

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет гуманітарно-педагогічний

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри

соціальної роботи та реабілітації

(назва кафедри)

Сопівник І. В.

(підпис)

(ПІБ)

« _____ » _____ 2025 р.

**БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
(ДИПЛОМНИЙ ПРОЄКТ БАКАЛАВРА)**

на тему «Соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів»

Спеціальність 231 Соціальна робота
(код і назва)

Гарант освітньої програми

доктор педагогічних наук, доцент

(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Осадченко І.І.

(ПІБ)

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

(Керівник дипломного проєкту бакалавра)

Доктор педагогічних наук, професор

(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Осадченко І.І.

(ПІБ)

Виконала

(підпис)

Яким Н.А.

(ПІБ студента)

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

соціальної роботи та реабілітації

(назва кафедри)

Сопівник І. В.

(підпис)

(ПІБ)

« ____ » _____ 2025 р.

ЗАВДАННЯ

**на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи
студенту (на виконання дипломного проєкту бакалавра
студенту)**

Яким Наталії Анатоліївни

Спеціальність 231 Соціальна робота

(код і назва)

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи (дипломного проєкту бакалавра) **«Соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів»**

затверджена наказом ректора НУБіП України від «08» 04 2025 року № 581 «С»

Термін подання завершеної роботи (проєкту) на кафедру «20» травня 2025 р.

(рік, місяць, число)

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи (дипломного проєкту бакалавра):
наукові розробки вітчизняних і зарубіжних учених; матеріали періодичних видань; навчальна та довідкова література з теми дослідження.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати та узагальнити наукові дослідження соціальних умов формування стресостійкості учнів початкових класів.
2. Виокремити та схарактеризувати соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів.
3. Розробити та експериментально перевірити соціальну програму формування стресостійкості учнів початкових класів.
4. Укласти методичні рекомендації щодо впровадження соціальної програми формування стресостійкості учнів початкових класів.

Дата видачі завдання «13» вересня 2024р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

(Керівник дипломного проєкту бакалавра)

Осадченко І.І.

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Завдання прийняла до виконання

Яким. Н.А.

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Реферат

Бакалаврська кваліфікаційна робота на тему «Соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів» містить 83 сторінки друкованого тексту, 1 таблицю, 4 рисунка та 1 додаток. Перелік використаних джерел нараховує 59 найменувань.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціальну програму формування стресостійкості учнів початкових класів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати та узагальнити наукові дослідження соціальних умов формування стресостійкості учнів початкових класів.
2. Виокремити та схарактеризувати соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів.
3. Розробити та експериментально перевірити соціальну програму формування стресостійкості учнів початкових класів.
4. Укласти методичні рекомендації щодо впровадження соціальної програми формування стресостійкості учнів початкових класів.

Перший розділ присвячено теоретичному аналізу наукових підходів до розуміння поняття стресостійкості учнів початкових класів, а також ролі соціального середовища у її формуванні. Розкрито психологічні особливості учнів початкових класів, як сенситивного періоду для становлення навичок емоційної саморегуляції та адаптації до соціальних викликів.

Другий розділ присвячено обґрунтуванню та характеристиці соціальних умов, що сприяють формуванню стресостійкості учнів початкових класів. Здійснено систематизацію ключових факторів — шкільного мікроклімату, педагогічної взаємодії, батьківської участі та соціально-психологічної підтримки.

Третій розділ містить опис програми формувального експерименту, етапів її реалізації та аналіз результатів. Представлено ефективні соціально-педагогічні

практики, спрямовані на підвищення рівня стресостійкості учнів, а також укладено методичні рекомендації щодо впровадження програми в освітній процес.

Ключові слова: стресостійкість, соціальні умови, учні початкових класів, емоційна саморегуляція, шкільне середовище, психоемоційна підтримка, формувальний експеримент, методичні рекомендації.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування стресостійкості учнів початкових класів.....	74
Висновки до третього розділу	77
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80
ДОДАТКИ.....	91

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена загостренням соціально-економічних та політичних викликів, які прямо позначаються на психоемоційному становищі учнів початкових класів, підвищуючи ризик розвитку дистресу та знижуючи здатність до ефективної адаптації. В умовах реформування системи освіти та впровадження інклюзивних практик на перший план виходить потреба у створенні науково обґрунтованих соціально-педагогічних механізмів, що сприятимуть формуванню стресостійкості в учнів початкових класів. Результати досліджень Г. Сельє та сучасних українських фахівців свідчать про мультидисциплінарну природу стресу та необхідність інтеграції біопсихосоціального підходу в навчально-виховний процес. Особливої ваги цей напрям набуває з огляду на високий рівень емоційної вразливості й недостатній розвиток копінг-стратегій у дітей 6–10 років, що визначає залежність їхнього благополуччя від якості міжсекторальної взаємодії школи і родини. Отже, розробка і впровадження соціальних умов, спрямованих на зміцнення внутрішніх ресурсів і підтримку позитивного психічного здоров'я учнів початкових класів є надзвичайно актуальною та має безпосередній прикладний і науковий інтерес.

У наукових аспектах формування стресостійкості значний внесок зробили Н. Бамбурак та М. Гуцман, які вивчали динаміку суб'єктивного проживання стресу особистістю та обґрунтовували психологічні механізми інтерпретації стресових впливів в освітньому середовищі. К. Борисенко систематизувала поняття «емоційного інтелекту» в психолого-педагогічній літературі, підкреслюючи його роль у розвитку адаптивних копінг-стратегій учнів початкових класів. О. Боярчук у своїй праці «Біохімія стресу» висвітлив фізіологічні маркери стресової реакції та можливості їх врахування в психолого-педагогічних програмах, а І. Василівський у дисертації розкрив педагогічні підходи до формування емоційного інтелекту серед школярів середнього та початкового рівнів. Психологічний аналіз стресу в навчальній діяльності студентів провели Н. Висідалко й А. Бабенко, акцентуючи увагу на специфіці

афективних та когнітивних реакцій, що мають прикладне значення для побудови інтервенцій у початковій школі. Таким чином, сучасні дослідження поєднують біопсихосоціальні і педагогічні підходи, створюючи міждисциплінарний фундамент для розробки ефективних соціальних умов розвитку стресостійкості в учнів початкових класів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціальну програму формування стресостійкості учнів початкових класів.

Об'єкт дослідження: процес формування стресостійкості в учнів початкових класів.

Предмет дослідження: соціальна програма формування стресостійкості учнів початкових класів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати та узагальнити наукові дослідження соціальних умов формування стресостійкості учнів початкових класів.
2. Виокремити та схарактеризувати соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів.
3. Розробити та експериментально перевірити соціальну програму формування стресостійкості учнів початкових класів.
4. Укласти методичні рекомендації щодо впровадження соціальної програми формування стресостійкості учнів початкових класів.

Методи дослідження охоплюють як теоретичний, так і емпіричний інструментарій, що забезпечує комплексний підхід до вивчення стресостійкості учнів початкових класів. Теоретичний блок включав аналіз науково-методичної літератури, контент- і дискурс-аналіз публікацій, узагальнення результатів попередніх досліджень із використанням методів систематизації та класифікації. Емпіричний етап передбачав застосування спостереження в навчальному середовищі, яке здійснювалось за стандартною процедурою структурованих «психоемоційних пауз», а також індивідуального й групового тестування учнів із використанням стандартизованих шкал стресостійкості.

Теоретичне значення роботи полягає в систематизації та узагальненні сучасних наукових підходів до формування стресостійкості в учнів початкових класів на нефрагментарній основі біопсихосоціальної моделі. Викладені в дослідженні концептуальні положення з класифікації стресорів, механізмів когнітивної оцінки та копінг-стратегій дозволяють поглибити розуміння процесів афективної регуляції й адаптації у дитячому віці. Розширення наукового дискурсу відображає мультиперспективність аналізу – від нейробіологічних маркерів стресу до соціально-психологічних умов його корекції.

Практичне значення полягає в розробці конкретних рекомендацій і програмних модулів для впровадження в освітній процес початкової школи. Описані процедури діагностики рівня стресостійкості за допомогою стандартизованих шкал забезпечують своєчасне виявлення дезадаптивних реакцій учнів і коригування індивідуальних інтервенцій. Запропоновані алгоритми взаємодії з батьками створюють модель «подвійного лідерства», яка сприяє гармонізації зусиль родини та школи для підтримки психоемоційного благополуччя дитини.

Апробація дослідження. Виступ на секційному засіданні на тему: «Соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів» IX Міжнародної науково-практичної онлайн – конференції здобувачів вищої освіти, аспірантів і молодих вчених «Роль молоді у розвитку АПК України» (15-16 квітня 2025 р., Національний університет біоресурсів і природокористування України).

Структура роботи. Робота містить вступ, три розділи, висновки до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Загальні поняття про стрес та його види

У контексті дослідження Теоретичних засад формування стресостійкості учнів початкових класів розглядання стресу як інтегральної нейрофізіологічної та психологічної реакції набуває особливої значущості, оскільки формування адаптивних механізмів у дитячому віці закладає фундамент життєвих навичок подолання складнощів. Акцент робиться на моделюванні системи внутрішніх й зовнішніх ресурсів, які дозволяють школяреві адекватно реагувати на академічні та соціальні вимоги навчального середовища.

Зі становища соціальної роботи питання формування стресостійкості учнів початкових класів розглядається через призму мультидисциплінарної моделі «біопсихосоціального підходу», яка інтегрує фізіологічні (нейроендокринні), психологічні (когнітивно-поведінкові) та соціальні (сімейні, шкільні та позашкільні) детермінанти [7, с. 25]. Для учнів початкових класів критичною є взаємодія з вчителем та однолітками, яка може виконувати роль як захисного буфера, так і тригера надмірного стресу залежно від рівня підтримки, емпатії й структурованості освітнього простору. Науковою основою формування стресостійкості є розвиток ключових саморегуляційних навичок: усвідомленого дихання, прогресивної м'язової релаксації та елементів майндфулнес-практик, спрощених до ігрових вправ [11]. Когнітивно-поведінкові техніки, модифіковані для роботи з дітьми, спрямовані на корекцію автоматичних негативних думок і формування адаптивних сценаріїв поведінки у стресогенних ситуаціях (публічний виступ, перевірочні роботи, соціальні взаємодії). Крім того, доцільним є використання методик навчання навичкам тайм-менеджменту через структуровані ігрові завдання, які розвивають здатність до планування,

пріоритизації та організації власної діяльності в умовах шкільного навантаження.

Соціально-педагогічні інтервенції передбачають створення системи мережі підтримки, що включає родину, педагогів, шкільних психологів та соціальних працівників. У моделі «трикутника підтримки» функції кожного з учасників розподіляються таким чином: родина забезпечує емоційний безпечний простір і моделює поведінкові зразки подолання стресу в умовах домашнього середовища; вчитель створює адаптивно-структуровані уроки з урахуванням вікових потреб дітей та проводить регулярні «психоемоційні паузи»; соціальний працівник координує міжпрофесійну взаємодію, проводить групові заняття з розвитку навичок комунікації та емоційного інтелекту й моніторить рівень стресу за допомогою валідованих методик [14, с. 99]. Такий інтегрований підхід забезпечує не лише зниження поточного рівня стресової реактивності, а й сприяє стійкому зростанню внутрішніх ресурсів учнів.

У 1972 році Всесвітньою організацією охорони здоров'я було затверджено таке визначення: стрес – це неспецифічна реакція організму на будь-яку висунуту до нього вимогу [26].

У наукових джерелах стрес трактується як універсальна адаптаційна реакція організму на різноманітні зовнішні й внутрішні вимоги, що порушують гомеостатичну рівновагу. Зокрема, у монографії Г. Сельє, на яку спираються Ш. Сабо, стрес визначається як «неспецифічна відповідь організму на будь-яке пред'явлення йому вимоги, що спрямоване на створення адаптації чи пристосування до труднощів» [45, с. 51]. Це визначення підкреслює, що незалежно від природи подразника (фізичного чи психологічного) реакція організму має загальні етапи: тривогу, резистентність і виснаження в рамках так званого синдрому загальної адаптації.

За психологічною інтерпретацією В. В. Синявського, як досліджує Н. Слободяник стрес є станом максимального психічного напруження, що розгортається в процесі діяльності або поведінки під впливом несприятливих за інтенсивністю і тривалістю факторів середовища. Цей підхід акцентує увагу на

суб'єктивному компоненті стресу — відчутті невідповідності між внутрішніми ресурсами індивіда та вимогами ситуації — й на його здатності порушувати когнітивні й емоційні процеси [48].

Сучасні тлумачні словники доповнюють ці концепції, визначаючи стрес як стан напруженості й сукупність захисних фізіологічних реакцій організму у відповідь на дію різноманітних стресорів (переохолодження, голодування, психотравми, інфекції тощо). Використання англomовного терміна stress (від «напруга») сприяє переносу поняття з механіки суцільного середовища, де напруження означає внутрішні сили. Аналогічно, у психофізіологічному сенсі напруга виникає тоді, коли індивід не може адаптуватися до надмірного або несподіваного навантаження, що приводить до виснаження компенсаторних механізмів та погіршення фізичного й психічного здоров'я [44].

З погляду нейрофізіології, поняття стресу виростає з класичної моделі Г. Сельє, який описав загальний адаптаційний синдром як послідовність трьох фаз: тривоги, резистентності й виснаження. Саме в контексті початкової школи перехід між першими двома стадіями набуває особливої значущості, адже короткочасні «спалахи» адаптаційної реакції (фаза тривоги) можуть виступати каталізатором еустресу — оптимального рівня стимулу, що активізує пізнавальну та емоційну діяльність дитини, покращує концентрацію та мотивацію до навчання. Проте надмірне накопичення стресових впливів без достатньої регенерації ресурсів неминуче виводить організм у фазу виснаження, де «поверхнева» адаптаційна енергія вичерпується, а звернення до глибинних резервів, мобілізованих шляхом перебудови гомеостазу, призводить до незворотних змін: погіршення функцій імунної системи, порушення психоемоційної рівноваги та зниження академічної успішності [48].

В сучасному світі проблема стресу набула виключно наукового значення. Стрес розглядають та вивчають як феномен, який поєднує в собі соціальні, особистісні, поведінкові, психологічні та фізіологічні явища. Враховуючи цей широкий спектр явищ, на сьогодні сформувались різні підходи у вивченні цієї проблеми [34, с. 35].

На перших етапах вивчення, вченими, які займалися цим питанням, висувалися різноманітні теорії щодо поняття «стрес». Вивчаючи цю проблему зараз, і порівнюючи з науковими напрацюваннями минулих століть, спостерігається багатогранність підходів щодо формування концепцій стресу. Через цю багатогранність зустрічається велика кількість подібностей і в той же час відмінностей думок та тверджень стосовно них.

У ХХ столітті 1932 року В. Кенноном вперше було описано реакцію організму на стрес, у своїй науковій роботі «Бий або тікай». На його думку, ця реакція допомагає організму швидко, в разі потреби мобілізувати всі сили, щоб миттєво приймати рішення в кризових ситуаціях та вберегти організм від негативних наслідків. В цей же час вченими вводиться термін «гомеостаз» (лат. *homeostasis* < грец. *homoios* — однаковий, подібний + *stasis* — стан) — відносна динамічна сталість внутрішнього середовища та деяких фізіологічних функцій організму людини і тварин (кровообігу, обміну речовин, терморегуляції тощо). [59]

Отже, піз поняттям стрес будемо розуміти типову реакцію нашого організму на зовнішні чи внутрішні подразники, він відіграє роль захисного механізму, який необхідний для виживання. На сьогоднішній день, стрес — це найпоширеніша хвороба сучасності, він може викликати відчуття, як емоційної, так і фізичної напруги [55]. Причиною його виникнення можуть бути будь-які події, думки, спогади, які викликають нервозність, тривожність, роздратування або відчуття розпачу. Стрес настільки впливає на життя людини, що інколи може пригнічувати її нормальну життєдіяльність та функціонування.

У процесі вивчення стресових реакцій учнів початкових класів важливо враховувати поліморфізм стресогенних впливів та специфіку їх транзакцій із психофізіологічними механізмами адаптації. Хронічний стрес розглядається як постійне навантаження психологічного і фізіологічного характеру, яке накопичується внаслідок тривалих соціальних викликів — наприклад, невизначеності сімейного оточення, перманентної потреби успішно долати академічні та соціальні очікування, або багатоваріантного конфлікту в колі

однолітків. У дітей цей стан може маніфестуватися не лише підвищеною дратівливістю та тривожністю, але й вегетативними симптомами — підвищеною частотою серцевих скорочень у спокої, порушенням циклів сну та незбалансованими харчовими звичками [55, с. 33].

Гострий стрес у початковокласників зазвичай асоціюється з епізодичними подіями, які порушують гомеостаз несподіваним чином: аварійні ситуації, конфлікти з авторитетними фігурами, раптові втрати чи тимчасова відсутність відчуття безпеки. У дітей проявами гострого стресу можуть стати нудота, непритомність, прискорене серцебиття та короточасні зміни в судинному тонусі, проте головною складовою є емоційна напруга, що завжди супроводжує «фізичний стрес» і характеризується відчуттям небезпеки та порушеного контролю над ситуацією [53, с. 93].

Психофізіологічний стрес виникає в умовах надмірного навантаження як на центральну, так і на периферійну нервову систему й може бути викликаний як екстремальними, так і доволі буденними подразниками — від надмірного рівня шуму в класі до недостатньої інтенсивності освітлення й присутності дискомфортних запахів.

Значення мають і «інформаційні стресори» — надлишок або ж відсутність стимулів, які спричинюють когнітивну перевантаженість або дефіцит уваги; такі дисбаланси можуть призводити до зниження інтересу до навчального процесу, формування асоціальних блоків сприйняття й посилення внутрішньої фрустрації [54].

У науковій літературі поняття дистресу розгортається як крайня стадія неспецифічної адаптаційної реакції, що виникає внаслідок неможливості задовольнити базові фізіологічні потреби (їжі, води, повітря, тепла) у поєднанні з довготривалими емоційними чи травматичними подіями (сімейне насильство, соціально-політична нестабільність, хронічна хвороба). У дітей дистрес проявляється не лише виснаженням «поверхневих» адаптаційних резервів у сенсі Г. Сельє, але й скритою мобілізацією «глибоких» — що веде до незворотного зношення гомеостатичних механізмів. Нейрохімічний фон дистресу

характеризується одночасним зростанням рівня кортизолу, зменшенням концентрації, розсіює увагу й ускладнює когнітивні операції середньої складності. Відтак дистрес стає пусковим механізмом для розвитку невротичних розладів, дисоціативних станів та соматоформних порушень, зокрема у вигляді хронічних головних болей і порушень шлунково-кишкової функції [48].

Реалізація адаптаційного синдрому, згідно з моделлю Г. Сельє, передбачає три стадії: реакція тривоги, фаза опору і виснаження. На першій стадії активується «бойовий» сценарій «бий або біжи», що супроводжується вивільненням адреналіну й норадреналіну та короткостроковим підвищенням працездатності. Друга стадія характеризується спробою організму відновити гомеостаз за збереженого когнітивного та емоційного навантаження: відновлюються показники серцевого ритму та артеріального тиску, проте рівень глюкокортикоїдів може залишатися підвищеним, що підтримує стан підвищеної уваги [48, с. 32].

Ефективна профілактика стресу учнів початкових класів передбачає багаторівневий підхід, що включає розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій саморегуляції. Патріотичний досвід свідчить про те, що інтеграція коротких майндфулнес-сесій та дихальних вправ під час освітнього процесу сприяє корекції тону автономної нервової системи, змінюючи співвідношення симпато- та парасимпато-адреналової активності на користь відновлення. Учасники експериментальних груп, де практикували спеціально адаптовані вправи з прогресивного м'язового розслаблення, продемонстрували високий рівень варіабельності серцевого ритму та зниження показників кортизолу в слині порівняно з контрольною групою. Паралельно психолого-педагогічні технології, які включають драматичні ігри, арт-терапевтичні практики та пісочно-терапію, активізують процеси емоційного інсайту й сприяють формуванню внутрішнього ресурсу оптимізму й стійкості. Додавання до освітнього середовища так званих «психоемоційних пауз», що поєднують рухові й когнітивні елементи, дозволяє знизити епізоди гострих стресорів та мінімізувати надмірну напругу впродовж навчального дня.

Особливого значення набуває створення «мережі підтримки», яка інтегрує родину, педагогів, соціальних працівників і психологів у єдину міждисциплінарну команду. Родинне середовище виступає базою для освоєння дітьми перших навичок саморегуляції: формування режиму сну й харчування, розвиток базових емоційних стратегій через моделювання в сімейному контексті [49]. Участь педагогів у спільних консилиумах дозволяє коригувати освітні траєкторії з урахуванням індивідуального рівня стрес-реактивності, використовуючи результати психофізіологічного моніторингу та опитувальників емоційної компетентності. Соціальний працівник координує групові заняття, спрямовані на підвищення психологічної гнучкості й розвитку навичок ефективної комунікації, що є критично важливим для зниження інформаційного перевантаження та формування конструктивних стратегій вирішення конфліктів.

Збалансоване харчування та фізична активність також відіграють ключову роль у підтримці стресостійкості. Засновані на доказовій базі рекомендації включають раціон, багатий омега-3 жирними кислотами з риби, незамінними амінокислотами з горіхів та яєць, а також комплексом вітамінів групи B, що беруть участь у синтезі нейротрансмітерів. Регулярні аеробні вправи, такі як біг, плавання чи рухливі ігри на свіжому повітрі, сприяють виділенню ендогенних опіоїдів, серотоніну та дофаміну, підтримуючи баланс між симпатичною і парасимпатичною складовими автономної нервової системи. Окрім того, культурні практики — спів у хорі, колективні творчі активності — забезпечують емоційну синхронізацію учнів, що згідно з нейробіологічними дослідженнями знижує рівень кортизолу та підсилює почуття соціальної залученості.

Таким чином, системне вивчення різновидів стресу — від хронічного до інформаційного — у контексті початкової школи дозволяє розробити багатовимірні інтервенційні моделі, які інтегрують нейрофізіологічні, психологічні та соціально-педагогічні складові. Такий підхід забезпечує дієве поєднання моментальних технік «перезагрузки» з довготривалим розвитком внутрішніх ресурсів та створенням підтримуючого середовища, що є запорукою формування стресостійкості в учнів на ранніх етапах їхнього розвитку.

1.2. Особливості психіки учнів початкових класів

Розгляд психічних особливостей учнів початкових класів вимагає міждисциплінарного підходу, що охоплює результати нейропсихології, вікової психології та педагогічної практики. У цей період функціонування центральної нервової системи характеризується інтенсивним дозріванням корково-лімбічних зв'язків, що визначає швидкі зміни в сенсорному сприйнятті, мотиваційних установках і виконавчих функціях [36]. Учні 6–11 років перебувають на перетині двох когнітивних парадигм: з одного боку, їхнє мислення все ще спирається на образно-перцептивні стратегії, з іншого — починають формуватися елементи абстрактно-логічної операційності та метакогнітивного контролю. Саме ця здатність до поступового переходу від несвідомого засвоєння до свідомого опанування навчального матеріалу робить психіку учнів початкових класів надзвичайно вразливою до як інтенсивного академічного навантаження, так і до позитивних педагогічних втручань. Водночас емоційна сфера, що стабілізується на базі нових соціальних ролей «учень–друг–колега», стає водночас джерелом внутрішньої мотивації до пізнання й потенційним осередком тривоги, стимулюючи потребу у створенні підтримувального навчального середовища [55, с. 32].

У процесі організації освітнього простору в умовах упровадження Нової української школи особлива увага має бути сконцентрована на розумінні психологічних особливостей учнів початкових класів, оскільки саме ця вікова когорта характеризується інтенсивним розвитком когнітивних та емоційних функцій, що прямо впливають на результативність навчання. У перебігу навчання в 1–4 класах основною діяльністю стає навчальна діяльність, яка трансформують до школи гру в систематизоване засвоєння наукових понять [46]. Водночас діти, перебуваючи в переході від візуально-образного до вербально-логічного мислення, потребують опори на конкретні наочні образи та наочні опори: маніпуляції з предметами, схеми та ілюстрації допомагають їм здійснювати першочергові операції класифікації й порівняння, розвиваючи

одночасно здатність до категоризації. Відразу ж після оволодіння початковими алгоритмами перетворення інформації відбувається поступове включення ланок довільного перерозподілу уваги й активізації фронтальних структур кори головного мозку, що в результаті забезпечує перехід до дедалі більш абстрагованих форм оперування поняттями.

У цей же період сприйняття стає цілісним завдяки поглибленню зв'язків між його компонентами. Якщо дошкільник сприймає фактури, кольори та форми незалежно одна від одної, то учень початкових класів починає поєднувати їх у складніші внутрішні моделі, які слугують підґрунтям для усвідомлення навчального матеріалу як єдиного цілого. Незважаючи на певну єдність образного й логічного компонентів, диференціація на рівні деталей ще формується, тому помилкове ототожнення зовні схожих букв і цифр лишається типовим явищем. Цей факт висвітлює необхідність багатоетапного підходу до навчання грамоті й лічби, який передбачає систематичне закріплення перцептивних критеріїв розрізнення символів як фонематичних одиниць та графем [43].

Функціонування уяви та творчого мислення учнів 6–11 років ґрунтується на добре розвиненій з раннього віку здатності створювати в ментальному просторі взаємозв'язані образи. Комплекс спеціально конструйованих програм – від елементів драматизації до вправ із «картинного листа» – забезпечує подальше дозрівання цих навичок: діти опановують здатність не лише відтворювати знайомі зорові образи, а й комбінувати їх у нові контексти, моделюючи ймовірні сценарії поведінки. У результаті формується так зване дивергентне мислення – здатність генерувати велику кількість різноманітних ідей у відповідь на відкриті проблемні завдання. Це стає фундаментом для подальшої розбудови креативних стратегій подолання навчальних складнощів і стимулює гнучкість розуміння, що є вагомим чинником стресостійкості [41].

Пам'ять учнів початкової школи кодує інформацію двома основними шляхами: механічним і семантичним. Якщо механічна пам'ять забезпечує збереження матеріалу за рахунок багаторазового повторення, то семантична –

через розуміння змісту. Учнів початкових класів відрізняє здатність до запам'ятовування навіть за відсутності мотиваційного інтересу, що свідчить про формування довільної пам'яті. Разом з цим семантична пам'ять поступово удосконалюється, оскільки діти вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та поняттями. Цей двокомпонентний розвиток пам'яті дозволяє педагогам використовувати як вправи на багаторазове відтворення інформації, так і методики глибокого опрацювання (сюжетні казки, інтерактивні розповіді), що стимулюють усвідомлене засвоєння навчального матеріалу.

У процесі становлення довільної уваги та її стійкості відбувається активація префронтальних ділянок мозку, які відповідають за контроль виконавчих функцій: селекцію інформації, інгібіцію поведінкових імпульсів та переключення між завданнями. На початку навчального циклу переважає мимовільне захоплення увагою зовнішніми стимулами, але вже до третього–четвертого класу в багатьох учнів виникає здатність фокусуватися на навчальній діяльності за допомогою внутрішніх стратегій самоконтролю. Практика «психоемоційних пауз» та інструкції з усвідомленого дихання стимулюють зміцнення цих ланок, водночас знижуючи збудливість симпатoadреналової системи та сприяючи оптимізації балансу між симпатичним і парасимпатичним відділами вегетативної нервової системи [37, с. 178].

Емоційна сфера учнів початкових класів зазнає стабілізації протягом перших років навчання, але одночасно виникає тенденція до збільшення кількості страхів і тривожних переживань. Причиною цього слугує посилена соціалізація та підвищена вимогливість освітнього середовища [30]. У таких умовах дітям необхідна підтримка як з боку вчителя, так і з боку психолога та соціального працівника, щоб виробити навички емоційної регуляції: вміння ідентифікувати власні переживання, виражати їх у безпечній формі та моделювати адекватні копінг-стратегії. Техніки групової арт-терапії та вправи на розвиток емоційної грамотності – наприклад, «колесо емоцій» чи рольові ігри –

формують у дітей здатність відокремлювати почуття від дій, знижуючи ризик накопичення дистресу.

Інтелектуальне новоутворення учнів початкових класів пов'язане з усвідомленням власних психічних процесів, що стає можливим завдяки засвоєнню наукових понять і формально-логічних операцій. Самоусвідомлення процесів мислення підвищує метакогнітивну компетентність – здатність планувати, моніторити та оцінювати власну навчальну діяльність [27. с. 21]. Діти поступово вчаться не лише виконувати завдання, а й усвідомлено обирати стратегії їх вирішення, коригувати дії у разі помилок і рефлексувати над результатами. Цей процес активно підсилюється через практику коротких рефлексивних сесій у кінці уроку, де учні вголос формулюють, що саме виявилось найбільш складним, а що вдалося найкраще, що дозволяє розвинути навички саморегуляції та відповідальності за власне навчання.

Однією з ключових складових адаптаційного потенціалу є здатність до самостійного планування й організації дій. Уже в початковій школі діти мають можливість брати на себе обмежений обсяг самоконтрольованих навчальних завдань: планувати послідовність кроків, задавати проміжні цілі та оцінювати проміжні результати власної діяльності. Поступове збільшення складності цих завдань – від простого складання алгоритму вирішення арифметичної задачі до складання конспекту за короткою інформацією – стимулює розвиток довільного спостереження й узагальнення, які в подальшому стануть базою для формування критичного мислення.

Узагальнення викладеного демонструє, що успішна реалізація навчально-виховного процесу в 1–4 класах НУШ ґрунтується на поетапному розвитку когнітивних функцій, поступовому переході від конкретно-образних до абстрактно-логічних операцій, формуванні виконавчих функцій і метакогнітивних навичок, а також на створенні соціально-психологічних умов для безпеки емоційної сфери. Усе це потребує злагодженої взаємодії вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів та батьків із метою забезпечення

інтегрованого підходу до розвитку дитячих ресурсів і попередження негативних наслідків стресових впливів на учнів початкових класів.

1.3. Поняття та соціальні фактори формування стресостійкості учнів початкових класів

Поняття стресостійкості учнів початкових класів виступає ключовим конструктом у дослідженні їхньої адаптивної здатності до навчально-пізнавальних та соціально-емоційних викликів шкільного середовища. У рамках біопсихосоціальної парадигми стресостійкість розглядається як інтегративна властивість, що об'єднує внутрішні психофізіологічні ресурси — рівні активації гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, характер виконавчих функцій та метакогнітивний контроль — із зовнішніми детермінантами: структурою педагогічної взаємодії, організаційними особливостями навчального простору та якістю соціальної підтримки з боку сім'ї та однокласників [28]. Фактори розвитку стресостійкості включають як генетично обумовлені риси темпераменту й рівень нейропластичності, так і навчально-педагогічні практики, спрямовані на тренування навичок саморегуляції та формування позитивних копінг-стратегій. Розкриття цього багатовимірного феномену є передумовою для проєктування ефективних інтервенцій, здатних запобігти дистресу та забезпечити гармонійний психофізіологічний розвиток учнів початкових класів.

Ю. В. Овчаренко дає таке визначення поняттю стресостійкості: *стресостійкість* — це риса особистості, окремими аспектами якої є стабільність, врівноваженість і стійкість. Завдяки цьому людина може протистояти різним труднощам, зберегти самопочуття та працювати в різних складних умовах. Тобто, це здатність особистості ефективно впоратися зі стресом та залишатися функціональним і здоровим навіть у ситуаціях навантаження чи несприятливих умов. Основна ідея стресостійкості полягає в умінні адаптуватися до стресових факторів та ефективно вирішувати проблеми, зберігаючи водночас психічне та фізичне здоров'я [42, с. 34].

М. Шпак розглядає стресостійкість як здатність особистості протистояти стресу, чинити опір. Стійкість організму до стресу є корисною захисною функцією, яка дозволяє людині успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища, протидіяти негативному впливу зовнішніх і внутрішніх стресогенних чинників [57, с. 282].

Стресостійкість учня початкових класів на соціально-психологічному рівні слід розглядати як комплексну інтеграцію здатності до ефективної соціальної адаптації, збереження значущих міжособистісних зв'язків, забезпечення успішної самореалізації та досягнення життєвих цілей, одночасно підтримуючи працездатність і фізичне здоров'я дитини. У межах цієї парадигми основним критерієм стійкості до стресу виступає рівень спроможності індивіда пристосовуватися до вимогливих соціальних й освітніх контекстів, не втрачаючи внутрішньої рівноваги та не допускаючи деградації соціальної функціональності [53].

Трансактна концепція стресу за Р. Лазарусом визначає стресостійкість як процес, у якому центральними компонентами виступають когнітивна оцінка ситуації та актуалізація репертуару внутрішніх засобів подолання труднощів, відомих у психології як копінг-стратегії [58]. Когнітивна оцінка передбачає первісне визначення значущості й потенційної загрози навчальної або соціальної ситуації, подальше формування уявлення про наявні ресурси та вибір стратегії реагування — від активного пошуку вирішення проблеми до емоційного дистанціювання. Саме механізм взаємодії цих психічних операцій зумовлює динаміку адаптивних реакцій: від продуктивного еустресу, що стимулює пізнавальну мобілізацію, до дистресу, який веде до виснаження ресурсів і порушення соціо-психологічного благополуччя.

Визначення чинників, що сприяють формуванню або перешкоджають розвитку стресостійкості, потребує мультидисциплінарного підходу. Психологічні детермінанти включають внутрішні риси особистості й рівні розвитку ключових когнітивних функцій. Зокрема, «Я-концепція» дитини, що охоплює образ «Я-реального», «Я-ідеального» та «Я-соціального», визначає

ступінь упевненості в собі й психологічної стійкості перед обличчям невдач. Інтернальний локус контролю, відображаючи віру дитини в свою здатність впливати на події, прямо корелює з активністю копінг-поведінок і швидкістю відновлення після стресових викликів. Розвиненість виконавчих функцій і когнітивна гнучкість забезпечують здатність до переключення уваги й корекції стратегії у разі непередбачуваних змін у навчальному процесі, тоді як рівень розвитку комунікативної сфери гарантує адекватний обмін інформацією та емоційну підтримку в колективі.

З біологічної точки зору резильєнтність учня початкової школи визначається фазами діяльності гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі й вегетативної нервової системи. У відповідь на стресори в дитини синтезується адреналін, норадреналін і кортизол, що формує тимчасове підвищення метаболічної активності й пізнавальної продуктивності [58]. Проте важливим є баланс між швидкими реакціями симпато-адреналової системи та тривалим впливом глюкокортикоїдів, оскільки хронічна активація цих механізмів без достатньої регенерації призводить до виснаження «поверхневих» і «глибинних» адаптаційних резервів. Нейропластичність дитячого мозку забезпечує відносно швидке відновлення після фізіологічного й емоційного навантаження, проте період школи підвищує вразливість до перевантаження саме через інтенсивність академічних та соціальних вимог.

Соціальні чинники стресостійкості в початковій школі визначаються структурою освітнього середовища, стилем педагогічної взаємодії та рівнем підтримки з боку родини. Систематичне впровадження «психоемоційних пауз», чітке планування уроків із прогнозованими етапами активності й відпочинку, а також використання спілкування як ресурсу емоційної підтримки вчителем сприяють збереженню оптимального рівня стресового збудження й зменшенню ризику дистресу. Важливу роль відіграють якісні міжособистісні зв'язки з однокласниками: взаємна допомога, колективні проєкти й ігрові ситуації розвивають емпатію, соціальну компетентність та почуття приналежності до групи, що значно посилює копінг-потенціал учня.

Згідно з В. Корольчуком, ключовими внутрішніми чинниками формування та розвитку стресостійкості є когнітивний розвиток, розвиненість комунікативної сфери й змістові характеристики структурних компонентів стресостійкості — мотиваційні установки, системи цінностей та переконання дитини [26]. Когнітивний розвиток передбачає не лише рівень мислення, а й здатність до метакогнітивного моніторингу власної поведінки: коли учень розуміє причини власного занепокоєння чи невпевненості, він може більш свідомо обирати відповідні копінг-стратегії. Розвинена комунікативна сфера дозволяє дитині встановлювати й підтримувати міжособистісні зв'язки, запозичувати зразки адаптивної поведінки в однолітків і через взаємодію з дорослими отримувати соціально-емоційну підтримку.

Психологічна компетентність як інтегративна якість особистості визнається однією з центральних складових стресостійкості. Володіння психологічною компетентністю означає вміння адекватно оцінювати вимоги середовища та власні ресурси, формувати реалістичні життєві цілі й мобілізувати необхідні соціальні й особистісні засоби для їх досягнення, зберігаючи при цьому психічне й фізичне здоров'я. У дітей початкової школи психологічна компетентність реалізується через базові уміння — усвідомлення своїх емоцій, здатність керувати імпульсивними реакціями, планувати навчальну діяльність і приймати рішення відповідно до обставин. Соціальний досвід, що накопичується в межах освітнього процесу, поглиблює психологічну компетентність, оскільки кожна успішна подолана складність закріплюється як позитивна когнітивно-афективна гістограма, підвищуючи загальний рівень довіри до власних стратегій копінгу [24].

Н. В. Слободяник у своїх дослідженнях опирається на ресурсну теорію С. Хобфолла, розглядаючи стресостійкість учнів початкових класів як системну властивість особистості, що формується задовго до моменту безпосереднього контакту зі стрес-факторами [47]. Вона доводить, що проактивна взаємодія дитини з потенційно напружувальним середовищем передбачає не лише адаптивне реагування на стресові ситуації на рівні поведінкових стратегій, а й

глибоке усвідомлення власних внутрішніх ресурсів та їх активне збереження й нарощування. Зокрема, Слободяник акцентує увагу на тому, що діти з розвиненою здатністю ідентифікувати власні позитивні риси — відповідальність, допитливість, емоційну чуйність — демонструють вищу стійкість до академічних та соціальних викликів, оскільки вміють прогнозувати власні реакції й коригувати поведінку ще на етапі формування очікувань щодо стресора.

Важливим внеском Н. В. Слободяник є розгорнута характеристика структурних компонентів «стратегічного запасу» стресостійкості, що включає сукупність емоційно-вольових якостей — упевненість у собі, витримку, здатність до конструктивної самоінгібіції та оптимістичну інтерпретацію складнощів [47]. На підставі експериментальних даних вона доводить, що школярі з високим рівнем самоповаги й адекватною самооцінкою, які розглядають стрес як можливість набуття нового досвіду і внутрішнього розвитку, мобілізують свої резерви значно ефективніше: їхня гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь проходить через фазу тривоги швидше і з меншими втратами «поверхневої» адаптаційної енергії, що запобігає передчасному переходу до стадії виснаження [58].

Наслідком досліджень Н. Слободяник стало формування методичних рекомендацій щодо цілеспрямованого розвитку особистісного потенціалу дітей початкової ланки: вона пропонує включати в навчальні програми вправи на самоідентифікацію й афірмацію власних сильних сторін, практикування активних життєвих настанов через рольові ігри й драматизацію, а також інтенційне розвиток раціональних копінг-стратегій — від структурованого планування навчальної діяльності до ігрових технік управління емоціями. За результатами її роботи, школярі, які усвідомлено сприймають стан здоров'я як цінність і готові дотримуватися режиму фізичних активностей, сну та харчування, демонструють найвищий рівень психофізіологічного благополуччя та суб'єктивного комфорту навіть у періоди інтенсивного навчального навантаження, що підтверджує беззаперечну роль особистісних ресурсів у збереженні стресостійкості.

Стресостійкість — це опірність організму до будь-яких стресових обставин або здатність організму протистояти стресогенним факторам і не дозволити йому піддатися впливу стресу. Як правило люди з добре розвиненою стресостійкістю краще адаптуються до умов стресу, кризових інтервенцій, трагічних подій або ж загалом до складних життєвих обставин [1].

Якщо ж ми розглядаємо стресостійкість у контексті початкової школи, то це поняття виступає, як спроможність учнів початкових класів, адаптуватись до нового ритму життя, нових обов'язків, нових викликів, нового оточення, тощо. Але ми повинні розуміти, що учні які вступають до першого класу, ще не мають цих навичок і спроможностей, тому впродовж наступних чотирьох років навчання, вони будуть поступово набувати цих вмінь, а допомагати їм в цьому будуть їх викладачі та батьки [7, с. 29].

Робота над розвитком стресостійкості в учнів початкових класів, в майбутньому може позитивно відобразитись на їх подальшому житті. Оскільки, учні в яких сформована стресостійкість почувають себе більш впевнено, легко сприймають невдачі, дивляться на ситуацію з оптимізмом, рідше опускають руки і частіше за все здатні спокійно, адекватно сприймати як злети, так і падіння. Вступ до школи та початок систематичного навчання є одним із найважливіших і водночас найважчих періодів в житті учнів початкових класів. Оскільки це період, коли на їх плечі «лягає» більша відповідальність ніж раніше. Їм необхідно вміти адаптуватись до нових соціальних умов. Успішність подальшої соціалізації учня початкових класів напряму залежить від швидкості перебігу адаптаційного періоду [7].

Варто пам'ятати, що процес адаптації в учнів початкових класів починається не відразу і триває в кожного по-різному. В середньому цей процес починається з першого вересня і може протікати до трьох місяців. На тривалість адаптації учнів початкових класів до школи, можуть впливати певні чинники: психологічні особливості та розумовий розвиток, потенціал адаптаційних механізмів (попередній досвід перебування в дитячому садку, зміна середовища) та досвід комунікації з однолітками та старшими.

Наступними на черзі проблемами після процесу адаптації в учнів початкових класів, постає процес опанування навчального матеріалу. Виділимо наступні чинники:

1. Труднощі, пов'язані з новим режимом дня;
2. Труднощі адаптації дитини до класного колективу;
3. Труднощі, що локалізуються в сфері стосунків із вчителями;
4. Труднощі, обумовлені зміною домашньої обстановки на шкільну [12].

Для розвитку стресостійкості в учнів початкових класів, насамперед важливу роль відіграє створення сприятливого середовища в класі. Під час навчального процесу, сумісно з когнітивним розвитком, викладачами впроваджуються програми, які направлені й на розвиток навичок з подолання стресу та емоційної саморегуляції. Навчальні заклади, які активно залучають батьків і впроваджують загальношкільну політику, ще більше посилюють цей розвиток.

Позакласні програми та ігри також важливі, надаючи учням можливість розвивати стресостійкість під час участі в тих чи інших заходах. Завдяки ретельному поєднанню сприятливого навчального середовища та емоційної підтримки зі сторони викладачів чи батьків, учні початкової школи вчаться бути, стійкими до дії стресу, проявляти наполегливість, мотивацію та швидше адаптовуватися до мінливості подій.

Гра сама по собі є важливою складовою для дітей. Гра – це не просто спосіб розважитись, але ще й важливий елемент у процесі формування стресостійкості, оскільки, учні початкових класів мають можливість пережити низку різних емоцій, навчитись програвати, підтримувати одне одного та радіти в разі перемоги [14].

Також слід зазначити, що для формування стресостійкості учнів початкових класів, потрібно залучати до командних робіт, групових проектів та завдань спрямованих на розв'язання реальних проблем, які потребують логічного мислення для їх виконання. Таким чином це сприятиме розвитку їх комунікативних навичок та емпатії.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дослідження здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми стресостійкості учнів початкових класів, що включає розгляд поняття стресу, його класифікації, специфіки проявів в учнів початкових класів, а також визначення соціальних чинників, що впливають на формування здатності до подолання стресових ситуацій. Проведений аналіз показав, що поняття «стрес» у сучасній науковій літературі трактується як складна багатофакторна реакція організму на зовнішні чи внутрішні подразники, що порушують стан гомеостазу, а у дітей проявляється в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах.

З'ясовано, що стрес учнів початкових класів може бути як гострим, викликаним раптовими чи короткотривалими подіями, так і хронічним, що формується під впливом постійного навантаження — навчального, емоційного, соціального. У межах дослідження також розмежовано поняття еустресу — позитивного стимулу до розвитку — та дистресу, що має негативні наслідки для психофізичного здоров'я дитини.

Особлива увага приділяється психологічним особливостям розвитку учнів початкових класів, які зумовлюють їхню підвищену емоційну вразливість, нестійкість уваги, недостатній рівень саморегуляції та значну залежність від соціального оточення. Ці особливості є вирішальними у процесі формування механізмів подолання стресу, зокрема розвитку емоційного інтелекту, здатності до саморегуляції, когнітивної гнучкості та комунікативних навичок. Було встановлено, що ефективне засвоєння учнями нових навчальних ролей і соціальних очікувань відбувається лише за умови створення сприятливого емоційного фону та підтримки з боку дорослих — батьків, вчителів і соціальних працівників.

Розглянуто основні соціальні умови формування стресостійкості, серед яких ключову роль відіграє якість міжособистісної взаємодії в родині та школі. Зокрема, емоційна підтримка, модель поведінки дорослих у стресових ситуаціях,

організація безпечного та структурованого навчального середовища є важливими чинниками, що сприяють розвитку у дітей відчуття безпеки, довіри, впевненості в собі та здатності долати труднощі. Наявність позитивного досвіду подолання труднощів формує у дітей віру в себе та свій вплив на ситуацію, що значною мірою знижує ймовірність дистресу.

Значний акцент у теоретичному аналізі зроблено на мультидисциплінарному підході до розуміння стресостійкості — біопсихосоціальної моделі, яка охоплює фізіологічні реакції організму на стрес, когнітивно-поведінкові особливості реагування та соціальні взаємодії, в яких дитина набуває досвіду емоційного й поведінкового самоконтролю. У контексті шкільної освіти стресостійкість учнів початкових класів розглядається як ключовий компонент їхньої соціальної адаптації, що визначає ефективність навчання, стосунки з однолітками та загальне психоемоційне благополуччя.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що формування стресостійкості є критично важливим компонентом розвитку особистості учнів початкових класів. Розуміння особливостей психіки дітей цього вікового періоду, специфіки впливу стресових факторів та умов, що сприяють адаптації до них, дозволяє розробити ефективні соціально-педагогічні інструменти підтримки. Зокрема, це створення підтримувального шкільного середовища, налагодження конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, впровадження тренінгових програм та профілактичних заходів, що спрямовані на розвиток емоційної компетентності, саморегуляції та стійкості до стресових впливів.

РОЗДІЛ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Узгодження сімейних стосунків для розвитку стресостійкості в учнів початкових класів

Озброєний сучасною науковою методологією соціальної роботи та міждисциплінарними концепціями дитячої психології, аналіз проблеми узгодження сімейних стосунків як чинника формування стресостійкості в учнів початкових класів вимагає глибокого осмислення соціокультурних, емоційно-психологічних та освітніх параметрів функціонування дитини в системі «родина–школа». Стресостійкість, як ключовий компонент психосоціального благополуччя дитини, розглядається крізь призму біопсихосоціальної моделі, де сімейне середовище виступає джерелом первинної соціалізації, і саме його структура, стиль взаємодії та інструменти емоційної підтримки закладають фундамент для адаптивних копінг-стратегій у дитячому віці.

Наукові дослідження, переконливо демонструють, що консистентність сімейних стосунків, а також баланс між автономією та залученістю батьків у життя дитини є ключовими детермінантами емоційного розвитку й формування психоемоційної резилієнтності [22]. Сім'я як мікросоціальний інститут, що виконує соціалізувальну, виховну та підтримувальну функції, виступає своєрідним фільтром і буфером для зовнішніх психотравмувальних впливів. У контексті учнів початкових класів, саме у сім'ї відбувається первинна апробація моделей реакції на стрес: від конструктивного подолання до дезадаптивного уникання. У цьому сенсі узгодження сімейних стосунків має розглядатися не просто як відсутність конфліктів, а як наявність сталої структури з високим рівнем емоційної валідації, відкритої комунікації та взаємної підтримки [19].

Ключову роль відіграє емоційна безпека дитини — поняття, яке охоплює почуття стабільності, прийняття та можливості бути собою у присутності значущих дорослих. Емпіричні дані свідчать, що діти, які зростають у сім'ях з

високим рівнем емоційного клімату, мають кращу здатність до саморегуляції, демонструють нижчий рівень реактивності нервової системи та вищу здатність до перенесення навичок подолання стресу в інші середовища — освітнє, спортивне, соціальне [49]. Таким чином, формування сімейного контексту, де дитина відчувається прийнятою незалежно від її успіхів, забезпечує так звану «емоційну подушку», що знижує ризик розвитку реактивної тривожності або соматизаційних розладів.

Узгодження стосунків у родині також передбачає когерентність батьківських моделей взаємодії: дитина має отримувати стабільні й не суперечливі повідомлення від обох батьків. Важливим є дотримання принципу єдності вимог, що в теорії батьківських практик описується як «конгруентне батьківство». У ситуаціях, коли один із батьків схильний до авторитарного стилю, а інший — до вседозволеності, дитина стикається з дилемою лояльності, що підвищує рівень її дезорієнтації та сприяє формуванню невпевненості в собі. Соціальний працівник у такому випадку виступає фасилітатором діалогу між членами родини, спрямованого на усунення комунікативних бар'єрів та гармонізацію стилів виховання з урахуванням психоемоційного статусу дитини [46].

Крім того, важливо враховувати транскультурні аспекти батьківської поведінки. У багатьох родинах з високим рівнем патріархальних цінностей спостерігається тенденція до емоційної дистанції між батьком і дитиною. У той час як дослідження сучасної педагогічної антропології вказують на важливість батьківського залучення обох статей — зокрема, активної участі батька — у формуванні гендерної ідентичності, емоційної врівноваженості та стійкості до фрустраційних впливів. Сім'ї, які застосовують партисипативний підхід до виховання (тобто залучення дитини до прийняття рішень, планування спільного дозвілля тощо), створюють передумови для розвитку емоційного інтелекту, що, у свою чергу, є предиктором стресостійкості в умовах шкільного життя [49].

Поведінкове моделювання, яке реалізується батьками в стресогенних ситуаціях, також виконує функцію трансляції копінг-стратегій. Якщо батьки

демонструють конструктивні моделі розв'язання конфліктів (через переговори, емпатійне слухання, спільне прийняття рішень), дитина засвоює ці моделі як прийнятні й ефективні. На противагу цьому, емоційна реактивність батьків, яка проявляється в криках, звинуваченнях або униканні діалогу, формує у дитини схильність до внутрішньої напруги, аутоагресивної поведінки або соматичних скарг. Таким чином, функція батьків як «емоційних дзеркал» не може бути знехтувана у побудові соціально-психологічної роботи з родиною.

Узгодження сімейних стосунків також охоплює питання розподілу ролей, функціональних обов'язків та підтримки автономності дитини. Учень початкових класів потребує як базової турботи, так і поступового переходу до самостійності у виконанні побутових та навчальних завдань. Роль батьків полягає в моделюванні «зони найближчого розвитку» у стилі Л. Виготського, де дитина отримує підтримку в процесі виконання завдань, які поступово стають її особистою відповідальністю. Це формує відчуття компетентності, підвищує рівень самоефективності та закладає когнітивно-емоційну основу для толерантності до невдач.

Завданням соціального працівника є не лише діагностика сімейного клімату, але й імплементація міждисциплінарних програм підтримки: психоедукаційні модулі, тренінги з розвитку емоційного інтелекту для батьків, індивідуальні консультації, групова терапія. Застосування інструментів системної сімейної терапії, таких як генограма, мапування ресурсів, робота з сімейними сценаріями — дозволяє виявити глибинні конфліктогенні чинники та трансформувати деструктивні патерни у функціональні механізми підтримки [45].

Отже, узгодження сімейних стосунків у контексті розвитку стресостійкості учнів початкових класів є ключовою передумовою побудови цілісної освітньо-виховної екосистеми. Успішність реалізації такої стратегії визначається не лише наявністю сприятливого емоційного фону в родині, але й гнучкістю її структури, здатністю до змін і рефлексивного аналізу власних виховних практик. Саме через міжособистісну узгодженість, відкритість до діалогу й інтерсуб'єктну довіру

розвивається психологічна стійкість дитини як базова компетенція XXI століття. Це дозволяє розглядати сім'ю не як ізольовану одиницю, а як активного учасника освітнього й психосоціального розвитку дитини, здатного до системного впливу на формування адаптивних моделей реагування на стрес.

2.2 Організація шкільного середовища, для формування стресостійкості учнів початкових класів

Організація шкільного середовища для формування стресостійкості учнів початкових класів розглядається як цілісний соціально-педагогічний процес, у межах якого формуються не лише інструменти навчального впливу, але й комплексні механізми психоемоційної підтримки, соціального конструювання безпечного простору та моделювання позитивних поведінкових стратегій [43, с. 52]. У контексті соціальної педагогіки та психології освіти, шкільне середовище не є лише фізичним або інституційним простором, а являє собою багатофакторну систему взаємодій між учасниками освітнього процесу, які формують «середовище розвитку», що істотно впливає на психічне здоров'я дитини та її здатність протистояти дестабілізуючим факторам.

Психологічно безпечне шкільне середовище — це концепт, що охоплює не лише відсутність фізичного чи емоційного насильства, але й наявність структурованих умов для задоволення базових психологічних потреб дитини: потреби у безпеці, приналежності, автономії та самореалізації [50]. У цьому контексті важливим є створення інклюзивного середовища, яке враховує індивідуальні особливості, темп навчання, сенсорні та емоційні характеристики учня.

Несприятливі шкільні умови здатні різко підірвати емоційний стан учнів початкових класів, знизити їх мотивацію, “відбити” бажання навчатись та відвідувати навчальний заклад і найголовніше стати основним тригером, що призводитиме до виникнення регулярного стресу. Для продуктивної роботи з учнями початкових класів, викладачами та фахівцями в сфері дитячої психології

повинно формуватись середовище, якому були б притаманні: безпечність, константність, ритмічність, послідовність, передбачуваність, панування атмосфери поваги.

А. Панасюк виділяє такі основні чинники виникнення стресу в навчальному середовищі:

1. Фізичні умови навчання – вплив дизайну приміщення та побутових шумів на психіку дітей. Неприятливе розташування навчального закладу біля місць побутових шумів сприяє перенапруженню нервової системи, викликає надмірну роздратованість, негативно впливає на працездатність, засвоєння навчального матеріалу та призводить до розвитку стресової реакції.

2. Особливості психологічного клімату в навчальному закладі. Виникнення між вчителем та учнями небажаної дистанції спричиняє підвищення рівня тривожності, зниження рівня самооцінки та толерантності до стресу.

3. Особливості психологічного клімату у класі (групі). Непорозуміння, статусні позиції учнів, відсутність згуртованості можуть провокувати появу особистої психічної напруженості.

4. Рольова позиція у класі (групі). Не сприятливе становище у класі провокує демонстративні форми поведінки. Постійна незадоволеність становищем сприяє розвитку стресової реакції.

5. Особливості навчально-методичного забезпечення. Слабке навчально-методичне забезпечення знижує ефективність навчання, провокує негативне ставлення до окремих предметів та навчання загалом, що призводить до надмірного нервово психічного напруження [35].

Змістове наповнення освітнього простору має забезпечувати не тільки академічну складову, а й психоедукаційний компонент, спрямований на формування в учнів емоційної грамотності, соціальних навичок та стратегій подолання труднощів. Застосування програм емоційного навчання у структурі початкової освіти дозволяє системно інтегрувати тренування саморегуляції, розвиток емпатії, формування навичок вирішення конфліктів та рефлексії у повсякденну навчальну діяльність [38].

Роль педагогічного персоналу в організації шкільного середовища для формування стресостійкості є критичною. Учитель у початковій школі постає як модератор психоемоційного стану класу, фасилітатор позитивних змін та носій рефлексивної педагогічної позиції [38]. Необхідною умовою ефективної взаємодії є емоційна компетентність самого педагога, його здатність до емоційної саморегуляції, професійної рефлексії та емпатійного слухання. Педагог, який володіє навичками ненасильницького спілкування, активно застосовує позитивне підкріплення, демонструє стабільність емоційного тону спілкування — формує довірливу атмосферу, в якій дитина може почуватися вільною від страху зробити помилку, бути засудженою чи неправильно зрозумілою.

Початкова школа повинна викликати інтерес та бажання прийти туди знову. Так як викладач – це наставник, який буде навчати учнів початкових класів найближчі чотири роки, важливо одразу вибудувати з ними довірливі відносини, і в той же час напрацювати авторитет [33, с. 223].

Атмосфера в якій перебувають учні початкових класів щодня, надзвичайно сильно впливає на їх емоційний стан та самопочуття. Доброзичливість та підтримка – це те, що для них конче необхідно в цей період. Часто учні початкових класів потребують особливої уваги, але не слід забувати, що вона повинна бути раціонально розділена між усіма однаково, щоб в них не складалось враження, що хтось був обділений.

Викладачам необхідно вміти заохочувати учнів початкових класів до співпраці. Ключовим аспектом для створення сприятливого середовища є спільна основа розвитку між усіма працівниками школи в поєднанні з напрацюваннями, які гарантують, що учні початкових класів отримають додаткову допомогу для соціальних, емоційних або академічних потреб, коли вони цього потребуватимуть [35].

Важливим аспектом є просторово-організаційна модель шкільного середовища. Згідно з сучасними концепціями архітектури навчального простору, фізичний простір повинен сприяти гнучкому розміщенню, стимулювати автономну діяльність дитини, передбачати зони для відпочинку, емоційної

розрядки, сенсорного заспокоєння. Кольорова гама, рівень шуму, освітлення, наявність природних елементів (рослини, природне світло, дерев'яні елементи інтер'єру) чинять безпосередній вплив на фізіологічні механізми самозаспокоєння дитини, активізуючи парасимпатичну нервову систему та сприяючи зниженню рівня базової тривожності.

Організація взаємодії між учнями як частина соціального середовища школи також відіграє ключову роль у розвитку стресостійкості. Формування культури взаємопідтримки, ненасильницької комунікації та соціальної відповідальності через групові завдання, проєктну діяльність, рольові ігри, дискусійні кола («коло довіри», «ранкові зустрічі») сприяє розвитку навичок соціальної рефлексії, навичок співпереживання та зниженню проявів булінгу чи соціальної ізоляції. Важливим чинником є формування мікросередовища взаємоповаги, в якому дитина отримує досвід конструктивного співіснування у групі, вчиться давати і приймати допомогу, що безпосередньо транслюється на стратегії подолання труднощів у більш широкому життєвому контексті.

Доцільним у системі початкової освіти є впровадження програм превентивного психосоціального супроводу, спрямованих на ранню діагностику психоемоційного неблагополуччя та ризиків дезадаптації. Соціальний педагог, шкільний психолог та класний керівник у межах міждисциплінарного підходу формують єдину систему моніторингу, яка охоплює як кількісні, так і якісні показники адаптації учнів: рівень тривожності, індекс соціальної включеності, наявність психосоматичних проявів, тип реакції на навчальне навантаження. На підставі таких даних розробляються індивідуальні програми підтримки, які можуть включати психоедукацію, ігрову терапію, тренінги саморегуляції, арттерапевтичні техніки, менторинг тощо [29].

Окремої уваги заслуговує взаємодія з батьками в межах шкільного середовища як невід'ємного елемента системи розвитку стресостійкості. Залучення батьків до навчально-виховного процесу, створення платформ для діалогу (батьківські клуби, освітні майстерні, відкриті уроки) сприяє посиленню довіри до школи як інституції, формуванню єдиної виховної парадигми «школа–

родина» та зміцненню відчуття безпеки у дитини. Ефективна партнерська комунікація між школою та родиною знижує ризики фрустрації дитини при переході між освітнім і домашнім середовищем, а також створює додаткові можливості для трансляції адаптивних копінг-стратегій.

Загалом, організація шкільного середовища як інтерактивної, мультифункціональної системи, що забезпечує не лише передачу знань, а й підтримку психічного здоров'я дитини, є одним із ключових напрямів сучасної соціально-педагогічної практики. Цей процес потребує наявності висококваліфікованих кадрів, готовності до інновацій, міждисциплінарного підходу, а також інституційної підтримки з боку освітньої політики. Саме завдяки зусиллям у цьому напрямі формується освітній простір, що не лише адаптує дитину до умов сучасного світу, а й надає їй ресурси для особистісного зростання, стабільності, психічної витривалості та позитивного соціального функціонування.

2.3 Профілактика стресових станів учнів початкових класів

Профілактика стресових станів учнів початкових класів розглядається як системний превентивний процес, що поєднує міждисциплінарні підходи соціальної роботи, психології освіти та педагогіки. Ключовою передумовою ефективності таких заходів є усвідомлення стресу не лише як реакції на конкретні психотравмувальні події, а як динамічної психофізіологічної та поведінкової відповіді, вкоріненої в біопсихосоціальной моделі адаптації. У контексті учнів початкових класів превентивна робота спирається на подвійний рівень: первинну профілактику, спрямовану на створення сприятливих умов навчально-виховного процесу, та вторинну — на раннє виявлення і корекцію субклінічних проявів тривожності й дистресу [32].

Організація первинної профілактики починається з побудови інклюзивного, психоемоційно безпечного середовища, у якому учень відчувається соціально захищеним і прийнятим. Для цього застосовуються

методики структурованого позитивного підкріплення, які базуються на засадах поведінкової психології: систематичне визнання успіхів дитини в навчанні та соціальній взаємодії формує позитивний образ «я» й зміцнює внутрішній локус контролю. Паралельно впроваджуються елементи когнітивно-поведінкових інтервенцій у щоденну практику: короткі вправи з усвідомленого дихання або прогресивної м'язової релаксації, тренінги з розпізнавання тілесних сигналів тривоги і перетворення їх у когнітивні маркери, що допомагають дитині називати свої відчуття та керувати ними. Такі заходи інтегруються не лише в уроки трудового навчання чи спортзалу, а й у повсякденні ритуали («ранкова зустріч», «перерва-релаксація»), що сприяє закріпленню навичок саморегуляції на нейрональному рівні завдяки повторенню в сталій часовій структурі [33].

Неможливо переоцінити роль психоедукаційних модулів, розрахованих на педагогів і батьків: їхня ціль полягає у формуванні у всіх учасників освітнього процесу єдиного науково обґрунтованого дискурсу щодо природи дитячого стресу й способів його профілактики. Використання інтерактивних форматів (воркшопи, міні-тренінги, фасилітовані колективні сесії) дозволяє сформувати у педагогів навички емпатійного слухання та конструктивного зворотного зв'язку, а у батьків — розуміння важливості «емоційної валідації» й адекватних копінг-стратегій як складових моделі подолання стресу. Через навчання дорослих прагнуть створити середовище, де діти регулярно стикаються з адаптивними моделями поведінки, спостерігають їх і поступово інтерналізують.

Особливу увагу в рамках профілактики приділено міжособистісним та міжгруповим відносинам у класі. Соціально-емоційне навчання стає платформою для розвитку в учнів емпатії, навичок вирішення конфліктів, усвідомленого спілкування і колективної відповідальності. Під час таких занять дитина вчиться розуміти емоційні стани однокласників, застосовувати стратегічні підходи до подолання соціальної напруги та відпрацьовувати алгоритми спільного прийняття рішень [36]. Соціальне навчання доповнюється рольовими іграми та проєктною діяльністю, що активізує прагнення до колективного успіху і водночас формує навички толерантності та підтримки.

Вторинна профілактика концентрується на системі раннього виявлення дітей із підвищеним ризиком дистресу. В її основі лежить багаторівнева модель скринінгу, в якій як кількісні (опитувальники тривожності, шкали оцінки поведінкових проявів), так і якісні методи (спостереження, індивідуальні бесіди, групові діагностичні ігри) використовуються спільно соціальними педагогами, шкільними психологами й класними керівниками. У разі виявлення стійких проявів тривожності або поведінкових дисфункцій відбувається підключення індивідуальних корекційних інтервенцій: короткострокові когнітивно-поведінкові сеанси, елементи ігрової терапії, арт-терапевтичні техніки. Кожна з цих методик орієнтована на відпрацювання конкретних навичок — наприклад, переведення уваги з тривожних думок на ресурсні образи, моделювання позитивних сценаріїв розвитку подій, фарбування емоційного спектра в теплі кольори тощо.

Не менш важливим є розвиток соціальних мереж підтримки в межах і поза межами школи. Організація «Наставництва» — коли старші школярі або учні-волонтери навчаються бути «старшими друзями» для учнів початкових класів — створює додатковий рівень соціальної безпеки. Така практика сприяє зменшенню ізоляції дитини, підвищенню її соціальної інтеграції та наданню моделі реального соціального співробітництва. Поява в структурі школи програм залучення волонтерів і фахівців із зовнішніх інституцій (центрів сімейного консультування, громадських організацій, що працюють із дітьми в кризі) дозволяє розширити спектр ресурсів підтримки та оперативно реагувати на індивідуальні запити родини [40].

Комплексна профілактика стресових станів охоплює моделювання здорового способу життя в шкільному середовищі. Регулярні заняття фізичною культурою з елементами майндфулнес-руханок, вправи на координацію та рівновагу, використання в ігрових паузах активних рухливих вправ сприяють нормалізації вегетативного тону й підвищенню стресостійкості на фізіологічному рівні. Раціоналізація навчального графіка з чітким балансом між академічним навантаженням, руховими активностями та відпочинком закладає

основу для гармонійної регуляції добового ритму, що в свою чергу підтримує оптимальний рівень кортизолу та серотоніну у біохімії мозку.

Важливою складовою виявляється інтеграція арт- та музикотерапевтичних елементів у позакласні програми. Створення творчих майстерень, де діти можуть виражати свої переживання через малюнок, ліплення, гру на музичних інструментах, запускає механізми емоційного катарсису й сприяє трансформації внутрішнього напруження в естетичний досвід [41]. Відповідно до теоретичних положень юнгіанської психології, символічні образи в художній діяльності слугують каналом для проживання несвідомих конфліктів, що сприяє відновленню психологічної рівноваги.

Загалом, профілактика стресових станів учнів початкових класів — це багаторівневий континуум заходів від попередження до корекції, у якому взаємодіють соціальні, педагогічні та психотерапевтичні інструменти. Центральна ідея полягає в тому, щоб через створення сприятливого соціально-педагогічного середовища, системний психоедукаційний супровід дорослих і ранню корекцію на субклінічному етапі запобігти генералізації тривожних реакцій, розриву в системі соціальних зв'язків та розвитку соматичних порушень. Такий підхід забезпечує формування у дитини стійкого життєвого фундаменту, здатного адекватно витримувати як побутові, так і освітні стрес-тригери.

2.4 Соціальні аспекти розвитку емоційної компетенції та позитивного мислення учнів початкових класів

У процесі дослідження соціально-психологічних аспектів розвитку емоційної компетенції та позитивного мислення учнів початкових класів постає багатокомпонентна система взаємодій індивідуальних психологічних механізмів та соціального середовища, що формується в результаті цілеспрямованої педагогічної діяльності. У центрі уваги опиняються взаємозв'язки між усвідомленням власних емоцій, здатністю їх вербалізувати, розвитком емпатії й

афективного співпереживання, побудовою ресурсних стратегій позитивного тлумачення життєвих подій та конструюванням оптимістичного ставлення до навчання й міжособистісного спілкування.

Розпізнавання емоційних станів у себе та інших учасників освітнього процесу ґрунтується на складній мережі когнітивно-афективних операцій. Первинним етапом є сенсорне осягання невербальних сигналів — виразу обличчя, інтонації голосу, міміки та жестів, — що дозволяє створити першу, доконечну емоційну реакцію. Цей автоматичний рівень рецепції підкріплюється вторинним, когнітивним рівнем аналізу, який передбачає раціональну інтерпретацію того, що сприйнято: дитина вчиться зв'язувати введені везувіальні імпульси з певними поняттями («радість», «сум», «здивування»), опираючись на попередній досвід та модельні пояснення, отримані в сім'ї або від педагога. Саме в процесі вербалізації цього досвіду формується «емоційна лексика», що виступає своєрідною мапою внутрішнього світу, якою учень може користуватися для подальшого регулювання власних станів [43, с. 58]. Розширення й поглиблення такої лексики здійснюється через інтеграцію до навчальної програми сюжетно-рольових ігор, емоційних щоденників та структурованих вправ на емоційну диференціацію.

Системний розвиток емпатії учнів початкових класів відбувається за умов створення моделі «дистанційного співпереживання», коли дитина усвідомлює не просто наслідування почуттів іншої людини, але й формулює їх за допомогою власної внутрішньої репрезентаційної системи. Важливим інструментом у цьому сенсі є ведення учнів до аналізу сюжетів художньої літератури: розгляд конкретних ситуацій, в яких герої переживають ту чи іншу емоційну реакцію, дозволяє школярам виробити навички інтерпретації мотивації персонажів, зцілення власних афективних станів через співпереживання та засвоєння технологій підтримки [44]. Цей процес має глибинний вплив на формування морального самоусвідомлення, яке в початковій школі має виражатися у перших ознаках альтруїстичної поведінки та зростанні соціальної відповідальності.

У парадигмі розвитку емоційної компетентності увагу привертає комплекс саморегулятивних стратегій, які діти повинні опанувати для ефективного управління своїми емоціями. Такими стратегіями є технології дихання (зокрема вправи на усвідомлене подовжене дихання), методики пригнічення імпульсивних реакцій через переключення уваги на безпечні об'єкти (наприклад, малювання або робота з м'якими іграшками), а також когнітивні моделі переоцінки обставин, коли сама подія трансформується на рівні мислення в безпечнішу або менш загрозливу [46]. Ключовим моментом є не лише навчити дітей виконувати ці дії, а й пояснити їм логіку їхньої дії: таким чином формується «метапарат» самоконтролю, який забезпечує довгострокову адаптивність. Педагогічне середовище мусить бути спрямоване на підтримку цих зусиль через позитивне підкріплення та безоціночне супроводження процесу, що дозволяє уникнути формування страху перед власними емоціями як перед чимось «небезпечним» чи «непотрібним».

Паралельно з розвитком емоційної сфери відбувається формування когнітивних стратегій позитивного мислення, що ґрунтуються на виокремленні позитивних можливостей у подіях, які спочатку сприймаються як негативні або тривожні. Важливою складовою позитивного мислення є побудова оптимістичного «локусу контролю»: учень засвоює, що багато з того, що відбувається навколо, залежить від його власних дій, вольових зусиль і внутрішнього ставлення. На практиці це означає включення в освітню програму спеціальних вправ на переформулювання небажаних ситуацій — наприклад, метод «трьох позитивів», коли учень письмово реєструє три позитивні моменти кожного навчального дня, навіть якщо день загалом видався важким. Подібні практики сприяють закріпленню навичок помічати «зерна радості», зміцнюють віру в особисту спроможність та створюють внутрішню ментальну конструкцію, необхідну для ефективного протидіяння стресу та емоційному вигоранню.

Принципи сімейної соціалізації складають контекст, у якому виникає початковий синтез емоційної чутливості й позитивного ставлення до життя. Соціокультурні установки, які дитина отримує в родині, створюють своєрідну

«емоційну матрицю», що стає первинним шаблоном для інтерпретації шкільних ситуацій. Якщо в сім'ї встановлений баланс між підтримкою емоційної відкритості і суворістю ситуативних норм, дитина здобуває модель «ясності почуттів» та «безпеки вираження», що в умовах шкільного середовища підтримує розвиток стійкості до невдач і формує оптимістичну установку на подолання труднощів. Родинні бесіди, традиції спільного аналізу подій дня та надання слова кожному члену родини сприяють виробленню у дитини звички до систематичного рефлексивного осмислення власного емоційного досвіду.

Не менш вагомим є те, як педагоги організують групову динаміку та систему взаємодопомоги в учнівському колективі. Створення емотивно-безпечного середовища вимагає цілеспрямованої роботи над нормувальним полем класу: починаючи від правил комунікації («говоримо по черзі», «не перебиваємо», «не критикуємо особистість»), закінчуючи регулярним проведенням колективних анкетувань на тему «Які емоції я відчував сьогодні в класі». Використання «кола емоцій», де кожен учень має можливість поділитися своїм станом без оцінок з боку вчителя та однолітків, формує модель довіри й сприяє розвитку почуття соціальної підтримки. Водночас педагог має володіти техніками фасилітації, що дозволяють ненав'язливо коригувати дисгармонійні стани, спрямовувати увагу дітей на пошук рішення, а не заглиблення в негатив [47].

Для забезпечення цілісного підходу до проблеми необхідно інтегрувати психодидактичні та арт-терапевтичні методики. Використання рольових ігор, сюжетофіксацій, драматизацій дозволяє учням репетиційно відпрацьовувати різні типи емоційних реакцій у безпечному контексті. Так, при моделюванні конфліктної ситуації «двоє дітей сперечаються за іграшку» учасники чергуються в ролях агресора, жертви та спостерігача, після чого слідує розгорнуте обговорення почуттів кожного з «акторів» та можливих шляхів вирішення проблеми. Подібні вправи активують потенціал рефлексії та стимулюють вироблення ефективних способів взаємодії й емоційної регуляції. Арт-терапевтичні техніки — малювання емоцій на полотні, ліплення з пластиліну

власного «відчуття тривоги» чи «радісного настрою» — додають невербальний канал самовираження, що особливо корисно для дітей із слабшим словесним апаратом. Використання музично-рухових вправ і тілесно-орієнтованих практик, у яких учні через танцювальні композиції або рухливі ігри виражають емоції, забезпечує інтеграцію когнітивного, афективного й соматичного компонентів переживань, сприяючи поглибленню емоційної інформованості та розвитку інтероцептивних навичок [33].

Комплексна модель дослідження забезпечує взаємоперехід практичних методик і теоретичних конструктів: від рівня нейрофізіології емоцій до соціально-психологічних технологій групової підтримки. У цьому контексті визначальне значення має систематичне вивчення ефективності впроваджених інтервенцій через педагогічну діагностику: анкетування учнів та батьків, протоколювання поведінкових змін, аналіз динаміки навчальних досягнень, педагогічні спостереження й інтерв'ювання.

Таким чином, соціально-психологічні аспекти розвитку емоційної компетенції та позитивного мислення учнів початкових класів проявляються як синергія когнітивних, афективних і соціальних процесів, що реалізуються через системну співпрацю вчителя, сім'ї і самої дитини. Забезпечення сталісного розвитку цих процесів вимагає впровадження мультимодальних педагогічних технологій, побудованих на засадах інтроспективної практики, колективної фасилітації та творчих психотехнік, а також постійного моніторингу їхньої ефективності за допомогою педагогічної діагностики. Як результат, формується унікальна емоційно-компетентна особистість із розвиненою здатністю саморегуляції, адаптивного мислення та оптимістичного погляду на навколишню реальність, що є запорукою успішної соціалізації й подальшого гармонійного розвитку.

У межах системно-інтерактивного підходу соціально-психологічна співпраця з батьками виступає ключовим чинником формування стресостійкості учнів початкових класів, оскільки вона забезпечує безперервний обмін інформацією та узгодження стратегічних дій між родиною і школою. Педагогічно

обґрунтоване створення партнерського діалогу ґрунтується на принципах рівноправності й взаємної відповідальності: батьки не просто інформуються про емоційний стан дитини, але й долучаються до планування індивідуальних корекційних заходів. У процесі спільного аналізу поведінкових патернів та емоційних реакцій учня формується єдина когнітивно-афективна матриця, що дозволяє уникати розбіжностей у застосуванні технік саморегуляції. Практика соціально-психологічних консультацій із залученням методів активного слухання й емпатичного віддзеркалення сприяє виробленню у батьків уміння фіксувати первинні афективні прояви дитини та надавати їм конструктивний зворотний зв'язок. Такий двохсекторний підхід спрямований на створення єдиного психосоціального середовища, в якому дитина відчуває підтримку та безпеку як у школі, так і в сім'ї.

2.5. Соціальна співпраця з батьками задля сприяння формуванню стресостійкості учнів початкових класів

Використання психолого-педагогічних семінарів та тренінгів із залученням спеціалістів у сфері дитячої психології поглиблює розуміння батьків механізмів формування стресостійкості та методів інтеграції їх у щоденну практику. Формат групової роботи ґрунтується на фасилітаційних техніках, які стимулюють обмін кейсами, аналіз успішних інтервенцій та обговорення типових складнощів, що виникають у процесі взаємодії з учнями початкових класів. Тематичне моделювання реальних життєвих ситуацій дає змогу батькам відпрацювати алгоритми адаптивного реагування, обираючи між різними варіантами поведінки та оцінюючи їхні психоемоційні наслідки. Особливо ефективними виявляються вправи на побудову «емоційного колеса» і «матриці релаксації», які демонструють зв'язок між конкретними афективними станами та релаксаційними стратегіями. Завдяки цьому батьки здобувають не лише теоретичні знання, але й практичні навички швидкого коригування емоційного клімату в сім'ї.

Спільне планування «ресурсних заходів» передбачає впровадження до щоденного розпорядку простих, але ефективних методик релаксації й когнітивної реструктуризації, адаптованих до вікових особливостей учнів початкових класів та сімейного контексту. Батьки залучаються до організації ранкових і вечірніх ритуалів усвідомленого дихання, що включають серії подовжених інспірацій і експірацій із зосередженням на фізіологічних відчуттях. Паралельно здійснюється ведення «щоденника емоцій», у який занотовуються як позитивні, так і складні переживання дитини, а також ефективність застосованих методик. Регулярний аналіз таких даних соціальним працівником у поєднанні з педагогічним моніторингом дає змогу оперативно коригувати інтервенцію відповідно до індивідуальної динаміки емоційної адаптації. Такий підхід забезпечує формування у дитини звички до самоспостереження й усвідомленого вибору поведінкових стратегій.

Інноваційним ресурсом для підтримки партнерства є цифрові комунікаційні платформи, що дозволяють синхронізувати та узгоджувати інформацію про поточний емоційний стан учнів у режимі реального часу. Використання спеціалізованих мобільних додатків і веб-порталів надає можливість батькам оперативно отримувати сповіщення про результати щоденних вправ, коментарі педагога та рекомендації соціального працівника. Функціональність таких систем включає інтегровані анкети з самооцінки та короткі опитувальники, які дитина може заповнювати за допомогою батьків під їхнім супроводом. Систематизація цих даних у електронних базах полегшує проведення статистичного аналізу динаміки адаптаційних процесів та формування регулярних звітів. У результаті цифровізація комунікацій значно підвищує оперативність реагування на нові виклики та покращує узгодженість дій усіх учасників.

Когнітивно-поведінкові елементи, інтегровані до сімейних інтервенцій, спрямовані на розвиток у дитини навичок ідентифікації деструктивних думок та їхньої трансформації у адаптивні конструкції. Батьків навчають виявляти у дітей автоматизовані негативні оцінки («я не вмію», «в мене не вийде») та замінювати

їх на альтернативні гіпотези, що підкреслюють ресурси й можливості («я спробую ще раз», «можу звернутися по допомогу»). Важливою складовою є демонстрація батьками власних моделей когнітивної реструктуризації, адже діти найефективніше засвоюють методики через спостереження за дорослими. Під час регулярних консультацій із соціальним працівником аналізуються конкретні приклади використання цих технік у сімейному побуті, що стимулює батьків до самовдосконалення та рефлексії власних когнітивних схем. Таким чином відбувається інтеграція теоретичних основ когнітивно-поведінкової терапії в повсякденну практику, підвищуючи рівень резиліентності у дітей.

Залучення міждисциплінарних команд, до складу яких входять соціальні працівники, клінічні психологи та медіатори, забезпечує системну підтримку сімей із різнорівневим ступенем потреби в психосоціальних ресурсах. Спільне проведення міжсекторальних нарад дає змогу врахувати біопсихосоціальні особливості кожної дитини та розробити комплексний протокол підтримки. Соціальний працівник виконує роль координатора, який об'єднує інформацію від різних фахівців та узагальнює рекомендації для батьків у вигляді чітких алгоритмів дій. Систематичне індивідуальне супроводження з оцінкою результативності через стандартизовані шкали стресостійкості забезпечує коригування навантаження та інтенсивності інтервенції. Такий мультидисциплінарний підхід сприяє максимально ефективному використанню наявних ресурсів і стійкому розвитку адаптивних навичок у дитини.

Методологічно важливим аспектом є проведення процесуальної оцінки ефективності соціально-психологічного втручання з батьками шляхом квазіекспериментальних досліджень та опитувань. Застосування змішаних методів — кількісного (анкетування, стандартизовані тести) й якісного (інтерв'ю, тематичний аналіз сімейних кейсів) — дозволяє отримати широку картину динаміки емоційного благополуччя учнів. Регулярний моніторинг, здійснюваний із періодичністю, що відповідає фазам шкільного семестру, забезпечує виявлення як швидкоплинних, так і довгострокових змін у стресостійкості. Результати досліджень слугують базою для науково обґрунтованих рекомендацій щодо

оптимізації програм співпраці та їхньої адаптації до специфіки різних соціокультурних груп. Таким чином забезпечується безперервне підвищення якості соціально-психологічного супроводу учнів початкових класів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження системно висвітлено ключові соціально-психологічні умови, що сприяють формуванню стресостійкості учнів початкових класів, з акцентом на конкретні механізми їх реалізації. Показано, що паритетна модель «подвійного лідерства», яка передбачає чітке розмежування та узгодження ролей учителя й батьків у процесі емоційної підтримки дитини, забезпечує не лише цілісність корекційних заходів, але й підвищує їхню оперативність у випадках екстремальних емоційних реакцій. Укладені домовленості про регулярні інформаційні «мікрозустрічі» (формат коротких щотижневих онлайн-колів) дозволяють оперативно виявляти перші ознаки дистресу — зміни в поведінці, порушення концентрації уваги, зниження мотивації до навчання — і вживати диференційовані інтервенції, адаптовані до конкретних потреб дитини.

Вивчення організації шкільного середовища з позицій соціально-психологічної безпеки виявило, що застосування структурованих «психоемоційних пауз» (коротких вправ на релаксацію чи спільну рефлексію в кінці кожного уроку) значно покращує емоційний клімат у класі. Конкретні методики, такі як дихальні вправи з лічильником часу та вправи «очі – долоні» для зняття напруги очного м'яза, не лише знижують рівень тривожності, але й підвищують когнітивну продуктивність під час виконання складних завдань. Стандартизовані процедури планування уроків із врахуванням «кімнати емоцій» — простору, обладнаного для самостійної роботи учнів із відео-, звуковими чи м'якими сенсорними стимуляторами — створюють умови для безпечного переварювання емоційних переживань.

Профілактичні заходи, розгорнуті в рамках співпраці з батьками, деталізують використання щоденників емоцій із чіткою інструкцією: щоранку дитина й батьки відзначають три позитивні моменти минулого дня, а ввечері фіксують одну складну ситуацію та її найменші прояви тривожності. Цей інструмент доповнюється «емоційним чартом» з графічними індикаторами, що дозволяють швидко оцінити інтенсивність пережитих почуттів і спланувати методики релаксації.

Особлива увага приділена міжпрофесійній взаємодії: спільні наради соціальних працівників, шкільних психологів та класного керівника формату «кейс-конференцій» дозволяють координувати мультидисциплінарні підходи до підтримки учня.

Цифрові рішення в рамках організації комунікації доповнюють традиційні формати: через спеціалізовану платформу «School-Wellness» батьки щоденно отримують дайджест із результатами вправ і рекомендаціями соціального працівника, а вчитель у режимі реального часу може актуалізувати план роботи з класом із врахуванням колективного емоційного стану. Інтегровані опитувальники й алгоритми автоматичного підрахунку балів за «емоційним журналом» дозволяють генерувати індивідуальні звіти та прогнозувати пік навантаження, щоб запобігти хронізації стресових реакцій.

Таким чином, результати другого розділу свідчать, що конкретизація та деталізація соціально-психологічних практик у парадигмі сімейно-шкільної взаємодії, упровадження чітких інструментів моніторингу й міждисциплінарних протоколів дозволяють побудувати цілісну систему підтримки стресостійкості учнів початкових класів. Вони формують основу для подальшої емпіричної верифікації розроблених технологій у практиці початкової освіти.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СОЦІАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Методика експериментального дослідження ефективності соціальної програми формування стресостійкості учнів початкових класів

Дослідження формування стресостійкості учнів початкових класів є особливо актуальним з огляду на зростаючий рівень емоційного напруження, яке діти зазнають у процесі навчальної діяльності, адаптації до освітнього середовища та соціальних контактів. Враховуючи психологічні особливості учнів початкових класів, формування стресостійкості слід розглядати як складний процес інтеграції індивідуальних, емоційно-вольових і соціальних компонентів, що обумовлюють здатність дитини протистояти психоемоційному навантаженню, зберігати рівновагу, самоконтроль і адекватність поведінки.

Метою нашого експериментального дослідження є вивчення ефективності впливу соціальних умов, створених у межах освітнього середовища, на розвиток стресостійкості учнів початкових класів. Зокрема, ставилося завдання оцінити, як цілеспрямоване психологічне та педагогічне втручання може модифікувати рівень стресостійкості дітей у віці 7–9 років.

Відповідно до мети, були сформульовані такі завдання дослідження: 1) визначити початковий рівень стресостійкості дітей 2–3 класів шляхом психодіагностичного тестування; 2) впровадити цілеспрямований вплив на шляхом організації сприятливих соціально-психологічних умов, включаючи педагогічну підтримку, розвиток емоційного інтелекту, формування позитивних соціальних зв'язків.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що створення спеціально організованих соціальних умов в освітньому середовищі, які передбачають емоційно безпечне середовище, підтримку педагогів, розвиток комунікативних

навичок та позитивну міжособистісну взаємодію, сприятиме підвищенню рівня стресостійкості учнів початкових класів.

Базою проведення дослідження обрано КЗ "Бучанський академічний ліцей №3" Бучанської міської ради Київської області, який забезпечує навчання учнів початкової ланки та має розвинену систему психолого-педагогічного супроводу. У дослідженні взяли участь учні 2-х та 3-х класів у загальній кількості 30 осіб.

Дослідницька робота була реалізована у три основні етапи. Перший етап — констатувальний — передбачав первинне психодіагностичне обстеження учнів за допомогою валідованих проєктивних і тестових методик з метою виявлення рівня стресостійкості та психологічного клімату в класі. Другий етап — формувальний — був спрямований на впровадження соціально-психологічних заходів, що стимулюють емоційний розвиток, комунікацію, адаптивність до стресу, включаючи ігрові тренінги, інтерактивні заняття, бесіди та індивідуальні консультації. Третій етап — контрольний — полягав у повторному застосуванні діагностичних методик для виявлення динаміки змін у стресостійкості учнів.

Для оцінювання рівня стресостійкості було обрано низку методик, кожна з яких дозволяє діагностувати певні аспекти емоційного стану та адаптивності учнів початкових класів. Зокрема, використано тест Люшера, який є кольоровою проєктивною методикою, що дозволяє оцінити поточний психоемоційний стан дитини, ступінь її адаптації до соціального оточення та виявити внутрішні конфлікти. Вибір даної методики обумовлений її високою діагностичною чутливістю до змін у настрої та психофізіологічному стані дітей. Методика ґрунтується на принципі проєкції: вибір кольору здійснюється на основі підсвідомих переваг, які не піддаються довільному контролю і тому є достовірним індикатором емоційної сфери. Процедура проведення передбачає два етапи вибору з восьми кольорових карток у порядку привабливості, що дозволяє виявити розбіжності між бажаним та реальним станом. Показники інтерпретуються з урахуванням значення кожного кольору в структурі особистості, що дає змогу охарактеризувати загальний емоційний фон дитини, її рівень тривожності, втомлюваність, адаптаційні ресурси.

Другим діагностичним інструментом було обрано проєктивну методику «Мій клас» є інструментом для вивчення соціально-психологічного стану учнів початкових класів, що дозволяє психологам отримати інформацію про взаємовідносини дитини з колективом, її самоідентифікацію в класі та емоційний клімат у колективі. З огляду на це, вона може бути корисною у контексті дослідження формування стресостійкості учнів початкових класів, оскільки дозволяє виявити рівень адаптації учнів до шкільного середовища, їхнє відчуття комфорту чи дискомфорту в класному колективі.

Усі методики були апробовані в адаптованій формі, з урахуванням вікових особливостей дітей 2–3 класів. Їх використання дало змогу створити комплексну картину психологічного стану дитини в освітньому середовищі, оцінити динаміку змін після цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу та виявити ефективність тих чи інших соціальних умов як факторів формування стресостійкості.

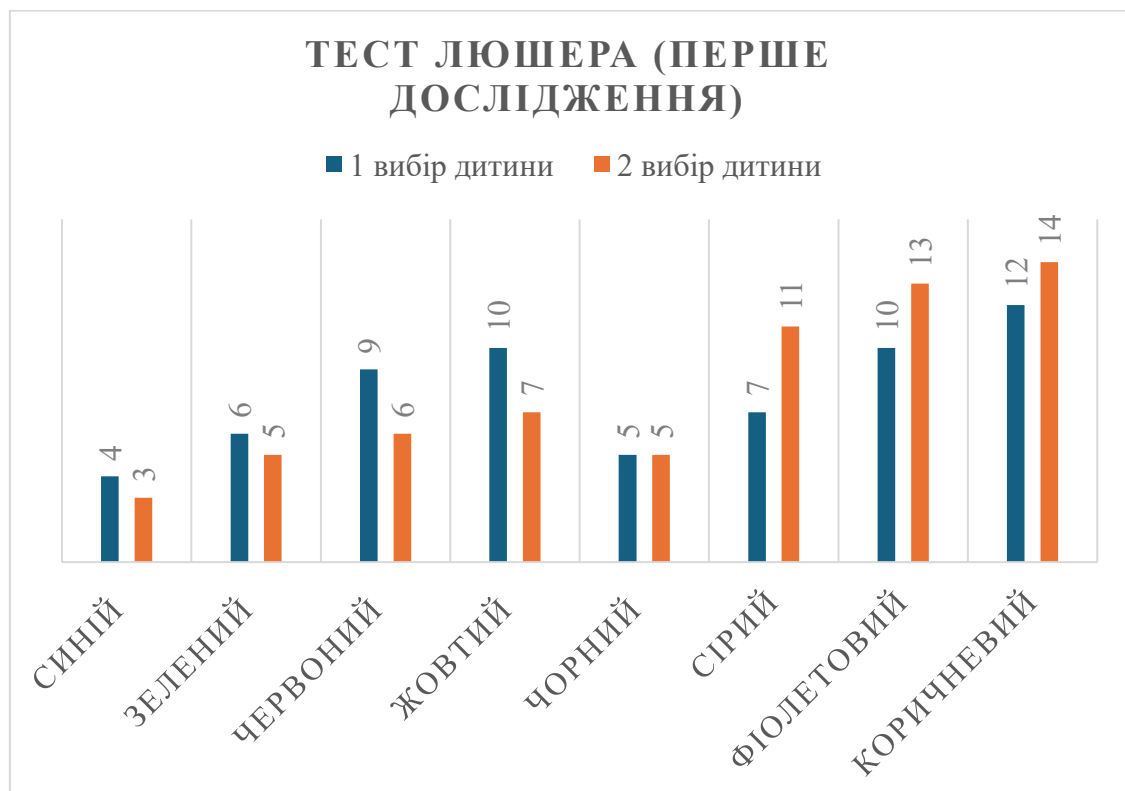


Рис. 3.1. Тест Люшера (перше дослідження)

Аналіз тесту Люшера, що оцінює психоемоційний стан учнів початкових класів, дозволяє отримати важливі дані про внутрішню психологічну динаміку

особистості та її стосунки з навколишнім світом. Кольори, вибрані в процесі тестування, є індикаторами емоційних потреб і конфліктів, тому їх інтерпретація надає важливі відомості про рівень стресу, адаптацію до шкільного середовища, соціальні та психологічні проблеми, з якими стикаються діти в період соціалізації. В аналізі негативних результатів тесту Люшера для 30 учнів було виявлено ряд характерних тенденцій, які вказують на наявність значних психоемоційних труднощів у більшості учасників.

Визначення бажаного та реального стану в тесті Люшера дозволяє виявити розрив між тим, що дитина хоче або прагне відчувати, та тим, що вона насправді переживає в своїй емоційній та соціальній реальності. Позитивні кольори, як правило, асоціюються з оптимістичними установками, надією на майбутнє та відчуттям емоційної рівноваги, тоді як негативні кольори (сірий, чорний, коричневий, фіолетовий) можуть свідчити про емоційні труднощі, втомленість, втечу від реальності та внутрішні конфлікти.

Розподіл вибору кольорів серед учнів показує, що лише у 9 з 30 дітей позитивні кольори (синій, зелений, жовтий, червоний) займають перші місця в їхньому виборі. Це свідчить про низький рівень оптимізму та емоційної стабільності в більшості учнів, що є тривожним сигналом для психоемоційної адаптації до навчального процесу та соціальної інтеграції в колективі. Водночас, у 21 дитині з 30 на перших місцях переважають негативні кольори, що вказує на суттєві психологічні труднощі в емоційній сфері цих учнів.

Сірий колір у тесті Люшера асоціюється з апатією, відстороненням та униканням взаємодії. Він є індикатором високого рівня емоційної втоми та соціальної ізоляції. У 11 з 30 учнів сірий колір зайняв перше або друге місце в їхньому виборі, що є яскравим свідченням емоційного виснаження, відсутності бажання взаємодіяти з іншими людьми, а також загального песимістичного настрою. Ці діти схильні уникати контактів з однокласниками та дорослими, вони мають труднощі у встановленні емоційно здорових взаємин у соціумі. Часто сірий колір на перших позиціях може бути пов'язаний з депресивними

тенденціями, апатією, що проявляється в небажанні брати участь у колективних активностях.

Чорний колір відображає внутрішній протест, конфлікт, агресивність і ворожість. У 7 з 30 учнів чорний колір був вибраний на перше або друге місце, що може вказувати на наявність внутрішнього протесту, глибоких конфліктів, як зовнішніх, так і внутрішніх. Для дітей, які вибирають чорний колір, характерні афективні вибухи, труднощі в контролі своїх емоцій та поведінки. Вони можуть демонструвати ознаки ворожості до оточуючих, часто вступають у конфлікти, мають проблеми в соціальній адаптації до колективу. Вибір чорного кольору в тесті Люшера на високих позиціях є тривожним маркером для психоемоційного здоров'я дітей, вказуючи на можливі труднощі в міжособистісних відносинах і високий рівень агресивності.

Коричневий колір символізує потребу у фізичному комфорті, втомленість, сенсорну чутливість. У 14 з 30 дітей коричневий колір потрапив на перше або друге місце, що свідчить про схильність до сенсорної вразливості, відчуття втоми та потреби в захисті від зовнішніх подразників. Ці діти можуть бути дуже чутливими до навколишнього середовища, відчувати емоційну перевантаженість та важко справлятися з фізичним або емоційним стресом. Вони потребують особливої уваги і підтримки в емоційному плані, оскільки їхня психіка є більш чутливою до стресових факторів, що може призводити до фізичних або емоційних захворювань.

Фіолетовий колір у тесті Люшера асоціюється з фантазуванням, втечею від реальності та емоційною нестійкістю. У 13 з 30 учнів фіолетовий колір був вибраний на перше або друге місце, що свідчить про наявність емоційної нестабільності та схильності до ескапізму. Діти, які вибирають цей колір, можуть мати труднощі з реалістичним сприйняттям світу, схильні до втечі в уявні світи та уявлення, щоб уникнути реальних проблем. Це може свідчити про відсутність ефективних механізмів копіngu з стресом і емоційними труднощами, що підвищує їхню уразливість до психоемоційних розладів.

Жовтий колір, що символізує оптимізм, відкритість і надію, є позитивним індикатором психоемоційного здоров'я. Проте, у 7 з 30 учнів цей колір потрапив на друге або третє місце, що вказує на зниження відчуття перспективи та пригнічення. Вибір жовтого кольору на високих позиціях зазвичай свідчить про наявність позитивного настрою та високої мотивації. Однак у дітей, у яких цей колір знаходиться на низьких позиціях, спостерігається зниження емоційної енергії, що може бути ознакою депресивного стану або емоційного вигорання.

Червоний колір в тесті Люшера є символом активності, мотивації та життєвої сили. У 6 з 30 дітей цей колір виявився на перших позиціях, що свідчить про наявність енергії та бажання досягати цілей. Однак у 9 з 30 учнів червоний колір був обраний на низьких позиціях, що вказує на зниження енергії, втомленість і низьку мотивацію. Такі результати можуть свідчити про внутрішню емоційну виснаженість, що може бути наслідком тривалих стресових факторів, невирішених психологічних проблем або високого емоційного навантаження.

Зелений колір символізує стабільність, впевненість і контроль. Однак у багатьох дітей цей колір був вибраний на низьких позиціях, що вказує на низький рівень самоконтролю та знижену впевненість у собі. Відсутність стабільності та самоконтролю є важливою ознакою емоційної нестабільності та соціальної незахищеності. У 5 з 30 дітей зелений колір потрапив на високі позиції, що вказує на наявність певного рівня емоційного спокою та стабільності.

Синій колір є символом спокою, довіри та емоційної рівноваги. Однак його низька позиція в списку вибору кольорів у більшості дітей свідчить про відсутність емоційного комфорту та високий рівень тривожності. Діти, які не вибирають синій колір на високих позиціях, мають схильність до емоційної напруги, що підвищує ризик розвитку тривожних розладів і психосоматичних розладів.

Отже, результати тесту Люшера для 30 учнів вказують на високий рівень емоційної напруги, втоми та соціальних труднощів серед дітей. Більшість учнів переживають внутрішню дисгармонію, що проявляється у великій різниці між бажаним і реальним станом. Психологічні труднощі, що виявляються через вибір

негативних кольорів, можуть бути ознакою глибоких емоційних проблем, таких як депресія, тривожність, соціальна ізоляція, агресія та низька самовпевненість.

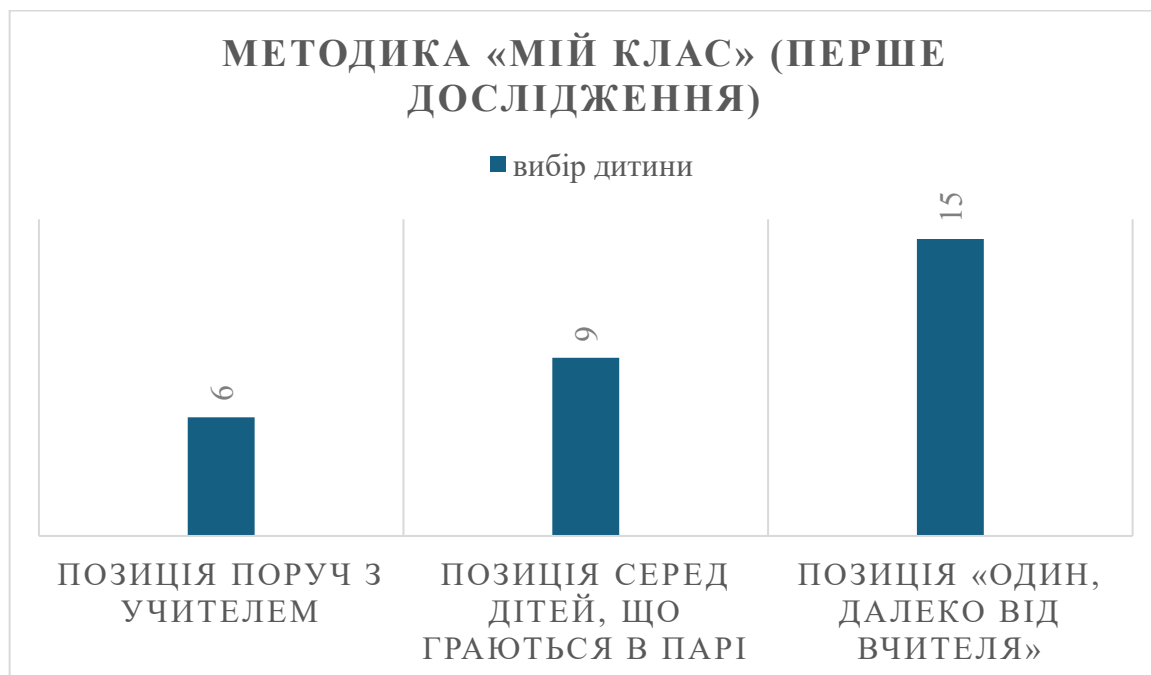


Рис. 3.2. Методика «Мій клас» (перше дослідження)

Методика «Мій клас» дозволяє оцінити емоційний клімат у класному колективі та з'ясувати, як учні сприймають себе в контексті соціальної взаємодії з однокласниками та вчителем. Результати цієї методики свідчать про наявність значної емоційної ізоляції в багатьох учнів. Зокрема, більше половини учнів (15 з 30) на малюнку класного колективу позначають себе в позиції «один, далеко від вчителя». Така поза може свідчити про соціальну відчуженість, емоційну ізоляцію дитини або її труднощі в інтеграції в класний колектив. Вона може бути симптомом низького рівня соціальної підтримки та відсутності емоційного контакту з однокласниками чи педагогами. Це також може вказувати на те, що учні відчувають певні труднощі у взаємодії з іншими дітьми або відчувають недостатню підтримку з боку вчителя, що може призводити до високого рівня стресу та невпевненості у власних силах.

Що важливо зазначити, навіть серед учнів, які вибирають більш соціально інтегровані позиції, як-от серед однокласників або поруч з учителем, не спостерігається явного домінування таких варіантів. Лише 9 учнів вибирають позицію «серед інших учнів, що граються в парі», а 6 учнів позначають себе

поруч з учителем. Це може свідчити про те, що в класі присутні певні соціальні бар'єри або емоційні труднощі, які заважають гармонійній взаємодії між учнями. Для дітей, які вибирають такі позиції, ймовірно, характерна потреба в підтримці та емоційному захисті з боку дорослих чи однокласників, що вказує на певний рівень емоційної незахищеності або нестабільності в їх соціальних зв'язках.

Загалом, навіть серед тих учнів, які не виявляють явної ізоляції, спостерігається відсутність глибоких соціальних зв'язків та підтримки. Це свідчить про наявність бар'єрів у побудові гармонійних стосунків у класі, які можуть бути результатом різних факторів: конфліктів у колективі, недостатньої уваги з боку вчителя, або соціальних та емоційних труднощів дітей. Ці фактори можуть серйозно впливати на загальну атмосферу в класі, що веде до погіршення адаптації учнів і підвищення рівня стресу серед дітей.

Узагальнюючи, результати дослідження свідчать про те, що значна частина учнів мають серйозні труднощі в адаптації до шкільного середовища, що проявляється в емоційній ізоляції, низькому рівні соціальної підтримки, відчуженні від колективу та педагогів. Це є важливим сигналом для педагогів та психологів, щоб приділяти більше уваги емоційному стану учнів, розвивати соціальну підтримку в класі та надавати допомогу дітям, які мають труднощі в адаптації до шкільного життя.

Реалізація соціальних умов формування стресостійкості в учнів початкових класів є ключовим вектором сучасної психолого-педагогічної діяльності, оскільки забезпечення емоційного добробуту дитини визначає її здатність до навчання, соціальної адаптації та цілісного розвитку особистості. У системі загальної початкової освіти питання формування стресостійкості вимагає цілеспрямованого підходу, що поєднує психолого-педагогічну діагностику, соціально-профілактичну діяльність, педагогічну підтримку, а також безпосереднє залучення сім'ї до процесу виховання емоційно стабільної дитини. Основу реалізації цього процесу становлять міждисциплінарні методи, які дозволяють гармонізувати емоційну сферу дитини, зміцнити її адаптаційні механізми та сформувати конструктивні форми поведінки в соціумі.

Психологічна підтримка в класному середовищі реалізується через поєднання групових тренінгів та індивідуальної психологічної допомоги. Групова форма передбачає проведення занять за авторськими програмами розвитку емоційного інтелекту, адаптованих до вікових та індивідуальних особливостей учнів початкових класів. Заняття мають на меті навчити дітей розпізнавати емоції, осмислювати причини їх виникнення, набувати навичок регуляції власного емоційного стану, а також ефективно взаємодіяти в соціумі. Зокрема, теми, що включають опрацювання емоцій страху, тривоги, суму, гніву, допомагають дітям знаходити внутрішні ресурси для подолання емоційних труднощів, а також розвивати когнітивні стратегії їх подолання. Серед практичних інструментів застосовуються методики емоційного малювання, казкотерапія, робота з метафоричними картами, а також елементи тілесно-орієнтованої терапії. Особливо ефективними виявляються вправи на створення «емоційного щоденника», де дитина вчиться відображати свій емоційний стан та описувати події, які стали його причиною.

Індивідуальна психологічна підтримка має діагностико-корекційний характер. У роботі з учнями, які демонструють підвищений рівень тривожності або мають труднощі у соціальній адаптації, застосовуються методи когнітивно-поведінкової терапії в адаптованому вигляді. Сеанси проводяться у формі спонтанного діалогу, ігрового інтерв'ю, моделювання ситуацій тощо. Психолог сприяє формуванню у дитини установки на внутрішній контроль над ситуацією, вчить будувати альтернативні сценарії дій у потенційно стресогенних умовах, сприяє розвитку самосвідомості та підвищенню самооцінки. Індивідуальні консультації дозволяють виявити психосоціальні чинники, що впливають на рівень стресу в дитини (наприклад, конфлікти в родині, труднощі в навчанні, соціальна ізоляція) та виробити програму підтримки.

Формування позитивного емоційного клімату у класі відбувається шляхом упровадження системної роботи над розвитком емоційної грамотності та побудови культури емпатичного спілкування. Уроки емоційної компетентності включають ознайомлення дітей з базовими емоційними станами, навчання

прийомам їх регуляції, а також розвиток здатності до емоційної рефлексії. У практиці використовуються структуровані вправи, що дають змогу імітувати життєві ситуації та моделювати відповідну поведінку. Наприклад, розгляд проблемних шкільних ситуацій, спільне обговорення пережитого емоційного досвіду дозволяє не лише навчити дітей розуміти свої емоції, але й виховувати толерантне ставлення до емоційних реакцій інших.

Практика активного слухання, яку застосовують у повсякденній педагогічній взаємодії, формує в учнів здатність до відкритого діалогу, знижує рівень внутрішньої напруги та підвищує відчуття емоційної безпеки. Учні навчаються не лише говорити про власні емоції, а й уважно слухати однокласників, проявляючи емпатію, що сприяє зниженню проявів агресії, недовіри та формує сприятливий психологічний клімат у групі.

Розвиток соціальних навичок відбувається через проєктну діяльність, групові форми навчання та рольові ігри. У процесі роботи над мініпроєктами учні вчаться співпрацювати, брати на себе відповідальність за результат спільної діяльності, розв'язувати суперечності та шукати компроміси. Соціальні навички формуються в контексті цілеспрямованого взаємного впливу, що посилює соціальну згуртованість, розвиває навички командної взаємодії, сприяє подоланню почуття ізольованості. Колективна підготовка до шкільних свят, створення тематичних стінгазет, участь у шкільних виступах забезпечують формування ідентичності на рівні «я – частина колективу», що значно знижує рівень стресу та сприяє психоемоційній стабілізації.

Рольові ігри слугують засобом тренування стратегій поведінки у змодельованих конфліктних чи соціально неоднозначних ситуаціях. Діти набувають досвіду спілкування у безпечному середовищі, де помилка не призводить до негативних наслідків, а лише стимулює до пошуку нових рішень. Через ігрове моделювання діти формують стратегії асертивної поведінки, що згодом реалізуються у реальному шкільному житті.

Істотним чинником формування стресостійкості є партнерська взаємодія з батьками. Робота з родинами учнів передбачає інформування батьків щодо

природи дитячого стресу, його проявів, чинників, які його посилюють або, навпаки, пом'якшують. З цією метою проводяться семінари, тренінги та консультації, на яких батьки знайомляться з техніками емоційної підтримки, засобами розвитку адаптивності, значенням стабільного розпорядку дня, ритуалів спілкування та режиму емоційного прийняття. Особливої уваги потребує розробка індивідуальних рекомендацій для родин дітей, які мають труднощі адаптації, порушення поведінки чи тривожні розлади. Консультативна підтримка батьків дозволяє сформуванню єдиної лінії психолого-педагогічного впливу, підвищити ефективність корекційної роботи в школі та вдома, а також сприяти загальному покращенню мікроклімату в родині.

Мотиваційна підтримка дітей у позанавчальній діяльності, як-от участь у святах, конкурсах, квестах чи проєктах, сприяє зниженню внутрішнього напруження, формуванню позитивного емоційного фону та посиленню внутрішніх ресурсів дитини. Участь у спільних подіях сприяє реалізації потреби у визнанні, підтримці, прийнятті, що, у свою чергу, забезпечує формування мотиваційно-ціннісної основи стресостійкості. Особливо важливою є система позитивного зворотного зв'язку: похвала не лише за досягнення, а й за зусилля, за подолання емоційного бар'єру чи вдалі комунікації, що підсилює впевненість дитини у власних силах та мотивує її до подальшого розвитку.

Фізична активність та техніки релаксації відіграють критичну роль у зниженні рівня психоемоційного напруження. Відомо, що для учнів початкових класів рух є домінуючою формою діяльності, через яку реалізується значна частина внутрішніх переживань дитини. У цьому контексті фізкультурні заняття, рухливі ігри, командні спортивні заходи забезпечують соматичне розвантаження, стабілізацію фізіологічних показників та гармонізацію емоційного стану. Практика ранкових зарядок, пауз активного відпочинку, організація позаурочних прогулянок дозволяє інтегрувати елементи фізичної терапії у повсякденне шкільне життя. Крім того, систематичне використання технік дихальної гімнастики, короткотривалих медитативних практик, вправ на уявну релаксацію (наприклад, метод «теплого сонечка» або «дихання квіткою») дозволяє дітям

навчитися самостійно регулювати рівень напруги, що формує у них базові навички саморегуляції.

Таким чином, багаторівнева система реалізації соціальних умов формування стресостійкості учнів початкових класів, яка охоплює психолого-педагогічну підтримку, розвинену соціально-емоційну практику, активну участь родини та тілесно-орієнтовані методики, є ефективним інструментом для гармонізації розвитку дитини, зниження рівня психоемоційного стресу та формування адаптивної, емоційно врівноваженої особистості. Таблиця 3.1. містить деталізований опис заходів для реалізації соціальних умов формування стресостійкості в учнів початкових класів

Таблиця 3.1

Опис соціальних заходів для реалізації соціальних умов формування стресостійкості в учнів початкових класів

№	Захід	Мета	Опис заходу	Очікувані результати
1	Групова робота «Мої емоції»	Розвиток емоційної грамотності та самосвідомості	Діти малюють або записують різні емоції, які вони відчують у різних ситуаціях (наприклад, під час гри, навчання, сварки). Після цього обговорюють, як вони можуть впоратися з цими емоціями.	Покращення емоційної грамотності, вміння розпізнавати та виражати свої емоції.
2	Міні-проекти в групах «Ми — команда»	Сприяння розвитку соціальних навичок і взаємодії	Учні працюють в малих групах, виконуючи спільне завдання (створення малюнка, театральна постановка тощо). Наприкінці проекту кожна група презентує свою роботу.	Покращення соціальних взаємин, розвитку навичок командної роботи та підтримки.
3	Рольова гра «Як вирішити конфлікт?»	Розвиток навичок вирішення конфліктів	Діти вчаться вирішувати конфлікти в ігровій формі, представляючи різні ситуації (наприклад, суперечка через іграшки, непорозуміння з другом).	Зниження тривожності через розвиток навичок розв'язання конфліктів та збереження взаємоповаги.
4	Сесія релаксації та дихальних вправ	Зниження стресу через фізіологічну релаксацію	Діти виконують прості дихальні вправи або короткі вправи на розтягування, щоб заспокоїтися. Наприклад, «глибоке дихання», «відчуй свої ноги» тощо.	Зниження рівня тривожності, покращення емоційного стану.
5	Класний проект «Наш клас	Формування почуття приналежності та	Діти разом створюють «Сімейний альбом класу», де кожен учень малює або пише про себе та свою сім'ю. Проект допомагає	Підвищення рівня інтеграції в класний колектив, створення

	— наша сім'я»	підтримки в класі	познайомити однокласників та сприяє емоційному контакту.	підтримуючої атмосфери.
6	Гра «Дружня передача»	Розвиток комунікаційних навичок і підтримки в колективі	Діти сідають у коло. Один учень розповідає про свою проблему чи переживання, а інший пропонує варіанти вирішення. Потім м'яч передається далі, і процес повторюється.	Розвиток співчуття, вміння слухати та пропонувати рішення.
7	Тематичний день «День доброти»	Сприяння розвитку позитивних міжособистісних відносин	Весь день присвячений добродійним вчинкам. Діти мають виконати конкретні завдання (наприклад, допомогти однокласнику, сказати комплімент або підтримати друзів).	Формування позитивної атмосфери в класі, підвищення рівня підтримки серед учнів.
8	Шкільний квест «Ми — разом!»	Формування командної єдності та стресостійкості	Учні об'єднуються у команди та виконують завдання на команду: пошук предметів, розв'язання головоломок, виконання фізичних вправ. Метою є здолати труднощі разом.	Покращення командної взаємодії, розвиток стресостійкості через спільне вирішення задач.
9	Фізкультхвилинка на свіжому повітрі	Зменшення стресу через фізичну активність	Під час перерв учитель проводить фізкультхвилинки на свіжому повітрі: швидкі ігри, рухливі вправи, міні-змагання. Це допомагає дітям розслабитися після інтенсивного навчального процесу.	Зниження стресу, покращення настрою та фізичного стану дітей.
10	Класні обговорення «Як не пережити через контрольну?»	Зниження тривожності щодо навчальних труднощів	Клас проводить відкрите обговорення, де учні діляться своїми переживаннями, вчитель розповідає про методи боротьби з тривогою, надає поради, як зберігати спокій під час контрольних робіт.	Зменшення тривожності через нормалізацію ставлення до навчальних викликів.

У процесі реалізації соціальних умов формування стресостійкості учнів початкових класів було впроваджено комплекс заходів, спрямованих на гармонізацію емоційного стану дітей, розвиток їхніх соціальних навичок та формування адаптивних механізмів поведінки в умовах навчального середовища. Особлива увага в ході дослідження приділялася інтеграції психолого-педагогічних технологій, що дозволяють забезпечити системний підхід до зниження рівня тривожності учнів початкових класів та формування у них конструктивних стратегій подолання стресових ситуацій. Кожен захід, передбачений у дослідницькій моделі, був детально спланований, обґрунтований

і реалізований у контексті розвитку емоційної, соціальної та когнітивної компетентностей дітей.

У межах першого блоку роботи особливу увагу було приділено розвитку емоційної грамотності як основоположної складової стресостійкості. Для цього у класі було організовано серію групових занять під назвою «Мої емоції», метою яких було формування в учнів здатності до усвідомлення, вербалізації та регулювання власних емоційних станів. Заняття проводилися у формі психолого-педагогічної майстерні, де діти, за допомогою арт-терапевтичних інструментів (малюнків, колажів, історій) та технік емоційного відображення, мали змогу безпечно й відкрито досліджувати свій емоційний досвід. Діти ідентифікували емоції, з якими стикаються у шкільному середовищі, співвідносили їх з реальними ситуаціями та шукали конструктивні способи їх вираження. Було помічено, що учасники таких занять демонстрували зниження рівня емоційної напруги, підвищення рівня відкритості в спілкуванні з однолітками, а також формування емпатичних реакцій.

Другим ключовим компонентом дослідження стали міні-проекти, орієнтовані на розвиток кооперативної взаємодії у дитячому колективі. Завдання, які виконувалися в групах, вимагали від учнів розподілу ролей, взаємної підтримки та спільного прийняття рішень. Проектна діяльність розглядалася як форма колективної рефлексії та соціального навчання. Один із таких проектів — створення «Класного дерева дружби» — мав на меті символічно зобразити єдність класу: кожен учень створював «листочок» з власним іменем і позитивною якістю, яку, на його думку, він привносить у клас. Візуальне відображення спільної участі стимулювало формування ідентичності «я – частина колективу», що сприяло розвитку почуття безпеки й прийняття.

Важливою формою роботи були рольові ігри, що моделювали ситуації шкільної взаємодії, в тому числі конфліктні. Методика передбачала інсценізацію повсякденних епізодів, у яких діти мали змогу обирати варіанти поведінки, аналізувати наслідки своїх дій, знаходити мирні способи розв'язання суперечностей. Наприклад, у грі «Як вирішити конфлікт?» учні вчилися

домовлятися, визнавати емоції одне одного, шукати компроміси. Такі заняття сприяли розвитку емоційної рефлексії, навичок саморегуляції та формували проактивну позицію у міжособистісних стосунках.

Не менш значущим елементом програми була регулярна реалізація дихальних і релаксаційних технік, спрямованих на зниження фізіологічного збудження. Заняття з елементами тілесно-орієнтованої терапії (дихальні вправи, візуалізація, методи тілесної саморегуляції) проводилися щотижня у вигляді коротких п'ятихвилин у другій половині дня. Однією з найефективніших виявилася техніка «глибоке дихання з уявленням кольору», яка передбачала синхронізацію дихального ритму з уявленням спокійного образу (наприклад, «дихаємо кольором неба»). Вже через кілька тижнів у дітей спостерігалось зниження моторної напруги, зростання здатності до самозаспокоєння та загального рівня концентрації уваги.

Окрему увагу було приділено формуванню позитивного соціального клімату в колективі. У цьому контексті було проведено проєкт «Наш клас – наша сім'я», в якому учні розповідали про себе, свої цінності, сімейні традиції, а також ділилися фотографіями й предметами, які мають для них емоційне значення. Це створювало простір для визнання індивідуальності кожної дитини та формувало взаємну повагу між однокласниками. Емоційна відкритість, яка виникала під час цих заходів, сприяла нівелюванню соціальної тривожності та підвищенню згуртованості групи.

Значним доповненням до системи соціального навчання стали практики, спрямовані на розвиток культури підтримки та позитивного зворотного зв'язку в класі. Під час гри «Дружня передача» кожна дитина мала змогу поділитися своїм досвідом чи тривогою, а однокласники – запропонувати шляхи вирішення проблеми або просто підтримати добрим словом. Цей формат стимулював розвиток емоційного інтелекту, вміння бути уважним до стану інших, а також формував довірливу атмосферу в групі. Спостереження за перебігом таких зустрічей показало зниження рівня соціальної ізоляції та підвищення рівня залученості дітей у процеси взаємопідтримки.

До комплексу заходів також входили тематичні дні, які мали на меті посилити цінність доброти, підтримки та єдності у класному колективі. Один із таких днів — «День добрих справ» — передбачав виконання певної кількості доброзичливих вчинків протягом навчального дня. У щоденнику класу фіксувалися приклади допомоги, підтримки чи просто доброго ставлення до інших. Аналіз результатів цього дня показав, що діти активно долучалися до ініціатив, а їх поведінка в наступні дні засвідчувала збереження позитивного емоційного фону у взаєминах.

Варто окремо підкреслити важливість фізичної активності у структурі заходів зі зниження стресу. Регулярні фізкультхвилинки, ігри на свіжому повітрі, рухливі вправи в колективі мали позитивний вплив як на фізіологічний стан учнів, так і на якість міжособистісних взаємин. Заняття такого типу забезпечували не лише рухове розвантаження, але й слугували інструментом соціального включення: діти, які раніше уникали контактів, брали участь у командних іграх, відчуючи себе частиною спільноти. Особливо важливо, що під час таких активностей реалізовувалася можливість спонтанної гри, що є базовим механізмом зняття психоемоційної напруги учнів початкових класів.

Не останнє місце у структурі дослідницької програми займала просвітницька робота з батьками. Проведення тематичних зустрічей дозволило донести до дорослих важливість формування в дітей навичок саморегуляції та емоційної витривалості. Батьки отримали індивідуальні рекомендації щодо підтримки дитини в ситуаціях підвищеного емоційного навантаження, а також дізналися про способи стимулювання самостійності та впевненості у своїх силах. Це сприяло створенню узгодженого педагогічного простору «школа – сім'я», що є вирішальним для стабілізації емоційного стану дитини.

Отже, комплексна реалізація соціальних умов формування стресостійкості в початковій школі дозволила створити цілісну систему психолого-педагогічної підтримки, яка охоплює як індивідуальні, так і групові аспекти розвитку особистості дитини. Результати впровадження цієї системи засвідчили її ефективність у зниженні рівня тривожності, підвищенні соціальної адаптивності

та формуванні ресурсної поведінки в умовах навчального навантаження та соціальної взаємодії.

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

З метою перевірки ефективності запропонованої програми формування стресостійкості учнів початкових класів було проведено експериментальне дослідження, що включало кілька послідовних етапів: констатувальний, формувальний та контрольний. Формувальний етап дослідження охоплював безпосередню реалізацію програми психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток стресостійкості учнів початкових класів, та тривав упродовж 10 тижнів. Програма була орієнтована на створення соціально-психологічних умов, що сприяють зміцненню адаптивного потенціалу учнів, розвитку емоційної регуляції, удосконаленню комунікативних навичок та загальному емоційному благополуччю.

Заключним, контрольним етапом експериментального дослідження стало повторне обстеження учасників з метою порівняльного аналізу змін, що відбулися в рівні стресостійкості учнів після реалізації програми. Для оцінювання динаміки було застосовано комплекс методик, які використовувались також на констатувальному етапі, що забезпечило достовірність порівняльного аналізу результатів. Методичний інструментарій складався з валідних та надійних психодіагностичних засобів, адаптованих до вікових особливостей учнів початкових класів.

У процесі реалізації експериментальної програми формування стресостійкості учнів початкової школи важливою складовою є якісний та кількісний психодіагностичний супровід, що забезпечує можливість об'єктивного вивчення динаміки емоційного стану, соціального самопочуття, особистісної адаптації та внутрішньої готовності до подолання стресових ситуацій. На контрольному етапі дослідження — після завершення 10-тижневої формувальної програми — було проведено повторну психодіагностику, що мала

на меті порівняння вихідних і кінцевих показників у рамках експериментальної вибірки.

Тест Люшера застосовувався як засіб вивчення емоційного стану дитини через її несвідомі переваги щодо кольору. Дана методика ґрунтується на теоретичних положеннях про психофізіологічну кореляцію між сприйняттям кольору та глибинними емоційними установками. Методика дозволяє оцінити як актуальний функціональний стан дитини, так і її ідеальну внутрішню спрямованість (потреби, прагнення, компенсаційні механізми). У нашому дослідженні тест Люшера виконував одразу кілька діагностичних функцій: він надавав інформацію про рівень комфортності дитини в шкільному середовищі, рівень адаптації до міжособистісних відносин, приховану тривожність або схильність до афектних реакцій. З огляду на те, що перший вибір у тесті репрезентує бажаний стан, а другий — реальний, співставлення обох масивів даних дозволяло робити висновки про внутрішню гармонійність або конфліктність особистості досліджуваного.

В процесі проведення методики досліджуваним пропонувалося двічі здійснити вибір кольорових карток відповідно до інструкції, не керуючись асоціативними чи раціональними уявленнями про кольори, а лише керуючись внутрішнім емоційним відчуттям. Отримані результати кодувалися в порядкових номерах і інтерпретувалися за стандартною системою Люшера з урахуванням емоційної значущості кожного кольору. У результаті ми отримали точкові характеристики таких емоційних показників, як рівень внутрішньої напруги, ступінь втомлюваності, потреба у відпочинку, конфліктність, схильність до фрустрації, а також загальний емоційний фон.

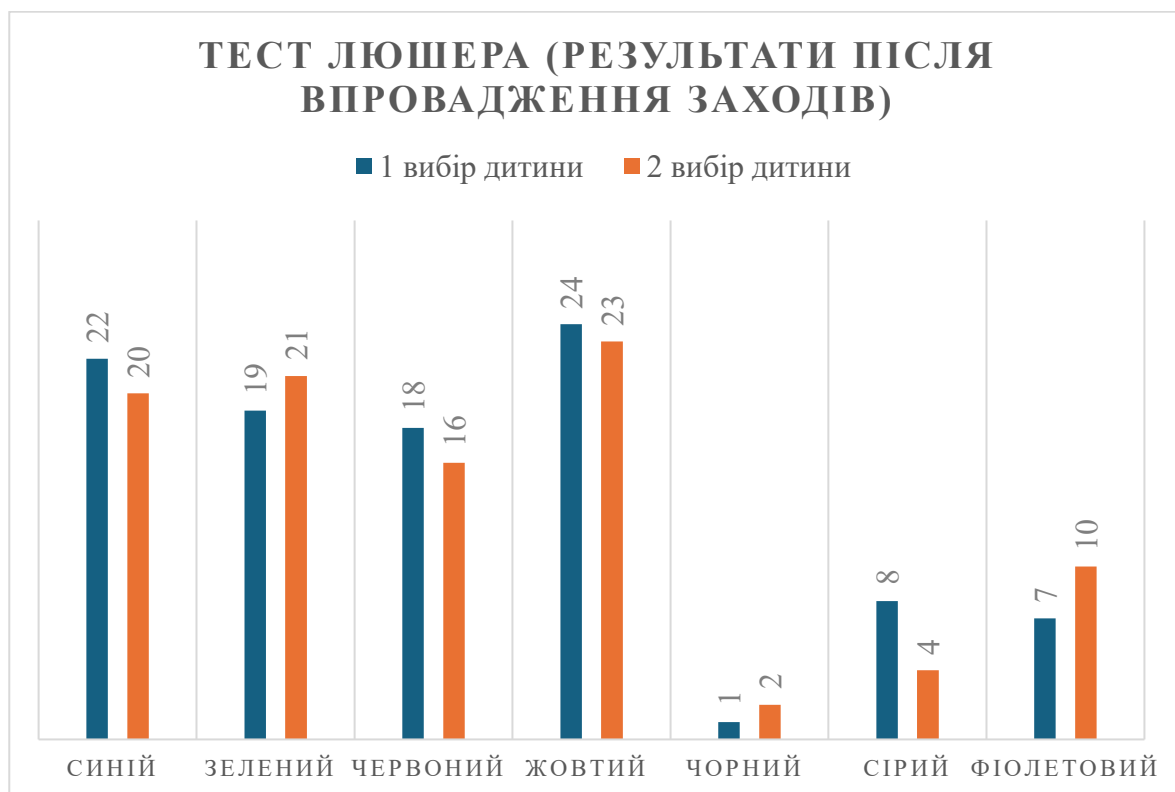


Рис. 3.3. Тест Люшера (результати після впровадження заходів)

Після завершення реалізації програми розвитку стресостійкості учнів початкових класів, яка тривала упродовж десяти тижнів, було проведено повторне психологічне обстеження з використанням комплексу валідних психодіагностичних методик. До повторного вимірювання було залучено 30 учнів початкових класів, які брали участь в основному етапі експерименту. На цьому завершальному етапі були використані ті самі інструменти, що й під час первинного діагностування, що дозволило здійснити адекватне порівняння до- і післяекспериментального стану респондентів та оцінити ефективність розробленої програми. Основну увагу в аналізі результатів зосереджено на динаміці психоемоційного стану, соціальної адаптації в колективі, а також на індикаторах особистісної рівноваги та внутрішньої мотиваційної налаштованості дітей.

Методика кольорових виборів Люшера була застосована як базовий інструмент дослідження емоційного стану, рівня тривожності, наявності латентної емоційної напруги, а також надання можливості оцінити узгодженість

між бажаним і реальним станами дитини. Основу даної методики становить припущення про те, що колірні переваги відображають актуальні психофізіологічні стани та особистісні установки досліджуваного. У нашому дослідженні результати тесту Люшера виявили значну позитивну динаміку в післяекспериментальному періоді, що свідчить про ефективність запропонованої програми як засобу корекції й розвитку стресостійкості.

Аналіз першого вибору (що відображає бажаний, суб'єктивно сприятливий стан) показав, що переважна більшість учнів віддали перевагу так званім «позитивним кольорам» – синьому, зеленому, червоному та жовтому. Зокрема, синій колір, який у психосемантичній інтерпретації методики Люшера асоціюється з потребою в емоційній стабільності, гармонії, прив'язаності та безпеці, було обрано серед перших трьох позицій 22 учнями (порівняно з 10 на етапі первинного дослідження). Це свідчить про суттєве зниження емоційного напруження та відновлення відчуття внутрішньої рівноваги в умовах соціального середовища, зокрема у шкільному колективі. Синій як стабілізуючий чинник у колірній системі Люшера демонструє тенденцію до посилення потреби в емоційному комфорті, що є ознакою конструктивної адаптації та зниження внутрішньої тривожності.

Зелений колір, що символізує самоконтроль, впевненість у собі та стійкість до зовнішніх подразників, також був представлений у бажаному стані у 19 учнів (раніше лише у 9). Такий вибір свідчить про зростання самооцінки, розвиток механізмів саморегуляції та підвищення толерантності до фрустраційних чинників, що є одним із ключових показників формування стресостійкої поведінки учнів початкових класів. У контексті запропонованої програми, яка включала елементи емоційної саморегуляції, розвиток вольової сфери та формування позитивного мислення, таке зростання є цілком логічним і обґрунтованим.

Червоний колір, який у даній методиці інтерпретується як індикатор енергії, активності, життєвого тону та мотивації до досягнень, було обрано серед перших трьох позицій 18 дітьми (до програми – 12). Така динаміка

дозволяє стверджувати, що в учнів посилилася мотиваційна налаштованість на досягнення успіху, прагнення бути активними в навчанні та соціальній діяльності.

Найвищу позитивну динаміку продемонстрував жовтий колір, пов'язаний із відчуттям перспективи, оптимізмом, сприйняттям соціального простору як доброзичливого і відкритого. Його вибрали серед перших трьох позицій 24 учні (раніше – лише 14), що вказує на зростання рівня суб'єктивного благополуччя, довіри до оточення та загального настроєвого фону. У контексті адаптації до шкільного середовища така динаміка свідчить про те, що в дітей з'явилося відчуття соціальної підтримки, відкритості до комунікації, готовності до взаємодії у навчальному процесі.

Позитивні зрушення також простежуються у значному зниженні вибору так званих «негативних кольорів» – сірого, чорного та коричневого, які вважаються показниками емоційної виснаженості, тривожності, дискомфорту та внутрішнього протесту. Наприклад, чорний колір, що асоціюється з категоричним запереченням, агресивними або депресивними тенденціями, обрали лише 1 дитина в першому виборі, тоді як на етапі первинного діагностування таких дітей було 7. Аналогічно, вибір сірого кольору (символ втечі, апатії, дезактивації) зменшився з 11 до 3, а коричневого (потреба у фізичному захисті, сенсорному комфорті) – з 12 до 5. Така трансформація спектру колірних переваг у напрямі зниження «пригнічених» кольорів дозволяє зробити висновок про стабілізацію емоційного стану дітей, зменшення рівня внутрішнього напруження, агресивності або емоційної ізоляції.

Аналіз другого вибору (що відображає реальний, несвідомо проживаний стан) продемонстрував високий рівень збігу з першим вибором, особливо щодо вибору позитивних кольорів. Наприклад, жовтий та синій кольори повторно з'явилися серед перших трьох позицій у 23 і 20 дітей відповідно. Така конгруентність між бажаним та реальним станами інтерпретується як маркер інтрапсихічної гармонії, свідчення високого рівня адаптації та відсутності значущих внутрішніх конфліктів. Загалом у 23 дітей із 30 спостерігалася

стабільна збіжність позитивних колірних позицій між першим та другим виборами, що підтверджує ефективність програми у формуванні стійкого позитивного психоемоційного фону.

З метою доповнення об'єктивного аналізу соціальної адаптації учнів було використано також проєктивну методику «Мій клас». Даний метод є надзвичайно цінним у роботі з учнями початкових класів, з огляду на їхню недостатню здатність до вербального рефлексування міжособистісних відносин, а також обмежене вміння інтерпретувати свої почуття в рамках стандартизованих опитувальників. Проєктивний характер методики дозволяє виявити глибинні емоційні реакції дитини щодо шкільного середовища, її місця в соціумі, рівня прийняття в колективі, а також ідентифікаційних моделей поведінки.

У ході дослідження учням пропонувалося позначити на умовному зображенні класу себе та свого друга, а також описати або коротко прокоментувати, чим зайнятий кожен з них. Візуальне розташування дитини відносно фігури вчителя, інших дітей, простору класу дозволяло зробити висновки щодо її соціального самовизначення та емоційного статусу в групі однолітків. Особлива увага зверталася на вибірковість контактів (хто є «другом»), характер взаємодії (разом читають, граються, працюють), а також на місцезнаходження (у центрі подій, ізольовано, поза межами класу тощо). У поєднанні з іншими діагностичними методами ця інформація дозволила глибше зрозуміти, наскільки програма вплинула на рівень соціальної інтегрованості дитини, її впевненість у собі, а також комфортність перебування в класному середовищі.

Оцінка результатів методики «Мій клас» дозволила поглиблено дослідити аспекти соціальної адаптації, рівень інтеграції дитини у класний колектив, а також емоційне сприйняття нею себе у межах шкільного простору. Методика була побудована у формі проєктивного завдання, що особливо ефективно функціонує у роботі з учнями початкових класів, для яких вербальні опитувальники можуть бути складними у розумінні. Після повторного проведення цієї методики виявлено суттєве зростання кількості дітей, які

ототожнювали себе з групою однолітків: 26 учнів із 30 (проти 15 під час первинного діагностування) розмістили себе в класі серед інших дітей, переважно в ігровій чи навчальній взаємодії. Це демонструє високий рівень соціальної залученості, прийняття себе як частини групи, готовність до колективної взаємодії. Діти надавали перевагу розміщенню себе поблизу інших учнів, що є показником зниження тривожності, формування позитивної самоідентифікації та конструктивного сприйняття соціального середовища.

Значущим результатом є також зменшення кількості дітей, які ототожили себе з фігурами, розміщеними ізольовано від класу або поза групою — лише одна дитина вказала себе у позиції відстороненості, тоді як до програми таких учасників було 7, що вказує на зниження проявів соціальної дезадаптації, внутрішньої самотності, невпевненості у взаємодії з ровесниками. Водночас троє дітей розмістили себе поблизу вчителя, що інтерпретується як орієнтація на дорослого як значущу фігуру підтримки. У контексті вікових особливостей учнів початкових класів це є цілком закономірною адаптивною стратегією та не є проявом соціальної ізоляції.

Оцінка результатів методики «Мій клас» дозволила поглиблено дослідити аспекти соціальної адаптації, рівень інтеграції дитини у класний колектив, а також емоційне сприйняття нею себе у межах шкільного простору. Методика була побудована у формі проєктивного завдання, що особливо ефективно функціонує у роботі з учнями початкових класів, для яких вербальні опитувальники можуть бути складними у розумінні

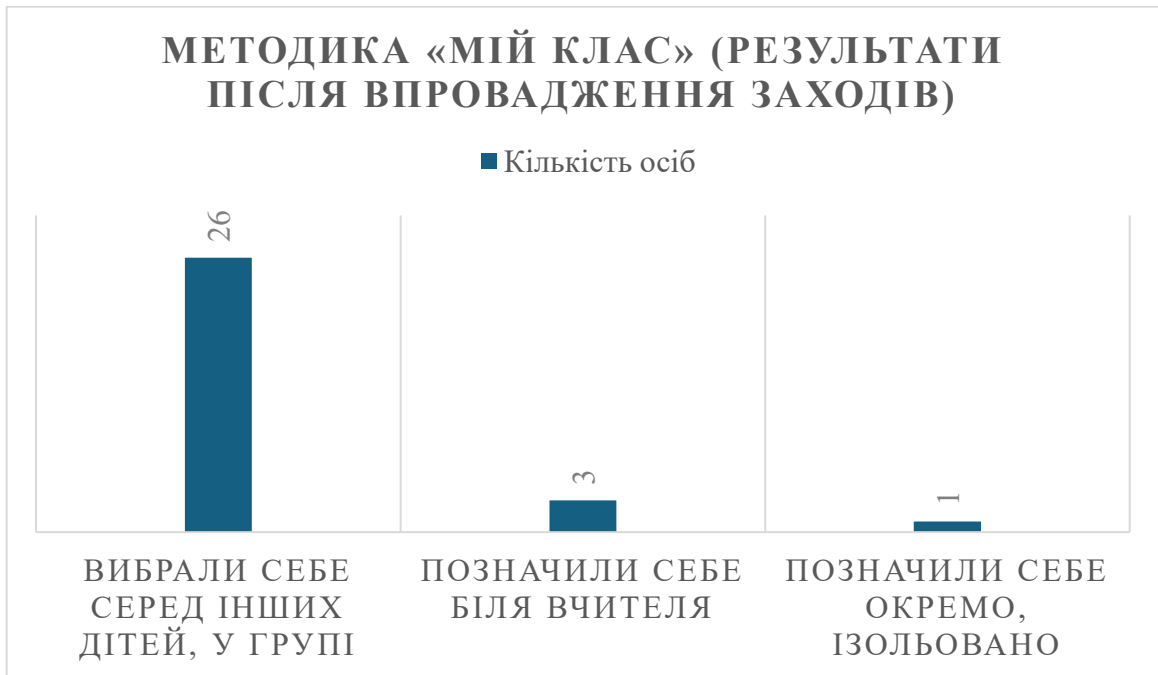


Рис. 3.4. Методика «Мій клас» (результати після впровадження заходів)

Після повторного проведення цієї методики виявлено суттєве зростання кількості дітей, які ототожнювали себе з групою однолітків: 26 учнів із 30 розмістили себе в класі серед інших дітей, переважно в ігровій чи навчальній взаємодії. Такий вибір демонструє високий рівень соціальної залученості, прийняття себе як частини групи, готовність до колективної взаємодії. Діти надавали перевагу розміщенню себе поблизу інших учнів, що є показником зниження тривожності, формування позитивної самоідентифікації та конструктивного сприйняття соціального середовища.

Вагомим результатом є також зменшення кількості дітей, які ототожнили себе з фігурами, розміщеними ізольовано від класу або поза групою — лише одна дитина вказала себе у позиції відстороненості, що вказує на зниження проявів соціальної дезадаптації, внутрішньої самотності, невпевненості у взаємодії з ровесниками. Водночас троє дітей розмістили себе поблизу вчителя, що інтерпретується як орієнтація на дорослого як значущу фігуру підтримки. У контексті вікових особливостей учнів початкових класів це є цілком закономірною адаптивною стратегією та не є проявом соціальної ізоляції.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування стресостійкості учнів початкових класів

Методичні рекомендації щодо формування стресостійкості учнів початкових класів є важливим аспектом у забезпеченні психоемоційного здоров'я дітей. Стресостійкість у цьому контексті визначається як здатність особистості адаптуватися до негативних впливів середовища, ефективно вирішувати проблеми і зберігати емоційну рівновагу навіть у складних ситуаціях. Оскільки початковий етап навчання є періодом активної соціалізації дітей, а також емоційного та психологічного розвитку, завдання виховання стресостійкості стає надзвичайно актуальним для забезпечення гармонійного розвитку дітей. У цьому зв'язку, підхід до формування стресостійкості має враховувати специфіку вікового періоду, індивідуальні особливості дітей, а також умови, в яких вони навчаються та соціалізуються.

Для забезпечення високого рівня стресостійкості учнів початкових класів важливим є впровадження цілої низки методичних заходів, що сприяють розвитку емоційної стійкості, соціальної адаптації та здатності долати труднощі. Враховуючи наукові дослідження в галузі дитячої психології, методичні рекомендації щодо формування стресостійкості вимагають комплексного підходу та інтеграції психологічних, педагогічних та соціальних аспектів розвитку дитини.

Перш за все, необхідно визнати, що початковий етап навчання є періодом підвищеної емоційної вразливості учнів. Діти на цьому етапі ще не мають достатнього досвіду емоційної регуляції і можуть переживати стрес, пов'язаний як з навчальними навантаженнями, так і з соціальними проблемами (конфлікти з однокласниками, адаптація до нових соціальних ролей, авторитет вчителя тощо). У зв'язку з цим формування стресостійкості має бути направлене не тільки на розвиток здатності долати стрес, але й на формування внутрішніх ресурсів для адаптації до змінюваних умов і ефективного самовираження в соціумі.

Ключовим аспектом у формуванні стресостійкості є розвиток емоційної саморегуляції. Саморегуляція є процесом, який дозволяє дітям контролювати свої емоційні реакції та поведінку в різних ситуаціях, адаптуватися до змінних умов і зберігати психоемоційну рівновагу. Цей процес включає в себе кілька етапів, таких як самопізнання, самооцінка та самоконтроль. Для розвитку емоційної саморегуляції важливо навчати дітей розпізнавати та правильно виражати свої емоції, а також застосовувати ефективні стратегії їх управління. З цією метою можна використовувати психологічні ігри, тренінги на емоційне вираження та контроль, техніки дихальної релаксації і методики арт-терапії.

Зокрема, важливим інструментом для підвищення стресостійкості учнів є впровадження в навчальний процес спеціальних психокорекційних занять, спрямованих на розвиток емоційної свідомості дітей. Це може включати вправи, які допомагають дітям знижувати рівень тривожності та емоційної напруги, а також вправи на формування позитивних установок і розвиток впевненості в собі. Практика позитивної психології і техніки когнітивно-поведінкової терапії можуть бути інтегровані в педагогічний процес, що дозволить дітям не тільки виявляти свої емоції, але й моделювати їх відповідно до соціальних норм.

Незважаючи на важливість індивідуальних занять, інтеграція цих методик в колективний процес є ще більш важливою. Одним із основних напрямів формування стресостійкості є розвиток позитивної соціальної взаємодії між дітьми. Групова діяльність, що включає в себе роботу в парах або невеликих групах, може бути дуже корисною для розвитку комунікативних навичок і зниження рівня соціальної напруги в колективі. Навчання дітей принципам співпраці, розподілу ролей, прийняття різних точок зору в процесі колективної роботи дозволяє значно покращити їхні навички соціалізації і підвищити рівень емоційної стійкості до стресових ситуацій, пов'язаних з конфліктами в групі.

Не менш важливим аспектом є роль педагогів у створенні сприятливого навчального середовища. Вчитель є тією людиною, яка безпосередньо взаємодіє з дітьми і може впливати на їхнє емоційне самопочуття через своє ставлення, методи викладання та створення атмосфери безпеки. Педагог повинен бути

здатним розпізнавати емоційні труднощі учнів, застосовувати індивідуалізовані підходи в роботі з дітьми та сприяти створенню атмосфери підтримки в класі. Розвиток емоційної інтелігентності вчителів є важливим елементом в забезпеченні стресостійкості учнів, оскільки це дозволяє створити позитивне навчальне середовище, яке підтримує розвиток кожної дитини.

Адаптація навчального процесу до індивідуальних потреб учнів також є важливим аспектом, що сприяє формуванню стресостійкості. У дітей початкових класів є значні індивідуальні відмінності в рівні емоційної чутливості та здатності адаптуватися до стресових ситуацій. Тому, підхід до навчання повинен бути гнучким і передбачати різні варіанти підтримки учнів. Важливо враховувати, що не всі діти можуть швидко адаптуватися до навантажень навчання, тому необхідно використовувати індивідуальні програми розвитку, які б враховували специфіку емоційної та психологічної готовності кожної дитини до навчального процесу.

Крім того, ефективне формування стресостійкості неможливе без співпраці з батьками учнів. Батьки повинні бути залучені до процесу підтримки емоційного благополуччя своїх дітей, оскільки саме в домашньому середовищі діти отримують більшу частину емоційної підтримки. Програми для батьків, що включають навчання з основ психології розвитку дітей, методів емоційної підтримки та вправ на зміцнення стресостійкості, можуть мати позитивний вплив на сімейне середовище і, відповідно, на емоційний стан дитини.

Отже, процес формування стресостійкості учнів початкових класів потребує комплексного підходу, який включає як індивідуальні психокорекційні методики, так і роботу з групою, залучення педагогів та батьків до цього процесу, а також адаптацію навчального середовища до індивідуальних потреб кожної дитини. Важливими аспектами є емоційна саморегуляція, соціальна адаптація, створення підтримуючого середовища та розвиток комунікативних навичок. Розвиток стресостійкості є не лише складовою успішної адаптації до шкільного життя, але й важливим чинником психологічного благополуччя, який сприяє

загальному розвитку особистості та підвищенню її здатності до подолання труднощів на різних етапах життя.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі проведено емпіричне дослідження особливостей формування стресостійкості учнів початкових класів в умовах сучасного освітнього середовища. Опрацьовані результати діагностичного етапу дали змогу виявити наявність проявів емоційної нестабільності, підвищеної тривожності та порушення саморегуляції у значної частини учнів початкових класів. Застосовані психодіагностичні методики дозволили не лише кількісно зафіксувати рівень стресостійкості, а й простежити індивідуальні варіації емоційного реагування на навчальне навантаження.

У ході формувального етапу дослідження апробовано комплекс соціально-психологічних умов, спрямованих на розвиток стресостійкості: регулярне проведення вправ емоційного розвантаження, інтеграція ігор на саморегуляцію, організація «безпечного простору» у класі. Ефективність упроваджених заходів підтверджується позитивною динамікою в зниженні рівня ситуативної тривожності, зменшенні кількості негативних поведінкових реакцій та покращенні емоційного фону в класному колективі.

Таким чином, результати третього розділу підтверджують, що цілеспрямоване формування соціально безпечного освітнього середовища, побудованого на принципах підтримки, прийняття та активної емоційної взаємодії, сприяє підвищенню стресостійкості учнів початкових класів та створює передумови для гармонійного психосоціального розвитку.

ВИСНОВКИ

У ході наукового дослідження на тему «Соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів» було досягнуто поставлених цілей та реалізовано основні завдання, що дало змогу сформулювати такі узагальнення:

1. Проаналізовано та узагальнено наукові дослідження соціальних умов формування стресостійкості учнів початкових класів, що дозволило з'ясувати, що стресостійкість у цьому віковому періоді розвивається на основі здатності дитини до емоційного саморегулювання, підтримки з боку дорослих, адаптивного середовища та безпечного соціального клімату в навчальному закладі. Узагальнення психолого-педагогічної літератури дало змогу виокремити найбільш ефективні концепції впливу соціального оточення на становлення стресостійкості.

2. Виокремлено та охарактеризовано ключові соціальні умови формування стресостійкості учнів початкових класів, серед яких: створення психологічно безпечного освітнього середовища; налагодження партнерської взаємодії між учителем, учнем і батьками; впровадження практик емоційної підтримки та саморегуляції; забезпечення структурованого режиму дня з включенням релаксаційних та рефлексивних пауз. Встановлено, що саме ці умови є базовими для зменшення рівня тривожності та підвищення емоційної стабільності учнів.

3. Розроблено та експериментально перевірено соціальну програму формування стресостійкості учнів початкових класів, яка включала тренінгові вправи на розвиток емоційного інтелекту, ігрові методики саморегуляції, дихальні практики, інтерактивну взаємодію з батьками та створення умов для безпечного вираження емоцій. Проведене дослідження показало позитивну динаміку у зниженні ситуативної тривожності, покращенні рівня самооцінки та підвищенні соціальної адаптованості учнів початкових класів.

4. Укладено методичні рекомендації щодо впровадження соціальної програми формування стресостійкості учнів початкових класів у практику закладів освіти. У рекомендаціях акцентовано на важливості поетапного впровадження програми, залученні педагогів, шкільних психологів і батьків до

організації спільної підтримки дитини, а також на необхідності регулярного моніторингу емоційного стану учнів з метою вчасного реагування на прояви дистресу.

Отже, результати дослідження підтверджують, що системне формування соціальних умов, орієнтованих на підтримку емоційного благополуччя, є ефективним інструментом підвищення стресостійкості учнів початкових класів та сприяє їхньому гармонійному розвитку в умовах сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бамбурак Н.М., Гуцман М.С. Динаміка суб'єктивного проживання стресу особистістю. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2017. Вип. 1. 143–151 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/884/1/2017-1-18.pdf> (дата звернення: 30.04.2025)
2. Борисенко К. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологопедагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1(1). С. 83–90.
3. Боярчук О. Д. Біохімія стресу : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 177 С. 3 URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Боярчук1.pdf> (дата звернення 01.05.2025)
4. Василівський І. П. Виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії 011 – освітні, педагогічні науки. Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2021. 361 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0821U100234> (дата звернення: 30.04.2025)
5. Васьківська С.В. П'ять вимірів психологічного консультування : навч. посібн. Київ : Ніка-Центр, 2019. 400 с.
6. Висідалко Н. Л., Бабенко А. І. Психологічний аналіз стресу в навчальній діяльності студентів. *Молодий вчений*. № 12.1 (40). 2016. С. 199–201. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12.1/48.pdf> (дата звернення: 30.04.2025)
7. Вишневецький О.І. Шкільний стрес та його наслідки. *Психологічна газета*. 2005. №11. С. 2. 30 с.
8. Войтовська О. Розвиток емоційного інтелекту в дітей дошкільного й молодшого шкільного віку методами арт-терапії. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2. С. 68–71. URL:

https://www.researchgate.net/publication/347791474_Rozvitok_emocijnogo_in_telektu_v_ditej_doskilnogo_j_molodsoho_skilnogo_viku_metodami_artterapii
(дата звернення: 30.04.2025)

9. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.
10. Губенко І. Я. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування: підручник. Київ : Медицина, 2013. 296 с.
URL: <https://library.gov.ua/osnovy-zagalnoyi-i-medychnoyi-psyhologiyi-psyhichnogo-zdorov-ya-ta-mizhosobovogo-spilkuvannya/> (дата звернення: 30.04.2025)
11. Довга Т. Чуттєво-емоційний аспект дитячого інтелекту як проблема гуманістичної педагогіки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 107(1). С. 151–158.
12. Дробот О. Психологічні особливості переживання навчального стресу учнями сільської школи. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2021. Випуск 11. С. 63–71 URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/11_2021/9.pdf (дата звернення: 30.04.2025)
13. Дробот О.В. Переживання навчального стресу молодшими школярами сільської школи. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник матеріалів VI Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Львів, 22 жовтня 2021 року / уклад. В.С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. С. 48–51.*
14. Дубровська Л. О. Класна година в системі діяльності класного керівника. *Психолого-педагогічні науки.* 2015. № 3. С. 99–102.
15. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію ; пер. з англ. Л. Герасимчука. Київ: Наш формат, 2015. 208 с.
URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Oettingen_Gabriele/Perehliad_pozytyvnoho_mys

lennia_na_osnovi_novoi_nauky_pro_motyvatsiiu/ (дата звернення: 30.04.2025)

- 16.Євтушик Ю.О., Чернецька І.В. Дослідження впливу стресу на життя та діяльність людини. *Студентський вісник національного університету водного господарства та природокористування*. Випуск 3 (5),2015.
- 17.Задорожний К.М. Біологія : підруч. для 8 кл. з поглибл. вивч. біології у закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 176 с.:
- 18.Збірка вправ для зняття психологічного напруження та подолання стресу. Хмельницький : Хмельницьке міське управління освіти, 2015. 44 с. URL: https://nua.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/11/metodichnij_posibnik_psihologichna_hvilinka.pdf (дата звернення: 30.04.2025)
- 19.Іванцанич В. І. Особливості розвитку стресостійкості у школярів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, (33), 2018. С. 194–201. URL: <https://lbku.krok.edu.ua/krok-university-law-journal/article/view/183> (дата звернення: 30.04.2025)
- 20.Івашкевич Е. Соціальний інтелект як здатність особистості до соціального пізнання та взаємодії. *Технології розвитку інтелекту*. 2016. Т. 2. Вип. 2.
- 21.Климчук В. О. Мотиваційно-дискурсивна фасилітація у практиці психологічної допомоги при депресії травматичного генезису. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. Статей /за ред. Т. М. Титаренко*. Київ: Міленіум 2015. С. 14–25 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10813/1/Монографія_Климчук_НАПН.pdf (дата звернення: 30.04.2025)
- 22.Коваленко А. А. Особливості управління стресом. *Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (26–27 квіт. 2019 р.)*. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2019. С. 48–50.
- 23.Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навчально-

- методичний посіб. / Богданов С., Гніда Т., Залеська О., Лунченко Н., Панок В., Соловйова В. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726885/1/посібник%20для%20психологів_2021.pdf (дата звернення: 30.04.2025)
- 24.Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Інститут психології імені Г.С.Костюка. Київ, 2009. 513 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0509U000214> (дата звернення: 30.04.2025)
- 25.Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник. Київ : Ніка-Центр, 2009. 576 с
- 26.Кравцов Д.Р. Поняття стресу та психологічної стійкості в межах різних теоретичних підходів. Харківський національний університет внутрішніх справ. *Соціальна психологія. Юридична психологія* Випуск 18 Т. 1. 2020 С.122-116 URL: <http://habitus.od.ua/journals/2020/18-2020/part%201/22.pdf> (дата звернення 14.04.2025)
- 27.Кудінова М. С. Екзогенні та ендогенні фактори стресу в учнів: психологічний аналіз. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова*. Психологія. Том 22. Випуск 4 (46), 2017. с. 24. URL: <http://psysocwork.onu.edu.ua/old/article/view/134913> (дата звернення 14.04.2025)
- 28.Кудінова М.С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». *Психологічні науки. «Молодий вчений»* № 3 (67) 2019 р. С. 137-143 URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2799/2772> (дата звернення 14.04.2025)
- 29.Макаренко О., Голубева М. Особливості прояву стресостійкості у дітей молодшого шкільного віку. *Соціальна психологія*. 2016. С. 159-165.
- 30.Мельничук І. В. Особливості емоційного розвитку дітей різного віку та статі. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного*

- університету імені К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. 2002. № 11–12. С. 149–154.
31. 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 14.04.2025)
32. Овсяннікова Я.О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу понять емоційної, психологічної стресостійкості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. № 6. С. 85–94. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/3954> (дата звернення 14.04.2025)
33. Омельченко Я.М. Особливості емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів тривожних станів у молодших школярів. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка*. 2004. Т. IV. Вип. 8. С. 222–233.
34. Орос М. М., Гал А. В. Стрес, дистрес, його види та корекція. *Medicine in Ukraine*. № 7, 2021 с. 35-35 URL: <http://lu-journal.com.ua/article/view/245660/243221> (дата звернення 14.04.2025)
35. Панасюк А. М. Навчальний стрес та чинники його виникнення. *Актуальні проблеми психології*. 2005. Т.1. С. 4–14
36. Петьков В. А. Психологічні особливості впливу стресу на загальний розвиток дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 6 (37), 2015. С. 33–36. URL: <https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2015/6/10.pdf> (дата звернення 14.04.2025)
37. Пилипака Ю. І. Стрес як загальний адаптаційний синдром та психічне здоров'я особистості / Ю. І. Пилипака, В. Л. Романюк // *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Вип. 6. С. 177–182

38. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник / Авт. кол.: Богданов С. О., Гірник А. М., Залеська О. В., Іванюк І. В., Соловйова В. В., Чернобровкіна В. А., Чернобровкін В. М. Київ: ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726482/1/посібник%20для%20вчителів_2021.pdf (дата звернення 14.04.2025)
39. Портман Р. Ігри, що запобігають агресії : інтерактивні ігри / Р. Портман. Львів : Свічадо, 2015. 112 с.
40. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації. Методичний посібник / уклад. Г. Б. Растроста. Суми. НВВ КЗ СОІППО: 2018. 64 с. URL: http://www.soipro.edu.ua/images/Психологічна_служба/Методична_скарбничка/Методичний%20посібник.%20Психологічна%20допомога%20дитині%20у%20психотравмуючій%20ситуації.pdf (дата звернення 14.04.2025)
41. Психологічна хвилинка» (вправи для зняття психоемоційного напруження). Методичний посібник. Мельничук В., Флярковська О., Черниш О., Чуприна О. 2022. 86 с. URL: https://nua.kharkov.ua/wp-content/uploads/2023/11/metodichnij_posibnik_psihologichna_hvilinka.pdf (дата звернення 14.04.2025)
42. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. /Уклад. О. Ю. Овчаренко. Київ: Університет «Україна», 2023. 266 с. URL: https://www.academia.edu/101786529/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83_%D1%82%D0%B0_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D1%96%D0%B2 (дата звернення 14.04.2025)
43. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої С12 освіти / автор-укладач Г. І. Савонова. Лисичанськ, 2021. 70 с.

44. Романенко М. І., Братаніч Б., Куций А. Соціальний інтелект як предмет філософських та психологічних досліджень. *Гілея : науковий вісник*. 2019. Вип. 140(2). С. 37–40.
45. Сабо Ш., Сабо К., Заячківська О. Стрес: від Ганса Сельє до сьогодні. Львів: Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, Наукове Товариство ім. Шевченка, 2019. 120 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/335687075_Stres_vid_Gansa_Sele_d_o_sogodni (дата звернення 18.04.2025)
46. Скрипник Т., Аль-Хамісі Д., Мартинчук О., Бірюкова К. Розвиток емоційного інтелекту учнів інклюзивних класів: ресурси технології «класний менеджмент». *Освітологія*. 2020. № 9. С. 61–74.
47. Слободяник В. І. Фізіологічні і психологічні аспекти емоційного стресу та його вплив на особистість. 2011: збірник наукових праць / Міжн. наук.-практ. конф. курсантів і студентів, *Проблеми та перспективи розвитку забезпечення безпеки життєдіяльності*. Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2011. URL: https://virt.ldubgd.edu.ua/pluginfile.php/14595/mod_folder/content/0/Слободяник%20Володимир%20Іванович/2.pdf (дата звернення 18.04.2025)
48. Слободяник Н.В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія Том 35 (74) № 4 2024 С. 91-95 URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2024/16.pdf (дата звернення 18.04.2025)
49. Смольська, Л.М. Стресостійкість та життєстійкість: креативна модель формування в сучасних умовах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, 2022. (4). 113–117 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/42714/1/65-.pdf> (дата звернення 18.04.2025)
50. Телбот К. Безпечні школи в Україні : концептуальна записка для Міністерства освіти і науки України / Крістофер Телбот, Майкл Весселс.

- Представництво ЮНІСЕФ в Україні. 14 серпня 2016 р. 46 с. URL: http://autta.org.ua/files/files/Додаток%201_Концепція%20Безпечна%20школа%20для%20МОН.pdf (дата звернення 18.04.2025)
- 51.Телбот К. Звіт. Оцінка по завершенні проекту. Проект ЕСНО «Діти миру». Навчання життєвим навичкам і надання психосоціальної підтримки дітям та підліткам, які постраждали внаслідок конфлікту в Україні /Крістофер Телбот, Майкл Весселс. Представництво ЮНІСЕФ в Україні. Січень 2017 р. 93 с.
- 52.Тептюк Ю. В. Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості у дорослому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2018. Вип. 1. 44–47 с. URL: <https://miljournals.knu.ua/index.php/visnuk/article/download/441/454> (дата звернення 18.04.2025)
- 53.Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науковометодичний посібник. Київ: Міленіум, 2006. 204 с.
- 54.Філліпс К. Майбутнє почуттів: Розвиток емпатії в світі, одержимому технологіями / пер з англ. Н. Хаєцька. Київ : РІДНА МОВА, 2020. 208 с.
- 55.Худякова Н. Профілактика негативних наслідків стресу в дітей. *Психолог*. 2015. Черв. (№ 11/12). С. 31-34
- 56.Шевченко С. В. Стрес як психологічний феномен в параметрах сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психічного та психологічного здоров'я: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 квіт. 2019 р.* С. 113-116 URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6044/> (дата звернення 18.04.2025)
- 57.Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282–288.
- 58.Lazarus, R. S., & Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. New York, NY: Springer. 1984 Pp. 17–140. URL: <https://archive.org/details/stressappraisalc00rich> (дата звернення 18.04.2025)

59. Cannon W. B. Wisdom of the Body. United States: W.W. Norton & Company, 1932. 312 p. URL: <https://archive.org/details/wisdomofbody0000walt/page/n7/mode/2up> (дата звернення 01.05.2025)

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ ЛЮШЕРА

ТЕСТ ЛЮШЕРА заснований на припущенні про те, що вибір кольору відображає нерідко спрямованість досліджуваного на певну діяльність, настрій, функціональний стан і найбільш стійкі риси особистості.

Дана методика може бути використана:

- при дослідженні рівня комфортності дитину вдома, в садочку, в школі;
- при виявленні емоційних установок дошкільнят по відношенню до майбутнього шкільного навчання;
- при діагностиці ситуації в сім'ї;

- для виявлення відносин дитини до школи в період адаптації;
- для виявлення осіб, схильних до депресивних станів і афектних реакцій.

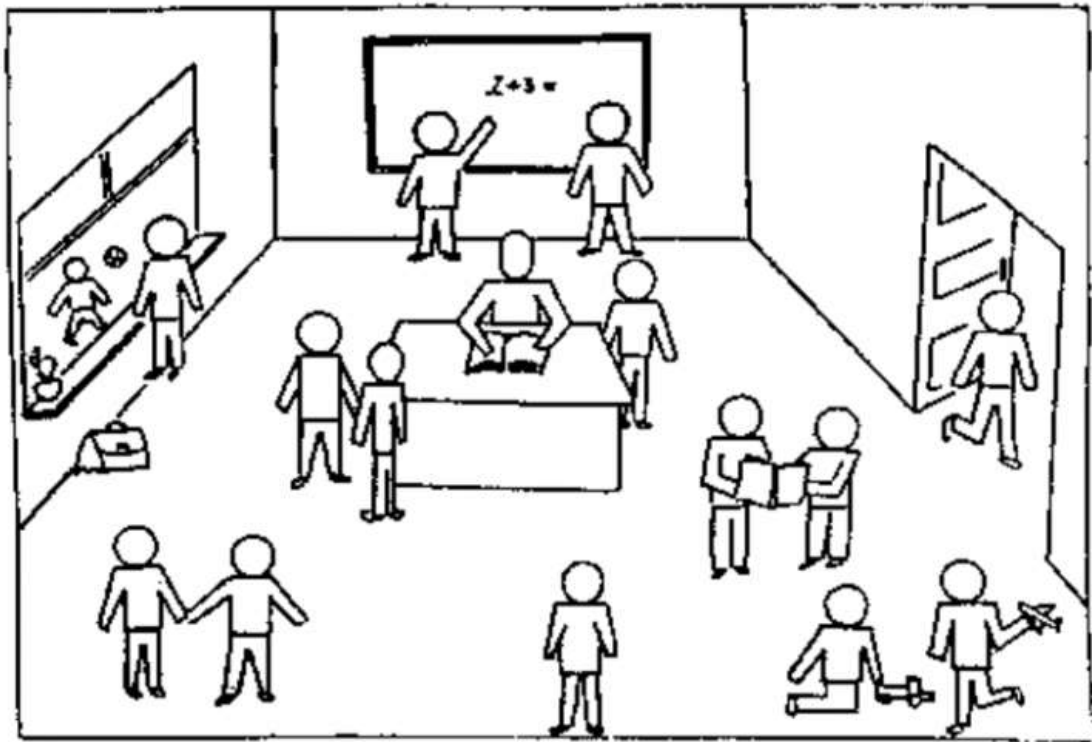
Процедура. Психолог змішує кольорові картки і викладає колірною поверхнею наверх.

Інструкція. Досліджуваному треба обрати з восьми кольорів той, який найбільше подобається. При цьому потрібно пояснити, що він повинен вибрати колір не намагаючись співвіднести його з улюбленим кольором в одязі, кольором очей і т. д. Картку з вибраним кольором слід відкласти в сторону, перевернувши кольоровою стороною вниз. Потім треба обрати з решти семи кольорів найбільш прийнятний. Обрану картку слід покласти кольоровою стороною вниз праворуч від першої. І так до кінця. Потім психолог переписує номери карток в розкладеному порядку.

Через 2-3 хв. знову процедуру слід повторити. При цьому варто пояснити, що досліджуваний не повинен згадувати порядок розкладки у першому виборі і свідомо змінювати попередній порядок. Він повинен вибирати кольори, як ніби вперше.

Перший вибір в тесті Люшера характеризує бажаний стан, другий – дійсний.

ПСИХОЛОГІЧНА МЕТОДИКА «МІЙ КЛАС»



Учні початкових класів відчувають певні труднощі при роботі з шкалами, опитувальниками, тестами, що вивчають становище дитини в колективі, які традиційно використовуються в соціально-психологічній практиці. У такому випадку зручніше використовувати дану методику.

До уваги учнів пропонується листок з малюнком класу. Інструкція: «На цьому малюнку схематично зображений ваш клас. За столом сидить вчитель, учні зайняті своєю справою. Частина хлопців грається. Знайдіть і позначте хрестиком на малюнку себе, напишіть поруч свої ім'я та прізвище. Потім позначте (теж хрестиком) на малюнку свого товариша, напишіть поруч його ім'я і прізвище».

Психологу важливо знати:

З ким із учасників ситуації ототожнює себе досліджуваний?

Яке місце в класі він відводить ідентифікованому з собою персонажу (поруч з учителем, поза класною кімнатою, разом з хлопцями, один)?

Який зміст занять, емоційно значимих для школяра?

Аналіз результатів:

На малюнку позначені позиції, що вказують на вираженість пізнавальних інтересів: вирішення завдання біля дошки, спільне читання книги, питання, що

задаються вчителю. В даному випадку ідентифікація щодо цієї позиції буде свідчити про адекватність соціально-психологічного та навчального статусу учня початкового класу.

Позиція «один, далеко від вчителя» – емоційно неблагополучна позиція дитини, яка вказує на труднощі адаптації до перебування в класному колективі.

Ототожнення себе з дітьми, що стоять у парі, разом грають, – доказ благополучної соціально-психологічної позиції дитини.

Місце поряд з учителем: учитель в даному випадку є значущою особою для досліджуваного, а досліджуваний ототожнює себе з учнем, прийнятим вчителем.