 03.06.2026).
 11. Дзюбенко О. А. Особливості адаптації першокласників до навчальної діяльності в умовах впровадження концепції Нової української школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2018. № 7. С. 14–18. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/2178> (дата звернення: 03.06.2026).
 12. Дзюбо Л. В., Мельник І. В. Копінг-стратегії молодших школярів як реакція на учбовий стрес в умовах невизначеності освітнього простору. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75), № 2. С. 157–162. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.2/23>
 13. Долинська Л., Чернякова Г. Формування ефективних копінг-стратегій батьків у вихованні підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. Вип. 17(62). С. 15–25. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/966acc82-af5f-48ea-8ffb-ae19888c9363/content> (дата звернення: 03.06.2026).

14. Замерзляк Д. Психотехнології розвитку ефективних копінг-стратегій. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 10(50). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-1473-1482](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-1473-1482)
15. Карабаєва І. Особистісний адаптивний потенціал як один із чинників психологічної стійкості дітей. *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми*. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2025. С. 120-123. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745786/1/Збірник_05.05.2025\(1\).pdf#page=129](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745786/1/Збірник_05.05.2025(1).pdf#page=129) (дата звернення: 03.06.2026).
16. Котенко І.С. Педагогічна підтримка адаптації першокласника до освітнього простору початкової школи. *Андрагогічний вісник*. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 10. С. 125-131. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/31153/> (дата звернення: 03.06.2026).
17. Коханова О. П. Дитячо-батьківські стосунки як умова психологічної безпеки дитини. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 2. С. 94-99. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/794/757> (дата звернення: 03.06.2026).
18. Кулажко М.А., Кисла О.Ф. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов освітньо-виховного простору. Випуск 15. Т. 1. 2019. С. 101–104. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2418> (дата звернення: 03.06.2026).
19. Лемешева Т. Є. Етапи соціалізації дитини: підготовка до школи та адаптація першокласників. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 270- 278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_4_47 (дата звернення: 03.06.2026).
20. Мартиненко І. В., Кротенко В. І., Афузова Г. В. Підтримуюча взаємодія з батьками як умова соціально-емоційного розвитку дітей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. № 2. С. 91-95. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0782bfc6-1398-441b-8276-e6c52e0366a6/content> (дата звернення: 03.06.2026).

- 21.Мельничук С. Л. Шкільна дезадаптація молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 5. С. 39-43. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/164/253> (дата звернення: 03.06.2026).
- 22.Мишко Н., Тітова Т., Тесленко М., Юдіна Н. Особливості копінг-стратегій у чоловіків і жінок під час воєнного стану. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 115-127. URL: <https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/265489> (дата звернення: 03.06.2026).
- 23.Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. *Психологія і особистість*. 2019. №1 (15). С. 22-36. URL:<https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/177346/177240> (дата звернення: 03.06.2026).
- 24.Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Наугольник_психологія_стресу.pdf (дата звернення: 03.06.2026).
- 25.Паненкова Ю. В. Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи : дис. ... канд. психол. наук. Національний університет «Острозька академія». Острог, 2014. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/8644/> (дата звернення: 03.06.2026).
- 26.Полілуєва І. та ін. Копінг-поведінка та механізми подолання стресу. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 7(35). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7\(35\)-1083-1090](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-7(35)-1083-1090) (дата звернення: 03.06.2026).
- 27.Похлєстова О. Ю. Копінг як функція стресостійкості особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Т. 9. С. 291-299. URL:<https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3762> (дата звернення: 03.06.2026).
- 28.Сахно П. І., Теслик Н. М. *Вікова психологія* : конспект лекцій. Суми. Сумський державний університет. 2024. 194 с. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bea956f6-031e-42c5-b73e-91d8cf157fd2/content> (дата звернення: 03.06.2026).

29. Сивогракова З. А. Вивчення копінгу як особистісної адаптаційної здібності. Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Київ, 2007. Вип. 22. С. 159–169.
30. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер. : Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2 (51). С. 135–139. URL: https://eprints.zu.edu.ua/34717/1/visnyk_2%2851%29_2022-135-139.pdf (дата звернення: 03.06.2026).
31. Терещенко А.О., Дзюбко Л.В. Психологічні особливості переживання стресових ситуацій у молодших школярів. Соціально-психологічні технології розвитку особистості: зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2021. С. 402–404. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/7d9925c9-cfcf-4992-8044-045903661f63/content> (дата звернення: 03.06.2026).
32. Ткачук Т. А. Копінг-стратегії як складові копінг-поведінки особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 7 (184). С. 43–48. URL: <http://78.137.2.35:4000/items/3e7ba687-7391-4353-84cd-459df5ca530f> (дата звернення: 03.06.2026).
33. Федорчук О. І., Піроженко Т. О., Карабаєва І. І., Соловійова Л. І., Токарева Л. Д., Хартман О. Ю. Сім'я як чинник майбутньої успішної адаптації дитини до умов шкільного життя. Дошкільник: крок у шкільне життя : навч.-метод. посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 110–131. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/735988/> (дата звернення: 03.06.2026).
34. Фроленкова Н.О., Купіна І.О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. Серія Педагогіка і психологія. 2022. № 7. С.471 – 482. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/91bf9d0a-75d5-4bf1-8f2d-bb3c082d9b10> (дата звернення: 03.06.2026).
35. Хараджи М., Стельмах О. Гендерні особливості копінг поведінки. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 16(34). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-597-606](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-597-606)

36. Черноус Т., Гордійчук І., Баранович С. Вплив сім'ї на подолання материнської депривації та адаптацію дитини до навчання в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. Вип. 24. С. 147-155. URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/437/366 (дата звернення: 03.06.2026).
37. Черноус Т., Гордійчук І., Баранович С. Роль сім'ї у подоланні наслідків материнської депривації та шкільної адаптації дітей в умовах війни. Матеріали науково-практичної конференції. Рівне, 2025. С. 124-126. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/nauka/04_mmtvnpk/sprv_27022025_mnpk.pdf (дата звернення: 03.06.2026).
38. Шатинська О. П. Діадний батьківсько-дитячий копінг в умовах шкільної дезадаптації. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 13. С. 198-204. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/1924/1721> (дата звернення: 03.06.2026).
39. Шопша О. Л. Психологічні особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку. European congress of scientific discovery : матеріали конф. Мадрид, 2025. С. 242. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2025/04/EUROPEAN-CONGRESS-OF-SCIENTIFIC-DISCOVERY-1-3.04.25.pdf> (дата звернення: 03.06.2026).
40. Щербакова О. О. Внутрішньосімейні взаємини як фактор шкільної адаптації академічно здібних дітей. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 676–689. URL: <https://share.google/2JkkD18n3HB6pZfZO> (дата звернення: 03.06.2026).
41. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. No 10. С. 66-89. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4> (дата звернення: 03.06.2026).
42. Яструб О. Шкільна адаптація першокласників. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 3. С. 172-177. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.3.25> (дата звернення: 03.06.2026).

43. Ainsworth M. D. S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation / M. D. S. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters, S. Wall. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1978. 391 p.
44. Adynski H., Propper C., Beeber L., Gilmore J. H., Zou B., Santos Jr H. P. The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Archives of Psychiatric Nursing*. 2024. Vol. 51, № 3. P. 201–211. DOI: 10.1016/j.apnu.2024.07.003 URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883941724001377> (дата звернення: 03.06.2026).
45. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84, № 2. P. 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
46. Bardack S. R., Widen S. C. Emotion Understanding and Regulation: Implications for Positive School Adjustment. *Handbook of Social-Emotional Learning: Research and Practice*. 2023. P. 479–491. DOI: 10.1007/978-3-030-17332-6_19 URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-17332-6_19 (дата звернення: 03.06.2026).
47. Bierman K. L., Stormshak E. A., Mannweiler M. D., Hails K. A. Preschool Programs that Help Families Promote Child Social-Emotional School Readiness: Promising New Strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2023. Vol. 26 (4). P. 865–879. DOI: 10.1007/s10567-023-00444-5 URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-023-00444-5> (дата звернення: 03.06.2026).
48. Bowlby J. *Attachment and loss*. Vol. 1, Attachment. New York : Basic Books, 1969. 428 p.
49. Calderon-Villarreal A., Garcia-Hernandez A., Olvera-Gonzalez R., Elizondo-Garcia J. Parental Involvement Barriers and Their Influence on Student Self-Regulation in Primary Education. *The Journal of Experimental Education*. 2025. Published online. DOI: 10.1177/00131245251314489 URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00131245251314489> (дата звернення: 03.06.2026).

50. Compas B. E. Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*. 1987. Vol. 101, no. 3. P. 393–403. DOI: 10.1037/0033-2909.101.3.393.
51. Dockett S., Perry B. Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*. 2013. Vol. 21 (2–3). P. 163–177. DOI: 10.1080/09669760.2013.832943 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2013.832943> (дата звернення: 03.06.2026).
52. Donaldson C., Moore G., Hawkins J. A systematic review of school transition interventions to improve mental health and wellbeing outcomes in children and young people. *School Mental Health*. 2023. Vol. 15. P. 19–35. DOI: 10.1007/s12310-022-09539-w URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-022-09539-w> (дата звернення: 03.06.2026).
53. Erikson E. H. *Childhood and society*. New York : W. W. Norton & Company, 1950. 445 p.
54. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer, 1984. 445 p.
55. Mera S., Zimmer-Gembeck M. J., Conlon E. A scoping review of the role of mindful parenting in youth's emotional, behavioral, and social adjustment, coping, and emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*. 2025. Published online. DOI: 10.1177/01650254251381983 URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01650254251381983> (дата звернення: 03.06.2026).
56. Mitchell A. E., Morawska A., Etel E. et al. A systematic review of parents' experiences during their child's transition to school. *Early Childhood Education Journal*. 2024. Vol. 53. DOI: 10.1007/s10643-024-01780-z URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-024-01780-z> (дата звернення: 03.06.2026).
57. Rusu P. P., Candel O. S., Bogdan I., Ilciuc C., Ursu A., Podina I. R. Parental stress and well-being: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2025. Vol. 28. P. 255–274. DOI: 10.1007/s10567-025-00515-9 URL:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-025-00515-9> (дата звернення: 03.06.2026).

58. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. The development of coping. *Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 119–144. URL: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705> (дата звернення: 03.06.2026).
59. Stern D. N. The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. New York : Basic Books, 1985. 320 p.
60. Stiehl K. A. M., Krammer I., Schrank B. et al. Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education*. 2023. Vol. 26. P. 603–637. DOI: 10.1007/s11218-023-09759-1 URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09759-1> (дата звернення: 03.06.2026).
61. Štěpánková Georgi L., Krejčová L. Children's experience of transition from preschool to primary school: A scoping literature review. *Early Childhood Education Journal*. 2025. Published online. DOI: 10.1007/s10643-025-02019-1 URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-025-02019-1> (дата звернення: 03.06.2026).
62. Zimmer-Gembeck M. J., Rudolph J., Kerin J., Bohadana-Brown G. Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development*. 2021. Vol. 46 (1). P. 63–82. DOI: 10.1177/01650254211051086 URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01650254211051086> (дата звернення: 03.06.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник Brief-COPE С. Carver, 1997)

(адаптація Т. Яблонська, О. Вернік, Г. Гайворонський, 2023)

Інструкція. Наступні пункти стосуються того, як Ви справлялися зі стресом у своєму житті відтоді, як дізналися, що почалося повномасштабне вторгнення. Оцініть наведені нижче твердження відносно того, наскільки вони стосувалися саме Вас.

Позначення варіантів відповідей: 1 - Я зазвичай цього не роблю / не робила 2 - Я рідко це роблю / робила 3 - Я роблю / робила це час від часу 4 - Це саме те, що я зазвичай роблю / робила.

№	Твердження	1	2	3	4
1	Я звертав(ла)ся до роботи чи іншої діяльності, щоб відволіктися від думок.				
2	Я зосереджував(ла) свої зусилля на тому, щоб щось зробити щодо ситуації, з якою я опинив(ла)ся.				
3	Я говорив(ла) собі: «Це нереально».				
4	Я вживав(ла) алкоголь або інші речовини, щоб почуватися краще.				
5	Я отримував(ла) емоційну підтримку від інших.				
6	Я відмовлявся(лась) від спроб впоратися з цим.				
7	Я вживав(ла) заходів, намагаючись покращити ситуацію.				
8	Я відмовлявся(лась) вірити, що це сталося.				
9	Я говорив(ла) щось, щоб позбутися своїх неприємних почуттів.				
10	Я отримував(ла) допомогу та поради від інших людей.				
11	Я вживав(ла) алкоголь або інші речовини, щоб допомогти собі пройти через це.				
12	Я намагав(ла)ся побачити це в іншому світлі, зробити це більш позитивним.				
13	Я критикував(ла) себе.				
14	Я намагав(ла)ся продумати стратегію своїх подальших дій.				
15	Я отримував(ла) почуття розуміння та комфорту від когось.				
16	Я відмовляв(ла)ся від спроб впоратися з цим.				
17	Я шукав(ла) щось хороше в тому, що відбувається.				
18	Я жартував(ла) з цього приводу.				
19	Я робив(ла) щось, щоб менше про це думати, наприклад дивив(ла)ся телевізор, читав(ла), їздив(ла), сплав(ла) чи робив(ла) покупки.				
20	Я приймав(ла) реальність того, що це сталося.				
21	Я виражав(ла) свої негативні почуття.				
22	Я намагав(ла)ся знайти втіху у своїй релігії чи духовних переконаннях.				

23	Я намагав(ла)ся отримати пораду або допомогу від інших людей щодо того, що робити.				
24	Я вчив(ла)ся жити з цим.				
25	Я довго розмірковував(ла) над тим, які кроки робити для подолання ситуації.				
26	Я звинувачував(ла) себе в тому, що сталося.				
27	Я молив(ла)ся або медитував(ла).				
28	Я сміяв(ла)ся над ситуацією.				

Шкали методики:

- Активне подолання: пп. 2 і 7 (копінг, фокусований на проблемі)
- Використання інформаційної підтримки: пп. 10 і 23 (Копінг, фокусований на проблемі)
- Позитивний рефреймінг: пп. 12 і 17 (копінг, фокусований на проблемі)
- Планування: пп. 14 і 25 (копінг, фокусований на проблемі)
- Емоційна підтримка: пп. 5 і 15 (копінг, фокусований на емоціях)
- Вираження емоцій: пп. 9 і 21 (копінг, фокусований на емоціях)
- Гумор: пп. 18 і 28 (копінг, фокусований на емоціях)
- Прийняття: пп. 20 і 24 (копінг, фокусований на емоціях)
- Релігія: пп. 22 і 27 (копінг, фокусований на емоціях)
- Самозвинувачення: пп. 13 і 26 (копінг, фокусований на емоціях)
- Самовідволікання: пп. 1 і 19 (унікаючий копінг)
- Відмова: пп. 3 і 8 (унікаючий копінг)
- Вживання психоактивних речовин: пп. 4 і 11 (унікаючий копінг)
- Поведінкове розмежування: пп. 6 і 16 (унікаючий копінг)

Копінг, фокусований на проблемі (пункти 2, 7, 10, 12, 14, 17, 23, 25). Характеризується активним подоланням, використанням інформаційної підтримки, плануванням та позитивним рефреймінгом. Високий бал свідчить про копінг-стратегії, які спрямовані на зміну стресової ситуації. Високі бали свідчать про психологічну силу, стійкість, практичний підхід до вирішення проблем і передбачають позитивні результати.

Копінг, фокусований на емоціях (пункти 5, 9, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28). Характеризується вираженням емоцій, використанням емоційної підтримки, гумором, проявами прийняття, самозвинуваченням, стратегіями, заснованими на вірі. Високий бал вказує на стратегії подолання, які спрямовані на регуляцію емоцій, пов'язаних зі стресовою ситуацією. Високі або низькі бали не пов'язані однозначно з психічним здоров'ям та психологічним благополуччям, але можуть бути використані для ширшого формулювання стилів подолання респондента.

Унікаючий копінг (пункти 1, 3, 4, 6, 8, 11, 16, 19). Характеризується такими аспектами, як самовідволікання, заперечення, вживання психоактивних речовин і уникнення. Високий бал вказує на фізичні чи когнітивні зусилля, спрямовані на

відсторонення від стресора. Низькі оцінки зазвичай свідчать про адаптивне подолання.

Додаток Б

Методика тривожності Філіпса

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні». «Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтеся, й "-", якщо ні».

Текст опитувальника

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 у люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу бив або вдарив 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. 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 більш низьку оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь дрижиш, 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 позначки, 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 ти про те, чи добре з ним впорався?
22. Коли ти працюєш у 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 питання вчителя?
24. Чи правда, що більшість хлопців ставляться до тебе по-дружньому?
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнювати 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 хороші оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. 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. 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 відносяться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. 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. Мають чи здатні учні якимись особливими правами, яких немає в 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 відносяться однокласники?
44. Чи добре ти себе відчуваєш, коли залишаєшся один на один з вчителем?
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші діти?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
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 чи 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 не впораєшся 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. Турбуєшся 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 чи злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Обробка та інтерпретація результатів.

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання дитина відповіла «Так», у той час як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем - це прояви тривожності. При обробці підраховуються:

1. Загальне число неспівпадань по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожності.
2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, виділених у тексті. Рівень тривожності визначається так само, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинники	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, 11, 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

Ключ до питань

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	-	11	+	17	-	23	-	29	-	35	+	41	+	47	-	53	-		
6	-	12	-	18	-	24	+	30	+	36	+	42	-	48	-	54	-		

Характеристика кожного чинника:

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його 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.

Колірний тест Люшера

Мета методики. Колірний тест Люшера призначений для вивчення психоемоційного стану дитини, її настрою та рівня внутрішньої напруженості. Методика ґрунтується на тому, що вибір кольору відображає функціональний стан людини, її потреби та спрямованість на певну діяльність. У роботі з першокласниками вона використовується для діагностики ставлення дитини до школи в адаптаційний період та для виявлення осіб, схильних до тривожних станів.

Стимульний матеріал. Вісім кольорових карток: сіра, темно-синя, синьо-зелена, червоно-жовта, жовто-червона, червоно-синя, коричнева та чорна.

Процедура проведення. Психолог переміщує картки і розкладає їх кольоровою стороною вгору. Дитині пропонується вибрати з восьми кольорів той, який їй найбільше подобається у цей момент, не намагаючись пов'язати його з улюбленим кольором одягу або іншими асоціаціями. Обрана картка відкладається кольоровою стороною вниз, після чого дитина обирає найбільш приємний колір із семи решти. Процедура повторюється до кінця ряду. Психолог фіксує порядок вибраних карток. Через 2-3 хвилини процедуру проводять повторно, при цьому дитині не нагадують попередній порядок і не просять відтворити його. Перший вибір відображає бажаний стан дитини, другий - актуальний.

Інтерпретація результатів. При аналізі результатів увагу приділяють позиціям чотирьох основних кольорів: синього, зеленого, червоного та жовтого. Відповідно до базового принципу методики, для цілей цього дослідження прийнято таку операціоналізацію психоемоційного стану: позитивний стан фіксується тоді, коли всі чотири основні кольори займають позиції 1-4; задовільний - коли один або два з них відхилені на позиції 5-6; напружений - коли більшість основних кольорів зміщена в другу половину ряду або темні кольори (коричневий, чорний чи сірий) займають першу позицію.

Тест Керна-Йірсека

(Діагностика готовності до шкільного навчання)

Мета. Тест призначений для первинного скринінгового оцінювання рівня готовності дитини до шкільного навчання. Методика діагностує розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації, здатності до наслідування зразка та загальний рівень психічного розвитку. Тест розрахований на дітей віком від 5,5 до 7 років і застосовується на початку навчального року для виявлення дітей, яким може знадобитися додаткова психологічна підтримка в адаптаційний період.

Стимульний матеріал. Аркуш паперу формату А4, простий олівець, три бланки із зразками завдань.

Процедура проведення. Тест складається з трьох послідовних завдань.

Завдання 1 - малювання фігури людини по пам'яті. Дитині пропонується намалювати людину так, як вона вміє, без жодних підказок щодо деталей. Виконання цього завдання відображає не лише рівень розвитку дрібної моторики, а й загальний рівень когнітивного розвитку, здатність до узагальнення та формування просторового образу.

Завдання 2 - копіювання написаного речення. Дитині показують бланк із зразком речення, написаного рукописними буквами, і просять скопіювати його якнайточніше. Завдання оцінює рівень розвитку графомоторних навичок та здатність до довільної регуляції рухів руки.

Завдання 3 - відтворення групи крапок. Дитині пропонується бланк із зразком, на якому розміщено десять крапок у певному просторовому розташуванні. Завдання перевіряє рівень розвитку просторового сприйняття та зосередженості уваги. Важливим діагностичним показником є не лише кінцевий результат, а й поведінка дитини під час виконання завдань, а саме рівень самостійності, стійкість уваги та реакція на труднощі.

Оцінювання результатів. Кожне завдання оцінюється за п'ятибальною шкалою, де 1 бал відповідає найвищому рівню виконання, а 5 - найнижчому. Загальний результат є сумою балів за всі три завдання.

Загальна сума 3-5 балів свідчить про достатній рівень готовності до навчання. Сума 6-9 балів відповідає середньому рівню готовності. Результат 10 балів і більше вказує на низький рівень готовності до систематичного навчання та потребу в додатковій психологічній увазі.

Тест-опитувальник А. Фурмана «Наскільки адаптований ти до життя?»

Мета. Опитувальник призначений для визначення рівня особистісної адаптованості школяра, ступеня гармонійності у взаєминах з оточенням та загального характеру суб'єктивного ставлення до різних сфер свого середовища.

Стимульний матеріал. Бланк опитувальника, олівець або ручка.

Інструкція. Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення за запропонованими позиціями. Постав знак «+» у відповідній колонці залежно від того, яке місце в твоєму житті сьогодні посідають люди, організації, події та заняття.

Бланк опитувальника

Прізвище, ім'я _____

Вік (років) _____

Цікаві предмети _____

Улюблені заняття _____

Дата заповнення _____

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне визначення	Негативне	Вкрай негативне
1	Товаришів по групі					
2	Викладачів					
3	Класного керівника					
4	Навчальних предметів					
5	Ліцею та його вимоги в цілому					
6	Матері					
7	Батька					
8	Брата, сестри					
9	Бабусі і дідуся, родичів					
10	Найближчих друзів					
11	Знайомих, товаришів					
12	Батьків твоїх друзів					
13	Сусідів					
14	Своєї поведінки, своїх учинків					
15	Внутрішнього Я					
	Бали					
	Усього балів					
	Висновок					

Ключ

За шкалою ставлень відповідь «дуже позитивне» оцінюється 5 балами, «позитивне» - 4, «нейтральне» і за відсутності самооцінки - 0, «негативне» - -4 (мінус чотири) і «вкрай негативне» - -5 (мінус п'ять) балами. Процедура

підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра (так звана «сира» оцінка).

Класифікація показників особистісної адаптованості

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості
I Адаптованість	1. А) максимальний; Б) дуже високий	75; 73-74
	2. Високий	69-72
	3. Середній	64-68
	4. Низький	57-63
II Неадаптованість	5. Неочевидний	50-56
	6. Очевидний	40-49
III Дезадаптованість	7. Ситуативний	30-39
	8. Стійкий очевидний	21-29
	9. А) критичний; Б) супер-критичний	0-20; -75 - -1

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ "ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

Сертифікат

засвідчує, що

Гордійчук Ірина

успішно взяла участь у міжнародній конференції «Громадянське суспільство у процесі вирішення конфліктів: досвід ЄС для України/ *Civil Society in Conflict Resolution Process: EU Experience for Ukraine*» з 21.10.2025 р. по 22.10.2025 р. (15 год., 0,5 ECTS) в межах реалізації проекту «Громадянське суспільство у процесі вирішення конфліктів: досвід ЄС для України/ *Civil Society in Conflict Resolution Process: EU Experience for Ukraine*» (101084973 — EURoCoRP — ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH) за співфінансування Європейського Союзу

НЗ № 00352/2025 від 22.10.2025 р.

Co-funded by the
European Union