

Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

Факультет економіки та менеджменту

(повна назва факультету)

Кафедра психології

(повна назва кафедри)

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

бакалавр

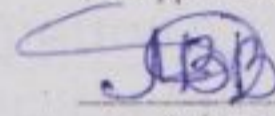
(назва освітнього ступеня)

на тему: Взаємозв'язок психологічної готовності до шкільного навчання з  
рівнем адаптації першокласників

Виконав(ла): студент(ка) 4 курсу, групи БІЗс-41  
спеціальності психологія

053 психологія

(цифр і назва спеціальності)

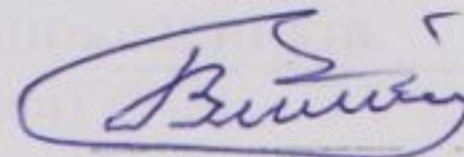


(підпис)

Мартинчук В.В.

(прізвище та ініціали)

Керівник

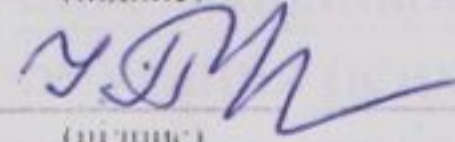


(підпис)

Вишньовський В.В.

(прізвище та ініціали)

Нормоконтроль




(підпис)

Періг І.М.

(прізвище та ініціали)

Завідувач кафедри

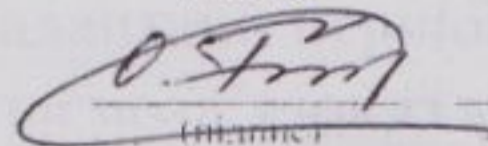


(підпис)

Чорна І.М.

(прізвище та ініціали)

Рецензент



(підпис)

Гарматюк О.О.

(прізвище та ініціали)

Тернопіль  
2026

Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

Факультет \_\_\_\_\_ економіки та менеджменту \_\_\_\_\_  
(повна назва факультету)  
Кафедра \_\_\_\_\_ психології \_\_\_\_\_  
(повна назва кафедри)

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ Чорна І.М.  
(підпис) (прізвище та ініціали)  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

### ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

на здобуття освітнього ступеня \_\_\_\_\_ бакалавр \_\_\_\_\_  
(назва освітнього ступеня)  
за спеціальністю \_\_\_\_\_ 053 психологія \_\_\_\_\_  
(шифр і назва спеціальності)  
студенту \_\_\_\_\_ Мартинчук Вікторія Володимирівна \_\_\_\_\_  
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи Взаємозв'язок психологічної готовності до шкільного навчання з рівнем адаптації першокласників

Керівник роботи Вишньовський Василь Володимирович, к. психол. н., доцент  
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Затверджені наказом ректора від «01» 04 2026 року № 4/9-168

2. Термін подання студентом завершеної роботи 01.06.2026

3. Вихідні дані до роботи Об'єкт дослідження – процес адаптації дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища. Предмет дослідження – взаємозв'язок психологічної готовності до навчання та рівня адаптації першокласників.

4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити)

Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних особливостей молодшого шкільного віку та визначити вікові передумови формування психологічної готовності до навчання. Розкрити сутність, структуру та теоретико-методологічні підходи до розуміння феномену психологічної готовності дитини до навчання у школі. Визначити психологічні детермінанти адаптації першокласників до освітнього середовища та проаналізувати їх взаємозв'язок із компонентами психологічної готовності. Емпірично дослідити рівень психологічної готовності до навчання та рівень шкільної адаптації першокласників, а також встановити характер і силу кореляційних зв'язків між цими показниками. Розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо підтримки адаптації першокласників на основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень, слайдів)  
Робота містить 4 таблиці та 10 слайдів презентації



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ТА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ</b> ....	8
1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку.	8
1.2. Теоретичні підходи до аналізу психологічної готовності дитини до навчання у школі .....	16
1.3. Психологічні детермінанти адаптації першокласників до освітнього середовища .....	24
Висновок до розділу I .....	32
<b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ТА АДАПТАЦІЇ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ</b> .....	34
2.1. Методологічні засади та організація емпіричного дослідження .....	34
2.2. Аналіз рівня психологічної готовності до навчання у першокласників ...	42
2.3. Вивчення рівня шкільної адаптації та виявлення кореляційних зв'язків .	45
Висновок до розділу II .....	48
<b>РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ</b> .....	49
3.1. Обговорення результатів емпіричного дослідження.....	49
3.2. Розробка психолого-педагогічних рекомендацій щодо підтримки адаптації першокласників на основі результатів дослідження.....	50
Висновок до розділу III.....	61
<b>РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ</b> .....	62
4.1. Безпека освітнього середовища в початковій школі .....	62
4.2. Охорона праці в початковій школі .....	64
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	68
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	71
<b>ДОДАТКИ</b> .....	77

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Проблема психологічної готовності дитини до навчання у школі та її адаптації до освітнього середовища набуває особливої актуальності в умовах трансформації сучасної освіти, реалізації концепції Нової української школи та зростання соціальних викликів. Перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку супроводжується зміною провідної діяльності, системи вимог та соціальної позиції дитини, що обумовлює підвищене психоемоційне навантаження і потребує достатнього рівня сформованості регулятивних, мотиваційних та когнітивних механізмів. Успішність цього переходу значною мірою визначає подальшу освітню траєкторію особистості, формування її навчальної мотивації та ставлення до школи загалом.

У сучасній науковій літературі накопичено значний масив досліджень, присвячених різним аспектам окресленої проблематики. Теоретичні засади адаптації першокласників до навчання розкрито у працях Е. Бохорського та ін. [4], Л. Виготського та ін. [6], С. Сироїд [35], О. Яструб [44]. Особливості шкільної адаптації та чинники її порушення проаналізовано Л. Кравчук [17], Н. Сосун [36], А. Пастернак [31], І. та Д. Аносовими [2], С. Мельничук [26]. Питання психологічної готовності до навчання та її структури висвітлено Т. Гурковою [12], Ю. Рієм [33], Н. Пилипенко [32], А. Саєнко [34], О. Туриніною, Т. Середою [40], Ю. Шевченко [41]. Когнітивні, мовленнєві та мотиваційні аспекти підготовки до школи досліджували А. Годлевська [10], А. Курчатова, Т. Вегера [18], В. Агіляр-Туклер [1], Т. Яновська [43]. Значну увагу приділено також питанням підтримки дітей з труднощами навчання та особливими освітніми потребами (О. Бабяк та ін. [3], В. Волкова [9], Ю. Носко [29], А. Сухарська [37]), адаптації в умовах Нової української школи (Т. Вінник, К. Максимова [7], Т. Заєць [14], О. Онопрієнко [30], Л. Малініна [21]) та сучасних соціальних викликів (О. Мудра [28], Т. Голубенко [11]).

Водночас, попри наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань, у науковому дискурсі зберігається певна фрагментарність досліджень:

психологічна готовність і адаптація часто розглядаються ізольовано, без достатнього емпіричного аналізу їх взаємозв'язку. Недостатньо систематизованими залишаються питання визначення провідних компонентів готовності, які виступають найбільш значущими предикторами успішної адаптації, а також практикоорієнтованого впровадження результатів діагностики у систему психолого-педагогічної підтримки. Потребує подальшого наукового осмислення й проблема варіативності адаптаційних траєкторій першокласників у сучасних соціокультурних умовах.

Таким чином, актуальність обраної теми зумовлена необхідністю комплексного теоретико-емпіричного дослідження взаємозв'язку психологічної готовності до навчання та рівня адаптації першокласників, а також розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо підтримки дітей на початковому етапі їх шкільного життя.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок психологічної готовності до шкільного навчання з рівнем адаптації першокласників.

Відповідно до мети дослідження було визначено наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних особливостей молодшого шкільного віку та визначити вікові передумови формування психологічної готовності до навчання.

2. Розкрити сутність, структуру та теоретико-методологічні підходи до розуміння феномену психологічної готовності дитини до навчання у школі.

3. Визначити психологічні детермінанти адаптації першокласників до освітнього середовища та проаналізувати їх взаємозв'язок із компонентами психологічної готовності.

4. Емпірично дослідити рівень психологічної готовності до навчання та рівень шкільної адаптації першокласників, а також встановити характер і силу кореляційних зв'язків між цими показниками.

5. Розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо підтримки адаптації першокласників на основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження.

**Об'єкт дослідження** – процес адаптації дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища.

**Предмет дослідження** – взаємозв'язок психологічної готовності до навчання та рівня адаптації першокласників.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження. До теоретичних методів належали аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми психологічної готовності та адаптації першокласників. Серед емпіричних методів застосовано психодіагностичне тестування (тест шкільної зрілості Керна–Йірасека, методика «Так і Ні» Н. Й. Гуткіної, анкета Н. Г. Лусканової), кількісний та якісний аналіз отриманих результатів. Для статистичної обробки даних використано математичні методи, зокрема ранговий кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена з метою встановлення сили та напрямку взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося у листопаді на базі загальноосвітнього закладу освіти серед учнів двох перших класів. Загальна вибірка становила 42 першокласники віком 6-7 років. Гендерний розподіл був відносно гармонійним: 19 хлопців та 23 дівчинки.

**Наукова новизна дослідження** полягає у комплексному теоретико-емпіричному аналізі взаємозв'язку психологічної готовності до навчання та рівня адаптації першокласників в умовах сучасного освітнього середовища.

**Теоретичне значення дослідження.** У роботі уточнено структурні компоненти психологічної готовності як інтегративного утворення та емпірично обґрунтовано провідну роль довільної регуляції й інтегральної шкільної зрілості як предикторів успішної адаптації. Набуло подальшого розвитку положення про психологічну готовність як системний чинник стабільності входження дитини в нову соціальну роль школяра.

**Практична значущість дослідження** полягає у розробці науково обґрунтованих психолого-педагогічних рекомендацій щодо підтримки адаптації першокласників, які можуть бути використані в діяльності практичних психологів, учителів початкової школи та фахівців інклюзивної освіти. Запропонована система діагностики та інтерпретації результатів може слугувати основою для раннього виявлення дітей групи ризику та організації превентивної і корекційної роботи з метою забезпечення успішної адаптації до навчання.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Структура роботи визначена метою та завданнями дослідження і складається із вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст роботи викладено на 76 сторінках, список використаних джерел налічує 45 найменувань та 4 додатки.

## РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ТА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

### 1.1. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік у вітчизняній психології традиційно розглядається як відносно самостійний етап онтогенезу, що охоплює період від 6-7 до 10-11 років і пов'язаний із початком систематичного шкільного навчання. О. В. Кочерга визначає його як фазу інтенсивної перебудови пізнавальної, емоційно-вольової та соціальної сфер дитини, зумовлену зміною соціальної позиції та входженням у нову систему вимог і обов'язків [16]. На думку авторки, саме навчальна діяльність стає центральним фактором психічного розвитку в цей період, що принципово відрізняє його від дошкільного дитинства.

Розвиваючи це положення, Ю. Любунь наголошує, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування довільності психічних процесів, моральної саморегуляції та внутрішньої позиції школяра [20, с. 342]. Автор підкреслює, що саме в цей час закладаються основи рефлексивного ставлення до власної діяльності, що зумовлює подальшу академічну успішність. У цьому контексті сензитивність означає не лише підвищену чутливість до педагогічних впливів, а й особливу вразливість до їх дефіциту. Таким чином, початок шкільного навчання виступає не формальною зміною статусу, а якісним рубежем психічного розвитку.

Сучасну узагальнену психологічну характеристику молодших школярів подають І. М. Литвин, Т. С. Зорочкіна та В. П. Шпак, акцентуючи на інтенсивному розвитку пізнавальних процесів, зростанні обсягу довільної уваги, формуванні логічних операцій мислення та становленні навчальної мотивації [19, с. 349]. Автори підкреслюють, що провідною особливістю цього періоду є поступовий перехід від безпосередньо-емоційного сприймання дійсності до

опосередкованого, узагальненого її відображення. У цьому сенсі молодший шкільний вік постає як етап структурної перебудови свідомості.

Теоретичне підґрунтя такого розуміння закладене у культурно-історичній концепції Л. Виготського та розвинене у діяльнісному підході В. Давидова, О. Запорожця та ін. Згідно з їхніми положеннями, зміна соціальної ситуації розвитку визначає трансформацію провідної діяльності, що, своєю чергою, зумовлює появу новоутворень психіки [6, с. 345]. Якщо в дошкільному віці провідною була сюжетно-рольова гра, то з початком навчання її місце посідає навчальна діяльність як специфічна форма опосередкованого пізнання світу. В. Давидов підкреслює, що навчальна діяльність не зводиться до засвоєння знань, а передбачає оволодіння способами теоретичного мислення [6, с. 347]. Саме це положення є принципово важливим для розуміння психологічної готовності до школи як здатності включитися в діяльність нового типу.

Перехід від ігрової до навчальної діяльності не є одномоментним. Він супроводжується внутрішньою перебудовою мотиваційної сфери, формуванням відповідальності та прийняттям нової соціальної ролі – ролі учня. У цьому контексті, на нашу думку, соціальна ситуація розвитку набуває нормативного характеру: дитина вперше стикається із системою формалізованих вимог, оцінювання та суспільного контролю. Це створює передумови для становлення довільної поведінки, що проявляється у здатності підпорядковувати власні імпульси навчальним завданням.

Особливої уваги заслуговує питання трансформації мислення в умовах систематичного навчання. Т. Яновська зазначає, що у першокласників спостерігається поступовий перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, що відбувається під впливом навчальних завдань, які вимагають аналізу, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків [43, с. 151]. Авторка підкреслює, що характер мислення значною мірою залежить від організації освітнього процесу: традиційне навчання стимулює репродуктивні операції, тоді як розвивальне – аналітико-синтетичні. Порівняльний аналіз цих підходів дозволяє зробити висновок, що становлення теоретичного мислення є

не автоматичним наслідком вікового розвитку, а результатом цілеспрямованої педагогічної взаємодії.

Узагальнюючи позиції зазначених авторів, можна констатувати, що молодший шкільний вік характеризується:

1. зміною соціальної ситуації розвитку;
2. становленням навчальної діяльності як провідної;
3. формуванням довільності психічних процесів;
4. переходом до вищих форм мислення.

Когнітивний розвиток у молодшому шкільному віці характеризується якісною перебудовою пізнавальних процесів, що безпосередньо пов'язана з включенням дитини в систематичну навчальну діяльність. У цьому контексті особливої уваги набуває формування словесно-логічного мислення як основи опанування змісту шкільних дисциплін. Т. Яновська зазначає, що у першокласників мислення поступово виходить за межі наочно-образних операцій і набуває здатності до аналізу, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків [43, с. 150]. Водночас авторка підкреслює, що цей процес є варіативним і залежить як від індивідуальних особливостей дитини, так і від характеру навчального впливу.

Отже, словесно-логічне мислення не виникає спонтанно, а формується у взаємодії з мовленням і навчальною практикою. У цьому аспекті доречно звернутися до аналізу мовленнєвої готовності як структурного чинника когнітивного розвитку. А. Годлевська визначає мовленнєву готовність як інтегративну характеристику, що охоплює сформованість фонетико-фонематичної системи, словниковий запас, граматичну правильність та комунікативну компетентність [10, с. 86]. Авторка наголошує, що мовленнєва недостатність істотно ускладнює засвоєння навчального матеріалу, оскільки мовлення виступає інструментом мислення.

Порівнюючи підходи Т. Яновської та А. Годлевської, можна констатувати їхню концептуальну взаємодоповнюваність: якщо перша акцентує на операційній стороні мислення, то друга – на мовленнєвій основі його реалізації.

На нашу думку, таке поєднання дозволяє розглядати мовленнєву готовність не лише як окремий компонент шкільної підготовки, а як когнітивний ресурс, що визначає якість переходу до теоретичного мислення.

Водночас когнітивний розвиток не вичерпується інтелектуальними показниками. В. В. Агіляр-Туклер, досліджуючи ініціативність дітей дошкільного віку, підкреслює її значення як передумови активного включення у пізнавальну діяльність [1, с. 80]. Хоча дослідження авторки стосується переважно дошкільного періоду, його положення мають безпосереднє значення для аналізу молодшого шкільного віку. Ініціативність розглядається як здатність самостійно ставити запитання, пропонувати способи розв'язання завдань та виявляти інтерес до нової інформації. В умовах школи ця якість трансформується у навчальну пізнавальну активність.

Ми вважаємо, що саме ініціативність є тим «пусковим механізмом», який активізує когнітивні ресурси дитини. За відсутності внутрішньої пізнавальної мотивації навіть достатній рівень інтелектуального розвитку може не забезпечити успішного навчання. Таким чином, рух від ініціативності як особистісної риси до когнітивної готовності відображає логіку становлення навчальної суб'єктності молодшого школяра.

Разом із тим аналіз когнітивного розвитку буде неповним без урахування дітей із порушеннями мовлення та інтелектуального розвитку. Ю. Носко зазначає, що діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) характеризуються не лише дефіцитами мовленнєвої сфери, а й вторинними труднощами у формуванні мисленнєвих операцій, що ускладнює процес навчання [29, с. 139]. Подібну позицію висловлює В. Волкова, підкреслюючи, що інтелектуальні порушення впливають на темп і якість засвоєння навчального матеріалу, а також на здатність до узагальнення та переносу знань [9, с. 200].

Порівняльний аналіз цих джерел дає підстави стверджувати, що мовленнєві та інтелектуальні порушення виступають суттєвими факторами ризику шкільної дезадаптації. Водночас вони не є фатальними детермінантами неуспішності, оскільки за умов цілеспрямованої психолого-педагогічної

підтримки можуть бути частково компенсовані. У цьому контексті когнітивний розвиток слід розглядати не як статичну характеристику, а як динамічну систему, що розвивається у взаємодії з освітнім середовищем.

Узагальнюючи викладене, можна виокремити логічний ланцюг розвитку когнітивної сфери молодшого школяра: ініціативність як внутрішній імпульс пізнання → мовленнєва компетентність як інструмент мислення → сформованість словесно-логічних операцій → когнітивна готовність до систематичного навчання. Вищевикладене дає підстави зробити висновок, що когнітивний розвиток у молодшому шкільному віці є інтегративним показником адаптаційного потенціалу дитини. Саме рівень сформованості мислення та мовлення визначає здатність учня ефективно включитися у навчальну діяльність, що, у свою чергу, створює передумови успішної адаптації до шкільного середовища.

Емоційно-вольова та мотиваційна сфера молодшого школяра становить системоутворювальний компонент його психічного розвитку, оскільки саме вона забезпечує регуляцію поведінки, стійкість до труднощів та прийняття нової соціальної ролі. У період входження до школи дитина вперше опиняється в умовах формалізованого оцінювання та соціального порівняння, що актуалізує переживання успіху й невдачі та потребує сформованих механізмів емоційної саморегуляції.

О. Маляр зазначає, що для дітей молодшого шкільного віку характерна підвищена емоційна чутливість, яка проявляється у виражених реакціях на оцінні судження дорослого, результати діяльності та ставлення однолітків [22, с. 68]. Авторка підкреслює, що нестабільність емоційних станів може зумовлювати імпульсивність поведінки, зниження продуктивності навчальної діяльності та формування негативного ставлення до школи. Водночас у цьому віці закладаються передумови довільної регуляції емоцій, що пов'язано з розвитком самоконтролю та усвідомлення власних переживань.

Особливого значення набуває феномен переживання успіху й невдачі як регулятор навчальної мотивації. На думку А. Курчатової та Т. Вегери,

мотиваційна готовність до школи передбачає сформованість позитивного ставлення до навчання, інтерес до пізнання та прийняття ролі учня [18, с. 79]. Авторки акцентують, що домінування зовнішніх мотивів (схвалення дорослого, уникнення покарання) без поступового переходу до внутрішніх пізнавальних мотивів може призводити до ситуативної нестійкості навчальної активності. Порівнюючи цю позицію з висновками О. Маляр, можна констатувати, що емоційна реакція на результат діяльності безпосередньо впливає на мотиваційний компонент: систематичне переживання невдачі знижує пізнавальний інтерес, тоді як досвід успіху сприяє формуванню впевненості у власних можливостях.

Соціалізаційний аспект розвитку емоційно-вольової сфери розкривають Т. Талько та С. Ситняківська, які розглядають молодший шкільний вік як етап інтенсивного засвоєння соціальних норм і правил взаємодії [38, с. 35]. Авторки підкреслюють, що саме в шкільному колективі формується внутрішня позиція школяра – усвідомлення себе суб'єктом навчальної діяльності та членом соціальної спільноти. З огляду на це, соціалізація виступає не лише зовнішнім процесом адаптації до групи, а й внутрішнім механізмом становлення відповідальності, обов'язковості та довірливої поведінки.

У контексті емоційного реагування доцільно враховувати гендерний чинник. А. Ваколюк наголошує, що гендерні особливості виховання впливають на стиль емоційного самовираження та способи подолання труднощів [5, с. 14]. Зокрема, дівчатка частіше демонструють вербальне вираження переживань і орієнтацію на схвалення, тоді як хлопчики можуть проявляти більшу поведінкову імпульсивність. Хоча авторка розглядає проблему у ширшому педагогічному контексті, її висновки мають безпосереднє значення для аналізу емоційної регуляції у молодшому шкільному віці. Ми вважаємо, що врахування гендерних аспектів дозволяє уникнути узагальнених оцінок та забезпечує індивідуалізований підхід до підтримки дітей у процесі навчання.

Зіставлення наведених позицій дає підстави стверджувати, що емоційно-вольова та мотиваційна сфера молодшого школяра є інтегрованою системою, в

якій переживання, мотиви та соціальні впливи взаємодіють між собою. Емоційна регуляція забезпечує стабільність поведінки; мотиваційна готовність – спрямованість на навчальну діяльність; соціалізація – прийняття ролі учня; гендерні особливості – індивідуальний стиль реагування.

Аналіз психічного розвитку молодших школярів засвідчує його виразну варіативність, що зумовлює неоднорідність адаптаційних стратегій у процесі входження до освітнього середовища. У межах одного вікового періоду спостерігаються суттєві відмінності у темпі формування пізнавальних процесів, емоційної регуляції та соціальної компетентності. Відтак доцільним є розгляд молодшого шкільного віку не як однорідної категорії, а як простору індивідуальних траєкторій розвитку.

Однією з найбільш досліджених груп є діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). А. Сухарська зазначає, що для цієї категорії характерними є уповільнене формування довільної регуляції, недостатня сформованість мисленневих операцій та емоційна нестійкість [37, с. 135]. Авторка підкреслює, що труднощі навчання у таких дітей мають комплексний характер і пов'язані як із когнітивними, так і з мотиваційно-вольовими чинниками. Водночас дослідниця наголошує на збереженості потенціалу розвитку за умов системної психолого-педагогічної підтримки. Таким чином, ЗПР не слід трактувати як нездоланий бар'єр адаптації, а як специфічний фактор ризику, що потребує індивідуалізованих освітніх стратегій.

Протилежним полюсом варіативності виступають обдаровані першокласники. І. Якімова акцентує, що соціально-психологічна адаптація обдарованих дітей у Новій українській школі має свої особливості [42, с. 58]. Попри високий рівень інтелектуального розвитку, такі діти можуть демонструвати труднощі у сфері міжособистісної взаємодії, підвищену чутливість до оцінювання та схильність до внутрішньої напруги. Авторка підкреслює, що нерідко інтелектуальна перевага поєднується з емоційною вразливістю, що створює парадокс: високий академічний потенціал не гарантує безболісної адаптації.

Порівняння позицій А. Сухарської та І. Якимової дозволяє зробити важливий висновок: як недостатній, так і випереджальний розвиток можуть ускладнювати процес входження до шкільного середовища. Отже, адаптація не є прямою функцією інтелектуального рівня, а залежить від гармонійності психічного розвитку.

Дослідження адаптаційного потенціалу першокласників у різних соціальних умовах доповнює розуміння цієї проблематики. В. Марчик, аналізуючи рівень адаптаційного потенціалу дітей у промисловому місті, зазначає, що соціально-екологічні чинники, інтенсивність інформаційного середовища та специфіка урбанізованого простору впливають на психоемоційний стан та поведінкові реакції учнів [24, с. 331]. Автор підкреслює, що адаптаційний потенціал визначається поєднанням індивідуально-психологічних характеристик і зовнішніх умов розвитку. У цьому контексті стає очевидним, що психічний розвиток не може розглядатися поза соціальним середовищем.

Сучасні кризові умови, зокрема соціальна нестабільність і трансформація освітнього процесу, також суттєво впливають на розвиток молодших школярів. О. Мудра зазначає, що сучасний освітній простір характеризується підвищеним рівнем стресогенності, інформаційним перевантаженням та необхідністю швидкої адаптації до змін [28, с. 533]. За таких умов підвищуються вимоги до емоційної стійкості, гнучкості мислення та здатності до саморегуляції. Авторка наголошує, що традиційні уявлення про нормативний розвиток потребують перегляду з урахуванням нових соціокультурних реалій.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що варіативність психічного розвитку молодших школярів охоплює широкий спектр – від затриманого до випереджального розвитку, від соціально зумовлених труднощів до впливу кризових факторів сучасності. На нашу думку, саме індивідуальна конфігурація когнітивних, емоційних і соціальних характеристик визначає траєкторію адаптації дитини до школи.

Таким чином, вищевикладене дає підстави розглядати варіативність психічного розвитку не як відхилення від норми, а як закономірну особливість сучасного дитинства. Усвідомлення цієї варіативності створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу психологічної готовності до навчання як багатовимірного феномену, що інтегрує індивідуальні ресурси дитини та умови її соціалізації.

## **1.2. Теоретичні підходи до аналізу психологічної готовності дитини до навчання у школі**

Поняття «готовність» належить до міждисциплінарних категорій, що активно використовуються у психології, педагогіці, соціології та філософії. Його складність зумовлює необхідність чіткого дефінітивного аналізу, оскільки від точності теоретичного розуміння залежить коректність подальшого застосування у контексті дослідження психологічної готовності до шкільного навчання.

Етимологічний і словниковий аналіз терміна здійснює Ю. М. Шевченко, яка зазначає, що у словниковій літературі «готовність» трактується як стан підготовленості до певної діяльності, здатність до її виконання або внутрішня налаштованість на дію [41, с. 156]. Авторка підкреслює, що у філософських та психологічних джерелах поняття поступово набуває ознак динамічної характеристики особистості, а не лише ситуативного стану. Таким чином, уже на рівні словникових дефініцій простежується перехід від статичного до процесуального розуміння готовності.

Розширюючи дефінітивне поле, Т. Гуркова аналізує підходи до визначення готовності у психолого-педагогічній літературі та доходить висновку, що це поняття поєднує в собі як структурні компоненти (знання, уміння, навички), так і особистісні характеристики (мотиви, установки, емоційна налаштованість) [12, с. 320]. Авторка наголошує, що готовність не зводиться до суми окремих

елементів, а є інтегративним утворенням, яке формується у процесі розвитку й соціалізації.

Порівняння позицій Ю. Шевченко та Т. Гуркової дозволяє констатувати, що сучасна наукова традиція відходить від вузького трактування готовності як «підготовленості» і розглядає її як комплексну характеристику суб'єкта діяльності. Якщо словниковий аналіз акцентує на загальному значенні терміна, то психолого-педагогічний підхід розкриває його внутрішню структуру.

Проблема структури готовності отримує подальший розвиток у працях Ю. Рія, який розглядає її як багаторівневу систему, що включає когнітивний, мотиваційний, операційний та особистісно-ціннісний компоненти [33, с. 174]. Автор пропонує типологію готовності залежно від сфери реалізації (професійна, соціальна, навчальна тощо), а також за характером її прояву (потенційна та актуалізована). Такий підхід дозволяє розмежувати внутрішню схильність до діяльності та реальну здатність її здійснювати.

На нашу думку, саме структурно-типологічний аналіз Ю. Рія є методологічно значущим для дослідження психологічної готовності до школи, оскільки він дозволяє розглядати її не як одноразовий акт «дозрівання», а як систему взаємопов'язаних компонентів, що можуть бути розвинені нерівномірно.

Загальні питання визначення готовності до шкільного навчання висвітлює Н. М. Пилипенко, яка підкреслює, що готовність дитини до школи має як загальний, так і спеціальний характер [32, с. 144]. Загальна готовність охоплює рівень психічного розвитку, стан здоров'я, сформованість довільності поведінки, тоді як спеціальна передбачає наявність певних навчальних умінь і знань (елементарні математичні уявлення, мовленнєві навички тощо). Авторка наголошує, що переоцінка спеціальної готовності за рахунок загальної може призводити до формального підходу до оцінювання шкільної підготовки.

Зіставлення підходів Н. Пилипенко та Ю. Рія дає підстави стверджувати, що загальна готовність відповідає системному рівню особистісної зрілості, тоді як спеціальна – операційно-змістовому рівню підготовленості. У цьому контексті

психологічна готовність до школи постає як різновид загальної готовності, що конкретизується стосовно навчальної діяльності.

Узагальнюючи викладені теоретичні положення, можна зробити кілька принципових висновків. По-перше, поняття «готовність» у сучасній науці трактується як інтегративна характеристика особистості, а не як ізольований стан. По-друге, її структура включає взаємодію когнітивних, мотиваційних, емоційних та операційних компонентів. По-третє, розмежування загальної та спеціальної готовності має методологічне значення для уникнення редукціонізму у визначенні шкільної підготовки.

На підставі здійсненого аналізу пропонуємо таке узагальнене визначення: психологічна готовність до навчання у школі – це інтегративна система особистісних новоутворень, що формується в процесі розвитку та забезпечує ефективний перехід дитини до нової соціальної ролі учня шляхом включення в навчальну діяльність. Таке трактування дозволяє поєднати структурний, процесуальний та соціально-рольовий аспекти феномену, створюючи концептуальне підґрунтя для подальшого аналізу його компонентного складу.

Аналіз психологічної готовності до шкільного навчання передбачає уточнення її внутрішньої структури, оскільки саме компонентний підхід дозволяє уникнути редукції цього феномену до окремих показників підготовленості. У сучасних дослідженнях готовність розглядається як багатоконпонентна система, у якій інтегруються інтелектуальні, мотиваційні, емоційно-вольові та соціальні характеристики особистості.

Психологічні особливості готовності першокласників до навчання аналізує А. Саєнко, яка виділяє інтелектуальний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти як базові складові [34, с. 337]. Авторка підкреслює, що інтелектуальний компонент охоплює сформованість мисленневих операцій, рівень розвитку уваги та пам'яті, здатність до узагальнення й аналізу. Водночас вона наголошує, що високий рівень пізнавального розвитку без належної мотиваційної підтримки не гарантує успішного включення у навчальну діяльність.

Подібну позицію займають О. Туриніна та Т. Середа, які розглядають психологічну готовність як інтеграцію когнітивного, особистісного та емоційно-регулятивного блоків [40, с. 338]. Авторки підкреслюють, що інтелектуальна підготовленість повинна поєднуватися зі здатністю дитини до довільної поведінки та прийняття правил навчальної діяльності. Таким чином, інтелектуальний компонент виступає необхідною, але недостатньою умовою готовності.

Мотиваційний компонент у структурі психологічної готовності детально розкривається у працях А. Курчатової, яка наголошує на значущості внутрішніх пізнавальних мотивів як основи стабільної навчальної активності [18, с. 80]. Авторка розмежовує соціальні мотиви (орієнтація на схвалення дорослого, статус учня) та власне пізнавальні, підкреслюючи, що саме останні забезпечують стійкість інтересу до навчання. У зіставленні з підходом А. Саєнко можна констатувати, що мотиваційний компонент є системоутворювальним щодо інтелектуального: без позитивного ставлення до навчання пізнавальні можливості залишаються нереалізованими.

Емоційно-вольовий компонент передбачає здатність дитини регулювати поведінку відповідно до вимог навчальної діяльності, долати труднощі та зберігати працездатність у ситуації оцінювання. О. Туриніна та Т. Середа зазначають, що сформованість довільності є критерієм психологічної зрілості, оскільки забезпечує підпорядкування імпульсивних реакцій поставленій меті [40, с. 339]. Таким чином, емоційно-вольовий компонент виступає механізмом реалізації як інтелектуального, так і мотиваційного потенціалу.

Окремого розгляду потребує соціальний компонент готовності, що пов'язаний із прийняттям ролі учня, умінням взаємодіяти з учителем та однолітками, дотримуватися правил колективної діяльності. А. Саєнко підкреслює, що соціальна зрілість проявляється у здатності дитини співпрацювати, слухати інструкції та виконувати спільні завдання [34, с. 338]. Соціальний компонент, на нашу думку, є інтегративним, оскільки поєднує

елементи мотиваційної спрямованості та емоційної регуляції у контексті міжособистісної взаємодії.

Особливе місце у структурі психологічної готовності посідає мовленнєва складова. А. Годлевська визначає мовленнєву готовність як показник сформованості мовленнєвої компетентності, необхідної для розуміння інструкцій, засвоєння навчального матеріалу та побудови власних висловлювань [10, с. 87]. У науковій літературі мовленнєва готовність нерідко розглядається як окремий компонент поряд із когнітивним. Проте, аналізуючи її функціональну роль, ми вважаємо доцільним розглядати мовленнєву готовність як структурний підкомпонент інтелектуальної сфери.

Таке трактування ґрунтується на тому, що мовлення виступає інструментом мислення, забезпечує опосередковане засвоєння знань і реалізацію пізнавальних операцій. Отже, мовленнєва недостатність безпосередньо впливає на якість інтелектуальної діяльності, а не існує ізольовано від неї. Вищевикладене дає підстави інтегрувати мовленнєвий компонент у структуру когнітивного блоку психологічної готовності, що дозволяє уникнути дублювання та підкреслює системність аналізу.

Узагальнюючи позиції дослідників, можна констатувати, що психологічна готовність до шкільного навчання включає:

- інтелектуальний компонент (рівень розвитку мислення та пізнавальних процесів);
- мотиваційний (спрямованість на навчання, пізнавальний інтерес);
- емоційно-вольовий (довільність, саморегуляція);
- соціальний (прийняття ролі учня, комунікативна компетентність).

Мовленнєва готовність, у свою чергу, доцільно розглядати як функціональний підкомпонент когнітивної сфери, що забезпечує реалізацію інтелектуальних операцій у навчальному процесі. Таким чином, структурний підхід до аналізу психологічної готовності дозволяє розглядати її як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічну, але взаємозалежну функцію у процесі входження дитини до шкільного навчання.

Теоретичне осмислення феномену психологічної готовності до шкільного навчання неможливе без звернення до методологічних підходів, у межах яких сформувалися сучасні уявлення про її сутність. Еволюція цього поняття демонструє поступовий перехід від трактування готовності як сукупності окремих умінь і навичок до розуміння її як інтегративного особистісного утворення, що забезпечує включення дитини у новий тип діяльності.

Культурно-історичний підхід, представлений у працях Л. Виготського та його послідовників, закладає методологічні підвалини для такого переосмислення. У межах цієї концепції розвиток дитини розглядається як процес інтеріоризації соціального досвіду, опосередкований взаємодією з дорослим і засвоєнням культурних засобів діяльності [6, с. 345]. Л. Виготський наголошував, що ключовим показником готовності до навчання є не обсяг засвоєних знань, а рівень сформованості вищих психічних функцій та здатність діяти в зоні найближчого розвитку. Таким чином, культурно-історичний підхід орієнтує дослідника на аналіз потенціалу розвитку, а не лише актуального рівня підготовленості.

Розвиток цих положень відбувається в діяльнісному підході, який конкретизує механізми переходу дитини до навчальної діяльності. У працях, узагальнених Е. Бохорським та співавторами, наголошується, що адаптація першокласників і їхня готовність до навчання пов'язані з опануванням нової провідної діяльності, яка має власну структуру, мотиви та способи дії [4, с. 153]. Автори підкреслюють, що навчальна діяльність вимагає від дитини не лише володіння елементарними навичками, а й сформованості внутрішньої позиції школяра, здатності приймати цілі, поставлені дорослим, і перетворювати їх на власні.

Порівняння культурно-історичного та діяльнісного підходів дозволяє виявити їхню концептуальну єдність: якщо перший акцентує на соціальній природі розвитку, то другий – на діяльнісних механізмах його реалізації. Обидва підходи відкидають редукацію готовності до формальної підготовленості та

розглядають її як результат становлення особистості у процесі засвоєння соціально значущої діяльності.

Сучасний етап розвитку освіти актуалізує компетентнісний підхід, що знаходить відображення у концепції Нової української школи. О. Онопрієнко, аналізуючи контрольну-оцінювальну діяльність у НУШ, зазначає, що освітній процес орієнтований на формування ключових компетентностей, які інтегрують знання, уміння, ставлення та цінності [30, с. 2]. У цьому контексті готовність до навчання розглядається як здатність діяти у різних навчальних ситуаціях, застосовувати знання на практиці та демонструвати самостійність у прийнятті рішень.

Подібну позицію висловлює Л. Малініна, яка наголошує на необхідності психолого-педагогічної підтримки молодших школярів у процесі формування навчальних компетентностей [21, с. 18]. Авторка підкреслює, що готовність до школи в умовах НУШ не може обмежуватися формуванням елементарних академічних умінь, а передбачає розвиток комунікативності, критичного мислення та емоційної стійкості.

Таким чином, компетентний підхід розширює межі розуміння готовності, інтегруючи когнітивний, особистісний і соціальний виміри. Він акцентує на здатності дитини застосовувати набутий досвід у змінних умовах, що особливо актуально в сучасному освітньому середовищі.

Узагальнюючи аналіз зазначених підходів, можна констатувати, що традиційне розуміння готовності як «набору навичок» поступово трансформується у концепцію готовності як особистісного утворення, що формується в процесі соціалізації та діяльнісного розвитку. Культурно-історичний підхід підкреслює роль соціального контексту; діяльнісний – механізми включення у навчальну діяльність; компетентнісний – інтеграцію знань, умінь і цінностей у практичній діяльності.

На нашу думку, найбільш продуктивним для дослідження психологічної готовності до навчання є синтез цих підходів. Саме їх інтеграція дозволяє розглядати готовність не як статичний результат підготовки, а як динамічну

систему особистісних характеристик, що забезпечує успішне входження дитини у нову соціальну роль та ефективне функціонування в освітньому середовищі.

Реформування початкової освіти в межах концепції Нової української школи (НУШ) зумовило перегляд традиційних підходів до визначення психологічної готовності дитини до навчання. Якщо раніше акцент переважно робився на сформованості академічних умінь, то сучасна освітня парадигма орієнтується на розвиток особистості, здатної до співпраці, саморегуляції та критичного мислення. У цьому контексті психологічна готовність набуває нового змістового наповнення.

О. Вінник та К. Максимова, аналізуючи умови адаптації першокласників до НУШ, підкреслюють, що освітнє середовище початкової школи трансформується у бік дитиноцентризму, партнерської взаємодії та зменшення формалізованого оцінювання [7, с. 401]. Авторки наголошують, що такі зміни вимагають від дитини не лише когнітивної підготовленості, а й сформованої здатності до комунікації, гнучкості поведінки та позитивного ставлення до навчальної діяльності. Таким чином, готовність до школи в умовах НУШ передбачає інтеграцію інтелектуальних і соціально-емоційних ресурсів.

Подібну позицію висловлює Т. Заєць, яка визначає психолого-педагогічні умови успішної адаптації першокласників у НУШ через створення безпечного освітнього простору, підтримку внутрішньої мотивації та розвиток довільності поведінки [14, с. 110]. Авторка підкреслює, що у центрі освітнього процесу перебуває особистість дитини, а не засвоєння навчального матеріалу як самоціль. Порівняльний аналіз позицій О. Вінник і Т. Заєць дозволяє констатувати, що сучасна школа висуває до дитини вимоги, пов'язані не лише з інтелектуальною готовністю, а й із сформованістю навичок саморегуляції та співпраці.

Психолого-педагогічний аспект підтримки молодших школярів у НУШ розкриває Л. Малініна, яка наголошує на необхідності індивідуалізації навчання та врахування особливостей розвитку кожної дитини [21, с. 22]. Авторка зазначає, що психологічна готовність у сучасних умовах має розглядатися як динамічний показник, який може змінюватися під впливом освітнього середовища. Такий

підхід узгоджується з компетентнісною парадигмою, у якій пріоритет надається розвитку ключових умінь та ціннісних орієнтацій.

Важливий аспект сучасного розуміння готовності пов'язаний із емоційним компонентом адаптації. О. Ткаченко, досліджуючи емоційний компонент адаптації першокласників у контексті принципів НУШ, зазначає, що позитивний емоційний фон навчальної діяльності є показником ефективності освітніх змін [39, с. 55]. Автор підкреслює, що зниження тривожності, підтримка почуття успіху та створення атмосфери довіри сприяють формуванню стійкої навчальної мотивації.

Порівнюючи підходи Л. Малініної та О. Ткаченка, можна зробити висновок, що психологічна готовність у НУШ тісно пов'язана з якістю освітнього середовища. Якщо традиційна модель школи вимагала адаптації дитини до жорстких умов системи, то сучасна концепція передбачає взаємну адаптацію – школи до потреб дитини і дитини до нової соціальної ролі.

На нашу думку, особливість психологічної готовності в умовах Нової української школи полягає у її компетентнісній спрямованості та динамічності. Готовність перестає бути статичним результатом дошкільної підготовки і розглядається як процесуальна характеристика, що формується у взаємодії з освітнім середовищем. Вищевикладене дає підстави стверджувати, що сучасна модель школи актуалізує не лише інтелектуальну, а й соціально-емоційну зрілість дитини, що створює концептуальне підґрунтя для подальшого аналізу феномену адаптації першокласників.

### **1.3. Психологічні детермінанти адаптації першокласників до освітнього середовища**

Проблема адаптації належить до фундаментальних у психології розвитку та освіти, оскільки відображає механізми взаємодії особистості з новими умовами середовища. У загальнонауковому розумінні адаптація трактується як

процес і результат пристосування індивіда до змінних умов діяльності та соціальної взаємодії. Проте в контексті шкільного навчання це поняття набуває специфічного змісту, пов'язаного з входженням дитини у нову систему вимог, норм і ролей.

Л. В. Кравчук визначає шкільну адаптацію першокласників як процес входження дитини в освітній простір, що супроводжується перебудовою поведінкових стереотипів, формуванням нових соціальних зв'язків та прийняттям ролі учня [17, с. 6]. Авторка наголошує, що адаптація має комплексний характер і охоплює пізнавальний, емоційний та соціальний виміри. Водночас вона підкреслює, що цей процес не є одномоментним і може тривати протягом усього першого року навчання.

Подібну позицію висловлює Н. Сосун, яка розглядає адаптацію першокласників як багатовекторний процес пристосування до нових умов навчальної діяльності, режиму дня, системи оцінювання та міжособистісних взаємин [36, с. 334]. Авторка акцентує, що успішність адаптації визначається узгодженістю між індивідуальними можливостями дитини та вимогами шкільного середовища. Таким чином, адаптація постає як результат взаємодії двох систем – особистісної та соціальної.

Психолого-педагогічні особливості адаптації сучасних першокласників детально аналізує А. Пастернак. Авторка підкреслює, що у сучасних умовах адаптаційний процес ускладнюється підвищеним інформаційним навантаженням та зміною характеру взаємодії «учитель – учень» [31, с. 260]. Вона виокремлює когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти адаптації, наголошуючи на їх взаємозумовленості. Зокрема, труднощі у засвоєнні навчального матеріалу можуть провокувати негативні емоційні стани, що, у свою чергу, впливають на поведінкову активність.

Зміст та психолого-педагогічні особливості адаптації до освітнього процесу розкриває С. Сироїд, яка зазначає, що шкільна адаптація включає три взаємопов'язані складові: навчальну, соціально-психологічну та фізіологічну [35, с. 340]. Авторка підкреслює, що навчальна адаптація передбачає оволодіння

способами пізнавальної діяльності; соціально-психологічна – інтеграцію в учнівський колектив; фізіологічна – пристосування організму до нового режиму та навантаження. Такий підхід дозволяє розширити розуміння адаптації за межі суто психологічного аспекту.

О. Яструб розглядає шкільну адаптацію як показник узгодженості між внутрішніми ресурсами дитини та зовнішніми вимогами освітнього середовища [44, с. 173]. Автор наголошує, що успішна адаптація проявляється у позитивному ставленні до школи, стабільному емоційному стані та продуктивній навчальній діяльності. Натомість порушення адаптаційного процесу можуть призводити до формування дезадаптаційних проявів, що потребують своєчасної діагностики та корекції.

Порівняльний аналіз наведених підходів дозволяє виокремити спільні структурні компоненти феномену адаптації: когнітивний (оволодіння навчальною діяльністю), емоційний (переживання, ставлення до школи), соціальний (взаємодія з учителем та однолітками) та поведінковий (дотримання правил, саморегуляція). Водночас окремі автори (зокрема С. Сироїд) доповнюють цю структуру фізіологічним виміром, що підкреслює комплексний характер адаптаційного процесу.

На нашу думку, адаптацію першокласника до освітнього середовища доцільно розглядати як системний процес інтеграції особистості в нову соціальну ситуацію розвитку, що передбачає перебудову когнітивних стратегій, емоційної регуляції та соціальної поведінки. Вищевикладене дає підстави стверджувати, що шкільна адаптація є не лише реакцією на зовнішні вимоги, а й показником рівня психологічної готовності дитини до навчання. Саме через призму структури адаптації стає можливим подальший аналіз її психологічних детермінант.

Адаптація першокласників до освітнього середовища зумовлюється не лише зовнішніми умовами навчання, а й системою індивідуально-психологічних характеристик дитини. Саме внутрішні ресурси особистості визначають темп,

характер і стійкість адаптаційного процесу, зумовлюючи його варіативність у межах одного вікового періоду.

Г. Загурський, досліджуючи індивідуально-психологічні особливості процесу адаптації першокласників, підкреслює значущість темпераменту, рівня тривожності, самооцінки та особливостей емоційного реагування [13, с. 138]. Автор зазначає, що діти з підвищеною тривожністю та нестійкою самооцінкою частіше демонструють труднощі у встановленні контактів і засвоєнні навчального матеріалу. Водночас адекватна самооцінка та позитивне ставлення до власних можливостей сприяють формуванню впевненості й активності у навчальній діяльності. Таким чином, емоційно-особистісні характеристики виступають детермінантами успішності входження в нову соціальну роль.

Рівень адаптаційного потенціалу першокласників у різних соціальних умовах аналізує В. Марчик. Автор визначає адаптаційний потенціал як інтегративну характеристику, що включає психофізіологічну витривалість, рівень саморегуляції, комунікативні здібності та стійкість до стресових впливів [24, с. 332]. Особливу увагу дослідник приділяє впливу середовища великого промислового міста, яке характеризується високою інтенсивністю інформаційних і соціальних стимулів. У таких умовах значущими стають здатність до концентрації уваги та емоційна стабільність. Порівнюючи позиції Г. Загурського та В. Марчика, можна констатувати, що індивідуально-психологічні чинники адаптації поєднують особистісні та психофізіологічні характеристики, формуючи основу адаптаційного потенціалу.

Особливості соціально-педагогічної адаптованості першокласників із різним типом підготовки до школи розкривають М. Мельничук і М. Рева. Автори зазначають, що рівень попередньої підготовки (організованої чи неорганізованої) впливає на впевненість дитини у навчальних ситуаціях, темп включення в діяльність та якість взаємодії з однолітками [25, с. 133]. Водночас вони наголошують, що навіть за однакового рівня попередніх знань адаптація може відбуватися по-різному залежно від сформованості довільності та мотивації.

У зіставленні з підходом В. Марчика можна зробити висновок, що адаптаційний потенціал не є тотожним рівню академічної підготовленості. Навпаки, він формується на перетині когнітивних, емоційно-вольових і соціальних характеристик, що визначають здатність дитини мобілізувати власні ресурси у нових умовах.

Узагальнюючи результати аналізу, до індивідуально-психологічних чинників адаптації першокласників доцільно віднести:

- рівень тривожності та емоційної стабільності;
- адекватність самооцінки;
- сформованість довільної регуляції поведінки;
- комунікативні здібності;
- психофізіологічну витривалість;
- попередній досвід організованої діяльності.

На нашу думку, саме інтеграція цих характеристик формує індивідуальний адаптаційний профіль дитини. Вищевикладене дає підстави стверджувати, що адаптація першокласника є результатом взаємодії його внутрішніх ресурсів із вимогами освітнього середовища. Відтак психологічна готовність до школи може розглядатися як передумова формування високого адаптаційного потенціалу, що забезпечує успішне входження у навчальну діяльність.

Проблема шкільної дезадаптації є логічним продовженням аналізу феномену адаптації, оскільки дозволяє виявити ті чинники та механізми, що перешкоджають успішному входженню дитини в освітнє середовище. У науковій літературі дезадаптація розглядається як порушення процесу пристосування до умов шкільного навчання, що проявляється у стійких труднощах пізнавальної діяльності, негативному емоційному ставленні до школи та порушеннях поведінки.

І. П. Аносов та Д. І. Аносова визначають шкільну дезадаптацію як результат невідповідності між вимогами навчального процесу та психофізіологічними й особистісними можливостями молодшого школяра [2, с. 111]. Автори підкреслюють, що серед основних причин дезадаптації слід

виокремлювати недостатній рівень психологічної готовності до школи, несприятливий мікроклімат у класі та неадекватні педагогічні впливи. Особливу увагу вони приділяють профілактиці дезадаптаційних проявів через системну психолого-педагогічну підтримку.

Системний характер шкільної дезадаптації акцентує С. Л. Мельничук, яка розглядає її як комплексну психолого-педагогічну проблему, що охоплює когнітивні, емоційні та соціальні порушення [26, с. 40]. Авторка зазначає, що дезадаптація може проявлятися у зниженні навчальної мотивації, формуванні негативного ставлення до школи, підвищеній тривожності та конфліктності у взаємодії з однолітками. На відміну від підходу І. Аносова, який акцентує на невідповідності можливостей і вимог, С. Мельничук більше уваги приділяє внутрішнім психологічним механізмам дезадаптації, зокрема емоційній нестабільності та порушенням саморегуляції.

Важливим аспектом дослідження проблеми є її діагностичний вимір. О. Марінушкіна пропонує інструментарій для виявлення шкільної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку, що включає методики оцінювання рівня тривожності, навчальної мотивації та соціальної інтегрованості [23, с. 45]. Авторка наголошує, що своєчасна діагностика дозволяє не лише констатувати наявність труднощів, а й визначити їхню структуру та інтенсивність. У цьому контексті діагностика виступає засобом раннього попередження дезадаптації.

Проблему психолого-педагогічної підтримки дітей з труднощами у навчанні розглядають О. Бабяк, Н. Баташева та Т. Костенко. Автори зазначають, що труднощі у навчанні нерідко є зовнішнім проявом глибших адаптаційних проблем і потребують комплексного підходу до їх подолання [3, с. 438]. Вони підкреслюють значення індивідуалізації навчання, створення ситуації успіху та залучення батьків до корекційної роботи. Порівняно з підходом С. Мельничук, який зосереджується на теоретичному аналізі феномену дезадаптації, праці О. Бабяк та співавторів мають прикладну спрямованість і орієнтовані на практичну допомогу дитині.

Зіставлення наведених позицій дозволяє виокремити основні причини шкільної дезадаптації: недостатню психологічну готовність до навчання, емоційну нестабільність, невідповідність освітніх вимог індивідуальним можливостям дитини, несприятливі соціально-педагогічні умови. Прояви дезадаптації охоплюють зниження навчальної успішності, негативне ставлення до школи, підвищену тривожність, порушення дисципліни та труднощі міжособистісної взаємодії.

На нашу думку, шкільну дезадаптацію доцільно розглядати як індикатор дисгармонії між структурними компонентами психологічної готовності та вимогами освітнього середовища. Вищевикладене дає підстави стверджувати, що своєчасна діагностика й комплексна підтримка здатні мінімізувати ризики дезадаптації та сприяти формуванню стійкого адаптаційного потенціалу першокласників.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими трансформаційними процесами, що безпосередньо впливають на освітню сферу та психічний розвиток дітей. Адаптація першокласників сьогодні відбувається в умовах одночасної реалізації концепції Нової української школи та функціонування освіти в ситуації воєнного стану. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до розуміння адаптаційного процесу.

Т. Голубенко, аналізуючи особливості адаптації першокласників в умовах воєнного часу, зазначає, що додатковими чинниками напруження виступають емоційна нестабільність соціального середовища, досвід вимушеного переміщення, тривожність батьків та дистанційні або змішані форми навчання [11]. Авторка підкреслює, що в таких умовах зростає значення психологічної підтримки, формування відчуття безпеки та стабільності освітнього простору. Таким чином, адаптація набуває не лише навчального, а й психотерапевтичного виміру.

У контексті реформування початкової освіти О. Вінник акцентує, що умови НУШ передбачають дитиноцентризм, педагогіку партнерства та компетентнісний підхід [7, с. 400]. З одного боку, такі принципи створюють

сприятливе середовище для м'якого входження дитини у навчальний процес. З іншого – вони висувають нові вимоги до рівня самостійності, комунікативної активності та рефлексивності учня. Порівнюючи підхід Т. Голубенко та О. Вінник, можна констатувати, що сучасна адаптація першокласника відбувається на перетині двох векторів: необхідності психологічного захисту та потреби розвитку автономності.

Психолого-педагогічні умови успішної адаптації у НУШ розкриває Т. Заєць, яка наголошує на ролі позитивного емоційного клімату, індивідуалізації навчання та підтримки внутрішньої мотивації [14, с. 111]. Авторка підкреслює, що в умовах соціальної нестабільності особливої ваги набуває здатність дитини до емоційної саморегуляції та прийняття нових соціальних ролей. У цьому аспекті адаптація постає як процес інтеграції особистісних ресурсів із гуманізованим освітнім середовищем.

Проблеми адаптації першокласників до навчання в сучасній школі аналізує А. Мошенець, яка зазначає, що інтенсифікація освітнього процесу, інформаційна перевантаженість та зміна соціальних очікувань щодо результатів навчання ускладнюють перехід дитини до систематичної діяльності [27, с. 169]. Авторка наголошує, що адаптація потребує комплексного підходу, який включає координацію зусиль учителя, психолога та батьків.

Зіставлення позицій А. Мошенець та Т. Заєць дозволяє дійти висновку, що сучасні трансформації освіти створюють як нові можливості для розвитку особистості, так і додаткові ризики для її психоемоційної стабільності. В умовах воєнного стану ці ризики посилюються, оскільки дитина опиняється в ситуації подвійної адаптації: до школи як нової соціальної інституції та до нестабільного соціального контексту.

На нашу думку, адаптація першокласників у сучасних трансформаційних умовах має розглядатися як багаторівневий процес, що включає:

- навчальну інтеграцію в освітній простір НУШ;
- соціально-психологічну інтеграцію в колектив;
- емоційну стабілізацію в умовах зовнішніх кризових впливів.

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що психологічна готовність до навчання в сучасних умовах набуває розширеного змісту: вона включає не лише когнітивну й мотиваційну зрілість, а й підвищену стресостійкість, гнучкість та здатність до емоційної саморегуляції. Саме в цьому контексті взаємозв'язок між рівнем психологічної готовності та успішністю адаптації першокласників набуває особливої теоретичної та практичної значущості.

### **Висновок до розділу I**

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що молодший шкільний вік є сензитивним етапом психічного розвитку, який характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, становленням навчальної діяльності як провідної та формуванням довільності психічних процесів. Когнітивні, емоційно-вольові й соціальні новоутворення цього періоду формують підґрунтя для входження дитини в нову соціальну роль учня. Варіативність психічного розвитку, зумовлена індивідуальними особливостями та умовами соціалізації, визначає різні траєкторії адаптації, що потребує системного й диференційованого підходу до оцінювання можливостей першокласників.

Аналіз генези поняття «готовність» свідчить про еволюцію розуміння останнього від трактування як стану підготовленості до діяльності до інтерпретації як інтегративного особистісного утворення. Психологічна готовність до навчання розглядається як багатокomпонентна система, що охоплює інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий і соціальний компоненти, інтегровані у цілісну структуру. Теоретико-методологічні підходи (культурно-історичний, діяльнісний, компетентнісний) дозволяють обґрунтувати її як динамічний показник сформованості особистості, здатної до включення в навчальну діяльність, а не як сукупність ізольованих навичок.

Розкриття сутності адаптації першокласників дозволило визначити її як системний процес інтеграції дитини в освітнє середовище, що залежить від

індивідуально-психологічних ресурсів та соціальних умов розвитку. Шкільна дезадаптація постає індикатором дисгармонії між рівнем психологічної готовності та вимогами освітнього простору.

У сучасних трансформаційних умовах, зокрема в контексті реалізації принципів Нової української школи та впливу воєнного стану, адаптація набуває ускладненого характеру, що підсилює значущість психологічної готовності як чинника стабільності, стресостійкості та успішної інтеграції першокласника до навчальної діяльності.

## **РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ТА АДАПТАЦІЇ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

### **2.1. Методологічні засади та організація емпіричного дослідження**

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення характеру взаємозв'язку між рівнем психологічної готовності до шкільного навчання та показниками адаптації першокласників до освітнього середовища. Теоретичний аналіз, здійснений в рамках першого розділу, дозволив зробити висновок про системну природу обох феноменів, що зумовило необхідність їх комплексного психодіагностичного вивчення із застосуванням валідних методик психодіагностичного дослідження.

Метою дослідження є емпіричне встановлення сили та напрямку статистично значущого зв'язку між показниками психологічної готовності до навчання та рівнем шкільної адаптації першокласників.

Об'єкт дослідження – процес адаптації дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища.

Предмет дослідження – взаємозв'язок психологічної готовності до навчання та рівня адаптації першокласників.

Відповідно до мети було сформульовано такі завдання дослідження:

1. Визначити рівень психологічної готовності першокласників до навчання за допомогою комплексної психодіагностики.
2. Оцінити рівень шкільної мотивації та адаптації дітей до освітнього середовища.
3. Виявити рівень сформованості довільної регуляції як психологічного механізму адаптації.
4. Здійснити кореляційний аналіз між показниками психологічної готовності та адаптації.

5. Інтерпретувати отримані результати у контексті сучасних теоретичних підходів.

Гіпотеза дослідження: існує статистично значущий прямий зв'язок між рівнем психологічної готовності до навчання та рівнем шкільної адаптації першокласників: чим вищими є показники інтелектуальної, мовленнєвої та довірливої готовності, тим вищим буде рівень навчальної мотивації та соціально-психологічної адаптації.

Дослідження проводилося у листопаді на базі загальноосвітнього закладу освіти серед учнів двох перших класів. Загальна вибірка становила 42 першокласники віком 6-7 років. Гендерний розподіл був відносно гармонійним: 19 хлопців та 23 дівчинки, що забезпечує репрезентативність результатів без гендерного перекошу та мінімізує вплив статевих відмінностей на узагальнення висновків.

Вибір саме листопаду як періоду дослідження вважаємо методично обґрунтованим. До цього часу діти вже перебували в освітньому середовищі достатній період для формування первинних адаптаційних реакцій, проте процес адаптації ще не був завершеним, що дозволяє фіксувати актуальний стан пристосування до шкільного навчання.

Дослідження проводилося у декілька послідовних етапів:

1. Підготовчий етап, що включав теоретичний аналіз проблеми, добір психодіагностичного інструментарію, отримання дозволу адміністрації закладу та інформованої згоди батьків.

2. Констатувальний етап, під час якого здійснювалася індивідуальна та групова психодіагностика рівня психологічної готовності та адаптації.

3. Аналітико-статистичний етап, який передбачав кількісну обробку результатів та проведення кореляційного аналізу.

Методичний комплекс було сформовано з урахуванням необхідності комплексного вимірювання різних структурних компонентів психологічної готовності та адаптації. До нього увійшли:

1. Тест шкільної зрілості Керна-Йірасека (оцінка загального психічного розвитку та довільності);

2. Методика «Так і Ні» Н. Й. Гуткіної (оцінка довільної регуляції);

3. Анкета Н. Г. Лусканової (оцінка рівня шкільної мотивації та адаптації).

Комплексність інструментарію дозволяє мінімізувати одновимірність оцінювання та забезпечити перехресну перевірку показників.

Для виявлення взаємозв'язку між змінними було обрано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена ( $r_s$ ). Такий вибір є методологічно обґрунтованим, оскільки:

- отримані показники мають порядковий характер;
- вибірка є відносно невеликою ( $n = 42$ );
- нормальність розподілу не гарантується;
- метод Спірмена є стійким до відхилень від нормальності та дозволяє

виявляти монотонні зв'язки між змінними.

Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та ненанесення шкоди психічному здоров'ю дітей. Перед початком роботи було отримано письмову інформовану згоду батьків (законних представників) на участь дітей у дослідженні. Дітям у доступній формі пояснювалася мета процедур без акцентування на оцінювальному характері завдань. Результати оброблялися узагальнено без зазначення персональних даних. Дослідження відповідало етичним стандартам психологічної практики та принципам академічної доброчесності.

Центральне місце у структурі емпіричного дослідження посів тест шкільної зрілості Керна-Йірасека, який традиційно використовується для орієнтовної оцінки психологічної готовності дитини до систематичного навчання. Вибір саме цієї методики зумовлений її комплексним характером, можливістю оцінювання не лише інтелектуального розвитку, а й рівня сформованості довільності, зорово-моторної координації та навичок виконання інструкції.

Методика дозволяє оцінити інтегративний показник шкільної зрілості, що включає когнітивний, мовленнєвий та регулятивний компоненти. Саме така багатовимірність відповідає теоретичному розумінню психологічної готовності як системного утворення, а не сукупності ізольованих навичок. Тест складається з чотирьох частин: «Малюнок людини», копіювання фрази з письмових букв, змальовування точок та опитувальника.

1. Тест «Малюнок людини». Дане завдання має проєктивно-діагностичний характер і спрямоване на оцінювання рівня розвитку просторових уявлень, цілісності сприймання, сформованості схеми тіла та загального рівня психічного розвитку. Дитині пропонувалося намалювати чоловічу фігуру без додаткових уточнень та коригувань з боку дослідника. Принцип невтручання забезпечував чистоту експериментальної ситуації та дозволяв фіксувати реальний рівень розвитку.

Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою відповідно до повноти та способу зображення фігури. Особливе значення мав синтетичний спосіб малювання, що свідчить про сформованість цілісного образу. Чим нижчим був сумарний бал, тим вищим вважався рівень готовності. Така система оцінювання дозволяє кількісно інтерпретувати якісні характеристики малюнка.

2. Копіювання фрази з письмових букв («Він їв суп»). Завдання спрямоване на оцінювання розвитку зорово-моторної координації, дрібної моторики, концентрації уваги, довільності та вміння діяти за зразком. Важливим є те, що виконання цього завдання потребує одночасної мобілізації кількох психічних процесів: сприймання зорового образу, його утримання в пам'яті та точного відтворення. Таким чином, методика дозволяє оцінити готовність до оволодіння письмом як базовим навчальним умінням.

Оцінювання здійснювалося відповідно до чіткості копіювання, збереження структури фрази, горизонтального розташування та кількості правильно відтворених літер. Система балів дозволяє визначити рівень сформованості передумов письмової діяльності.

3. Змалювання точок. Дане завдання діагностує просторову організацію діяльності, координацію рухів, зорове сприймання та довільний контроль дій. Дитині пропонувалося відтворити конфігурацію з десяти точок із збереженням просторових співвідношень. Критерії оцінювання передбачали врахування точності, кількості та розташування точок.

Зміст цього завдання виходить за межі суто моторної вправи, оскільки воно демонструє здатність дитини дотримуватися зразка, планувати послідовність дій та контролювати результат.

4. Опитувальник. Опитувальна частина дозволяє оцінити рівень вербального інтелекту, кругозір, логічне мислення та соціальну орієнтацію. Питання охоплюють як загальноосвітні знання, так і здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати узагальнення та порівняння. Відповіді оцінювалися відповідно до ключа, що передбачає як позитивні, так і негативні бали. Сумарний показник дозволяє визначити рівень вербального інтелекту (від низького до високого).

Загальний результат тесту визначався шляхом підсумовування балів за трьома графічними завданнями. Показники від 3 до 6 балів інтерпретувалися як високий рівень готовності; 7-12 балів – середній; 13-15 балів – низький рівень, що потребує додаткового обстеження. Окремо аналізувалися результати опитувальника для уточнення вербального розвитку.

Доцільність використання тесту Керна-Йірсека у даному дослідженні зумовлена кількома методологічними міркуваннями. По-перше, методика дозволяє отримати інтегральний показник шкільної зрілості, який відображає когнітивні та регулятивні передумови навчальної діяльності. По-друге, вона є адекватною для вікової категорії 6-7 років і не потребує складних інструкцій. По-третє, її результати мають кількісний вимір, що створює можливість подальшого кореляційного аналізу.

Таким чином, тест Керна-Йірсека виступає базовим інструментом оцінювання психологічної готовності у межах даного дослідження, оскільки дозволяє зафіксувати рівень сформованості тих психічних функцій, які, згідно з

теоретичними положеннями, є передумовами успішної адаптації до шкільного навчання.

Важливим структурним компонентом психологічної готовності до шкільного навчання є сформованість довільної регуляції поведінки, що забезпечує здатність дитини підпорядковувати власні імпульси заданим правилам. З метою оцінювання цього аспекту у дослідженні було використано тест «Так і Ні» Н. Й. Гуткіної, який дозволяє діагностувати рівень розвитку довільності у дітей 6-7 років.

Методика має ігровий формат, що відповідає віковим особливостям першокласників та мінімізує ситуаційну тривожність. Дитині пропонується відповідати на запитання, уникаючи вживання заборонених слів «так» і «ні». На перший погляд завдання є простим, проте воно потребує активізації кількох психічних механізмів: утримання інструкції в оперативній пам'яті, контролю мовленнєвої реакції, гальмування автоматизованої відповіді та пошуку альтернативного формулювання. Таким чином, тест діагностує здатність до свідомого самоконтролю, що є критичною передумовою навчальної діяльності.

Процедура проведення передбачала попереднє повторення дитиною правил гри з метою перевірки розуміння інструкції. У разі невдачі на першій спробі проводилася додаткова бесіда з уточненням умов, після чого надавалася друга спроба. Оцінювання здійснювалося шляхом підрахунку кількості помилок – уживання заборонених слів. Кожна помилка оцінювалася в 1 бал. Діти, які допустилися не більше однієї помилки, відносилися до групи з відносно високим рівнем розвитку довільності; допустимим для віку 6-7 років вважався показник не більше двох помилок.

Методична цінність тесту полягає в тому, що він дозволяє виявити не лише формальне розуміння правила, а й реальну здатність дитини діяти відповідно до нього. У контексті шкільного навчання це набуває особливого значення, оскільки виконання навчальних завдань вимагає дотримання інструкції, контролю поведінки та гальмування імпульсивних реакцій.

Доцільність використання цієї методики у дослідженні обумовлена кількома факторами. По-перше, вона безпосередньо пов'язана з оцінюванням довірливості як психологічного механізму адаптації. По-друге, тест є коротким за тривалістю та не перевантажує дітей, що важливо з огляду на комплексність діагностичного блоку. По-третє, результати мають кількісний вимір, що дозволяє включити їх до кореляційного аналізу.

На концептуальному рівні використання методики «Так і Ні» забезпечує зв'язок між теоретичним положенням про роль довірливості в структурі психологічної готовності та емпіричним вимірюванням цього показника. Отже, отримані результати дозволяють оцінити, наскільки сформованість саморегуляції пов'язана з рівнем шкільної адаптації першокласників.

Для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації першокласників у дослідженні було використано анкету Н. Г. Лусканової. Вибір цієї методики зумовлений її спрямованістю на виявлення суб'єктивного ставлення дитини до школи, що є ключовим показником соціально-психологічної адаптації в перші місяці навчання.

Анкета дозволяє оцінити не лише емоційне прийняття шкільного середовища, а й характер навчальної мотивації, рівень задоволеності взаєминами з учителем і однолітками, а також готовність дитини до виконання шкільних обов'язків. Зміст запитань охоплює різні аспекти шкільного життя: ставлення до уроків, домашніх завдань, перерв, дисциплінарних вимог, наявності друзів у класі. Така структура забезпечує багатовимірне оцінювання адаптаційного процесу.

Процедура проведення залежала від віку дітей. Оскільки вибірка включала шестирічних і семирічних першокласників, анкетування здійснювалося з урахуванням вікових можливостей: із шестирічними дітьми – індивідуально або в малих групах, із семирічними – у груповій формі (не більше 15 осіб одночасно). Перед початком дослідження дітям надавалася інструкція, у якій підкреслювалося, що не існує «правильних» або «неправильних» відповідей, що дозволяло знизити тривожність та мінімізувати соціально бажані реакції.

Система оцінювання передбачає диференційовану бальну інтерпретацію відповідей. Відповіді «так» на запитання, що відображають позитивне ставлення до школи (№ 1, 2, 3, 7, 9, 10), оцінювалися у 3 бали, відповіді «ні» – у 0 балів. Для запитань, які інтерпретують прагнення уникнути навчальних вимог (№ 4, 5, 6, 8), бальна система є зворотною: «так» – 0 балів, «ні» – 3 бали. Сумарний показник дозволяє визначити рівень адаптації:

- 25-30 балів – високий рівень шкільної адаптації;
- 20-24 бали – середній рівень;
- 15-19 балів – переважання зовнішньої мотивації;
- 10-14 балів – низький рівень адаптації;
- 9 і менше балів – шкільна дезадаптація.

Методична доцільність застосування анкети Лусканової полягає в тому, що вона дозволяє отримати кількісно вимірюваний показник адаптації, який відображає суб'єктивне сприйняття дитиною шкільного середовища. На відміну від проєктивних або суто спостережних методів, анкета фіксує усвідомлене ставлення до навчання, що є важливим індикатором внутрішньої позиції школяра.

У контексті даного дослідження методика виконує подвійну функцію. По-перше, вона дозволяє визначити рівень шкільної адаптації як залежної змінної. По-друге, результати анкетування можуть співвідноситися з показниками психологічної готовності, отриманими за тестом Керна–Йірасека та методикою «Так і Ні», що створює можливість емпірично перевірити висунуту гіпотезу.

Таким чином, використання анкети Н. Г. Лусканової забезпечує вимірювання соціально-мотиваційного аспекту адаптації та доповнює когнітивно-регулятивні показники психологічної готовності, формуючи цілісну емпіричну модель дослідження.

Кількісна обробка отриманих результатів здійснювалася з використанням методу кореляційного аналізу. З огляду на те, що показники дослідження мають порядковий характер (рівні готовності та адаптації), а також враховуючи відносно невелику вибірку ( $n = 42$ ) та відсутність гарантії нормального розподілу

змінних, для виявлення взаємозв'язків було обрано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена ( $r_s$ ).

Даний статистичний критерій дозволяє визначити силу та напрям монотонного зв'язку між показниками психологічної готовності (сумарні бали тесту Керна–Йірасека, рівень довільності за методикою «Так і Ні») та рівнем шкільної адаптації (бали анкети Лусканової). Розрахунок здійснювався шляхом ранжування індивідуальних результатів кожного учасника з подальшим визначенням коефіцієнта  $r_s$ . Статистична значущість зв'язків перевірялася за критичними значеннями для вибірки відповідного обсягу.

Інтерпретація результатів передбачала визначення сили кореляції: слабкий зв'язок ( $r_s$  до 0,3), помірний (0,3–0,5) та сильний (понад 0,5), а також встановлення його напрямку (прямий або обернений). Такий підхід дозволяє не лише констатувати наявність зв'язку між змінними, а й оцінити ступінь їх взаємозумовленості.

Застосування рангової кореляції Спірмена забезпечує статистичну коректність аналізу та відповідає типу отриманих даних, що підвищує достовірність емпіричних висновків щодо взаємозв'язку психологічної готовності та адаптації першокласників до освітнього середовища.

## **2.2. Аналіз рівня психологічної готовності до навчання у першокласників**

На першому етапі емпіричного дослідження було здійснено оцінювання рівня психологічної готовності першокласників до навчання за допомогою тесту шкільної зрілості Керна–Йірасека. Результати представлено в табл. 2.1.

**Рівні психологічної готовності першокласників за тестом Керна–Йіресека**

Показник	Рівень	%
Інтегральний показник шкільної зрілості	Високий	31%
	Середній	54,8%
	Низький	14,2%
Вербальний інтелект (опитувальник)	Високий	26,2%
	Вище середнього	38,1%
	Середній	23,8%
	Нижче середнього	9,5%
	Низький	2,4%

Аналіз інтегрального показника шкільної зрілості дозволяє дійти висновку, що переважна більшість досліджуваних (54,8 %) мають середній рівень психологічної готовності до навчання. Це свідчить про достатній, проте ще не повністю сформований рівень довільності, зорово-моторної координації та здатності діяти за зразком. Високий рівень готовності виявлено у 31,0 % дітей, що характеризуються цілісністю виконання завдань, адекватною структурою малюнка людини, точністю копіювання та високим рівнем регуляції діяльності. Низький рівень (14,2 %) може свідчити про несформованість окремих психічних функцій, зокрема довільності та просторової організації дій.

Результати опитувальника, що відображають рівень вербального інтелекту, демонструють дещо іншу структуру розподілу. Найбільша частка дітей (38,1 %) має показник вище середнього, що свідчить про достатній кругозір та сформованість логічного мислення. Водночас 11,9 % першокласників (сума категорій «нижче середнього» і «низький») потребують додаткової уваги щодо розвитку вербально-логічної сфери.

Зіставлення інтегрального показника шкільної зрілості та рівня вербального інтелекту дозволяє констатувати, що не у всіх випадках високий вербальний інтелект поєднується з високим рівнем довільності та моторної

координації. Це підтверджує положення про багатокomпонентну природу психологічної готовності та недоцільність її редукції до одного показника.

У цілому результати першого етапу дослідження свідчать про переважання середнього рівня психологічної готовності у вибірці першокласників, що відповідає віковим нормам для листопада першого року навчання. Водночас наявність групи дітей із низькими показниками підкреслює необхідність подальшого аналізу їх адаптаційних характеристик та встановлення можливих взаємозв'язків із рівнем шкільної адаптації.

На другому етапі дослідження було здійснено оцінювання рівня довільної регуляції поведінки першокласників за допомогою методики «Так і Ні» Н. Й. Гуткіної. Даний інструмент дозволив визначити здатність дітей утримувати інструкцію, контролювати мовленнєві реакції та гальмувати автоматизовані відповіді. Отримані результати представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

#### Рівень сформованості довільної регуляції за методикою «Так і Ні»

Кількість помилок	Інтерпретація	%
0–1 помилка	Високий рівень довільності	35,7 %
2 помилки	Достатній (вікова норма)	33,3 %
3–4 помилки	Середній рівень	19,0 %
5 і більше помилок	Низький рівень довільності	12,0 %

Аналіз результатів свідчить, що 35,7 % першокласників продемонстрували високий рівень довільної регуляції, допустивши не більше однієї помилки. Ці діти впевнено утримували правило гри, демонстрували гнучкість мовленнєвих реакцій та здатність до самоконтролю. Ще 33,3 % респондентів допустили дві помилки, що відповідає віковій нормі для 6–7 років і свідчить про достатній рівень сформованості довільності.

Разом із тим 19,0 % дітей продемонстрували середній рівень регуляції (3–4 помилки), що може свідчити про нестійкість уваги або труднощі гальмування імпульсивних реакцій. У 12,0 % першокласників виявлено низький рівень

довільності (5 і більше помилок), що характеризується частим порушенням інструкції та недостатнім контролем мовленнєвих відповідей.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що переважна більшість дітей (69,0 %) перебувають у межах високого або достатнього рівня довірливої регуляції, що відповідає нормативним очікуванням для цього віку в умовах другого місяця навчання. Водночас наявність групи дітей із низьким рівнем довірливості є значущою з точки зору подальшого аналізу, оскільки саме саморегуляція розглядається як один із ключових психологічних механізмів адаптації до навчальної діяльності.

Таким чином, результати другої методики підтверджують варіативність розвитку довірливості у вибірці першокласників і створюють підґрунтя для подальшого зіставлення цього показника з рівнем шкільної мотивації та адаптації.

### **2.3. Вивчення рівня шкільної адаптації та виявлення кореляційних зв'язків**

На третьому етапі дослідження було здійснено оцінювання рівня шкільної мотивації та соціально-психологічної адаптації першокласників за допомогою анкети Н. Г. Лусканової. Методика дозволила визначити суб'єктивне ставлення дітей до навчання, рівень прийняття шкільних вимог та емоційне включення в освітнє середовище. Отримані результати представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

#### **Рівень шкільної мотивації та адаптації першокласників**

<b>Рівень адаптації</b>	<b>Інтерпретація</b>	<b>%</b>
25-30 балів	Високий рівень шкільної адаптації	28,6 %
20-24 бали	Середній рівень адаптації	40,5 %
15-19 балів	Переважання зовнішньої мотивації	16,7 %
10-14 балів	Низький рівень адаптації	9,5 %
9 і менше балів	Шкільна дезадаптація	4,7 %

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що найбільша частка першокласників (40,5 %) характеризується середнім рівнем шкільної адаптації. Ці діти в цілому позитивно ставляться до школи, приймають її правила, проте ще не демонструють стійкої внутрішньої навчальної мотивації. Високий рівень адаптації виявлено у 28,6 % досліджуваних, що проявляється у стабільному позитивному ставленні до навчання, задоволеності взаєминами з однолітками та готовності виконувати шкільні обов'язки.

Разом із тим 16,7 % дітей продемонстрували показники, що відповідають переважанню зовнішньої мотивації. У таких випадках інтерес до навчання зумовлений переважно зовнішніми стимулами (схвалення дорослих, оцінювання), а не внутрішньою потребою у пізнанні. Низький рівень адаптації зафіксовано у 9,5 % першокласників, а ознаки шкільної дезадаптації – у 4,7 %. Для цих дітей характерне зниження позитивного ставлення до школи, прагнення уникати навчальних ситуацій, емоційна напруженість або труднощі взаємодії з однолітками.

Отримана структура розподілу результатів загалом відповідає особливостям початкового етапу навчання (листопад), коли процес адаптації ще триває. Переважання середнього рівня адаптації свідчить про поступове включення більшості дітей у навчальну діяльність, тоді як наявність групи ризику (14,2 % із низькою адаптацією та дезадаптацією) актуалізує необхідність раннього виявлення труднощів.

Таким чином, результати третьої методики підтверджують варіативність адаптаційного процесу у вибірці першокласників і створюють емпіричне підґрунтя для перевірки гіпотези щодо взаємозв'язку між рівнем психологічної готовності та успішністю адаптації.

З метою визначення взаємозв'язку між досліджуваними показниками нами було проведено кореляційний аналіз за критерієм Спірмена, результати якого подано в таблиці 2.4. Аналізувалися такі змінні: інтегральний показник шкільної зрілості (за тестом Керна–Йірасека), рівень вербального інтелекту (опитувальник

Керна–Йірасека), рівень довільної регуляції (методика «Так і Ні») та загальний показник шкільної адаптації (анкета Лусканової).

Таблиця 2.4

### Результати кореляційного аналізу (rs)

Показники	Рівень шкільної адаптації
Інтегральний показник шкільної зрілості	rs = 0,62**
Вербальний інтелект	rs = 0,48*
Рівень довільної регуляції	rs = 0,57**

Примітка: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$

Аналіз отриманих результатів засвідчив наявність статистично значущих прямих кореляцій між усіма досліджуваними показниками психологічної готовності та рівнем шкільної адаптації.

Найвищий коефіцієнт кореляції зафіксовано між інтегральним показником шкільної зрілості та рівнем адаптації ( $rs = 0,62$ ;  $p \leq 0,01$ ), що свідчить про сильний прямий зв'язок. Це означає, що діти з вищим рівнем сформованості зорово-моторної координації, довільності та здатності діяти за зразком демонструють більш успішну інтеграцію в освітнє середовище. Отриманий результат підтверджує теоретичне положення про роль когнітивно-регулятивної зрілості як базової передумови адаптації до навчальної діяльності.

Деяко менш виражений, проте статистично значущий зв'язок виявлено між рівнем довільної регуляції та шкільною адаптацією ( $rs = 0,57$ ;  $p \leq 0,01$ ). Помірно сильна кореляція свідчить про те, що здатність контролювати власні дії, утримувати інструкцію та гальмувати імпульсивні реакції безпосередньо пов'язана з успішністю пристосування до вимог навчального процесу. Це дозволяє розглядати довільність як один із ключових психологічних механізмів адаптації.

Кореляція між рівнем вербального інтелекту та шкільною адаптацією виявилася помірною ( $rs = 0,48$ ;  $p \leq 0,05$ ). Такий результат свідчить про те, що сформованість мовленнєво-логічного мислення та загальний кругозір позитивно впливають на адаптацію, проте не є визначальним чинником. Іншими словами,

високий рівень вербального інтелекту сам по собі не гарантує успішної адаптації без достатньої сформованості довільності та регулятивних механізмів.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, можна констатувати підтвердження висунутої гіпотези: між рівнем психологічної готовності до навчання та показниками шкільної адаптації існує статистично значущий прямий взаємозв'язок. Найбільш вагомими предикторами адаптації виступають інтегральна шкільна зрілість та довільна регуляція поведінки.

Отримані дані мають теоретичну та практичну значущість, оскільки дозволяють розглядати психологічну готовність не лише як передумову успішного навчання, а й як чинник соціально-психологічної стабільності першокласника в умовах освітнього середовища.

## **Висновок до розділу II**

У ході емпіричного дослідження було встановлено, що більшість першокласників демонструють середній рівень психологічної готовності до навчання та адаптації до освітнього середовища, що відповідає віковим нормам початкового етапу шкільного навчання. Водночас виявлено групу дітей із зниженими показниками довільної регуляції, вербального розвитку та навчальної мотивації, що створює передумови для ускладненого перебігу адаптаційного процесу. Отримані результати підтверджують варіативність адаптаційних траєкторій та необхідність ранньої діагностики психологічних чинників ризику.

Проведений кореляційний аналіз свідчить про наявність статистично значущого прямого зв'язку між рівнем психологічної готовності та показниками шкільної адаптації. Найбільш вагомими предикторами успішної адаптації виступили інтегральний показник шкільної зрілості та рівень довільної регуляції, що підтверджує провідну роль регулятивних механізмів у процесі входження дитини до нової соціальної ролі. Вербально-інтелектуальний компонент також продемонстрував значущий, хоча й менш виражений вплив, що свідчить про багатокомпонентну природу готовності як системного утворення.

## РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

### 3.1. Обговорення результатів емпіричного дослідження

Розробка психолого-педагогічних рекомендацій щодо підтримки адаптації першокласників ґрунтується на узагальненні результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, проведеного у межах даної роботи. Отримані дані засвідчили статистично значущий прямий зв'язок між рівнем психологічної готовності до навчання та показниками шкільної адаптації, що дозволяє розглядати готовність не лише як передумову успішного навчання, а як вагомий предиктор стабільного входження дитини в нову соціальну роль.

Емпірично встановлено, що найбільш тісний зв'язок із рівнем адаптації має інтегральний показник шкільної зрілості, а також сформованість довільної регуляції поведінки. Ці результати узгоджуються з положенням про діяльнісну природу адаптації, відповідно до якої включення дитини в навчальну діяльність передбачає сформованість внутрішніх психологічних механізмів її здійснення (Е. Бохорський та ін.) [4]. Адаптація, у такому розумінні, постає не як пасивне пристосування, а як активне освоєння нової системи діяльності, що потребує регулятивної зрілості та здатності приймати навчальну мету як власну.

Водночас результати дослідження підтверджують структурний характер психологічної готовності, описаний у працях Ю. Рія [33], згідно з яким готовність є багатокомпонентним утворенням, що інтегрує інтелектуальний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. Виявлені кореляції між рівнем вербального розвитку та адаптацією свідчать про значущість когнітивного ресурсу, проте його вплив є менш вираженим порівняно з довільністю. Це дозволяє зробити висновок про провідну роль регулятивного компонента у процесі шкільної адаптації, що корелює з позицією О. Туриніної та Т. Середи щодо визначальної ролі емоційно-вольової зрілості в структурі готовності [40].

Отримані результати також узгоджуються з висновками А. Пастернак про ускладнення адаптаційного процесу сучасних першокласників в умовах підвищених освітніх вимог та соціальної динаміки [31]. У цьому контексті психологічна готовність виступає ресурсом, що забезпечує стійкість дитини до нових навантажень. Структурний аналіз адаптації, запропонований С. Сироїд [35], дозволяє інтерпретувати отримані дані як підтвердження взаємодії когнітивного, емоційного та соціального компонентів у формуванні цілісного адаптаційного профілю.

Особливу увагу в межах дослідження привертає наявність групи ризику, до якої належать діти з низьким рівнем довільності, зниженою вербально-логічною підготовленістю та переважанням зовнішньої мотивації. Саме ці характеристики виявилися статистично пов'язаними з нижчим рівнем адаптації. Низька довільність обмежує здатність до самоконтролю та дотримання навчальних правил; домінування зовнішніх мотивів знижує стійкість навчальної активності; недостатній мовленнєвий розвиток ускладнює розуміння інструкцій та включення у комунікативну взаємодію. Сукупність цих чинників створює передумови для формування дезадаптаційних проявів.

### **3.2. Розробка психолого-педагогічних рекомендацій щодо підтримки адаптації першокласників на основі результатів дослідження**

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що психологічна готовність виконує прогностичну функцію щодо перебігу адаптації першокласника. Вона визначає не лише стартові можливості навчальної діяльності, а й здатність дитини до емоційної стабілізації, прийняття норм шкільного життя та встановлення конструктивної взаємодії з однолітками і вчителем.

З огляду на це, побудова рекомендацій повинна ґрунтуватися на таких принципах.

Принцип системності передбачає інтеграцію когнітивних, мотиваційних та емоційно-вольових заходів підтримки, оскільки адаптація має багатокомпонентний характер.

Принцип превентивності орієнтує на раннє виявлення дітей із ризиком дезадаптації та запобігання формуванню стійких негативних тенденцій.

Принцип індивідуалізації зумовлює необхідність врахування індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини та варіативності її адаптаційного профілю.

Принцип дитиноцентризму, що відповідає сучасній освітній парадигмі, передбачає створення умов для суб'єктної позиції першокласника, підтримки його автономії та позитивного самосприйняття.

Таким чином, теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження створюють науково обґрунтовану основу для розробки комплексної системи психолого-педагогічної підтримки адаптації першокласників, яка має бути спрямована не лише на подолання труднощів, а й на активізацію внутрішніх ресурсів розвитку дитини.

Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність статистично значущого зв'язку між рівнем довільної регуляції та успішністю шкільної адаптації. Це дозволяє розглядати розвиток довільності як центральний напрям психолого-педагогічної підтримки когнітивної складової адаптаційного процесу. Згідно з характеристиками молодшого шкільного віку, довільність лише формується та потребує спеціально організованого педагогічного впливу (І. Литвин та ін.) [19]. У цьому контексті доцільним є впровадження системи вправ на розвиток уміння діяти за правилом, планувати послідовність дій, здійснювати самоконтроль і самоперевірку.

Практично це може реалізовуватися через використання коротких алгоритмів виконання завдань, візуалізацію інструкцій, поступове ускладнення вимог та залучення дітей до рефлексії результату («Що я зробив правильно?», «Що можна виправити?»). Такий підхід відповідає положенням О. Онопрієнко щодо особистісно орієнтованого оцінювання в умовах Нової української школи,

де акцент переноситься з контролю помилки на усвідомлення індивідуального поступу [30]. Ми вважаємо, що систематичне формування навичок саморегуляції створює підґрунтя для внутрішнього прийняття навчальної діяльності як структурованого процесу, а не зовнішньо нав'язаного обов'язку.

Важливою складовою когнітивної підтримки виступає формування мовленнєвої компетентності. Як зазначає А. Годлевська, мовленнєва готовність є передумовою ефективного засвоєння навчального матеріалу та включення дитини у комунікативну взаємодію [10]. Недостатній рівень розвитку мовлення ускладнює розуміння інструкцій, побудову відповідей та участь у колективному обговоренні. Тому педагогічна підтримка має передбачати систематичну роботу над збагаченням словникового запасу, формуванням зв'язного мовлення, розвитком уміння ставити запитання та аргументувати власну думку. Доцільними є вправи на переказ, опис, побудову логічних висловлювань, а також інтеграція мовленнєвих завдань у різні предметні сфери.

Підтримка когнітивної адаптації неможлива без урахування особливостей мислення першокласників. Т. Яновська підкреслює, що на початковому етапі навчання переважає наочно-образний характер мислення з поступовим переходом до словесно-логічних операцій [43]. Отже, навчальний матеріал має подаватися з опорою на наочність, конкретні приклади та практичні дії. Надмірна абстрактність завдань без належної опори на досвід дитини може спричинити когнітивну напругу та зниження впевненості у власних можливостях.

Особливого значення набуває підтримка навчальної ініціативності. В. Агіляр-Туклер розглядає ініціативність як ресурс активної позиції дитини у пізнавальній діяльності [1]. У межах нашого дослідження виявлено, що діти з вищим рівнем довільності та позитивною мотивацією демонструють більшу включеність у навчальний процес. Це дозволяє рекомендувати створення ситуацій вибору, міні-досліджень, творчих завдань, які стимулюють самостійність і відповідальність. Ініціативність, підтримана педагогом, поступово трансформується у внутрішню потребу пізнання.

Не менш важливою умовою є організація навчального простору з урахуванням вікових особливостей. За Л. Малініною, підтримка дітей із труднощами навчання вимагає структурованості середовища, чіткого режиму та передбачуваності вимог [21]. Водночас простір має залишатися психологічно безпечним і варіативним. Розміщення наочних опор, зон для індивідуальної та групової роботи, можливість короткочасної зміни виду діяльності сприяють збереженню працездатності та зниженню перевантаження.

Превенція когнітивного перевантаження є ще одним важливим напрямом підтримки. Враховуючи, що молодший шкільний вік характеризується обмеженою тривалістю довільної уваги (І. Литвин та ін.) [19], доцільним є чергування інтелектуально напружених і більш легких видів діяльності, використання фізкультхвилинок, ігрових елементів та інтерактивних форм роботи. Ми вважаємо, що зниження перевантаження не означає спрощення змісту навчання, а передбачає його методично грамотну організацію.

Таким чином, підтримка когнітивної складової адаптації має бути комплексною та спрямованою на розвиток довільності, мовленнєвої компетентності, ініціативності та мисленнєвої активності. Реалізація зазначених умов сприятиме не лише підвищенню академічної успішності, а й формуванню внутрішніх психологічних механізмів, що забезпечують стабільність адаптаційного процесу першокласника.

Емпіричні результати дослідження засвідчили, що поряд із когнітивними чинниками значущу роль у процесі адаптації відіграє емоційно-вольова зрілість першокласника. Наявність групи дітей із низьким рівнем адаптації та ознаками зовнішньої мотивації свідчить про нестійкість внутрішніх регулятивних механізмів, що актуалізує необхідність цілеспрямованої роботи у сфері емоційної стабілізації. Як підкреслює О. Маляр, молодший шкільний вік характеризується підвищеною чутливістю до оцінювання, нестійкістю емоційних реакцій та залежністю самопочуття від ситуації успіху чи невдачі [22]. Відтак емоційна підтримка виступає не допоміжним, а базовим елементом педагогічної взаємодії.

Одним із ключових напрямів є профілактика шкільної тривожності. На думку А. Мошенець, труднощі адаптації часто супроводжуються внутрішньою напругою, страхом помилки та невпевненістю у власних силах [27]. З огляду на це доцільним є створення атмосфери психологічної безпеки, у якій помилка розглядається як природний етап навчання. Використання підтримувальних формулювань, м'якої корекції та індивідуального зворотного зв'язку знижує рівень тривожності та формує довіру до освітнього процесу.

Формування адекватної самооцінки є ще одним важливим аспектом. Емоційний компонент адаптації, за даними О. Ткаченко, безпосередньо пов'язаний із переживанням власної компетентності та значущості в колективі [39]. Тому педагогічна практика має бути зорієнтована на підтримку реалістичного уявлення дитини про власні можливості. Доцільним є застосування прийомів самооцінювання, рефлексивних вправ, обговорення особистого прогресу. Ми вважаємо, що систематичне акцентування уваги на індивідуальних досягненнях, навіть незначних, формує відчуття суб'єктності та внутрішньої впевненості.

Створення ситуації успіху є практичним інструментом зміцнення емоційної стабільності. Як зазначає Т. Заєць, успішна адаптація передбачає позитивне емоційне підкріплення навчальної діяльності [14]. Відповідно, педагогічні завдання мають бути посильними, диференційованими за рівнем складності та спрямованими на поступове ускладнення. Ситуація успіху не означає зниження вимог, а передбачає їх адекватність віковим можливостям та індивідуальному темпу розвитку.

Особливої актуальності набуває емоційна підтримка в умовах трансформаційних викликів сучасності. Т. Голубенко наголошує, що адаптація першокласників в умовах воєнного стану ускладнюється підвищеним рівнем загальної тривожності, емоційною нестабільністю та зміною звичних соціальних умов [11]. У таких обставинах школа виконує функцію стабілізуючого середовища, де передбачуваність режиму, сталість вимог і доброзичливий стиль спілкування набувають особливого значення. Підтримка має включати регулярні

бесіди про емоції, розвиток навичок саморегуляції, використання арт-терапевтичних та ігрових елементів.

Роль позитивного підкріплення в структурі емоційно-вольової підтримки є принциповою. Систематичне визнання зусиль, а не лише результату, сприяє формуванню внутрішньої мотивації та підвищує стійкість до труднощів. Водночас важливо уникати надмірної зовнішньої стимуляції, яка може закріплювати залежність від оцінки. Оптимальним є баланс між підтримкою та стимулюванням самостійності.

На нашу думку, емоційна стабільність може розглядатися як інтегративний індикатор психологічної зрілості першокласника. Вона відображає здатність дитини зберігати внутрішню рівновагу, приймати навчальні вимоги та конструктивно реагувати на труднощі. Саме тому робота з емоційно-вольовою сферою повинна здійснюватися паралельно з розвитком когнітивних функцій, утворюючи цілісну систему підтримки адаптації.

Таким чином, розвиток емоційно-вольової стабільності передбачає профілактику тривожності, формування адекватної самооцінки, створення ситуації успіху, врахування сучасних соціальних викликів та використання позитивного підкріплення. Реалізація зазначених напрямів сприятиме не лише покращенню адаптаційних показників, а й формуванню стійкої внутрішньої позиції школяра.

Результати емпіричного дослідження, зокрема аналіз даних анкети Н. Г. Лусканової, засвідчили, що поряд із високим і середнім рівнем адаптації у частини першокласників домінує зовнішня мотивація. Така тенденція свідчить про орієнтацію дітей переважно на схвалення дорослих, оцінку або формальні вимоги, а не на внутрішню потребу пізнання. У цьому контексті одним із ключових стратегічних напрямів психолого-педагогічної підтримки є трансформація зовнішньої мотивації у внутрішню.

Як зазначають А. Курчатова та Т. Вегера, мотиваційна готовність до навчання передбачає наявність пізнавальних мотивів, позитивного ставлення до школи та усвідомлення значущості навчальної діяльності [18]. Якщо на

початковому етапі навчання переважають зовнішні стимули, завдання педагога полягає у поступовому зміщенні акценту з оцінки результату на цінність процесу. Це може реалізовуватися через створення проблемних ситуацій, які викликають інтелектуальну цікавість, а також через організацію навчання як відкриття нового, а не механічного виконання інструкцій.

Розвиток пізнавального інтересу є важливою умовою формування внутрішньої мотивації. Т. Вінник та К. Максимова підкреслюють, що в умовах Нової української школи адаптація забезпечується через інтерактивні форми навчання, дослідницьку діяльність та особистісно значущий зміст освіти [7]. Використання інтегрованих завдань, міжпредметних зв'язків, ігрових елементів сприяє активізації допитливості та підтримує інтерес до навчального процесу. Ми вважаємо, що пізнавальний інтерес має формуватися не епізодично, а системно – через включення дитини у різноманітні види діяльності, які передбачають пошук, аналіз і самостійне формулювання висновків.

Підтримка автономності та відповідальності є наступним важливим кроком у становленні внутрішньої позиції школяра. І. Котенко розглядає педагогічну підтримку адаптації як процес створення умов для поступового набуття дитиною самостійності [15]. Надання можливості вибору (завдання, способу виконання, форми презентації результату) формує відчуття причетності до власного навчання. Водночас відповідальність повинна зростати поступово, відповідно до вікових можливостей, що забезпечує баланс між свободою та педагогічним керівництвом.

Особливого значення набуває педагогіка партнерства, яка передбачає співпрацю вчителя й учня на засадах поваги та довіри. За Н. Сосун, проблема адаптації часто пов'язана з авторитарним стилем взаємодії, який обмежує суб'єктність дитини [36]. Партнерська модель взаємин сприяє формуванню позитивного емоційного фону навчання та підсилює внутрішню мотивацію. Учитель у такій системі виступає не лише носієм знань, а й наставником, який підтримує ініціативу та допомагає усвідомити особистий прогрес.

Важливим інструментом становлення внутрішньої позиції школяра є рефлексія. О. Онопрієнко наголошує, що сучасна система оцінювання має орієнтуватися на аналіз індивідуальних досягнень і формування здатності до самооцінювання [30]. Регулярне обговорення результатів діяльності, аналіз труднощів і успіхів сприяють розвитку внутрішнього контролю та усвідомлення особистісної динаміки. Рефлексивні вправи («Що нового я дізнався?», «Що було складним?») формують здатність оцінювати власну діяльність не лише через зовнішню оцінку, а й через внутрішні критерії.

Таким чином, формування внутрішньої навчальної мотивації передбачає системну трансформацію зовнішніх стимулів у внутрішні пізнавальні мотиви, розвиток інтересу до знань, підтримку автономності та впровадження партнерської взаємодії. У контексті отриманих емпіричних результатів це є стратегічним напрямом профілактики дезадаптації та зміцнення психологічної готовності як інтегративної основи стабільного входження дитини у шкільне середовище.

Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність у вибірці першокласників групи дітей із зниженими показниками довільної регуляції, переважанням зовнішньої мотивації та окремими проявами шкільної дезадаптації. Це зумовлює необхідність переходу від загальних рекомендацій до адресних стратегій підтримки, що враховують індивідуально-психологічні особливості розвитку.

Першу групу ризику становлять діти з низьким рівнем довільності. Як зазначають І. та Д. Аносови, недостатня сформованість регулятивних механізмів є одним із провідних чинників дезадаптації, оскільки ускладнює прийняття правил шкільного життя та організацію власної діяльності [2]. У роботі з такими дітьми доцільно застосовувати поетапне навчання виконанню завдань, чітке структурування діяльності, використання візуальних опор та регулярне формування навичок самоконтролю. Важливо забезпечити сталість вимог і прогнозованість освітнього процесу, що знижує рівень емоційної напруги та підвищує відчуття безпеки.

Другою групою є діти з домінуванням зовнішньої мотивації. С. Мельничук підкреслює, що нестійкість внутрішніх мотивів навчання може призводити до формування формального ставлення до освітнього процесу та поступового зниження інтересу [26]. У таких випадках доцільно застосовувати методи, спрямовані на формування особистісного сенсу навчання: індивідуальні освітні цілі, проєктну діяльність, рефлексивні бесіди щодо значущості здобутих знань. Важливо зменшувати акцент на порівнянні з іншими та сприяти розвитку внутрішніх критеріїв успіху.

Окремої уваги потребують діти з ознаками шкільної дезадаптації. О. Марінушкіна наголошує на необхідності своєчасної діагностики дезадаптаційних проявів як умови їх ефективного подолання [23]. У межах практичної роботи це передбачає систематичний моніторинг емоційного стану, поведінкових реакцій та навчальної активності. Психолого-педагогічна підтримка має включати індивідуальні консультації, співпрацю з батьками та розробку корекційних програм. За даними О. Бабяк та співавторів, комплексна взаємодія вчителя й психолога є найбільш ефективною моделлю допомоги дітям із труднощами навчання [3].

Особливості підтримки дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) потребують спеціального підходу. А. Сухарська підкреслює, що для таких дітей характерними є уповільнений темп формування довільності, труднощі концентрації уваги та знижена пізнавальна активність [37]. Підтримка повинна передбачати індивідуалізацію завдань, зменшення темпу подачі матеріалу, часте повторення та використання наочності. Водночас важливо забезпечити інтеграцію дитини в колектив, щоб запобігти соціальній ізоляції. Позиції В. Волкової та Ю. Носко щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами акцентують необхідність інклюзивного підходу, який поєднує педагогічну адаптацію змісту навчання та психологічну підтримку [9; 29].

Не менш значущою є підтримка обдарованих першокласників. І. Якимова зазначає, що високий інтелектуальний потенціал не гарантує безпроблемної адаптації, оскільки такі діти можуть відчувати труднощі соціальної інтеграції або

емоційної регуляції [42]. У роботі з обдарованими першокласниками важливо забезпечити розширення змісту навчання, залучення до творчих і дослідницьких завдань, а також підтримку розвитку соціальних навичок. Диференціація завдань дозволяє уникнути як перевантаження, так і втрати інтересу через недостатній рівень складності.

Таким чином, диференційована підтримка дітей із ризиком дезадаптації передбачає адресний підхід, що враховує специфіку когнітивного, мотиваційного та емоційного розвитку. Перехід від загальних рекомендацій до індивідуалізованих стратегій забезпечує не лише подолання труднощів, а й створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини відповідно до її потенціалу.

Ефективність психолого-педагогічної підтримки адаптації першокласників значною мірою залежить від характеристик освітнього середовища. У сучасній парадигмі Нової української школи освітній простір розглядається не лише як сукупність матеріальних умов, а як психологічно організована система взаємодії, що формує відчуття безпеки, прийняття та стабільності (Т. Вінник, К. Максимова) [7]. Відтак освітнє середовище повинно забезпечувати передбачуваність режиму, чіткість вимог і доброзичливу атмосферу, що знижує тривожність і сприяє формуванню довіри до школи.

Психологічна безпека є ключовою умовою стабільної адаптації. За Т. Заєць, успішність входження дитини в освітній процес залежить від гармонійного поєднання навчальних вимог із підтримувальним стилем педагогічної взаємодії [14]. Це передбачає відмову від надмірно директивних форм впливу та орієнтацію на партнерство, повагу до особистості учня, визнання його індивідуальних особливостей. Ми вважаємо, що саме емоційно комфортне середовище створює передумови для реалізації потенціалу психологічної готовності.

Важливою складовою організаційно-середовищної підтримки є партнерська взаємодія з батьками. Л. Кравчук підкреслює, що адаптація першокласника має двовимірний характер: вона відбувається не лише в школі, а

й у сімейному середовищі [17]. Узгодженість вимог, єдність підходів до виховання та відкритий обмін інформацією між педагогом і батьками знижують ризик дезадаптаційних проявів. Доцільними є регулярні консультації, батьківські зустрічі, індивідуальні рекомендації щодо підтримки дитини вдома.

Міждисциплінарна взаємодія «учитель – психолог – батьки» виступає системоутворювальним чинником профілактики труднощів адаптації. О. Віщак наголошує на необхідності комплексного супроводу першокласника, що поєднує педагогічні та психологічні інструменти підтримки [8]. У практичному вимірі це передбачає спільне обговорення результатів діагностики, розробку індивідуальних рекомендацій та координацію дій усіх учасників освітнього процесу. Така модель дозволяє своєчасно реагувати на зміни в поведінці чи емоційному стані дитини.

Актуалізація соціальних викликів сучасності посилює значення середовищних чинників. О. Мудра зазначає, що в умовах нестабільності та інформаційного перевантаження адаптація молодших школярів ускладнюється, що потребує підвищеної уваги до психологічної підтримки [28]. У цьому контексті школа має виконувати стабілізуючу функцію: забезпечувати сталість режиму, чіткість правил і підтримку емоційної рівноваги. Водночас Л. Малініна підкреслює важливість гнучкості освітнього процесу та можливості індивідуалізації навчання, особливо для дітей із труднощами засвоєння матеріалу [21].

Профілактична модель роботи шкільного психолога є завершальним елементом системи підтримки. Вона передбачає регулярний моніторинг адаптаційних показників, проведення скринінгових досліджень, організацію тренінгових занять з розвитку саморегуляції та емоційної компетентності. Психолог виступає координатором взаємодії між учителем і батьками, забезпечуючи науково обґрунтовану підтримку. На нашу думку, профілактична модель є більш ефективною, ніж реактивна, оскільки дозволяє попереджати виникнення стійких дезадаптаційних форм поведінки.

Таким чином, організаційно-середовищні чинники підтримки адаптації в умовах Нової української школи охоплюють створення психологічно безпечного освітнього простору, розвиток партнерської взаємодії з батьками, міждисциплінарну координацію та системну профілактичну діяльність. Реалізація цих умов забезпечує цілісність адаптаційного процесу та сприяє гармонійному розвитку першокласника як суб'єкта навчальної діяльності.

### **Висновок до розділу III**

На основі теоретичного аналізу та емпіричних даних було розроблено систему психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на підтримку когнітивної, емоційно-вольової та мотиваційної складових адаптації.

Запропонована модель передбачає системний, превентивний та індивідуалізований підхід, диференційовану підтримку дітей групи ризику, а також врахування організаційно-середовищних чинників у контексті Нової української школи.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що цілеспрямована підтримка психологічної готовності є ефективним ресурсом забезпечення стабільної адаптації першокласників до освітнього середовища та формування їх внутрішньої позиції школяра.

## РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ

### 4.1. Безпека освітнього середовища в початковій школі

Проблема безпеки життєдіяльності в сучасних умовах набуває особливого значення, оскільки охоплює не лише питання фізичного захисту людини, а й забезпечення психологічного благополуччя, стабільності та здатності ефективно функціонувати в умовах динамічних соціальних змін. Для освітнього середовища ця проблема є особливо актуальною, адже саме в молодшому шкільному віці формуються базові навички безпечної поведінки, емоційної саморегуляції та відповідального ставлення до власного здоров'я. Першокласник входить у новий соціальний простір, де поряд із навчальними вимогами виникає необхідність адаптації до нових режимних, комунікативних та організаційних умов. Тому забезпечення безпеки життєдіяльності в початковій школі слід розглядати як важливу умову успішної адаптації дитини до освітнього середовища.

Безпека життєдіяльності охоплює систему організаційних, психолого-педагогічних та санітарно-гігієнічних заходів, спрямованих на збереження життя, здоров'я та працездатності учасників освітнього процесу. У контексті молодшого шкільного віку особливого значення набуває формування навичок безпечної поведінки в повсякденному житті, під час навчального процесу, перебування в соціумі та взаємодії з інформаційним середовищем. Водночас сучасне розуміння безпеки виходить за межі виключно фізичного аспекту і включає психологічну складову, йдеться про створення емоційно комфортного середовища, вільного від страху, приниження чи надмірного психоемоційного навантаження.

Психологічна безпека освітнього середовища безпосередньо пов'язана з процесом адаптації першокласників. Період входження до школи супроводжується зміною соціальної ситуації розвитку, збільшенням кількості обов'язків та необхідністю дотримання нових правил поведінки. За відсутності

підтримувального середовища це може спричиняти підвищення тривожності, емоційну напругу та труднощі у встановленні міжособистісних контактів [17]. Саме тому одним із ключових завдань сучасної школи є створення умов, за яких дитина відчуватиме себе захищеною не лише фізично, а й психологічно.

В умовах Нової української школи питання безпеки життєдіяльності тісно пов'язується з принципами дитиноцентризму, партнерської взаємодії та психологічної підтримки учнів [7]. Освітній простір має бути організований таким чином, щоб забезпечувати оптимальний баланс між навчальним навантаженням і можливостями дитини молодшого шкільного віку. Надмірна інтенсифікація навчального процесу, емоційне перевантаження або жорсткий стиль педагогічної взаємодії можуть негативно впливати не лише на адаптацію, а й на загальний психофізичний стан першокласника.

Особливого значення проблема безпеки життєдіяльності набуває в умовах сучасних суспільних викликів, зокрема воєнного стану. Постійне інформаційне напруження, сигнали повітряної тривоги, зміна звичних умов життя та переживання дорослих безпосередньо впливають на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку [11]. У таких умовах школа виконує не лише освітню, а й стабілізуючу функцію, забезпечуючи для дитини певну передбачуваність, режимність та емоційну підтримку. Навіть звичайний ранковий ритуал привітання або спокійна реакція педагога на складну ситуацію можуть стати для першокласника своєрідною «точкою опори», що допомагає зберігати відчуття безпеки.

Важливим напрямом забезпечення безпеки життєдіяльності є формування культури здорового способу життя та профілактика перевтоми. Молодший шкільний вік характеризується ще недостатньою сформованістю механізмів саморегуляції, тому тривале статичне навантаження, дефіцит рухової активності чи порушення режиму дня можуть негативно позначатися на працездатності та емоційному стані дитини. У зв'язку з цим доцільним є чергування різних видів діяльності, використання руханок, дотримання санітарно-гігієнічних вимог до

організації навчального процесу та підтримка позитивного психологічного клімату в класі.

Окремої уваги потребує інформаційна безпека молодших школярів. Сучасна дитина змалку перебуває у просторі цифрової взаємодії, що поряд із позитивними можливостями створює певні ризики: надмірне екранне навантаження, доступ до небажаного контенту, формування залежності від гаджетів. Тому одним із завдань педагогів і батьків є формування в дітей навичок відповідального користування цифровими ресурсами та дотримання елементарних правил інформаційної безпеки.

Відтак, безпека життєдіяльності у початковій школі є комплексним явищем, яке охоплює фізичний, психологічний, соціальний та інформаційний аспекти. Її забезпечення виступає необхідною умовою гармонійного розвитку дитини, успішної адаптації до навчання та формування базового відчуття захищеності, без якого повноцінний освітній процес втрачає свою гуманістичну сутність.

## **4.2. Охорона праці в початковій школі**

Охорона праці в системі освіти є важливою складовою забезпечення безпечного та ефективного освітнього процесу. Її значення особливо зростає в умовах сучасного освітнього середовища, де інтенсивність навчального навантаження, використання цифрових технологій та психоемоційні виклики потребують комплексного підходу до збереження фізичного й психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. У закладах загальної середньої освіти охорона праці охоплює систему правових, організаційних, санітарно-гігієнічних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на профілактику травматизму, професійного виснаження та несприятливих умов праці.

У контексті діяльності педагогічних працівників охорона праці передбачає створення умов, за яких професійна діяльність не становитиме загрози для

здоров'я та працездатності. Робота вчителя початкових класів характеризується високим рівнем емоційної напруги, значним комунікативним навантаженням та необхідністю постійного контролю за поведінкою дітей молодшого шкільного віку. Тривале перебування в умовах психоемоційного напруження може спричиняти професійне виснаження, зниження концентрації уваги та підвищення рівня тривожності. Саме тому дотримання норм охорони праці має включати не лише фізичні параметри організації робочого місця, а й забезпечення психологічно сприятливого середовища.

Важливою умовою охорони праці є раціональна організація робочого простору. Навчальні приміщення повинні відповідати санітарно-гігієнічним вимогам щодо освітлення, температурного режиму, вентиляції та рівня шуму. Недостатнє природне освітлення, перевантаженість класного простору або тривала робота за комп'ютером можуть негативно впливати на стан зору, опорно-рухового апарату та загальне самопочуття як учнів, так і педагогів. Особливого значення це набуває у початковій школі, де діти ще перебувають на етапі активного фізичного розвитку.

Організація охорони праці в освітньому закладі також передбачає проведення інструктажів із техніки безпеки, навчання правилам поведінки у надзвичайних ситуаціях та формування навичок безпечної взаємодії з навчальним обладнанням. Для першокласників ці правила мають подаватися у доступній, вікововідповідній формі, зокрема через приклади, моделювання ситуацій, ігрові вправи та практичні дії. Саме в молодшому шкільному віці закладаються первинні моделі відповідальної поведінки, які надалі стають частиною повсякденної культури безпеки.

В умовах цифровізації освіти окремої уваги потребує питання гігієни праці при використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Збільшення часу роботи з електронними пристроями актуалізує проблему зорового перевантаження, статичного напруження та інформаційної втоми. У зв'язку з цим важливими є регламентація тривалості роботи з гаджетами, дотримання режиму праці та відпочинку, використання фізкультхвилинок і вправ для очей.

Раціональне поєднання традиційних та цифрових форм навчання сприяє збереженню працездатності й профілактиці перевтоми.

Особливого значення охорона праці набуває в умовах воєнного стану та нестабільної безпекової ситуації. У сучасній школі питання цивільного захисту, евакуаційних заходів та алгоритмів дій під час надзвичайних ситуацій стали невід'ємною частиною освітнього процесу. Для дітей молодшого шкільного віку надзвичайно важливо, щоб такі заходи проводилися без надмірного психологічного тиску, із збереженням атмосфери підтримки та спокою. Уміння дорослого зберігати врівноваженість у кризовій ситуації часто стає для дитини більш переконливим фактором безпеки, ніж самі інструкції.

Водночас ефективна система охорони праці неможлива без розвитку відповідальної професійної культури педагогічних працівників. Дотримання норм безпеки, уважність до психофізичного стану дітей, профілактика конфліктних ситуацій та готовність до дій у надзвичайних умовах формують основу безпечного освітнього середовища. У сучасній школі охорона праці дедалі більше виходить за межі формального дотримання інструкцій і перетворюється на складову гуманістичної педагогіки, орієнтованої на збереження людського життя, здоров'я та психологічного благополуччя.

Узагальнюючи, охорона праці в освітньому середовищі є комплексною системою заходів, спрямованих на забезпечення безпечних умов навчання та професійної діяльності. Її ефективність визначається не лише нормативним регулюванням, а й рівнем сформованості культури безпеки, психологічної відповідальності та готовності до взаємодії в умовах сучасних соціальних викликів.

Проведений аналіз свідчить, що безпека життєдіяльності та охорона праці в освітньому середовищі мають розглядатися не лише як система нормативних вимог, а як необхідна умова гармонійного розвитку дитини та ефективного функціонування освітнього процесу. Для першокласника школа є не просто новим соціальним простором, а середовищем, у якому формується базове відчуття захищеності, довіри та психологічної стабільності. Саме тому створення

безпечних фізичних і психологічних умов є важливим чинником успішної адаптації молодших школярів до навчання.

Водночас сучасні соціальні виклики актуалізують потребу в переосмисленні підходів до організації безпечного освітнього середовища. Психологічна підтримка, культура відповідальної взаємодії, дотримання санітарно-гігієнічних вимог та готовність до дій у кризових ситуаціях формують основу освітнього простору, у якому дитина може не лише навчатися, а й почуватися впевнено. У цьому контексті безпека перестає бути виключно формальною категорією і набуває гуманістичного змісту, орієнтованого на збереження життя, здоров'я та внутрішньої рівноваги особистості.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У межах виконаного дослідження було здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз проблеми взаємозв'язку психологічної готовності до навчання та рівня адаптації першокласників до освітнього середовища. Реалізація першого завдання дозволила узагальнити сучасні наукові підходи до характеристики молодшого шкільного віку як сензитивного періоду психічного розвитку, для якого притаманні зміна провідної діяльності, інтенсивне становлення довільності психічних процесів, формування внутрішньої позиції школяра та підвищена чутливість до оцінювання. Визначено, що віковими передумовами формування психологічної готовності виступають достатній рівень розвитку пізнавальних процесів, мовленнєвої компетентності, емоційно-вольової регуляції та соціальної зрілості. Таким чином, молодший шкільний вік характеризується не лише адаптаційною вразливістю, а й значним потенціалом розвитку, що зумовлює необхідність своєчасної психолого-педагогічної підтримки.

Виконання другого завдання дозволило розкрити сутність феномену психологічної готовності як інтегративного особистісного утворення, що поєднує інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий, соціальний та мовленнєвий компоненти. У роботі уточнено, що готовність до навчання не може зводитися до набору окремих навичок або знань, а має розглядатися як системна характеристика особистості, яка забезпечує ефективний перехід до нової соціальної ролі. Обґрунтовано доцільність культурно-історичного, діяльнісного та компетентнісного підходів до її аналізу, що дозволяє розглядати готовність як результат попереднього розвитку та водночас як ресурс подальшого становлення суб'єктності дитини в освітньому процесі.

У процесі розв'язання третього завдання визначено основні психологічні детермінанти адаптації першокласників, серед яких провідну роль відіграють довільна регуляція поведінки, рівень сформованості пізнавальних процесів, характер навчальної мотивації та емоційна стабільність. Теоретичний аналіз засвідчив, що адаптація має багатовимірний характер і включає когнітивний,

емоційний та соціальний компоненти, а її успішність залежить від ступеня узгодженості внутрішніх можливостей дитини з вимогами освітнього середовища. Узагальнення наукових підходів дозволило встановити, що психологічна готовність виступає базовим чинником, який опосередковує перебіг адаптаційного процесу.

Реалізація четвертого завдання передбачала проведення емпіричного дослідження рівня психологічної готовності та шкільної адаптації першокласників і встановлення характеру взаємозв'язків між відповідними показниками. Отримані результати свідчать, що переважна частина дітей продемонструвала середній рівень шкільної зрілості та адаптації, водночас виявлено групи ризику з ознаками зниженої довільності, переважання зовнішньої мотивації та недостатнього вербального розвитку. Проведений кореляційний аналіз за критерієм Спірмена підтвердив наявність статистично значущих позитивних зв'язків між загальним рівнем психологічної готовності та показниками шкільної адаптації, а також між довільною регуляцією, вербальним інтелектом і адаптаційною успішністю. Найбільш вираженим виявився зв'язок між сформованістю довільності та рівнем адаптації, що дозволяє розглядати здатність до саморегуляції як ключовий механізм успішного входження дитини в освітнє середовище. Отже, емпіричні дані підтвердили висунуту гіпотезу про те, що психологічна готовність є значущим предиктором адаптації першокласників до навчання.

Виконання п'ятого завдання полягало у розробці науково обґрунтованих психолого-педагогічних рекомендацій щодо підтримки адаптації першокласників. На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів було сформульовано систему рекомендацій, спрямованих на розвиток довільності, мовленнєвої компетентності, внутрішньої навчальної мотивації та емоційної стабільності. Особливу увагу приділено диференційованій підтримці дітей групи ризику, а також створенню психологічно безпечного освітнього середовища, що відповідає принципам Нової української школи. Запропоновані підходи мають

превентивний характер і орієнтовані на системну взаємодію вчителя, психолога та батьків.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що психологічна готовність до навчання є інтегративним особистісним ресурсом, який визначає успішність адаптації першокласника до освітнього середовища. Її сформованість забезпечує не лише продуктивне включення дитини в навчальну діяльність, а й психологічне благополуччя в період переходу до нової соціальної ролі.

Отримані теоретичні та емпіричні результати мають наукову та практичну цінність і можуть бути використані для вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу першокласників у сучасних умовах розвитку освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агіляр-Туклер В. В. Ініціативність дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матер. VI щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2016 р. Київ, 2016. С. 77-84.
2. Аносов І. П., Аносова Д. І. Психолого-педагогічні чинники попередження та подолання шкільної дезадаптації молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. № 48. С. 110-116.
3. Бабяк О. О., Баташева Н. І., Костенко Т. М. Психолого-педагогічна підтримка молодших школярів з труднощами у навчанні. *Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them*. 2022. № 16. С. 437-439.
4. Бохорський Е., Венгер Л., Виготський Л., Давидов В., Ельконін Д., Леонтьєв О., Цеханська Л. Теоретичні основи адаптації першокласників до навчання в школі. *Магістерський науковий вісник*. 2018. № 29. С. 151-156.
5. Ваколюк А. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне: РВВ РДГУ. 2021. С. 14.
6. Виготський Л., Давидов В., Запорожець О., Максименко С., Обухова Л., Перкінс Д., Піаже Ж. Психологічні особливості дитини молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях*. 2021. С. 344-348.
7. Вишньовський В., Куца С. Формування психологічної готовності жінки до материнства. *Актуальні задачі сучасних технологій: матеріали Міжнар. наук.-техн. конф. молодих учених та студентів*, 17–18 листопада 2016р. Тернопіль : ТНТУ, 2016. С. 301–302.

8. Вінник Т. О., Максимова К. В. Умови адаптації першокласників до нової української школи. *Multidisciplinary academic research and innovation*. 2021. № 27. С. 399-403.

9. Віщак О. О. Можливості забезпечення адаптації першокласника у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2016. № 133. С. 27-30.

10. Волкова В. В. Психолого-педагогічна характеристика учнів молодшого віку із порушенням інтелекту: теорія питання. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 15 травня 2018 р. Миколаїв: Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2018 С. 199-202.

11. Годлевська А. Зміст поняття «мовленнева готовність дітей до навчання в школі» у науковій літературі. *Організація освітнього простору у закладі дошкільної освіти і школі: проблеми і перспективи* : зб. наукових праць. Житомир: ФОП Левковець, 2020. Ч. 2. С. 85-89.

12. Голубенко Т. О. Адаптація першокласників до закладу загальної середньої освіти в умовах воєнного. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. Режим доступу: <http://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/586> (дата звернення: 15.02.2026).

13. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 317-329.

14. Загурський Г. Індивідуально-психологічні особливості процесу адаптації першокласників до навчання в школі. *Особистість і суспільство: психосоціальні виміри ковітальної взаємодії* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 квітня 2025 р. Тернопіль: ЗУНУ, 2025. С. 137-142.

15. Заєць Т. Психолого-педагогічні умови успішної адаптації першокласників до навчання у НУШ. *Scientific Collection «InterConf»*. 2022. № 138. С. 109-112.

16. Котенко І. С. Педагогічна підтримка адаптації першокласника до освітнього простору початкової школи. *Андрагогічний вісник*. 2019. № 10. С. 125-131.

17. Кочерга О. В. Молодший шкільний вік. *Енциклопедія Сучасної України*. 2019. № 21. Режим доступу: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/44425/1/O\\_Kocherga\\_ESU\\_21\\_IPO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/44425/1/O_Kocherga_ESU_21_IPO.pdf) (дата звернення: 15.02.2026)

18. Кравчук Л. В. Особливості шкільної адаптації першокласників. *Сучасна школа України*. 2013. № 9. С. 4-16.

19. Курчатова А., Вегера Т. Мотиваційна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: співвідношення ключових понять. *Молодий вчений*. 2022. № 9 (109). С. 78-81.

20. Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4. С. 346-356.

21. Любунь Ю. Молодший шкільний вік як сензитивний період. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*, March 1, 2024. Paris, 2024. P. 341-345.

22. Малініна Л. Нова українська школа: психолого-педагогічна підтримка молодших школярів із труднощами в навчанні : навч.-метод. посіб. Київ: Грамота, 2021. 64 с.

23. Маляр О. Психолого-педагогічна характеристика прояву емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Сер. Педагогіка. Психологія*. 2023. Вип. 3. С. 67-72.

24. Марінушкіна О. Діагностика шкільної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку. *Діагностичний інструментарій психолога*. 2008. С. 43-51.

25. Марчик В. І. Рівень адаптаційного потенціалу першокласників в умовах промислового міста. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. *Фізична культура і спорт*. Київ, 2018. Вип. 18. С. 330-333.

26. Мельничук М., Рева М. Особливості соціально-педагогічної адаптованості першокласників із різним типом підготовки до школи. *Молодий вчений*. 2021. № 12 (100). С. 131-135.

27. Мельничук С. Л. Шкільна дезадаптація молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 5. С. 39-43.

28. Мошенець А.В. проблеми адаптації першокласників до навчання в школі. *Досвід особистості: теорія і практика* : збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 лютого 2020 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 168-172.

29. Мудра О. М. Актуальні проблеми адаптації молодших школярів до сучасного освітнього процесу. *Science, innovations and education: problems and prospects* : The 7 th International scientific and practical conference, February 9-11, 2022. Tokyo: CPN Publishing Group, 2022. P. 530-537.

30. Носко Ю. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з ТПМ. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах* : тези доп. І міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 28-29 травня 2020 р. Дніпро, 2020. Т. 2. С. 139-140.

31. Онопрієнко О. В. Контрольно-оцінювальна діяльність у Новій українській школі: характеристика особистісних досягнень учнів. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3 (1). С. 1-5.

32. Пастернак А. В. Психолого-педагогічні особливості адаптації сучасних першокласників до навчання. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. № 9. С. 258-264.

33. Пилипенко Н. М. Загальні питання визначення готовності дитини до шкільного навчання. *Глухівські наукові читання – 2018. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : матеріали VIII Міжнародної інтернет-

конференції молодих учених і студентів, 4-6 грудня 2018 р. Глухів, 2018. С. 143-145.

34. Рій Ю. В. Феномен готовності особистості: сутність, структура та таксономія типів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: Говерла, 2024. Вип. 1 (54). С. 173-177.

35. Саєнко А. Психологічні особливості готовності першокласників до навчання. *Наука і молодь – 2023: пріоритетні напрями глобалізаційних змін* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, 14 квітня 2023 р. Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2023. Вип. 8. С. 336-340.

36. Сироїд С. Ю. Зміст та психолого-педагогічні особливості адаптації першокласників до освітнього процесу в школі. *Глухівські цитання - 2023. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук* : збірник матеріалів XIII міжнародної науково-практичної інтернет. Глухів, 2023. С. 339-341.

37. Сосун Н. О. Проблема адаптації першокласників до шкільного навчання. *Вісник студентського наукового товариства*. 2018. С. 333-337.

38. Сухарська А. П. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження* : зб. наук. пр. Хмельницький: Вид-во МАУП, 2022. Вип. 15. 182 с., 133-142.

39. Талько Т., Ситняківська С. М. Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціальної сфери* : збірник статей студентів і викладачів. 2022. № 12. С. 35-36.

40. Ткаченко О. Дослідження емоційного компоненту адаптації першокласників до школи як показника ефективності реалізації в навчальному процесі принципів Нової Української Школи. *European humanities studies: State and Society*. 2019. № 3 (I). С. 52-63.

41. Туриніна О. Л., Серета Т. І. Особливості психологічної готовності дітей до шкільного навчання. *Actual issues of the development of science and ensuring the quality of education* : The 12th International scientific and practical conference, March 28-31, 2023. Florence: International Science Group, 2023. P. 337-341.

42. Шевченко Ю. М. Аналіз концепту поняття «готовність» у словниковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2018. № 176. С. 154-161.

43. Якімова І. О. Особливості соціально-психологічної адаптації обдарованих першокласників в умовах Нової української школи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 2. С. 57-63.

44. Яновська Т. Прояв особливостей мислення першокласників в умовах традиційного навчання. *Молодий вчений*. 2019. № 3 (67). С. 149-152.

45. Яструб О. Шкільна адаптація першокласників. *Acta paedagogica volynienses*. 2021. № 3. С. 172-177.