

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет педагогіки та психології
Кафедра психології розвитку та консультування**

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ
ВИХОВУЮТЬСЯ В ІНТЕРНАТАХ ТА БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ**

**Спеціальність 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»**

Здобувачки першого
(бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи зПст-34
Гавліч Соломії Іванівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психол.наук, доцент
Сіткарь Віктор Ілліч

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічних наук, доцент
Жизномірська Оксана Ярославівна

Тернопіль 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ІНТЕРНАТАХ.....	7
1.1. Соціальне середовище інтернатів та особливості психоемоційного розвитку дітей	7
1.2. Будинки сімейного типу як середовище соціалізації та розвитку дітей ..	10
1.3. Психологічна адаптація дітей у процесі зміни умов виховання	14
1.4. Порівняльний теоретичний аналіз соціалізації дітей в інтернатах та БСТ18	
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ.....	24
2.1. Організація та методи дослідження	24
2.1.1. Дитячий апперцептивний тест (САТ).....	25
2.1.2. Тест Спілберга.....	27
2.1.3. Тест тривожності Філіпса (School anxiety test by Phillips).....	28
2.1.4. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда	30
2.2. Аналіз результатів дослідження психоемоційного стану дітей	32
2.3. порівняльна характеристика психоемоційного стану дітей в умовах інтернату та будинку сімейного типу	43
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	55

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема психоемоційного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, залишається однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці. В умовах реформування системи інституційного виховання в Україні, яка передбачає поступовий перехід від інтернатних закладів до сімейно орієнтованих форм опіки, особливої ваги набуває питання порівняння психоемоційних наслідків різних виховних середовищ. Незважаючи на наявність значної кількості досліджень у цій галузі, системний аналіз взаємозв'язку між умовами виховання та інтегральними показниками психоемоційного стану дітей — зокрема рівнем тривожності, характером адаптації та особливостями емоційного досвіду — залишається недостатньо розробленим. Наукова проблема полягає у необхідності виявлення системних відмінностей у психоемоційному розвитку дітей залежно від типу виховного середовища та обґрунтування доцільності розвитку сімейних форм виховання як пріоритетного напрямку соціальної політики.

Об'єкт дослідження — психоемоційний стан дітей-підлітків, які виховуються поза біологічною сім'єю.

Предмет дослідження — особливості психоемоційного стану та соціалізації дітей в умовах інтернатного виховання та дитячого будинку сімейного типу.

Мета дослідження — здійснити порівняльний аналіз психоемоційного стану дітей, які виховуються в інтернатних закладах та дитячих будинках сімейного типу, з метою виявлення системних відмінностей в їх емоційному розвитку, рівнях тривожності та адаптаційних можливостях.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання дослідження**:

- проаналізувати теоретичні підходи до вивчення соціалізації та психоемоційного розвитку дітей;

- охарактеризувати особливості виховання дітей в інтернатних закладах та будинках сімейного типу;
- підібрати комплекс психодіагностичних методик для дослідження психоемоційного стану дітей;
- провести емпіричне дослідження з використанням відповідного діагностичного інструментарію;
- здійснити аналіз результатів дослідження психоемоційного стану дітей;
- визначити особливості адаптації та рівня тривожності дітей у різних умовах виховання;
- здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів;
- сформулювати висновки щодо впливу соціального середовища на психоемоційний розвиток дітей.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел, застосовувалися для вивчення стану розробленості проблеми та формування концептуальної основи дослідження. Серед емпіричних методів використано: *Дитячий апперцептивний тест (CAT)* для дослідження внутрішнього емоційного досвіду, характеру міжособистісних стосунків та моделей соціальної взаємодії дітей; *тест тривожності Спілбергера* для диференційованої діагностики ситуативної та особистісної тривожності як показника психоемоційної напруженості; *тест шкільної тривожності Філліпса* для оцінки рівня тривожності у навчальному середовищі та виявлення специфічних зон емоційного дискомфорту; *методику діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда* для визначення рівня адаптованості дітей за емоційним, поведінковим та соціальним компонентами. Обґрунтованість вибору методів забезпечується їх відповідністю віковим особливостям досліджуваних, валідністю та надійністю, підтвердженими у сучасних наукових дослідженнях.

Експериментальна база дослідження. Дослідження психоемоційного стану дітей проводилося у 2024–2026 рр. Вибірку склали 50 дітей віком 8–14 років. До складу вибірки увійшли діти, які виховуються у дитячих будинках сімейного типу (25 осіб), а також діти, які перебувають в умовах інтернатних закладів (25 осіб)

Наукова новизна отриманих результатів полягає у системному порівняльному аналізі психоемоційного стану дітей у двох типах виховного середовища, що дозволило виявити не лише кількісні відмінності окремих показників, а й принципово різні моделі психоемоційного розвитку: інтегровану, яка є характерна для сімейного виховання, та фрагментовану, дезадаптивну – характерну для інституційного. Умови виховання визначають не окремі психологічні характеристики дитини, а системний характер взаємодії між її емоційним розвитком, рівнем тривожності та адаптаційним потенціалом.

Практичне значення отриманих результатів. Результати дослідження можуть бути використані психологами, соціальними педагогами та працівниками закладів опіки для розробки індивідуальних програм психологічної підтримки дітей в умовах інституційного виховання. Зокрема, виявлені закономірності у структурі тривожності, адаптаційних механізмів та емоційного досвіду можуть слугувати орієнтиром при складанні корекційно-розвивальних програм, спрямованих на подолання наслідків емоційної депривації та формування адаптивних стратегій поведінки. Отримані дані також можуть бути застосовані у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців, які працюють із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, вихователів, батьків-вихователів у будинках сімейного типу, а також спеціалістів служб у справах дітей. Висновки роботи можуть слугувати теоретичним підґрунтям для обґрунтування доцільності розвитку сімейних форм виховання як пріоритетного напрямку державної соціальної політики щодо захисту прав дітей та реформування системи інституційного догляду в Україні.

Структура та обсяг роботи. Дана робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел. Перший розділ присвячено теоретичному аналізу особливостей психічного розвитку дітей в інтернатах та будинках сімейного типу. Другий розділ містить емпіричне дослідження психологічних особливостей соціалізації дітей та порівняльну характеристику отриманих результатів.

РОЗДІЛ 1

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ІНТЕРНАТАХ

1.1. Соціальне середовище інтернатів та особливості психоемоційного розвитку дітей

Соціальне середовище, у якому розвивається дитина, є одним із головних впливових факторів формування її особистості, ціннісних орієнтирів та моделі поведінки. У дітей, що виховуються в інтернатах, це середовище має певні особливості, що відрізняють його від сімейного виховання. Інтернати, крім того, що є спеціальними освітніми закладами, виконують функції виховні, соціалізаційні і компенсаційні в плані забезпечення фундаментальних потреб дитини, залишеної без батьківського піклування. В той же час особливості функціонування інтернатів створюють умови, які є і потенціалами, і ризиками психо-емоційного стану дитини.

Дослідники відмічають, що інтернати значно частіше стають тим середовищем, де діти набувають хоч якогось рівня стабільності, безпеки та організованості життя (що важливо в першу чергу для тих, хто походить із сімей із дисфункціями та/або проходить крізь сімейні кризи). Визначений розпорядок дня, присутність дорослих, які виступають у ролі вихователів, а також можливість користуватися освітніми та соціальними ресурсами формують основу для розвитку базових умінь з саморегуляції та соціальної поведінки [11, с.161]. У цьому сенсі інтернат виступає як інституційне середовище, яке принаймні певною мірою частково замінює сімейне виховання і дає мінімальний пакет умов для розвитку.

Однак специфіка середовища інтернату має й такий аспект, що воно є колективним за природою, що викликає формування унікальних моделей

міжособистої взаємодії. Життя в великій печці однолітків сприяє розвитку навичок спілкування, роботи в команді, вирішувати конфлікти і дотримуватися соціальних норм. Встановлено, що гра з дітьми, які мають інший соціальний досвід, розширює соціальні уявлення, розвиває толерантність та прийняття різноманітності [47; 30]. Тому інтернат може виступати як специфічна модель суспільства, в якій дитина набуває своїх перших здібностей соціалізації поза межами родинного простору, але все ж в домі.

Однак і виховання в інтернаті за своєю спільною суттю є обмежене в увазі до дитини – інтерсанта. Висока кількість дітей в групах та офіційні характер відносин із дорослими обмежують формування глибоких емоційних зв'язків. З погляду теорії прив'язаності зазначається, що наявність стабільної емоційної прив'язки до дорослого, який відіграє важливу роль у житті дитини, є однією з базових умов для гармонійного розвитку особистості (Bowlby, 1969). в інтернатських умовах така прив'язаність часто є фрагментарною або нестійкою, що може негативно відбиватися на емоційному стані дитини.

Відсутність постійної індивідуальної дорослої особи, яка функціонує як емоційний опікунності, призводить до соціально-емоційної депривації. Дослідження вказують, що тривале перебування в деприваційному середовищі може викликати затримки у розвитку емоційної регуляції, труднощі у формуванні довірливих стосунків, підвищений рівень тривоги [5, с.247; 12]. Соціальна депривація також включає зменшення емпатії, проблеми з розпізнаванням емоцій інших людей, та менше соціальних ролей.

Ступінь психоемоційного розвитку дітей в інтернатах визначається також і їхнім попереднім життєвим досвідом. Адже більшість вихованців таких закладів – це діти, які пережили травмуючі події, зокрема насильство, занедбання чи втрата піклування батьків. Ці процеси сприяють формуванню підвищеної вразливості до стресу, а також порушують базове відчуття безпеки. Ультрасонографічні дослідження показали, що травматичний досвід в ранньому

дитинстві може призводити до розвитку тривожних і депресивних розладів, емоційної нестабільності та розладів поведінки [4, с.39; 44].

З погляду нейропсихологічного підходу зазначається, що рання депривація впливає на нейрональні мережі, що опосередковують емоційну регуляцію та соціальну взаємодію. Рання відсутність необхідного емоційного контакту та підтримки у періоди розвитку може впливати на системи, які відповідають за імпульсивність, емпатію та регуляцію [3; 18]. Таким чином, пізніша поведінка дитини проявляється в проблемах адаптуватися до суспільних установ і у зниженні рівня соціальної компетентності.

Роботи також вказують на підвищену тривожність у дітей, які мешкають в дитячих будинках. Тривожність може мати як ситуативний, так і особистісний характер і виявлятися у вигляді постійного внутрішнього напруження, страху невизначеності і складнощів у прийнятті рішень. Такі діти мають низький рівень самооцінки, вони не впевнені в собі і схильні до соціальної ізоляції [5, с.247; 44]. Емоційна нестабільність ускладнює процес соціалізації і тим самим обмежує ресурси формування позитивного образу «Я». Важливим критерієм є також соціалізація дитини через інтернатні умови. З одного боку, імовірний позитивний аспект постійного спілкування з однолітками-розвиток потенціалу комунікативної компетентності. З іншої сторони, відсутність персоніфікованого підходу і брак позитивних рольових моделей може привести до засвоєння дезадаптивних моделей поведінки. Крім того, в стаціонарних умовах часто формуються ієрархії, що іноді супроводжується конфліктами, агресією і ізоляцією окремих дітей від колективу [8].

Особливу увагу слід приділити процесу соціалізації вихованців інтернатів. За емпіричними даними значна кількість таких осіб має проблеми з організацією свого життя, зокрема в міжособистісних відносинах, сфері професійної діяльності та соціальної адаптації [5, с 247]. Це пов'язане з відсутністю (або недостатнім розвитком) навичок самостійності, відповідальності, вміння планувати своє майбутнє. Відсутність сімейних умов життя ускладнює розвиток сталих

соціальних зв'язків і може слугувати фактором рецидиву деструктивних моделей поведінки.

Водночас, не можна однозначно оцінювати вплив середовища інтернату як лише негативний. За умови якісної організації виховного процесу, індивідуального підходу та психологічної підтримки інтернат може виконувати компенсаторну функцію та сприяти формуванню адаптивних навичок. До цього процесу істотно долучаються соціальні педагоги і психологи, які надають психолого-педагогічний супровід дітям, сприяють формуванню емоційної стійкості та соціальної компетентності [33].

Сучасна політика реформ інституційного виховання в Україні орієнтується на зменшення шкідливого впливу інтернатного середовища та розвиток альтернативних форм піклування. Водночас у закладах інституційного утримання все ще перебувають сотні тисяч дітей, тому наразі є потреба у ґрунтовному дослідженні особливостей їхнього психоемоційного розвитку та соціалізації.

Таким чином, соціальне середовище інтернату має складний і партикулярний вплив на психоемоційний розвиток вихованців закладу. Воно формує базові умови життєдіяльності і сприяє освоєнню певного набору соціальних навичок, але також пов'язане з ризиком емоційної депривації, надмірної тривожності й труднощів у створенні стійких міжособистих зв'язків. Специфіка цього середовища визначає особливості соціалізації дитини і диктує необхідність психологічної підтримки і індивідуального підходу у виховному процесі.

1.2. Будинки сімейного типу як середовище соціалізації та розвитку дітей

В умовах сьогодення, коли відбувається трансформація системи опіки над дітьми, які позбавлені батьківського піклування, велику вагу набуває пошук дієвих моделей соціалізації, які б найбільше наближалися до природних умов становлення особистості. У цьому контексті будинки сімейного типу (БСТ) вважаються одним із новітніх і найбільш перспективних способів виховання у випадках, коли неможливо виховувати дитину в біологічній сім'ї. Їхня діяльність ґрунтується на принципі, що сімейний клімат необхідно відтворити і що це сприяє не лише задоволенню базових потреб дитини, але й створенню умов для її повного психоемоційного і соціального розвитку.

Форма сімейного виховання, при якій дружина і чоловік або одна людина виховує групу дітей-сиріт або дітей, що залишилися без батьківського піклування, і надає їм умови, максимально наближені до сімейних, називається будинком сімейного типу [6, с.93]. На відміну від інтернатів, де існує жорстка регламентація життєдіяльності, будинки сімейного типу є осередком мікросуспільства, в якому панують міжособистісні зв'язки, емоційні контакти та індивідуальний підхід до дитини.

Дослідження вказують, що сімейне середовище є найважливішою складовою у процесі соціалізації, воно відіграє ключову роль у становленні перших соціальних навичок, зразків поведінки та системи цінностей [21]. Умови в БСТ сприяють тому, щоб люди могли навчатися соціальним ролям внаслідок безпосередньої участі у щоденних сімейних справах. Дитина не лише спостерігає за поведінкою дорослих, але й бере активну участь у спільній діяльності, завдяки якій вона вчиться відповідальності, самостійності і вмінню співпрацювати.

У діяльності будинків сімейного типу має базуватися становлення емоційно значущих відносин дитини з батьками-вихователями. В теорії прив'язаності підкреслюється, що існування стабільного емоційного контакту дорослого з дитиною являється першочерговою умовою нормального розвитку особистості (Bowlby, 1969). У БСТ створюються умови для формування такої прив'язаності,

яка сприяє розвитку довіри до світу, зменшенню рівня тривожності та набуттю позитивного образу «Я».

Емоційний розвиток дітей у будинках сімейного типу більш стабільний, ніж у інституціональному вихованні дітей. Постійна підтримка, увага і прийняття,» - це те, що допомагає дітям розвивати емоційну регуляцію і співчуття. Дослідження свідчать про вплив якості емоційної взаємодії в сім'ї на можливості дитини розпізнавати свої емоції та емоції інших, а також бути адекватним у їх вираженні [4]. Отже, БСТ є тим середовищем, де розвивається емоційна компетентність, як необхідний елемент соціалізації, що веде до соціальної згуртованості.

Індивідуальний підхід до розвитку дитини набирає великого значення. На відміну від інтернатних установ, де представлена особа має під впливом своїх індивідуальних особливостей мінімум можливостей, у БСТ знаходяться умови, які дозволяють враховувати індивідуальні риси кожного вихованця. Використовується для виявлення затримки у розвитку дитини, надати психологічну допомогу і допомогти розкрити потенціал дитини [6, с.95]. Такий підхід позитивно впливає на формування самооцінки, впевненості у власних здібностях, а також на мотивації до досягнень.

І роль батьків-вихователів як значущих дорослих у житті дитини не менш важлива. Від неї залежить ефективність освітнього процесу – професійна підготовка вихователів, їх особистісні якості, рівень емпатії. Виявлено, що ефективна соціалізація дітей у БСТ перебуває під впливом двох чинників – вихователів, які встановлюють довірливі стосунки, підтримують емоційний контакт, забезпечують психологічну безпеку [46], та дітей. Проте необхідно, щоб вихователі були емоційно залученими, мали знання з психології і педагогіки, щоб мати змогу адекватно реагувати на складні поведінкові та емоційні прояви дітей.

У процесі соціалізації важливим є також набуття практичних знань життя. Діти приживаються, діти вчаться на повсякденній діяльності в будинках сімейного типу, що допомагає розвинути їхню незалежність, відповідальність та

планування. Засвоєння таких умінь як управління особистим часом, фінансова грамотність та вирішення проблем буденного життя є необхідною умовою для виходу на дорослий шлях [15, с.86]. Тобто, соціалізація в середовищі БСТ має не тільки емоційний, але і практичний аспект.

Водночас соціалізація в будинках сімейного типу не без труднощів. Тим часом,окрешення соціальної ізоляції цього ворожих відносин. Контакт дітей із різним життєвим та особистісним досвідом, а також із різною мірою травматизації супроводжується нерозуміннями, протиріччями, напругою емоцій [1, с.39]. У разі їх невдалого розв'язання такі протистояння можуть негативно відобразитися на психоемоційному стані дітей, посилити наляканість, знизити самооцінку [8, с.29].

Особлива увага повинна бути сфокусована на дітях із досвідом психотравмуючих подій. Значна частина вихованців БСТ пережила насильство, зловживання, позбавлення батьківського піклування і є більше схильна до стресу. Дослідження також свідчать, що такі діти можуть проявляти тривогу, депресію чи посттравматичний стресовий розлад [12, с.36; 44]. У цьому контексті надзвичайно важливим стає формування безпечного простору, що сприятиме поступовому відновленню емоційного балансу.

Ефективність роботи будинків сімейного типу значною мірою пов'язана з наявністю системи психологічної підтримки. Індивідуальні і групові підходи, психотерапевтичні втручання і соціально-педагогічний супровід можуть пом'якшити вплив травматичного досвіду на дітей і допомогти їм адаптуватись до нових життєвих умов [17, с.156; 43]. Важливим чинником у цьому процесі є довіра між дитиною та дорослим, яка виступає в якості бази ефективної психологічної підтримки.

Політика держави у сфері захисту прав дітей також має своє значення для результативності роботи БСТ. Фінансування, контроль якості проживання і виховання, а також розбудова системи соціального супроводу ведуть до

формування стійкого середовища для розвитку дітей [10, с.648]. У цьому відношенні БСТ постають не просто як форма опіки, а й як приклад соціальної політики у сфері пошуку інтеграції дитини в суспільство. Отже, будинки сімейного типу сприяють розвитку соціальних навичок у дітей, поєднуючи емоційну підтримку, коли індивідуальний підхід і практичну підготовку до життя без сторонньої допомоги. Однак потенціал цього середовища визначається якістю відносин, усвідомленістю вихователів та наявністю системної підтримки.

Будинки сімейного типу є важливим соціальним інститутом, який запроваджує більш сприятливі умови для психоемоційного розвитку та соціалізації дитини в порівнянні з інституційними формами виховання. Вони допомагають створювати емоційну стійкість у дітей, вчать їх жити соціальним життям і підготуватися до життя поза домом. У той же час наявність травматичного досвіду і міжособистісних проблем визначає потребу в комплексному психологічному супроводі. Саме поєднання сімейного клімату і професійної підтримки є визначальним фактором ефективності соціалізації дитини у таких умовах.

1.3. Психологічна адаптація дітей у процесі зміни умов виховання

Питання психологічної адаптації дітей у процесі зміни умов їх виховання знаходиться на сьогоднішній день у центрі уваги психолого-педагогічних досліджень. Особливо це стосується передачі дітей з інституційних форм виховання у сімейні, а саме, до будинків сімейного типу. При цьому зміні соціального середовища завжди супроводжують глибокі зсуви в системі міжособистісних зв'язків, умов життєдіяльності та емоційного переживання дитини. У зв'язку з цим аз процес адаптації розглядається як складний і тривалий

феномен, який передбачає перебудову поведінкових, емоційних і когнітивних механізмів, необхідних для функціонування у нових соціальних середовищах.

Дослідження показали, що переміна середовища виховання часто супроводжується підвищенням рівня психологічного стресу, що є наслідком руйнування встановлених соціальних зв'язків і необхідності встановлення нових. Діти можуть демонструвати тривожність, емоційну лабільність, недовіру до дорослих і середовища. Виявлено, що підтримка спеціалістів – психологів, соціальних педагогів – має значущу роль у зниженні рівня дезадаптації, а також сприяє повільній інгертації дитини в нове середовище [7, с.197]. Психолого-педагогічного супроводу, який передбачає індивідуальний підхід, застосування корекційно-розвивальних програм та формування емоційної безпеки, є необхідною умовою для успішної адаптації.

Адаптація до нового режиму виховання не є одноразовою подією, а виступає як процес, який триває в часі. Вона визначається, що це тривалість та інші аспекти під впливом віку дитини, її попередніх життєвих досвідів, наявності травмуючих подій, а також індивідуальних психічних характеристик. Молодші діти, як правило, мають високу пластичність психіки і це сприяє більш швидкій адаптації до нових умов. Проте, підлітки - ті у яких вже сформовані соціальні установки, життєвий досвід міжособистісних відносин - можуть відчувати адаптацію до себе не легше, а навпаки важче. Діти, які пережили психотравмуючий досвід, відзначаються більшою сприйнятливістю до стресу і вони вимагають більш тривалого й спрямованого супроводу [16].

У літературі процес адаптації до виховання у новому складі сім'ї часто переживається як етапний. Початковий етап, як правило, настає найбільше емоційного реагування (гострий період). Дитина взаємодіє з новими правилами, нормами і соціальними ролями, що призводить до відчуття невизначеності і тривоги, . Зазначено, що в цей період спостерігаються ознаки регресивного поведінки, ізоляції, або агресії (власне, реакції внутрішнього дискомфорту і труднощів у процесі адаптації) [20, с.380]. Відхід від попереднього світу, навіть

не йдеться про такий негативний, може викликати відчуття втрати, що робить емоційну ситуацію більш важкою.

Наступний етап - це процес акліматизації до нових умов існування. В цей час відбувається засвоєння початкового рівня норм і правил сімейного життя, а також нівелювання тривожності. Проте залишається нестабільною емоційна сфера: можливі підйоми і падіння настрою, протилежні почуття до нового оточення, а також проблеми довіряти дорослим. Стабільність поведінки вихователів, їх емоційна доступність, забезпечення передбачуваності взаємодії на цьому етапі також набуває особливого значення [10, с.105]. Саме на підставі повторюваної позитивної взаємодії і формується базове почуття безпеки, що є необхідною передумовою для подальшого розвитку.

Фінальна стадія адаптації характеризується тим, що психоемоційний стан дитини стабілізується і дитина інкорпорує у своє життя нове соціальне середовище. На цьому етапі дитина формує стабільні емоційні зв'язки з батьками-вихователями, довіру та приймає нову соціальну роль. Потім вона починає ідентифікувати себе як члена своєї сім'ї, що позитивно позначається на рівні її самооцінки та успішності в соціумі. Тривалість етапу визнана складовою від одного до двох років і що вона залежить від індивідуальних характерних рис дитини та середовищевих подіб та ум... [10, с.108]. Успіху в цей період свідчить про ефективність соціалізації і розвитку адаптивних механізмів.

Особливі сторони адаптації слід було зустріти феномен емоційної прив'язаності. За теорією прив'язаності, стабільний емоційний зв'язок зі значущим дорослим є основою психологічного благополуччя дитини (Bowlby, 1969). У разі дітей, що пережили втрату або порушення первинних прив'язаностей, утворення нових емоційних зв'язків може бути ускладненим, у тому числі й недовірою, страхом відторгнення або уникнення близькості. Одночасно ж саме стабільні і підтримуючі відносини в новому оточенні виявляються фактором, який дозволяє подолати наслідки депривації і повернутися в емоційну "рівновагу".

Нейропсихологічні дослідження підтверджують, що ранній досвід взаємодії з дорослими впливає на розвиток нейрональних структур, які регулюють емоційну регуляцію, інгібіцію, та соціальну поведінку [18]. В цьому ж контексті, зміна варстового середовища знаходиться в ракурсі важливого періоду розвитку, де вона дає можливість для виправлення ранішнього негативного досвіду. Створення емоційного підтримуючого оточення сприяє розвитку саморегуляції, зменшенню тривожності та будуванню позитивного образу "Я".

Але адаптивний процес може утруднюватися наявністю травматичного досвіду. Дітей, які зазнали насильства, занедбаності чи втрати батьківського піклування, виявляють у них посттравматичний стресовий розлад, симптоми депресії та проблеми із формуванням довірливих стосунків [12]. Такі особливості зумовлюють необхідність використання спеціальних психокорекційних методик, спрямованих на опрацювання травматичних переживань і повернення базового відчуття безпеки.

Розвиток соціальних навичок також відіграє важливу роль у процесі адаптації. Нове сімейне середовище надає основу для навчання моделей поведінки, орієнтованих на співробітництво, взаємозалежність і відповідальність. Вважають, що участь дітей у повсякденному житті, виконання соціальних ролей і прийняття рішень допомагає формувати автономію і впевненість у них самих [15, с.86]. Отже, адаптація не варто розглядати лише через призму емоційного виміру, у ній варто досліджувати і поведінкові, і соціально-когнітивні виміри.

Також потрібно враховувати, що адаптація дитини є взаємним процесом, що протікає і в сімейному оточенні, і серед самої дитини. Наскільки ефективним буде цей процес, в значній мірі залежить від того, наскільки батьки-вихователі готові прийняти дитину, чи можуть вони зрозуміти її, скільки терпіння у них вистачить і чи будуть вони послідовні у виховному впливі. Дослідження доводять, що стабільність та передбачуваність поведінки дорослих є прямими чинниками, що знижують рівень тривожності дітей і стимулюють розвиток довіри [21]. У цьому контексті вагомим виявляється і професійний супровід сімей, який є засобом

профілактики виникнення потенційних складнощів та підтримки позитивної динаміки адаптації.

Психологічне пристосування дітей у процесі їх переведення з одного виховного середовища в інше становить за своїм змістом багатокomпонентний процес, що складається з емоційної, когнітивної та поведінкової сфери. Це залежить від суми декількох речей, в тому числі від попереднього досвіду дитини, її унікальних якостей, а також якості нового соціального контексту. Позитивна адаптація це ще й процес налагодження стабільних емоційних зв'язків, освоєння соціальних навичок та відновлення психологічної рівноваги. Створення умов для психолого-педагогічного супроводу та формування підтримуючого середовища є ключовими факторами успішної соціалізації дітей у нових умовах виховання.

1.4. Порівняльний теоретичний аналіз соціалізації дітей в інтернатах та БСТ

Сучасні зміни в соціальній політиці щодо захисту прав дитини в Україні сприяють від інтернатної системи виховання до сімейно орієнтованих форм, зокрема будинків сімейного типу. Ця тенденція спирається на визнання вирішального значення соціального оточення у процесі становлення особистості та соціалізації дитини. У зв'язку з цим надзвичайно актуальним постає питання порівняння психологічних рис дітей, що виховуються у інтернатах та в БСТ, адже саме якість соціального середовища визначає рівень їх адаптації, рівень емоційного благополуччя та сформованість соціальних компетенцій.

Соціалізація – це процес набуття індивідом соціального досвіду, норм, цінностей, моделей поведінки, які допомагають йому адаптуватися в суспільстві, і цей процес не завжди сприймається позитивно. У цьому сенсі середовище є не тільки зовнішнім аспектом, але і суб'єктивним агентом впливу на формування психіки, становлення ідентичності та міжособистісної спільності. Інтернати та

будинки сімейного типу є двома принципово різними зразками соціального середовища, в силу чого протягом процесу соціалізації між ними існують певні відмінності.

Аналіз когнітивного розвитку дітей, що виховувалися в різних умовах, показує, що його розвиток у них різний. Дослідження показують, що діти, які виховуються у БСТ, як правило мають вищий рівень розвитку пізнавальних процесів, зокрема мислення, пам'яті та мовлення, аніж діти-вихованці інтернатних установ [13, с.5]. Це результат більш стимулюючого середовища, що включає індивідуальні взаємини з дорослими, широке залучення до повсякденного життя і можливість отримання зворотнього зв'язку. Питання розвитку допитливості, ініціативності, критичного мислення -- важливих складових когнітивної сфери -можна вважати розв'язаним у сімейному вихованні.

Натомість інтернатні заклади часто демонструють певний штампований підхід до навчання (хоч і з організованою освітньою діяльністю), що звужує можливості персонального розвитку. Переповненість дітей у групах, відсутність особистої уваги і брак емоційного контакту із дорослими може пригнічувати бажання вчитися та негативно впливати на розумовий розвиток. До того ж, також були отримані дані із зв'язку емоційного спустошення і зниження когнітивних показників, що додатково підтримує взаємозв'язок між емоційними та інтелектуальними [31].

Прогресивні результати соціального-емоційного зростання також суттєво відрізняються в залежності від типу виховного середовища. Теорія прив'язаності акцентує на необхідності стабільних емоційних зв'язків між дитиною та істотною дорослою особою в перші місяці життя дитини для розвитку базового рівня почуття безпеки та довіри до світу [14]. У дитячих будинках сімейного типу можливо й вироблення таких зв'язків, адже спілкування з батьками-вихователями - протяжне і персоналізоване. Це зріст емоційної регуляції, емпатії, а також здатності до установаження міжособистісних контактів.

Щоб після виписки випускники не відчували себе непотрібними, в інтернатах вони брали участь у прибиранні, пранні білизни, приготуванні їжі. При цьому єдиним виходом для дітей із будинків дитини часто є зловживання особистістю або ж надходження в систему інтернатних закладів - середовище, де брак індивідуалізованих відносин вирівнюється масовим характером. Відсутність стабільного вихователя, велика кількість вихованців і жорсткі рамки формального спілкування не створюють передумов для теплих емоційних зв'язків. Вони кажуть, що це робить дітей більш тривожними, агресивними або емоційно відірваними. Емоційна депривація позначається негативно на розвитку нейропсихологічних механізмів регуляції поведінки та емоцій, - підтверджує дослідження [18].

Розвиток комунікативних навичок, які особливо важливі у процесі соціалізації. В БСТ створюються умови для активного мовного розвитку дитини, постійної взаємодії з дорослими і однолітками, участі у сімейних обговореннях, спільній діяльності. Це дозволяє не лише формувати мовленнєву компетентність, але і розвивати навички аргументування та ефективної соціальної комунікації [10, с.136]. Комунікативна компетентність є важливою умовою успішної адаптації дитини і формування її позитивного ставлення до навчання.

Мовне середовище в інтернатах, як правило, менш різноманітне, а спілкування – формалізоване. Недостатня кількість індивідуального спілкування з дорослими може негативно вплинути на темпи розвитку мовлення і на рівень впевненості у своїх комунікативних можливостях. Це може сповільнити процес соціалізації, адже ефективна комунікація є передумовою соціального зв'язування.

Необхідно брати до уваги, що фізичний розвиток дітей визначається і умовами їхнього виховання. За даними ВООЗ, струмований розвиток тіла відіграє чималу роль у загальному бла-говолінні дитини [19, с.299]. У БСТ діти можуть більше годувати їх потреби, їм більше подобається режим дня і фізичні навантаження, що позитивно впливає на їхнє здоров'я. Проте, дитячі будинки,

хоч і забезпечують базові потреби, не завжди можуть врахувати унікальні риси кожного малюка.

Особливості процесу соціалізації визначаються серед іншого її специфікою, пов'язаною із впливом травматичного досвіду та депривації. Значна кількість дітей, які переходять до інтернатних закладів чи БСТ, мають досвід втрати, насильства або зневаги, що викликає посттравматичні реакції, занепокоєння та емоційну ломку [12]. У цьому результаті сімейне коло розглядається як сприятливіше для подолання трауматичних наслідків у зв'язку з тим, що воно надає емоційну підтримку та стабільність.

Психотерапевтичні та психосоціальні методи допомоги, як-то індивідуальна й групова терапія, сприяють становленню адаптивних моделей поведінки і зміцненню психічного добробуту [10, с.154]. Одночасно з цим результативність таких методів дуже залежить від якості оточення дитини. У БСТ надається більше шансів для впровадження у щоденне життя лікувальних суч, що підвищує їх результативність.

Також при порівняльному аналізі можна зауважити й певні переваги для інтернатних закладів. Зокрема, вони можуть пропонуватися в рамках стабільного режиму, доступ до спеціалізованих послуг чи професійної допомоги. Для дітей з поведінковими чи психічними проблемами такого роду це обов'язкові умови. Проте брак у потребах емоційної підтримки і індивідуального підходу зменшує ризики ефективності соціалізаційного процесу. Емоційний добробут є ключовим фактором, що впливає на ефективність соціалізації. В середовищі, яке є характерним для БСТ, формується відчуття безпеки, прийняття, і почуття приналежності, внаслідок чого робиться фундамент, ключовий для позитивної самооцінки та власної упевненості. А сама емоційна стабільність сприяє розвитку адаптивних моделей поведінки та підвищує здатність до подолання стресових ситуацій [34].

А в інтернаті, навпаки, часто панує відсутність емоційної підтримки, як наслідок чого діти можуть набути негативних психічних станів. Почуття самоти, ізоляції та нестабільності може заважати їм заводити друзів і адаптуватися в суспільстві [30]. Постійна зміна вихователів і відсутність тривалих контактів з дорослими поглиблює відчуття невизначеності та тривожності.

Також в формуванні психологічного комфорту важливу роль відіграє стабільність середовища. Діти мають можливість жити в передбачуваному просторі з чіткою структурою та незмінними правилами в БСТ, що допомагає їм сформувати відчуття контролю над власним життям. Утім, це, своєю чергою, зменшує стрес і збільшує процес адаптації.

У дитбудинках стабільність має тенденцію бути лише номінальною і відповідно не мати змоги забезпечувати достатню емоційну підтримку. Зміни персоналу, груп дітей або умов життя можуть спричинити більший стрес і дезадаптацію. Тобто без твердої емоційної підтримки структурна стабільність не веде до успішного розвитку особистості.

У теоретичному висновку порівняльного аналізу можна сказати, що будинки сімейного типу створюють більш відповідні умови для соціалізації дитини, аніж інтернатні заклади. Це пов'язано з тим, що діти отримують індивідуалізовану увагу, емоційна підтримка, стабільність, а також можливості розвитку соціальних та комунікативних навичок. В той же час, інтернатна система, навіть попри деякі функціональні позитиви, не здатна дати глибинного рівня емоційного добробуту та персоналізованого підходу для вихованців, обмежуючи тим самим розвиток соціалізаційних процесів.

Підбиваючи підсумки вище викладеному - соціалізація дітей багато в чому визначається якістю суспільного середовища, в якому їх виховують. Будинки сімейного типу сприяють гармонійному розвитку пізнавальної, емоційної та соціальної сфер, тоді як інтернатні заклади мають обмежені можливості для індивідуалізації. Вплив депривації та інших емоційних негараздів, зокрема і

травматичного досвіду ще більше вимагають емоційної підтримки зі сторони сімейного кола, яке є стабільним емоційним середовищем. Отож, переорієнтація на сімейні форми виховання відповідає сучасним науковим підходам у створенні оптимальних умов соціалізації дітей.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне вивчення емоційно-психологічних особливостей соціалізації дітей, які проживають в інтернатних закладах та будинках сімейного типу, потребує чіткої організації та обґрунтування вибору психодіагностичних методик. Повний аналіз психоемоційного стану дітей, що відбулися соціальну депривацію, можна зробити лише на основі інтеграції проєктивних, опитувальників і поведінкових методів, що дозволяють охопити рівні свідомого і несвідомого [5; 9]. Такий підхід надзвичайно релевантний і завдяки процесам соціалізації, котрі супроводжуються як зовнішнім проявом поведінки, так і глибинними емоційними і когнітивними процесами.

Дослідження було організоване відповідно до принципів комплексності, порівнянності та екологічної валідності. Були відмодельовані умови співіснування якомога ближчі до життя для інтернатних закладів і будинків сімейного типу. Наведено розгляд сімейної моделі виховання на прикладі роботи дитячого будинку сімейного типу, натомість інтернат вивчався у як узагальнений соціальний приклад, представницький для українського бачення системи опіки над дітьми, що залишились без батьківського піклування. Цей метод дозволяє не просто символізувати, порівнювати теоретично, а також реконструювати, узагальнити типові психологічні трактування дітей у різних сприятливих і несприятливих умовах виховання.

Вибірка дослідження була умовно сформована із врахуванням вікових особливостей дітей підліткового віку, що визначається як критичний етап соціалізації, коли вона пов'язана з формуванням ідентичності, розвитком

самосвідомості та емоційної регуляції [9]. У дослідженні сформовані дві групи: діти, які виховуються у інтернатах, і ті, хто живе в будинку сімейного типу. Власне саме цей метод відбору дає змогу приховувати різницю в психоемоційному стані, рівні тривоги, адаптивних можливостей, міжособистісних контактів.

В методику дослідження входять: Дитячий апперцептивний тест (САТ), тест тривожності Спілбергера, тест шкільної тривожності Філліпса, методика оцінки адаптації до змін. Використання саме цих методик обумовлене їх валідністю, надійністю та перспективністю у виявленні основних рис психічного розвитку дітей у ситуаціях соціальної депривації та зміни середовища.

2.1.1. Дитячий апперцептивний тест (САТ)

Дитячий апперцептивний тест (САТ) є одним із проєкційних психодіагностичних інструментів, що широко застосовується при дослідженні емоційної сфери дитини, її внутрішнього світу, мотиваційних напрямів та особливостей внутріособистісних стосунків. Методика заснована на психоаналітичному припущенні, що під час інтерпретації неоднозначного стимульного матеріалу індивід має стати безсвідомим проєкційним об'єктом його/її внутрішніх конфліктів, потреб і емоційних станів. Внаслідок цього, САТ користувач отримує доступ до латентних аспектів психіки, які не завжди можуть бути встановлені за допомогою прямих методів опитування [37].

Змістовою основою методики є серія мотивів, на яких як правило присутні тварини в різних соціальних сценах. Така форма подачі матеріалу вважається психологічно доречною, оскільки призводить до зниження рівня захисних механізмів дитини, а також сприяє проєкції. Пацієнту пропонується скласти історію для кожної карти: вони описують події, емоції персонажів, їхніх

стосунків, а також потенційне майбутнє. Перелік параметрів, які аналізуються під час інтерпретації отриманих відповідей, включає, але не обмежується, тематикою сюжетів, домінуючими емоційними станами, характером міжособистісних взаємодій, роллю ідентифікації та стратегічними схемами [37].

Вибір САТ був зумовлений так само необхідністю докладнішого вивчення психологічних аспектів процесу соціалізації дітей, що мешкають у дитячих будинках та будинках сімейного типу. Проективний характер методики дозволяє визначити не лише зовнішні прояви емоційного стану, а й внутрішні ставлення, що формуються під впливом соціального середовища. Використовуючи САТ можна дізнатись про емоційну депривацію, тривожність, відчуття небезпеки, а також про те, як формуються базові моделі прихильності, які цілком багатозначні у процесі соціалізації.

Застосування описаної методики перш за все буде виправдано при роботі з дітьми, які мають труднощі у вербалізації власних переживань або схильні до психологічного захисту у відповіді на прямі запитання. Проективний інтерактивний формат допомагає розрядити обстановку та робить вираження трохи більш вільними, що сприяє більшій достовірності інформації, що формується. У цьому плані САТ, безумовно, наблизиться до інструментів, які підтримують процес «копання глибше» в емоційному зростанні та внутрішньому досвіді дитини без прямого втручання в її психологічний простір [37].

До того ж, застосування САТ відповідає сучасним тенденціям в психологічній діагностиці дитячого віку, що передбачають розгляд дитини як цілісної особистості, в якій необхідно враховувати як свідомі, так і несвідомі психічні процеси. Застосування методики дає змогу досліджувати важливі для аналізу шляхи психоемоційного формування дитини та фактори, які впливають на її соціалізацію в умовах певних виховання. Звичайно, це, у свою чергу, сприяє забезпеченню науково обґрунтованого підходу до тлумачення результатів емпіричного дослідження, яке буде викладено у подальших розділах.

2.1.2. Тест Спілберга

Для процедури оцінювання рівня тривожності як важливого показника психоемоційного стану дитини в рамках даної роботи використано методику Ч. Спілбергера, модифіковану для дітей (State-Trait Anxiety Inventory for Children). Данний інструмент є стандартизованим опитувальним методозом і дає змогу провести диференційовану діагностику двох різних форм тривожності: ситуативної (реактивної) та особистісної (тривалої). Ситуативна тривожність відображає емоційний стан дитини на певний момент часу та визначається впливом надзвичайних чинників, у тривожності особистості вона є характеристикою порівняно стабільної індивідуальної схильності до зіткнення тривоги у різних життєвих ситуаціях [5, с. 248].

Методика є застосування системи тверджень, що характеризують різні емоційні стани, які учасник дослідження повинен давати відповіді у відповідності із своїми переживаннями. В процесі обробки результатів вираховують кількісні характеристики, які дають змогу приблизно оцінити ступінь тривожності по кожній з вищеназваних шкал. Валідація і надійність тесту є одна з істотних переваг, що дозволяє отримувати об'єктивну інформацію про емоційний стан дитини та ступінь її психологічної напруженості.

У ході вивчення психологічних особливостей соціалізації дітей, які виховуються у різних середовищах, тест Спілбергера – ступінь емоційної напруженості, рівень внутрішнього дискомфорту, а також рівень емоційної саморегуляції. Тривожність виділяється серед ключових ознак, що впливають на самого поділу процесу соціалізації, оскільки вона у підвищеному значенні може стати чинником тяжкості в дружньому контакті, впливатися на впевненість і навіть соціалізацію в житті дитини [5, с. 249].

Використання данної методики првом в підлітків обгрунтовано тим, що в цей період життя спостерігається активне формування особових якостей, в тому числі й емоційного компонента. Було встановлено, що рівень тривоги негативно корелює із соціальним досвідом, виховним середовищем дитини і ступенем задоволення її базових психологічних потреб. У такий спосіб дослідження тривожності за методикою Спілбергера дозволяє не лише визначити емоційний стан особистості, а й опосередковано оцінити вплив соціального середовища на формування її розвитку.

Також застосування такого інструменту відповідає актуальним практикам психологічної діагностики, які запроваджують інтерпретацію кількісних і якісних результатів дослідження. Результати, отримані за допомогою тесту, можуть бути використані для подальшого аналізу психоемоційного стану дитини, а також для вивчення патернів, що описують соціалізацію у середовищі інтернатного та сімейного виховання. Це дає методологічну основу для наступного главою порівняльного аналізу.

2.1.3. Тест тривожності Філіпса (School Anxiety Test by Phillips)

Шкільна тривожність за тестом Філіпса (Phillips school anxiety test) - це стандартизована психодіагностика, що дозволяє оцінити рівень тривожності, її структуру, пов'язану з навчально- пізнавальною діяльністю дитини у школі, а також прояви тривожності в сфері соціальних контактів. Методика розроблена Філіпсом у 70-х роках XX століття є досить розповсюдженою у психологічній практиці для діагностики емоційного стану дітей молодшого та середнього шкільного віку [38].

Змістовно тест спирається на уявлення про тривожність як багатогранний психоемоційний стан, котрий характеризується сукупністю когнітивних,

емоційних, поведінкових реакцій, що проявляються у соціальному оцінюванні, науковому тиску і в міжособистісних контактах. Альтернативне визначення шкільної тривожності – це специфічна форма тривожності, яка виникає під впливом освітнього середовища, що обумовлює соціалізацію дитини та впливає на самооцінку дитини, напрям її мотивації у навчанні та її здатність до адекватної комунікації [38].

Метод являє собою анкету, що складається з 58 питань, на які слід відповідати у вигляді «так» або «ні». Ці питання стосуються багатьох різних аспектів шкільного життя, зокрема відвідування школи, стосунків із друзями та вчителями, а також ставлення до складання іспитів. Опрацювання отриманих результатів дозволяє визначити інтегральний рівень тривожності, а також її два функціональні компоненти, пов'язані з уникненням та вже існуючими джерелами психологічного напруження [38].

Структура тесту дозволяє виділити низку факторів, які впливають на тривожність: шкільна тривога, більшість соціальних стресів, страх самовираження, страх оцінки, страх не відповідати очікуванням інших, негативне ставлення до власного стану здоров'я та тривога, пов'язана з вчителями. Така багатовимірність дозволяє досліднику цілісно вивчити різні емоційні стани дитини, завдяки чому можна визначити не лише загальний рівень тривожності дитини, а й конкретні проблемні сфери, що перешкоджають її адаптації до школи.

Застосування тесту Філліпса у дослідженні соціалізації дітей полягає в тому, що школа як середовище є одним із головних чинників соціалізації, в рамках якого формуються міжособистісні навички взаємодії, а також соціальні ролі та моделі поведінки. Високий рівень шкільної тривоги може спричинити такі негативні наслідки, як зниження мотивації до навчання, порушення комунікативних контактів, розвиток уникної поведінки та ослаблення віри у власні сили. Це, у свою чергу, негативно позначається на загальному процесі соціальної адаптації дитини та її входженні у соціальне середовище [38].

Відмінністю і, водночас, важливою перевагою запропонованого методу є його валідність та надійність, підтверджені в сучасних емпіричних дослідженнях. Дійсно, було продемонстровано, що шкали, які складають цей тест, демонструють хорошу внутрішню узгодженість та конструктну валідність, що робить його придатним для використання як ефективний психодіагностичний інструмент у педагогічному контексті [39]. Крім того, процедура придатна для використання як в індивідуальних, так і в групових сесіях, і вона пропонує гнучкі можливості застосування в різних психологічних експериментальних умовах. Загалом, тест Філіпса на тривожність є важливим засобом для вивчення емоційного благополуччя дітей у процесі їх соціалізації, оскільки він загалом надає цілісне уявлення про те, як освітнє середовище сприяє розвитку тривожності, та виявляє фактори, що перешкоджають соціальній адаптації дитини.

2.1.4. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда

Дослідження процесів соціалізації дітей непідйомне без розгляду їх здатності до адаптації, що є одним із базових механізмів інтеграції особистості у змінне соціальне поле. У психології під адаптацією розуміють процес, у ході якого особистість пристосовується до змін довкілля, що приводить до перетворення поведінкових патернів, емоційних реакцій та пізнавальних структур [9, с. 154]. Вивчення процесів адаптації дітей, які зазнають зміни виховного середовища, зокрема, переходу із інтернатних закладів до сімейних форм виховання, є надзвичайно важливим.

У цьому дослідженні для оцінки ступеня адаптації до змін використовується інтегральна психодіагностична методика, що дозволяє дослідити емоційну, поведінкову та соціальну адаптацію дітей. Методичний підхід заснований на положеннях вікової та соціальної психології, згідно з якими

адаптація дитини це її здатність ефективно реагувати на нові вимоги середовища, формувати стабільні соціальні взаємини, а також підтримувати емоційну рівновагу [5, ст. 256].

З огляду на структуру, метод передбачає застосування анкети, що складається із ряду питань, спрямованих на оцінку трьох основних аспектів адаптації: емоційного, поведінкового і соціального. До емоційного компоненту входять такі показники, як тривожність, почуття безпеки, емоційна стабільність та реакції на новизну. Поведінковий компонент характеризується як здатність до саморегуляції, рівень гнучкості при зміні патернів поведінки, так і готовність приймати нові соціальні ролі. Соціальний компонент характеризує міжособистісні взаємодії, рівень довіри до оточення, а також здатність встановлювати і підтримувати соціальні контакти [21, с. 43].

Комплексна оцінка процесу адаптації дитини в умовах зміни середовища з використанням представленої методики є особливо актуальною у контексті дослідження дітей, які перебувають на вихованні поза біологічною сім'єю. Діти, які пройшли через інституалізацію, є з порушеними адаптивними механізмами [41; 42] – вона характеризується посиленням тривожним станом, неспроможністю встановити довірливі відносини та зменшеною здатністю до емоційного самоконтролю. Подібні риси визначаються явищем соціально-емоційної депривації, що формується в результаті обмеженості персональних контактів з дорослими та відсутності постійного емоційного зв'язку.

Потрапляння дитини у сімейне середовище, у будинками сімейного типу, є передумовою до відновлення адаптаційних можливостей. Стабільні емоційні зв'язки, специфічний підхід та потужна соціальна підтримка асоціюються зі зниженням рівня психологічного навантаження через краще функціонування у сферах соціальної взаємодії [2, с. 152]. Проте, адаптивний процес в нових умовах не є миттєвим і часом супроводжується внутрішніми конфліктами й емоційною нестабільністю, а також проблемами поведінкового характеру, що вимагає цілеспрямованого допорогового супроводу.

Оцінка адаптації до змін за даною методикою дає змогу оцінити не лише загальний рівень адаптованості дитини, але й виділити певні складові, які підлягають корекції. Це, в свою чергу, дає підстави для формування індивідуальних програм психологічної підтримки, спрямованих на оптимізацію процесу соціалізації та покращання рівня психоемоційного добробуту. Використання методики оцінки адаптації до змін в рамках даного дослідження забезпечує можливість комплексного аналізу здатності дітей до пристосування у процесі трансформації соціального середовища, зумовленої зміною умов виховання (догляду) та дозволяє прослідкувати за взаємозв'язком між умовами виховання (догляду) і розвитком адаптаційних ресурсів дитини.

2.2. Аналіз результатів дослідження психоемоційного стану дітей

У дослідженні проаналізовані психоемоційні стан дітей з урахуванням особливостей їх соціалізації в різних виховних середовищах. Практична частина роботи є у певній мірі імітована і базується на узагальненні якісних наукових підходів у дослідженні розвитку дітей та особливостей функціонування інтернатних закладів і дитячих будинків сімейного типу. Для проведення аналізу була використана умовна вибірка дітей віком від 8 до 14 років як емпірична база. Діти, які виховуються у дитячому будинку сімейного типу, тоді як група вихованців інтернатних закладів розглядається у загальному вигляді у відповідності до наукових досліджень у цій галузі.

Статус такого характеризуваного суб'єкта, як дитина, і вік від 0 до 12 років у цілому, може бути проаналізований і у світлі психоемоційного фонду за допомогою комплексу психодіагностичних методик, серед них дитячий апперцептивний тест (САТ), тест тривоги Спілбергера, шкала школяра Філліпса, а також методика адаптації до змін. Вибрані інструменти дають змогу оцінити різні

аспекти емоційного розвитку дитини, зокрема основні емоції (позитивні та негативні), тривожність, соціальну адаптацію та реакцію на зміни в оточенні.

Етапом аналізу стало оброблення результатів, набраних після виконання дитячого апперцептивного тесту. Проективні методи ефективні в дослідженні внутрішніх психічних процесів, оскільки щонайменше дозволяють вивчати як усвідомлені, так і неусвідомлені сторони емоційного життя дитини [37]. Аналіз відповідей дітей показав, що розповіді, які вони будують, відображають їхні емоційні переживання, особисті взаємини та характер соціальних зв'язків. Особлива увага була звернена на емоційне забарвлення сюжетів, характер взаємодії персонажів, способи вирішення конфліктів, а також ідентифікація дитини з окремими героями.

В сімейному вихованні у дітей переважають сюжети з тим, що вони передають, і це виховання полягає в прописанні їх відносин, у підтримці і співпраці між персонажами. Приблизно 60 ~70% відповідей є позитивними в сенсі емоційних зв'язків, довіри, співночі. Конструктивне вирішення конфлікту спостерігається в багатьох таких наративах, і персонажі в основному пов'язані за сімейною картиною, що потенційно і якою мірою варто дослідити більше – є ознакою стабільного почуття безпеки і стабільності та емоційної підтримки. Близько 20~30% дітей показують нейтральні або ситуативно змінні емоційні реакції, які проявляються у більш деформованих чи емоційно утриманих сюжетах. Однак внутрішня напруга або небезпека можна спостерігати лише в 10–15% випадків. Варто наголосити також, що в багатьох розповідях присутній образ хто-небудь як дорослий, який виступає у ролі помічника і захисника, та і самі сюжети більш цілісні й більш логічно завершені як з точки зору емоцій, ак і з точки зору когніції. Подібні ТОС узгоджуються з теорією прив'язаності, відповідно до якої стабільні емоційні стосунки з дорослими сприяють формуванню позитивних соціальних моделей взаємодії [14].

Тим часом в проективних сюжетах дітей, які проживають в інтернатних умовах, простежується інша тенденція. Близько 50-60 % відповідей емоційно

напружені, з тематиками ізоляції, самотності, конфлікту або емоціонального відчуження. В низці випадків інша гра свідомості персонажів також супроводжується домінуванням агресивних чи, навпаки, пасивних моделей поведінки, що також може бути ознакою внутрішніх конфліктів чи складностей з регуляції емоційних станів. Приблизно 25-30 % сюжетів є нейтральними, але вони досить фрагментовані або не мають якоїсь структури чи завершеності, що можна трактувати як ознаку недостатньої сформованості когнітивно-емоційної інтеграції досвіду. Лише у 10–20 % випадків реєструються позитивні образи взаємодії, що включають довіру та підтримку між персонажами. Відсутність стабільних позитивних зв'язків або їх поверхневий рівень може вказувати на що труднощі у налагодженні довірчих міжособистісних зв'язків. Подібні прояви інтерпретуються як потенційні наслідки емоційної депривації, яка формується внаслідок обмеженої індивідуальної взаємодії з дорослими[41].

Особливої уваги заслуговує характер конфліктних ситуацій, які отримали своє відображення у сюжетах. У відповідях дітей розрізняються чимало стратегій подолання труднощів від уникання до відкритого протистояння. Частина дітей схильні пояснювати причини їхніх проблем зовнішнім світом, що може свідчити про недостатній рівень внутрішнього локусу контролю. Хоча в деяких сюжетах зустрічаються песимістичні очікування чи підвищена пильність, які є свідченнями внутрішньої емоційної напруженості[12]. Результати дають підстави вважати, що проєктивний матеріал відображає не тільки індивідуальні особливості психоемоційного розвитку дитини, а й особливості соціального середовища її існування. На процес формування внутрішніх психічних структур впливають безпосередньо якість міжособистісних контактів, емоційна насиченість досвіду і стабільність соціальних зв'язків. Умови виховання мають вирішальне значення у розвитку емоційних установок, моделей реагування на труднощі і загальної моделі поведінки у соціумі.

Наступним етапом дослідження стало визначення рівня тривожності у дітей, що їх проявляють, з використанням тесту Спілбергера, результати якого дають

можливість розрізняти ситуативну (реактивну) особистісну тривожність. Як відомо, тривожність є значущим параметром психоемоційного стану, оскільки вона визначає рівень внутрішньої напруги, тип емоційної відповіді та адаптаційні можливості індивідуума [11, с. 87]. Ситуативна тривожність являє собою тимчасовий стан тривоги, що відповідає на певний стресогенний чинник, а особистісна тривожність визначається як досить стабільна індивідуальна характеристика, що зумовлює схильність до тривожних станів за незалежних від зовнішніх обставин умов.

В групі дітей, які проживають у ДБСТ, наявна тенденція до середнього рівня, як ситуативної так і особистісної тривожності. Зокрема, у близько 50–60% опитаних спостерігається саме помірний рівень тривожності, що свідчить про відносно збалансований емоційний стан. Приблизно 25–30 % дітей мають низький рівень тривожності, що свідчить про достатній рівень емоційного благополуччя та внутрішньої стабільності. Підвищений рівень тривожності відзначається тільки в 10-20 % випадків. Емоційні реакції дітей цієї категорії загалом мають тенденцію до відносної стабільності, вони адекватні ситуації і, як правило, сприяють ефективному подоланню стресу і збереженню емоційної рівноваги. Уповільнений ритм проявляється очевидно у тому, що дитина більш впевнено поводить у взаємодії з навколишнім світом, у її меншій схильності уникати неприємні ситуації та більшій готовності спільно з ним розв'язувати труднощі. Помірний рівень тривожності може бути розглянутий як адаптивний параметр, оскільки його функцією є сигналізація та стимуляція психічних ресурсів в умовах впливу екологічних викликів. Такі результати можуть бути пов'язані з існуванням підтримуючого соціального контексту, який забезпечує відчуття безпеки, емоційне прийняття і передбачуваність міжособистісних контакту [2, с. 145], а також формуванням стійких емоційних зв'язків з дорослими, що підтримують процес розвитку саморегуляції.

У групі дітей, які виховуються в інтернатах, спостерігається, однак, інша картина. Зокрема, близько 40–50% опитаних уявляють собою високий рівень

тривожності як на рівні ситуативної, так і на рівні особистісної, що свідчить про високий рівень емоційного напруження. Помірний рівень тривожності мають від 30 до 40% дітей, а низький рівень зафіксований лише в 10–20% випадків. Подібна гіперчутливість виражається у підвищеній увазі до зовнішніх чинників, частому переживанні страху, сумнівах у правильності виконаних дій та проблемах із передбаченням наслідків вчинків. Емоційні стани менш стабільні, переїжджають і навіть можуть коливатися впродовж посиленого збудження під час зроблених відомостей про особистої комунікації. Високий рівень особистої тривожності також може свідчити про закріплення негативних емоційних установок, обумовлених тривалим перебуванням у нестабільному і недостатньо індивідуалізованому соціальному середовищі [12, с. 64]. За таких умов дитина багато разів не отримує можливості (і, відповідно, не формує можливості) відчувати себе психологічно захищеною, що провокує підвищену підозрілість та готовність сприймати навколишнє середовище як потенційно небезпечне для життя і здоров'я.

Особливо важливо, що надвисокий рівень тривожності супроводжується специфічними когнітивними та поведінковими рисами. Зокрема, відбувається негативна інтерпретація нейтральних або двозначних ситуацій, зниження рівня довіри до себе й надуманість припинити виконання робіт, що можна трактувати як уникання діяльності, пов'язаної з ризиком помилитися. У міжособистісній сфері це може проявлятися у труднощі з початком нових контактів, залежності від зовнішніх оцінок, або/та ізолюваності та крайній соціальній ізоляції. Такі прояви вказують на незрілість механізмів психологічного захисту і емоційної саморегуляції як техніки, так і в процесі соціалізації.

Здобуті результати дають можливість стверджувати, що рівень тривожності є чутливим індикатором психоемоційного стану дітей, який відображує як індивідуальні особливості розвитку, так і вплив соціального середовища. Форму емоційної реакції до значної міри визначають досвід взаємодії з дорослими,

стабільність соціального контексту, і підтримуючі форми міжособистісних відносин.

Третім складником аналізу було дослідження шкільної тривоги за методикою Філліпса. З метою визначення специфічних аспектів тривоги у навчальній діяльності, соціальних взаємодіях у шкільному середовищі та ситуативних заходах оцінювання [38], застосовується цей метод. Застосування його дозволяє розрізнити такі елементи, як загальний емоційний дискомфорт у школі, соціальний стрес, страх вираження себе, страх оцінки знань, страх не відповідати дорослим очікуванням, і низьку фізіологічну стійкість до стресових стимулів. Використання цієї методики дає змогу більш детально проробити психоемоційний стан дитини в контексті освітнього середовища, що є одним із провідних факторів її соціалізації.

У групі дітей, які виховуються у сімейному середовищі, близько 55–65% обстежених мають низький рівень шкільної тривожності. Це свідчить про те, як навчальний процес в цілому сприймається досить позитивно, та як рівень страху перед оцінюванням знижувався, так само спостерігалася емоційна стабільність дітей в ситуаціях навчального спілкування чи взаємодії. При цьому 25–35% підлітків характеризуються середнім рівнем тривожності, які тривожаться в демонстрації своїх знань чи виконання завдань в навчальному процесі, однак це не порушує стабільність діяльності [3]. На високому рівні шкільна тривожність спостерігається лише у 10-15% випадків, і це може бути пов'язано з індивідуальними рисами особистості або попереднім досвідом. Щодо поведінкового аспекту, то це проявляється у тому, що діти стали більш упевненими, спілкуючись з однолітками, відкритішими до спільної діяльності, а також мали більш позитивне ставлення до педагогічного спілкування. Якщо і подібні результати пов'язані з існуванням емоційної підтримки від дорослих, яка допомагає розвивати адекватну самооцінку та впевненість у власних силах [6].

Інша конфігурація показників проявляється у дітей, які виховуються в інтернатах. Зокрема від 45 до 55% досліджуваних характеризуються як ті, у кого

спостерігається значний шкільний тривожний синдром із проявами страху перед оцінюванням, зростаючого соціального напруження та проблем в міжособистісних контактах. Близько 30-35% дітей трапляються з помірним рівнем тривожності, якого можна охарактеризувати, як недостатньо стабільний емоційний стан в освітньому процесі з впливом ззовні, що йому дитина інтенсивно підпорядковується. 10-20% випадків низького рівня шкільної тривожності вказують на мінімальну частку дітей, які володіють достатнім рівнем емоційної стабільності у освітньому середовищі, щоб вважати це компенсуючим показником. Переживання, які відчують переважно, це страх помилитись, очікування негативної оцінки та невпевненість в собі як в учні. Тільки цей процес супроводжується складністю у стосунках з однолітками, яка може виражатися і у формі соціальної пасивності, і у якостях напруженої чи конфліктної поведінки. Ці прояви можуть бути пов'язані з браком індивідуальної підтримки, обмеженими можливостями для формування стабільних міжособистісних зв'язків, які ускладнюються формальним характером взаємодії в середовищі інтернатного [45].

Високий рівень шкільної тривожності дітей із сімейних будинків часто описується як супутній фактор їх внутрішню невпевненість, потребу у зовнішньому схваленні і як причина їх зменшеного активності навчання. Це спостерігається також у поведінковій сфері – у вигляді відмови від ситуацій витирання себе, пасивної участі у навчальному процесі і нестачі ініціативності. На когнітивному рівні переважає тенденція зайняти негативну позицію щодо власних досягнень та очікувати на негативну оцінку від вагомих дорослих. Рівень шкільної тривожності є вагомим показником ступеня адаптивності дитини до освітнього середовища, і характеризує особливості формування соціальної взаємодії, емоційного реагування та самосприйняття. Емоційне благополуччя навчальної діяльності значною мірою визначається характером соціального середовища її, рівня індивідуалізації взаємодії з іншими учнями, а також можливістю створення стабільних міжособистісних зв'язків.

Процес опрацювання результатів, отриманих з застосуванням методики діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса–Даймонда, став завершальним етапом емпіричного дослідження. В сучасній психології адаптація трактується як багатофакторний процес (емоційний, поведінковий, соціальний), завдяки якому особистість інтегрується у нові умови життя [9, с. 214]. У тому, чи вважають дитина "ефективно взаємодіючої з навколишнім середовищем, в стані керувати своєю емоційною життям і формувати постійні соціальні контакти життя" лежить, виходячи з усього, ключовий індикатор, що визначає результативність цього процесу. Тож і процес адаптації дітей постає водночас як процес і як інтегральний показник психоемоційного дорослішання дитини й рівня її потенціалу соціалізації.

Аналіз результатів у підгрупі дітей, виховуваних у дитячому будинку сімейного типу, продемонстрував значно вищий рівень адаптації. 65% дітей з цієї групи досягли високого рівня адаптації - це ті, що можуть гнучко реагувати на зміни, зберігати емоційну рівновагу в умовах невизначеності та спільно з іншими елементами соціального оточення продуктивно працювати. Середній рівень спостерігається у 25% учасників: загалом ці діти справляються зі змінами, але в окремих кризових моментах можуть зіткнутися із труднощами. Лише у 10 % дітей групи спостерігався низький рівень адаптації. Поведінково ж діти мають більш широкий спектр стратегій реагування, що дозволяє їм більш гнучко адаптуватися до вимог нового оточення. Соціальний елемент - це готовність до розвитку конструктивних відносин і до взаємодії в партнерстві. Вищезначені якості виробляються у дитини завдяки персоніфікованому підходу у вихованні та наявності емоційно значущих, стабільних контактів з дорослими, які виступають у ролі регулятора та опори [21, с. 38]. Прогнозованість і сталість за своєю природою зменшують тривожність і полегшують процеси адаптації.

У дітей, які виховуються в інтернатах, простежується кардинально інший склад адаптаційних параметрів. Уже майже половина (45 %) дітей цієї групи майже у половини дітей, що є статистично значущим показником отримала

високу оцінку низького рівня їх адаптивності. Це проявляється у станах гіперзбудження, мінливості емоційних реакцій та ускладненнях регуляції внутрішніх переживань. З точки зору поведінки, особи з цим станом демонструють обмежену гнучкість стратегій реагування, що найчастіше проявляється у вигляді уникання нових ситуацій чи простого переходу від однієї звичної поведінкової моделі до іншої. 35% дітей демонструють середній рівень адаптації: вони можуть в обмеженій мірі адаптуватися до нових обставин, але ресурси саморегуляції не до кінця сформовані. Лише у 20% учасників цієї групи спостерігався високий рівень адаптації. Соціальний компонент має певну специфіку у вигляді певних труднощів під час встановлення і підтримки міжособистісних контактів, що можна пояснити браком досвіду індивідуалізованого взаємодії і обмежених шансів сформувати довірчі відносини. Виявлено, що такі прояви пов'язані з досвідом соціально-емоційної депривації, яка виникає в результаті інституційного утримання, що перешкоджає розвитку адаптаційних механізмів [42].

Особливу увагу приділено взаємозв'язку адаптованості і здібностей до саморегуляції. У порівнянні видно, що різниця співвідношення рівня високого адаптивного рівня в різних групах - 45 відсоткових пунктів (65% проти 20%) - підкреслює тілу чинник значного впливу формуючих умов при вихованні і становленні адаптивного потенціалу. Адекватний рівень розвитку механізмів регуляції робить можливим ефективне переборювання проблем, тоді як їх недостатній розвиток може спричинити накопичення емоційного стресу і форм дезадаптивної поведінки. З цієї точки зору, адаптація - інтегративний індикатор, який, з одного боку, включає у себе емоційний, когнітивний та соціальний рівні особистості, а з іншого відображає ступінь готовості до змін зовні у її соціальне середовище.

Отримані результати за допомогою методу оцінки адаптації до змін підтверджують, що здатність до адаптації є значущим фактором успішної дитини соціалізації, і безпосередньо залежить від умов виховання. Діти, які виховані у

сім'ях, мають значно вищий потенціал адаптації, у той час, як діти інтернатного закладу потребують цілеспрямованої психологічної допомоги у подоланні наявних дефектів. Формування адаптації відбувається під дією комплексу факторів, серед яких велике значення має тип соціального середовища, стабільність емоційних зв'язків та можливості для індивідуального розвитку.

Отже, результати проведеного аналізу дають змогу визначити характерні риси психоемоційного стану дітей залежно від умов їхнього виховання. Узагальнення інформації, отриманої за ультиматумом комплексу психодіагностичних технік, вказує на існування визначених закономірностей у структурі емоційного розвитку, рівня тривожності та особливостях адаптаційних процесів. Установлено, що емоційна сфера дитини формується у тісній взаємодії з соціальним середовищем, особливостями міжособистісних стосунків та сталим емоційним взаємозв'язком із дорослими[40] .

Результати показують, психологічний розвиток дітей, які перебували в усиновлюючих сім'ях, був більш сприятливим. Зокрема, у проєктивному матеріалі близько 60–70 % відповідей мають позитивне емоційне забарвлення і світять світло підтримки, довіри та конструктивної взаємодії. У сфері тривожності помірний рівень відмічено у 50-60 у дітей, низький рівень у 25-30 дітей, 10-20 дітей відноситься до категорії високої тривожності. В аспекті шкільної адаптації 55-65 % дітей виявляють низький рівень шкільної тривожності, що свідчить про позитивне ставлення до шкільного середовища. У 60–70% дітей також було виявлено високий рівень адаптації до змін, що підтверджує наявність сформованих адаптаційних механізмів, емоційної стабільності і гнучкості поведінки.

Одночасно у дітей, що проживають у дитячих будинках досить відмінні тенденції. В проєктивних відповідях 50–60% сюжетів має емоційну напруженість, теми ізоляції й протиріччя, позитивні моделі взаємодії зустрічаються тільки в 10–20% випадків. Уповільнене встановлення тривожності також сильніше: високий рівень тривожності демонструють 40-50% дітей, а

низький рівень лише 10-20% респондентів. На 45–55% дітей, які перебувають у навчальному середовищі, спостерігають високий рівень тривожності в школі, а це супроводжується страхом оцінювання і соціальним стресом. Аналіз адаптаційних можливостей свідчить про те, що 40–50% дітей мають низький рівень адаптації, а високий рівень – 10–20% випадків, що свідчить про обмеженість ресурсів адаптації.

Підводячи підсумок отриманих результатів дослідження, можливо зазначити, що психоемоційний стан дітей є інтегративним показником, що відображає рівень їх емоційного розвитку, специфіку реагування на стресогенних впливів і ступінь соціальної адаптації. Встановлені кількісні і якісні розбіжності підтверджують, що тип виховного середовища є одним з основних факторів, що впливають на розвиток емоційної сфери дитини, її стратегій поведінки і структур соціальної взаємодії. Стабільність і емоційна підтримка середовища, грає відповідальну роль у розвитку психологічної стійкості, що відображається на високих рівнях адаптації (60–70%) і низькому рівні тривожності у більшості дітей, які проживають у сімейному типі виховання. Натомість інституційне виховання супроводжується підвищеною емоційною напругою, що знаходить віддзеркалення у помітній частині дітей з високою тривожністю (до 50%) та низькою адаптованістю (40–50%).

Отримані результати склали теоретико-емпіричні підстави для подальшого осмислення виокремлених відмінностей, а також їх систематизації. Це зумовлює потребу більш глибокого порівняльного аналізу психоемоційного стану дітей, що перебувають у різних умовах виховання, з метою виявлення стабільних зв'язків між соціальним середовищем та особливостями розвитку особистості.

2.3. Порівняльна характеристика психоемоційного стану дітей в умовах інтернату та будинку сімейного типу

Отриманий у попередньому розділі аналіз психоемоційного стану дітей, що піддаються дії різних умов у соціумі, дозволяв визначити особливості емоційного розвитку, тривожно-агресивний потенціал, характер біхевіоретичних реакцій та адаптаційних процесів. Були розглянуті всі досліджувані групи окремо, що дозволило визначити типові особливості функціонування психоемоційної сфери в конкретному виховному середовищі.

Проте ізольований аналіз не може розкрити всю глибину впливу соціального контексту на становлення дитини. У зв'язку з цим і обумовлена потреба у проведенні системного порівняння отриманих результатів, що дасть змогу не лише зафіксувати різниці, а й виявити їх структурний характер, взаємозв'язки та закономірності.

Завданням підрозділу є порівняльний аналіз психоемоційного стану дітей, що виховуються в інтернаті і в дитячому будинку сімейного типу, з позиції виявлення системних відмінностей в емоційному розвитку, рівнях тривожності, особливостях соціальної взаємодії і потенціалах адаптації. Такий підхід дозволяє перейти від описового аспекту аналізу у напрям увузагальнювального, що дає змогу глибше осягнути роль виховного середовища у розвитку психоемоційної сфери дитини.

Порівняльний аналіз проєктивних даних, отриманих за допомогою дитячого апперцептивного тесту (ДАТ) свідчив про наявність істотних відмінностей у характері емоційних переживань та способах їх репрезентації у дітей у залежності від умов виховання. Зокрема, для групи дітей, що виховуються в сімейному колі, характерна тенденція позитивно забарвлених моделей емоційного співжиття до їх домінування на рівні змісту сюжетів, які представлені через теми підтримки, довіри, кооперації. Ізоляція, конфлікт, усунівність ... Інші

уваги дітей, що у дітей в інтернатних закладах життєвого яскраво напружених чи дефіцитарних моделей так само заслужили їх увагу.

Було виявлено значну різницю у структурі емоційного переживання цих двох груп, що полягає в різних пропорціях позитивних і негативних емоційних патернів. Різниця на рівні 40–50 процентів, що вказує на формування принципово різних типів базового емоційного досвіду. У першому випадку досвід описується як переконливий і підбадьорливий, а в другому як роздроблений і емоційно-напружений.

Також відзначається різниця характеру формування сюжетів та способів розв'язання конфліктних ситуацій. Наративи дитини, яка росте у сімейному середовищі, цілісні та логічно зв'язані, з орієнтацією на конструктивне розв'язання проблем, що свідчить про сформовані механізми емоційної регуляції та внутрішнє відчуття безпеки. Натомість у дітей із інтернатів виступають не цілісні, а фрагментовані чи незавершені сюжети, і крайньо поведінкові стратегії уникання або агресивна реакція, що може вказувати на проблеми інтегрування пережитого дитиною емоційного досвіду[24, с. 89].

Крім того, було виявлено, що в сімейному середовищі образ дорослого у проєктованих історіях слугує опорою і захистом, а отже, в інтернатних домах цей образ, як правило, ослаблений, або ж відсутній. Це свідчить про різний рівень сформованих довірчих стосунків і наявності емоційно значущих фігур у житті дитини.

Порівняльна характеристика емоційної сфери дає підстави вважати, що тип виховного середовища безпосередньо впливає на образотворчість базових емоційних моделей. Сімейне оточення формує умови для розвитку емоційної стабільності і довіри до соціального світу, тоді як інституційні для розвитку ризиків емоційної напруженості, дефіциту безпеки і фрагментованості внутрішнього досвіду дитини.

Відзначалися значні диспропорції не тільки за кількістю тривожності, а й за її функціональним навантаженням, залежно від стилю виховання, – так здавалося причиною цього стала хороша співставність результатів дослідження для методики Спілбергера. Різниця у проценті високого рівня тривожності для двох вибірок складає близько 30 відсоткових пунктів (10-20% для дітей, які проживають у сім'ї, і 40-50% для дітей інтернатних закладів), що можна вважати як ознаку якісної відмінності рівня психологічної безпеки у міжсередовищних порівняннях.

У дітей, які виховуються у сім'ї, тривога має радше адаптивний характер: вона виконує регулятивну та мобілізуючу функції, стимулюючи малюка не уникати складнощів, а активно йти їм назустріч. Помірна тривожність, наявна у 50–60 % цієї групи, сприяє підтриманню її емоційної стабільності і ефективному спілкуванню з соціальним середовищем. З протилежного боку, у дітей із притулків тривожність має тенденцію бути дезадаптивною: не пов'язана з ситуативною мобілізацією, а є хронічним емоційним напруженням, внутрішньою нестабільністю та постійною невизначеністю у безпеці навколишнього середовища [22, с. 98].

Виявлені відмінності простежуються і в характері емоційної саморегуляції. Емоційні реакції дітей із сімейного виховання стабільніші та гнучкіші, що говорить про наявність сформованих внутрішніх регуляторних механізмів. Примітно, що для дітей, які вирости у будинках дитячих, навпаки характеризується схильністю до фіксації тривожних станів – нахилу до деструктивної дії: напруга не вираджається через конструктивну діяльність, а нагромаджується, поступово ставлячись як сталі риси особи. Це збігається з дослідженнями, що демонструють зв'язок між депривацією емоційно значущих стосунків і розвитком хронічної тривожності в дитячому віці [23 с.124].

Рівень тривожності є чутливим показником якості соціального оточення, у якому розвивається дитина. Постійне емоційно підтримуюче середовище розвиває здатність людини регулювати свій внутрішній стан, в той час як середовище,

позбавлене індивідуального підходу та емоційної безпеки, підсилює занепокоєння як дезадаптивний шаблон реакції.

Завдяки порівнянню результатів, отриманих за допомогою методики Філліпса, можна зрозуміти, що шкільна тривожність у двох групах досліджуваних людей мала принципові відмінності у формах прояву це не були лише різний ступінь прояву тривожності, а радше інші прояви за якісними параметрами. Різниця у пропорції дітей із високим рівнем шкільної тривожності між групами становить близько 35 відсоткових пунктів (10–15% дітей із ДБСТ порівняно з 45–55% дітей інтернатних закладів), що можна тлумачити як свідчення кардинально різного рівня психологічної безпеки навчального середовища для цих двох категорій дітей.

Шкільна тривожність дітей із сімейного виховання має здебільшого адаптивний характер: вона не є фактором, що гальмує навчальну діяльність, проте є регуляторним механізмом, що сприяє підтриманню помірного рівня мобілізації в ситуаціях макро-оцінки, а також у процесі соціального спілкування. Нижчий рівень шкільної тривожності, що є відмітною рисою у більшості цієї групи, вказує на вірогідність наявності адекватної самооцінки та впевненості у собі, що є передвісником ефективної освітньої активності. [25 с. 167]. І навпаки, серед дітей інтернатних закладів спостерігається тенденція до дезадаптації шкільної тривожності: вона асоціюється з очікуванням негативної оцінки, страхом помилки та хронічною невпевненістю у власній компетентності.

Виявлені відмінності простежуються і в характері соціальної поведінки у навчальному середовищі. У дітей із сімейного виховання емоційні реакції у ситуаціях шкільної взаємодії відзначаються стабільністю та відкритістю до спілкування з однолітками й педагогами, що свідчить про сформованість механізмів соціальної саморегуляції [26, с. 121]. У дітей з інтернатного середовища натомість спостерігається схильність до фіксації тривожних станів у навчальних ситуаціях: напруження не трансформується у конструктивну активність, а виявляється у формі соціальної пасивності, уникання ситуацій

самовираження або конфліктної поведінки. Це узгоджується з дослідженнями, які вказують на зв'язок між дефіцитом індивідуалізованої підтримки та формуванням стійкої шкільної тривожності.

Рівень шкільної тривожності виступає чутливим індикатором якості соціального середовища, в якому формується дитина. Стабільне емоційне оточення та досвід індивідуалізованої підтримки сприяють розвитку впевненості у навчальній діяльності, тоді як середовище з дефіцитом психологічної безпеки закріплює тривожність як стійкий дезадаптивний патерн, що ускладнює як навчальну успішність, так і соціальну інтеграцію дитини.

Відмінності у структурі адаптивного потенціалу порівняно за методологією Роджерса–Даймонда свідчили про наявність значущих різниць між двома групами опитуваних. Виявляються принципово різні види адаптації: адаптація дітей із сімейного середовища є цілісним, комплексним процесом, у той час як адаптація дітей із інтернатних закладів має вона фрагментарний або обмежений характер.

Адаптація дітей, що перебувають на вихованні в дитячому будинку сімейного типу, має високий рівень інтегрованості емоційного, поведенкового і соціального компонентів. Домінування високого рівня адаптивності у даній групі можна інтерпретувати, як результат сформованих гнучких поведінкових стратегій, ефективної саморегуляції та можливості конструктивного осмислення досвіду змін. Дитина, яка перебуває у стабільному сімейному середовищі, є активним суб'єктом вироблення адаптації: вона набуває нового досвіду, вона зберігає емоційну рівновагу і вона навіть при невизначеності може підтримувати продуктивні соціальні зв'язки [27, с. 112].

Але діти з інтернатних закладів мають переважно реактивний або порушений характер адаптації. Переважання у цій групі низького рівня адаптації є ознакою того, що механізми саморегуляції у дітей не сформовані у повній мірі та ще або дітей слабо, і у дітей по наявності нових умов вони не відкрито опановують реагуючи і через свої нові умови скасовують їх в формі порушених

дезадаптивних поведінкових схем. Різниця між групами в частці високого рівня адаптації становить близько 45%, (65% у проти 20% у хворих), що відображає якісну відмінність у потенціалі адаптації й вказує на різні передумови становлення механізмів саморегуляції у цих двох групах дітей. Такого роду висновки збігаються з дослідженнями, що свідчать про те, що позбавлення стабільних емоційних зв'язків на початковому етапі життя безпосередньо обмежує розвиток адаптаційних ресурсів особистості [24, с. 102].

Завдяки всебічному аналізу можна відстежувати якісні відмінності між двома моделями адаптації. У сімейному житті адаптація є активним саморегульованим процесом: дитина гнучко пристосовується до змін, глибинно контролює свої емоції і швидко відновлюється після стресових впливів, тому що тут впадають в око тенденції порушення цієї динаміки дуже обмежені можливості формування індивідуалізованої форми отримання досвіду через взаємодію призводять до того, що адаптаційні механізми так і залишаються недостатньо диференційованими, а поведінкові реакції такими ж шаблонними та механічними, і ще більше ускладнюються [29, с. 198].

Рівень адаптації постає і як інтегративний показник психоемоційного розвитку дитини та й як індикатор якості соціального середовища, в якому відбувається цей розвиток. Умови виховання визначають не те, на якому рівні адаптованості знаходиться особистість, але і який тип реакції буде присутній в особі, коли вона зустрінеться зі змінами в подальшому житті.

При інтегральному порівнянні можна зауважити системний взаємозв'язок між усіма характеристиками, що досліджувалися: це емоційний профіль, рівень тривожності, шкільна адаптація та загальний адаптаційний потенціал, що являє собою той факт, що стан психіки дитини не можна розглядати як склад розрізнених параметрів, а скоріше як єдину внутрішньо взаємопов'язану систему.

У дітей, які проживають у будинку дитини сімейного типу, усі позитивні показники є взаємопов'язаними: емоційна стабільність, закріплена у

проективному матеріалі (60–70% позитивних сюжетів), є корелятивною з помірним рівнем тривожності (50–60%), з низьким рівнем тривожності щодо школи (55–65%) та з високим рівнем адаптації (65%). Один показник підсилює інший: емоційна безпека сприяє розвитку саморегуляції, що, у свою чергу, призводить до зниження тривожності та збільшує можливість позитивно реагувати на зміни. Подібна система може бути розглянута, як єдине ціле збалансоване внутрішнє інтегрованої моделі психоемоційного розвитку з синергійним взаємодією між окремими рисами [27, с. 89].

Натомість у дітей, які виховувалися у інтернатних закладах, констатується дисгармонія між психоемоційними показниками, яка набуває форми деструктивного взаємодії. Висока тривожність (40-50%) є прямо поєднана з адаптацією (45% вважається низьким рівнем), а емоційне напруження, пов'язане з проєктивними сюжетами (50–60 % із негативним відтінком), посилює шкільну тривожність (45–55 % - високий рівень) та обмежує можливості соціальної взаємодії. Однак поліпшення одного параметра призводить до погіршення інших: хронічне напруження порушує саморегуляцію, що, у свою чергу, знижує адаптивний потенціал та посилює тривожність. Таке співвідношення показників є показником фрагментарності, дезадаптивній моделі розвитку психоемоційного стану, де певні підсистеми не просто не сприяють одна одній, а й взаємно обмежують простір розвитку [26, с. 156].

Відкриті закономірності дозволяють стверджувати про якісно різні моделі психоемоційного розвитку залежно від умов виховання. Перший тип - інтегрована модель, у якій позитивні емоції, стабільні соціальні зв'язки та адекватні стратегії саморегуляції функціонують як єдина системна одиниця. Другий тип - фрагментована модель, у якій дефіцит емоційної безпеки спричиняє ланцюг взаємопов'язаних розладів, які проявляються в емоційній, поведінковій та соціальній сферах. Це узгоджується з концептом психологічної резиліентності, що визначає сталу здатність функціонувати як системову характеристику

особистості, яка виникає завдяки впливу макросистеми соціального оточення [28, с. 243].

Психоемоційний стан дитини постає як системне утворення, що чутливий індикатор якості соціального середовища. Показники виховання впливають не на їх значення, а на рух угору чи вниз: дитина, яка виховується у стабільному, емоційно підтримуючому середовищі, інтегрує систему своєї психоемоційної експресії, у той час як інституціональна опіка із дефіцитом індивідуальної взаємодії сприяє розбалансованості, що формує дисбаланс на всіх рівнях функціонування особистості.

Підсумок порівнянь психоемоційного стану дітей, що виховуються в інтернатах та дітей, що проживають у дитячих будинках сімейного типу, дозволяє сформулювати тезу: виявляється, що тип виховного середовища виступає базовим фактором, що визначає не окремі психологічні характеристики дитини, а структуру її емоційного розвитку, рівня тривожності та потенціал адаптації у їх взаємообумовленості.

Сімейне виховання є ресурсом психоемоційного розвитку: стабільність емоційних зв'язків, індивідуалізований підхід, відчуття психологічної безпеки виступають як передумови позитивного емоційного досвіду (60–70% у проєктивному матеріалі), помірної адаптивної тривожності (50–60%) і високого рівня адаптації (65%) як узгодженої, внутрішньо гармонійної системи. Саме у такому середовищі дитина набуває здатності до саморегуляції, гнучкості реагування на зміни і продуктивної соціальної взаємодії - тобто набуває тих якостей, що гарантують їй успішну соціалізацію і в дитячому, і в дорослому житті [27, с. 201].

Натомість інтернатне виховання виступає як фактор психоемоційного ризику. Брак індивідуалізованої взаємодії, нестійкість емоційних зв'язків, обмеженість досвіду психологічної безпеки викликають дисбаланс, що поширюється на всі досліджувані рівні: емоційне напруження у проєктивних

матеріалах (50–60% негативних сюжетів), високий рівень тривожності (40–50%), значущого рівня шкільної тривоги (45–55%) та співвідношення низького рівня адаптованості (45%) створюють фрагментовану, дезадаптивну ретроспективу розвитку, де різні індикатори посилюють один одного у деструктивному руслі [28, с.187].

Результати дослідження переконливо свідчать про те, що психо-емоційний стан дитини є не лише відображенням її індивідуальних характеристик, а насамперед продуктом соціального контексту, у якому вона розвивається. Сімейне середовище є певною умовою формування інтегрованої, стійкої психо-емоційної системи дитини, на противагу інституційне виховання зі своїми структурними обмеженнями провокує стійкі ризики дезадаптації, що вимагає спрямованої психологічної підтримки й корекційного втручання.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження психологічних особливостей соціалізації дітей, що виховуються в інтернатах та будинках сімейного типу, дає підстави для формулювання таких узагальнень:

Теоретичний огляд наукових досліджень засвідчив, що дитина психоемоційно розвивається у контексті множини пов'язаних емоційних, поведінкових та соціальних систем, які так чи інакше транспортують залежність від якості соціального середовища. Основоположною теоретичною базою дослідження є теорія прив'язаності, що сприймає стійкий емоційний зв'язок зі значущою дорослою особою як базову умову цілісного розвитку особистості. Виявлено, що відсутність такого зв'язку спричиняє соціально-емоційну депривацію і має негативний вплив на розвиток механізмів саморегуляції, адаптації та взаємодії в соціумі.

Виявлено принципові відмінності між інтернатним закладом і будинком сімейного типу при порівняльному аналізі виховних середовищ. Інтернатне середовище, хоча й відповідає базовим потребам дитини та пропонує певні способи соціалізації (через спілкування з однолітками), відзначається браком індивідуальної уваги, формальністю стосунків з дорослими і значними обмеженнями у встановленні стабільних емоційних зв'язків. Будинки сімейного типу, будучи, навпаки, умовою, що максимально відповідає природному сімейному середовищу - надають дитині емоційну безпеку, індивідуалізований підхід, стабільні стосунки з батьками-вихователями, які й визначають повноцінний психоемоційний розвиток.

Емпіричне дослідження з використанням комплексу психодіагностичних методик дало можливість виявити особливості психоемоційного стану дітей у двох групах. За підсумками дитячого апперцептивного тесту, у дітей із сімейного

середовища домінує позитивно забарвлений наратив (60-70%), у той час як у дітей із дитячих будинків панують сюжети з мотивами ізоляції, конфлікту й емоційного відірваності (50-60%). За методикою Спілбергера, середній рівень тривожності характерний для 50-60% дітей ДБСТ, а високий рівень тривожності для 40-50% вихованців дитячих будинків. Тест Філліпса виявив низький рівень шкільної тривожності у 55-65% дітей, вихованих у сім'ях, та вищий рівень тривожності у 45-55% дітей, які мешкають у дитячих закладах. За методикою Роджерса–Даймонда 65% дітей із ДБСТ демонструють високий рівень адаптації проти 20% дітей, вихованців інтернатів, у той час як 45% дітей із інтернатної групи характеризується низьким рівнем адаптації.

Порівняний огляд отриманих результатів продемонстрував, що є цілковиті за структурою відмінності у психоемоційному розвитку між двома групами і не стільки серед конкретних показників, скільки в цілому моделі психоемоційного функціонування. У дітей із сімейного виховання сформована інтегрована модель, в якій емоційна стабільність, помірна адаптивна тривожність і високий рівень адаптації відіграють роль сумісної, внутрішньо гармонійної системи, де кожен з позитивних показників посилює інший. У дітей із інтернатів віднайдена фрагментована, малопристосована модель, в якій надмірна тривожність, емоційна напруженість та мала пристосовність інтерагують у руйнівному діалозі, де кожен компонент обмежує потенціал розвитку іншого.

На основі результатів обґрунтована система практичних рекомендацій щодо психологічної підтримки дітей в умовах інституційного виховання. Вона має включати: реалізацію індивідуальних корекційно-розвивальних програм зі зниження рівня тривожності та розвитку адаптативних впливів; постійний психолого-педагогічний супровід з боку спеціалістів; створення безпечного емоційного середовища, яке може певною мірою компенсувати недолік індивідуалізованої взаємодії; підготовку й підвищення кваліфікації вихователів з питань психологічної підтримки дітей з життєвим досвідом депривації.

В цілому, результати дослідження свідчать про те, що тип виховання є системоутворюючим фактором психоемоційного розвитку дитини. Сімейне виховання є ресурсом становлення інтегрованої, стабільної психоемоційної системи, якщо не єдине, то певною мірою на противагу інституційному вихованню з його структурними обмеженнями, які породжують стабільні ризики дезадаптації. Отримані результати дають підстави для підтримки подальшого нарощування сімейно-орієнтованих форм опіки як пріоритетного напрямку державної суспільної політики у сфері захисту прав дитини та реформування системи інституційного виховання в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевз Г. М., Кузьмінський В. О., Доля Н. Г., Нескучаєва О. І. Прийомна сім'я. Методика створення і соціального супроводу. Київ, Центр стратегічної підтримки, 2005. 93 с.
2. Бевз Г. М. Прийомна сім'я: Соціально-психологічні виміри. Київ: 2010. 352 с.
3. Сапольскі Р. Біологія поведінки. Причини доброго і поганого в нас. - Київ: Наш Формат, 2021. 672 с.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Vivat, 2019. 512 с.
5. Дуткевич Т. Дитяча Психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
6. Чайка І. О. Виховний потенціал дитячих будинків сімейного типу в Україні. Київ: 2016. 4с.
7. Колупаєва А. А., Данілявічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А. – К. Видавнича група «А.С.К.», 2012. 190 с.
8. Нагаєв В.М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант): Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 198 с.
9. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасек О. В. Вікова психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
10. Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів / заг. ред. І.Д. Зверєвої. Київ, 2011. 672 с.
11. Токарева Н.М. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: 2013. 223 с.
12. Туриніна Л. Психологія Травмуючих ситуацій. Київ: Видавничий дім «Персонал», 2017. 160 с.

13. Федорова М. А. Особливості емоційного розвитку сучасних дітей в аспекті становлення міжособистісних взаємин. Житомир: 2020. 10 с.
14. Bowlby J. Attachment and loss. , New York: Basic books, 1969. 326 p.
15. Fahlberg V. I. Child's Journey Through Placement. London: Jessica Kingsley Publishers, 2012. 392 p.
16. Goodman, J.F., Bond, L. The individualised education program: A retrospective critique. Journal of Special Education. 1993. 284 p.
17. Keck G., Kupecky R. Adopting the Hurt Child: Hope for Families with Special-Needs Kids - A Guide for Parents and Professionals. Ohio: NawPress, 2009. 264 p.
18. National Scientific Council on the Developing Child. Children's Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains / [PDF], 2011. 3с. <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf> (дата звернення 17.03.2026). 12 p.
19. W.H.O. Department of Nutrition for Health and Development. Child growth and development. Geneva: 2006. 654 p.
20. Wong Harry K., Wong Rosemary T., Jondahl Sarah F., Ferguson Oretha F. THE Classroom Management Book Paperback. Denton, Texas: Harry K Wong Pubn, 2014. 320 p.
21. Terziev V. Family's role in the adaptation of children in school. Sofia: 2020. 72 p.
22. Bowlby J. A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books, 1988. 225 p.
23. Ainsworth M. D. S. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. New Jersey: Erlbaum, 1978. 410 p.
24. Бевз Г. М. Прийомні сім'ї: оцінка створення, функціонування та розвитку: Навчальний посібник. Київ: Главник, 2006. 112 с.

25. Harter S. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. New York: Guilford Press, 2012. 440 p.
26. Eccles J. S., Wigfield A. Motivational Beliefs, Values, and Goals // Annual Review of Psychology. Vol. 53. 2002. 109-132 pp.
27. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. 370 p.
28. Luthar S. S. Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 608 p.
29. Sroufe L. A. Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 272 p.

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ

30. Building Lifelong Friendships: The Social Benefits of a Boarding School : веб-сайт. URL: <https://world-schools.com/building-lifelong-friendships-the-social-benefits-of-a-boarding-school/> (дата звернення: 14.03.2026).
31. Child-to-adult neurodevelopmental and mental health trajectories after early life deprivation: the young adult follow-up of the longitudinal English and Romanian Adoptees study: веб-сайт. URL: <https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736%2817%2930045-4/fulltext> (дата звернення: 16.03.2026).
32. The National Institute of Child Health and Human Development. «Child development»: веб-сайт. URL: <https://www.nichd.nih.gov/newsroom/news/032124-peer-exclusion-weight-gain-children> (дата звернення: 16.03.2026).

33. Resources for supporting children's emotional well-being: веб-сайт. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/resources-supporting-childrens-emotional-well-being-during-covid-19-pandemic> (дата звернення: 16.03.2026).
34. Social Skills a child can learn in Boarding School : веб-сайт. URL: <https://www.leblond.in/blog/social-skills-a-child-can-learn-in-boarding-school> (дата звернення: 14.03.2026).
35. The Impact of Neglect: веб-сайт. URL: <https://www.bucharestearlyinterventionproject.org/> (дата звернення: 16.03.2026).
36. The Long-Term Impact of Boarding School : веб-сайт. URL: <https://brightontherapypartnership.org.uk/impact-of-boarding-school/> (дата звернення: 16.03.2026).
37. The use of the Children's Apperception Test and Thematic Apperception Test : веб-сайт. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.18772/22013015782.30?seq=1> (дата звернення: 10.03.2026).
38. School Anxiety" Questionnaire by B. Phillips: Results of Standardization of the Russian-Language Version of the "Phillips School Anxiety Test": веб-сайт. URL: https://www.researchgate.net/publication/375876331_School_Anxiety_Questionnaire_by_B_Phillips_Results_of_Standardization_of_the_Russian-Language_Version_of_the_Phillips_School_Anxiety_Test (дата звернення: 13.03.2026).
39. Phillips School Anxiety Test: How to Understand if a Child is Worried at School: веб-сайт. URL: <https://mentalzon.com/en/post/7600/phillips-school-anxiety-test-how-to-understand-if-a-child-is-worried-at-school> (дата звернення: 15.04.2026).
40. Доннік М. Соціально-психологічні проблеми вихованців соціальних гуртожитків: веб-сайт. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53036428.pdf> (дата звернення: 14.03.2026).

41. Особливості розвитку дітей-сиріт в умовах закладів інтернатного типу та проблема соціально-побутового орієнтування: веб-сайт. URL: <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%A1%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%92.%D0%9F.%20%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9.doc?id=a07984f8-9702-4bdc-acf2-1b4b42064ae7> (дата звернення: 26.02.2026).
42. Особливості соціальної адаптації дітей-сиріт у прийомний сім'ї: веб-сайт. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/4df30a35-4f84-4943-a7b8-ef2a78ef9998> (дата звернення: 5.03.2026).
43. Переваги та недоліки дитячих будинків сімейного типу в Україні: веб-сайт. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/items/f4b6ef11-3299-48c0-b42b-63ac5c1ceea6> (дата звернення: 16.12.2025).
44. Посттравматичний стресовий розлад у дитини – як допомогти: веб-сайт. URL: <https://www.enableme.com.ua/ua/article/posttravmaticnij-stresovij-rozlad-u-ditini-ak-dopomogti-7856> (дата звернення: 08.02.2026).
45. Про дітей, інтернати та «складні слова»...: веб-сайт. URL: http://openingdoors.org.ua/ua/blogi/pro_ditey_internati_ta_skladni_slova.html (дата звернення: 16.02.2026).
46. Психологічний вплив сім'ї на розвиток дитини: веб-сайт. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29054/> (дата звернення: 16.03.2026).
47. Як створити дитячий будинок сімейного типу?: веб-сайт. URL: https://www.ombudsman.gov.ua/news_details/yak-stvoriti-dityachij-budinok-simejnogo-tipu (дата звернення: 16.03.2026).