

**КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА
ПСИХОТЕРАПІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**Особливості психодіагностики емоційної сфери молодших школярів із
використанням інтерактивних цифрових інструментів**

Здобувача (ки) 2 курсу КП-243 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійна програма

Клінічна психологія

Валентини ХАНДУРІНОЇ

(прізвище та ініціали)

Керівники

Ірина САВЕЛЬЄВА, доктор філософії в галузі

психології,

Сергій СИТНИК, д.мед.н., проф.

(прізвище та ініціали, вчене звання, науковий ступінь)

Робота рекомендована до захисту

рішенням кафедри клінічної психології та кафедри соціальної психології

Протокол № 11 від « 22 » червня 2026р.

Зав. кафедри клінічної психології _____ д.психол.н., с.н.с., Лисенко І.П.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Зав. кафедри соціальної психології _____ к.психол.н., доц., Трофімова Д.О.
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Київ—2026

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено особливості діагностики емоційної сфери молодших школярів та можливості використання інтерактивних цифрових інструментів у психодіагностичній практиці. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку, сучасні психодіагностичні методики її дослідження та потенціал цифрових технологій для організації психологічної взаємодії з дітьми.

Емпіричне дослідження проводилося за участю 70 респондентів. Для дослідження емоційної сфери було використано комплекс взаємодоповнювальних методик, що включав стандартизований опитувальник Kid-KINDL та проєктивні методики «Сходишки», «Казки Луїзи Дюсс», «Дерево» та «Кактус». Психодіагностична взаємодія здійснювалася дистанційно з використанням платформи MaPanda та анімованого персонажа, а методики були адаптовані до формату інтерактивної онлайн-взаємодії. Адаптація стосувалася переважно способу пред'явлення завдань і не змінювала змісту та структури використаних методик.

Результати дослідження засвідчили загалом високий рівень суб'єктивної якості життя, емоційного благополуччя дітей досліджуваної вибірки та переважання позитивних характеристик емоційної сфери. Водночас у частини дітей було виявлено ознаки тривожних переживань, негативних очікувань та переживання самотності. Встановлено статистично значущі взаємозв'язки між показниками якості життя, емоційного благополуччя та результатами проєктивних методик. Зокрема, вищі показники благополуччя були пов'язані з більш позитивним сприйняттям ставлення з боку значущих дорослих, особливо вчителя, тоді як прояви тривожності та самотності асоціювалися зі зниженням показників якості життя. Результати опитування батьків засвідчили позитивне сприйняття використання інтерактивного цифрового інструменту, високу залученість дитини у процес психодіагностики та високий рівень задоволеності запропонованим форматом психодіагностичної взаємодії.

Наукова новизна роботи полягає в адаптації комплексу психодіагностичних методик до формату інтерактивної онлайн-взаємодії з використанням анімованого персонажа, а також у дослідженні можливостей застосування інтерактивних цифрових інструментів для діагностики емоційної сфери молодших школярів. Практичне значення роботи полягає у можливості використання запропонованого підходу в діяльності психологів для організації дистанційної психодіагностичної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку, а також для розробки та реалізації психокорекційних, психоедукаційних і розвивальних програм із використанням інтерактивних цифрових технологій.

Ключові слова: емоційна сфера, молодший шкільний вік, психодіагностика, цифрові технології, інтерактивні цифрові інструменти, якість життя, емоційне благополуччя.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	8
1.1. Емоційна сфера особистості як складова психічної діяльності.....	8
1.2. Особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів.....	20
1.3. Особливості діагностики емоційної сфери молодших школярів та можливості використання цифрових інструментів.....	28
Висновки до розділу І.....	38
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
2.1. Дизайн та методи емпіричного дослідження.....	41
2.2. Вибір цифрового інструменту та адаптація психодіагностичних методик до формату інтерактивної онлайн-взаємодії.....	48
2.3. Характеристика вибірки.....	53
Висновки до розділу ІІ	
РОЗДІЛ ІІІ. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХНЄ ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ	
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	60
3.2. Практичне застосування результатів дослідження: програма розвитку емоційної сфери молодших школярів.....	76
Висновки до розділу ІІІ.....	86
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Сучасні соціально-економічні та політичні реалії в Україні, зокрема повномасштабне вторгнення, поставили перед суспільством безпрецедентні виклики. В умовах постійного стресу, нестабільності та невизначеності майбутнього все більшої ваги набуває здатність людини адаптуватися до змін, керувати власними емоціями та підтримувати психологічну рівновагу. Ці виклики постають не лише перед дорослими українцями, а й перед дітьми. Особливої уваги потребують діти молодшого шкільного віку, які, з одного боку, проходять адаптацію до нових соціальних умов, пов'язаних із початком навчання у школі, а з іншого - перебувають в умовах підвищеного стресу, спричиненого викликами війни. У зв'язку з цим зростає значення своєчасної психологічної підтримки та дослідження емоційного стану дітей цього віку.

Водночас сучасні діти активно взаємодіють із цифровим середовищем, що відкриває нові можливості для використання цифрових технологій у психологічній практиці. З одного боку, надмірне використання цифрових пристроїв може створювати додаткове навантаження на нервову систему дитини, а з іншого - за умови доцільного та усвідомленого використання цифрові інструменти можуть стати ефективним ресурсом для розвитку та підтримки емоційного благополуччя дітей, зокрема у сфері психодіагностики.

Теоретичні основи дослідження емоційної сфери, психічного розвитку та вікових особливостей дітей представлені у працях українських науковців (Т. Кириленко, Г. Костюка, С. Максименка, О. Чебикіна, О. Цільмак та ін.), представників радянської психологічної школи (Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна), а також зарубіжних дослідників (Ж. Піаже, Е. Еріксона, Дж. Боулбі, У. Бронфенбреннера, Л. Берк, В. Крейна, К. Ізарда, Р. Лазаруса, А. Дамасіо, Л. Фельдман Барретт, Дж. ЛеДу, Я. Панкsepпа та ін.).

Аналіз української та зарубіжної наукової літератури з проблеми вивчення емоційної сфери молодших школярів свідчить про зростання інтересу дослідників до питань емоційного розвитку дітей, формування самооцінки, емоційної регуляції, емпатії, соціально-емоційних навичок та психологічного

благополуччя. Водночас результати сучасних досліджень підкреслюють необхідність комплексного вивчення емоційної сфери молодших школярів із використанням взаємодоповнювальних психодіагностичних методів та сучасних цифрових інструментів.

Актуальність обраної проблеми, її недостатнє теоретичне висвітлення та емпіричне вивчення, а також соціальна значущість зумовили вибір теми нашого дослідження «Особливості психодіагностики емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивних цифрових інструментів».

Об'єкт дослідження – емоційна сфера молодших школярів

Предмет дослідження – особливості психодіагностики емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивних цифрових інструментів

Мета дослідження – виявити особливості психодіагностики емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивних цифрових інструментів.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких **завдань**:

1. Здійснити аналіз теоретичних підходів до вивчення емоційної сфери молодших школярів

2. Розробити інтерактивну онлайн програму для проведення психодіагностики емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивного цифрового інструменту

3. Емпірично дослідити особливості емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивного цифрового інструменту

4. Розробити програму розвитку емоційної сфери молодших школярів за результатами емпіричного дослідження

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань у роботі були використані методи теоретичного й емпіричного дослідження:

а) *теоретичні методи* (аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення) дали можливість науково-теоретичного обґрунтування отриманих нами даних;

б) *емпіричні методи дослідження*: анкетування, спостереження, бесіда, тестування. Методики дослідження:

- опитувальник пов'язаної зі здоров'ям якості життя для дітей від 7 до 13 років Kid-KINDL – окремо для дітей та їхніх батьків
- проєктивна методика «Сходінки»
- проєктивна методика казки Луїзи Дюсс
- проєктивна методика «Дерево» Джона і Дайани Лампен
- проєктивна методика «Кактус»

Всі методики адаптовані нами в інтерактивний онлайн формат.

в) *математико-статистичні методи*: описова статистика, кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмана)

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні та систематизації наукових підходів до вивчення емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, а також у розширенні уявлень про можливості використання інтерактивних цифрових інструментів у психодіагностиці емоційного стану дітей.

Практичне значення дослідження полягає у розробці онлайн-програми для психодіагностики емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивних цифрових інструментів, проведенні емпіричного дослідження та оцінці ефективності використання цифрового інструменту під час діагностики. Запропонований підхід може бути використаний практичними психологами, педагогами та іншими фахівцями, які працюють із дітьми молодшого шкільного віку, для більш доступного та зручного вивчення емоційного стану дітей. Крім того, на основі отриманих результатів буде розроблено програму тренінгу розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, яка може реалізовуватися як у традиційному очному форматі, так і з використанням онлайн-інструментів.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 70 респондентів. Учасники повинні були володіти українською мовою на рівні, достатньому для комунікації та коректного заповнення опитувальників. Батьки мали добровільно надати інформовану згоду на участь у дослідженні й обробку отриманих даних щодо них та їхніх дітей. За попередньою згодою батьків, з кожною дитиною проводилася онлайн зустріч. Крім того, один зі значущих дорослих дитини

заповнював окремі онлайн анкети. Основним критерієм виключення були невідповідність віковим межам (6-9 років).

Дослідницькі питання:

1. Які особливості емоційної сфери характерні для дітей молодшого шкільного віку?
2. Які взаємозв'язки існують між показниками якості життя, емоційного благополуччя та окремими характеристиками емоційної сфери молодших школярів?
3. Які можливості та обмеження має використання інтерактивних цифрових технологій у психодіагностиці емоційної сфери молодших школярів?
4. Як молодші школярі та їхні батьки оцінюють досвід використання інтерактивних цифрових інструментів у процесі психодіагностики?

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Емоційна сфера особистості як складова психічної діяльності

Для розуміння сутності емоційної сфери особистості доцільно звернутися до базових категорій психологічної науки, що описують структуру та прояви психічної діяльності людини. Аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній психології психічна діяльність традиційно розглядається крізь призму психічних явищ, які поділяють на три великі групи: психічні процеси, психічні стани та індивідуально-психологічні властивості особистості (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко). Такий підхід дозволяє комплексно описати функціонування психіки людини та особливості її взаємодії з навколишнім світом.

До психічних процесів відносять пізнавальні, емоційні та вольові процеси. Пізнавальні процеси забезпечують відображення та пізнання дійсності й охоплюють відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уяву та увагу. Емоційні процеси представлені емоціями та почуттями, через які людина переживає власне ставлення до подій, людей і явищ навколишнього світу. Вольові процеси пов'язані зі свідомою регуляцією поведінки та проявляються у здатності людини приймати рішення, долати труднощі й контролювати власну діяльність.

Психічні стани характеризують відносно стійкий рівень психічної активності особистості в певний момент часу. Серед них виділяють емоційні стани (настрій, афект, тривога, напруження), вольові стани (рішучість, розгубленість, наполегливість) та пізнавальні стани (зосередженість, замисленість, зацікавленість).

Індивідуально-психологічні властивості особистості відображають стійкі характеристики людини, що формуються та проявляються у діяльності й поведінці. До них належать темперамент, характер, здібності, спрямованість особистості та інші індивідуальні особливості [1-3].

Розглядаючи структуру психічної діяльності крізь призму психічних процесів, станів та індивідуально-психологічних властивостей особистості, можна дійти висновку, що емоційні прояви присутні на кожному з цих рівнів психічного функціонування. Емоції супроводжують пізнавальні та вольові процеси, проявляються у психічних станах людини та знаходять відображення в індивідуально-психологічних особливостях особистості. Саме тому в психологічній науці емоційна сфера розглядається не як ізольований компонент психіки, а як складне інтегративне утворення, що пронизує основні прояви психічної діяльності людини.

Незважаючи на широке використання поняття «емоційна сфера» у психологічних дослідженнях, у сучасній науці відсутнє його єдине загальноприйняте трактування. Різні автори по-різному визначають структуру емоційної сфери та її основні компоненти, розглядаючи її як багаторівневе та інтегративне утворення психіки. Зокрема, дослідники підходять до її розуміння у двох основних аспектах. По-перше, емоційну сферу визначають як сукупність властивостей, що характеризують динаміку виникнення, перебігу та припинення емоційних процесів і станів, пов'язуючи її з темпераментальними особливостями особистості. По-друге, емоційна сфера розглядається як цілісне структурне утворення, яке охоплює не лише динамічні, а й змістові та якісні характеристики емоційних проявів людини [4].

Емоційна сфера особистості за Т. Кириленко — це складна динамічна система, що розглядається через трьохкомпонентну модель (яка включає горизонтальний, вертикальний та наскрізний виміри вивчення) і функціонує через п'ять базових векторних напрямів: самотворення емоцій, рівневість переживань, готовність до змін, самопізнання та духовні переживання [5].

У західній психологічній традиції часто використовується поняття афективна сфера (affective domain) як систему емоцій, цінностей, ставлень, мотивації та переживань особистості, що впливають на поведінку людини. У межах даного підходу афективна сфера аналізується у тісному взаємозв'язку з

когнітивними та поведінковими процесами, що також підкреслює її інтегративний характер

Отже, у межах даного дослідження під емоційною сферою особистості розумітиметься інтегративна складова психічної діяльності, що охоплює різні форми емоційних проявів людини - афекти, емоції, почуття, настрої, емоційні стани та емоційні властивості особистості - і представлена на рівні психічних процесів, станів та індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Враховуючи те, що базовим компонентом емоційної сфери виступають емоції як особлива форма психічного відображення дійсності, подальший теоретичний аналіз доцільно спрямувати на розгляд їх сутності, функцій та особливостей прояву.

Дослідження емоцій у психології супроводжується значною кількістю теоретичних підходів, кожен із яких по-різному пояснює природу емоційних переживань, механізми їх виникнення та зв'язок із фізіологічними процесами організму. Одними з перших теорій емоцій стали концепції, що намагалися пояснити взаємозв'язок між тілесними змінами та суб'єктивним переживанням емоцій. Саме в межах цих підходів було вперше висловлено припущення про те, що фізіологічні реакції організму можуть не лише супроводжувати емоції, а й бути основою їх виникнення.

Однією з перших і найвідоміших стала **«Периферична» теорія Джеймса–Ланге**, запропонована наприкінці XIX століття В. Джеймсом та К. Ланге. Відповідно до цієї теорії, емоція виникає як результат усвідомлення людиною власних фізіологічних змін, що з'являються у відповідь на певний стимул. Так, людина відчуває страх не до тілесної реакції, а навпаки - переживає страх тому, що її організм уже відреагував прискореним серцебиттям, напруженням м'язів або тремтінням. Іншими словами, спочатку виникає фізіологічна реакція організму, а вже потім - суб'єктивне емоційне переживання [6, 7].

В. Джеймс у 1884 році зазначав, що «тілесні зміни безпосередньо сліднують за сприйняттям збуджувального факту, а переживання людиною цих

змін у процесі їх виникнення і є емоцією» [7]. У межах даної теорії важливу роль відіграє вегетативна нервова система, активація якої забезпечує реакцію організму на загрозу за типом «бий або тікай». Теорія Джеймса–Ланге стала основою так званої периферичної теорії емоцій, оскільки підкреслювала провідне значення тілесних реакцій у виникненні емоційних переживань.

У подальшому окремі положення цієї теорії були переосмислені та доповнені А. Дамасіо, який розглядав емоції як результат взаємодії тілесних сигналів, мозкових процесів та свідомого переживання. [8].

На противагу теорії Джеймса–Ланге, В. Кеннон, а згодом і Ф. Бард, висунули припущення про те, що суб'єктивне переживання емоції виникає одночасно та незалежно від фізіологічних змін організму. Дослідники вважали, що тілесні реакції є подібними для різних емоційних станів, а тому не можуть пояснювати специфіку окремих емоцій. Крім того, В. Кеннон зазначав, що фізіологічні зміни відбуваються повільніше, ніж саме емоційне переживання, тому не можуть бути його безпосередньою причиною [9-11].

Відповідно до **теорії Кеннона–Барда**, емоційний стимул одночасно викликає фізіологічне збудження організму через активацію вегетативної нервової системи (ВНС) та суб'єктивне переживання емоції на рівні кори головного мозку. Таким чином, фізіологічне збудження та усвідомлене емоційне переживання виникають паралельно, але є відносно незалежними процесами. Центральне місце у цьому процесі дослідники відводили таламусу, який, на їхню думку, забезпечує передачу емоційно значущої інформації до кори головного мозку та одночасно активує фізіологічні реакції організму. Саме тому дана концепція отримала назву таламічної теорії емоцій.

В. Кеннон також підкреслював, що фізіологічні реакції організму (прискорення серцебиття, мобілізація глюкози, зміни кровообігу та інші прояви) є загальною реакцією організму на загрозову ситуацію та пов'язані з активацією симпатичного відділу ВНС і реакцією «бий або тікай» [9]. При цьому він не погоджувався з твердженням В. Джеймса про те, що кожній емоції відповідає окремий специфічний тілесний стан.

У своїх експериментах Ф. Бард досліджував поведінку тварин (кішок) та спостерігав явище так званої «хибної люті» - агресивної поведінки, що виникала навіть за відсутності реальної загрози [10, 11]. На основі цих досліджень було висловлено припущення про важливу роль підкіркових структур мозку у виникненні емоційних реакцій. Проте подальші дослідження показали, що вирішальне значення у формуванні емоцій мають не лише таламус, а й інші структури мозку, зокрема гіпоталамус [12, 13].

У подальшому окремі положення теорії Кеннона–Барда були переглянуті. Сучасні дослідження підтвердили, що фізіологічні зміни організму можуть впливати на емоційні переживання людини. Крім того, Я. Панксепп у своїх дослідженнях дійшов висновку, що тварини, які демонструють агресивну або емоційно забарвлену поведінку, дійсно переживають відповідні емоційні стани. Це поставило під сумнів уявлення про «хибну лютість» як виключно автоматичну фізіологічну реакцію без емоційного переживання [13, 14].

Подальший розвиток теорій емоцій пов'язаний із **двофакторною теорією емоцій С. Шахтера та Дж. Сінгера** [15]. На відміну від попередніх підходів, дослідники вважали, що емоція виникає внаслідок взаємодії двох компонентів: фізіологічного збудження організму та когнітивної інтерпретації цього стану. На їхню думку, активація вегетативної нервової системи (ВНС) сама по собі є недостатньою для виникнення конкретної емоції, оскільки фізіологічні реакції при різних емоційних станах часто є подібними.

Відповідно до даної теорії, людина спочатку переживає загальне фізіологічне збудження, а потім, спираючись на ситуацію, попередній досвід та соціальний контекст, інтерпретує його та «позначає» певною емоцією. Саме тому однаковий фізіологічний стан може переживатися як страх, радість або гнів залежно від обставин та когнітивної оцінки ситуації.

Для підтвердження своєї теорії С. Шахтер та Дж. Сінгер провели експеримент, у якому учасникам вводили адреналін, що викликав фізіологічне збудження організму. Частина учасників попереджали про можливі фізіологічні реакції, тоді як інші не мали пояснення причин свого стану. Результати показали,

що учасники, які не знали про дію адреналіну, схильні були інтерпретувати власне збудження відповідно до поведінки оточення, переживаючи ейфорію або гнів залежно від соціальної ситуації.

Наступна теорія емоцій пов'язана із **когнітивною теорією**, представниками якої стали **М. Арнольд та Р. Лазарус** [16, 17]. На відміну від попередніх фізіологічних підходів, у межах даної теорії провідна роль у виникненні емоцій відводиться когнітивній оцінці ситуації. Дослідники вважали, що емоції виникають не безпосередньо під впливом зовнішніх подій, а внаслідок того, як людина сприймає, інтерпретує та оцінює ці події.

М. Арнольд розглядала емоції як результат несвідомого оцінювання ситуації. На її думку, людина оцінює події навколишнього середовища з точки зору їхньої користі або небезпеки, привабливості чи загрози, а також можливості наближення або уникнення певного стимулу. На відміну від попередніх теорій, М. Арнольд не вважала активацію вегетативної нервової системи (ВНС) обов'язковою умовою виникнення емоції.

Р. Лазарус розвинув ідеї когнітивної оцінки та запропонував концепцію послідовного оцінювання ситуації [47]. Відповідно до його підходу, спочатку людина здійснює первинну оцінку події, визначаючи її значення для власного благополуччя чи безпеки, а далі - вторинну оцінку власних можливостей подолання ситуації. Саме взаємодія цих оцінок визначає характер емоційного переживання.

Таким чином, у межах когнітивної теорії емоції розглядаються як результат когнітивних процесів оцінки та інтерпретації ситуації. Даний підхід підкреслив важливу роль мислення, попереднього досвіду та індивідуального сприйняття у формуванні емоційних реакцій і став основою для розвитку сучасних когнітивних теорій емоцій.

Подальший розвиток досліджень емоцій у психології та нейронауці привів до появи сучасних інтегративних теорій, у межах яких емоції розглядаються як складний багаторівневий процес, що поєднує когнітивні, фізіологічні та нейробіологічні механізми. На відміну від класичних теорій, які

переважно акцентували увагу на окремих аспектах емоційного реагування, сучасні підходи прагнуть пояснити взаємозв'язок між тілесними реакціями, діяльністю мозку, суб'єктивним переживанням та поведінкою людини.

Однією із сучасних концепцій емоцій є **гіпотеза соматичних маркерів, запропонована А. Дамасіо** [8, 18]. Відповідно до даної теорії, емоції тісно пов'язані з тілесними та фізіологічними реакціями організму, які формуються на основі попереднього досвіду людини та впливають на процес прийняття рішень. Соматичні маркери розглядаються як своєрідні тілесні сигнали, що допомагають швидко оцінювати ситуацію та прогнозувати можливі наслідки поведінки [20].

А. Дамасіо вважав, що попередній емоційний досвід закріплюється у вигляді зв'язку між певними подіями та тілесними станами. У подальшому схожі ситуації автоматично викликають відповідні фізіологічні реакції, які можуть сигналізувати про небезпеку або користь певної поведінки. Теорія сформувалася на основі досліджень пацієнтів із ушкодженнями вентромедіальної префронтальної кори головного мозку (vmPFC), які, попри збереження інтелектуальних здібностей, мали труднощі з емоційною регуляцією та прийняттям рішень [18].

Теорія конструювання емоцій, запропонована Л. Фельдман Барретт [19], розглядає емоції не як вроджені універсальні реакції, а як результат активної роботи мозку, що формуються на основі попереднього досвіду, прогнозування та інтерпретації ситуації [60–62]. Відповідно до даної концепції, мозок постійно створює внутрішні моделі навколишнього світу та прогнозує можливі події, спираючись на минулий досвід і поточні тілесні сигнали. Саме на основі цих прогнозів формується емоційне переживання. Л. Фельдман Барретт підкреслювала, що емоції не мають чітко локалізованих центрів у мозку та не виникають автоматично у відповідь на певний стимул/ Натомість мозок інтерпретує сенсорну та тілесну інформацію, надаючи їй значення відповідно до контексту, культури та індивідуального досвіду людини. У межах даної теорії мозок розглядається як система прогнозування, яка не лише реагує на події, а активно конструює емоційний досвід.

Важливе місце у концепції займає поняття алостазу - здатності мозку прогнозувати потреби організму та регулювати внутрішні процеси для підтримання адаптації. Таким чином, емоції розглядаються як результат взаємодії прогнозів мозку, тілесних станів та попереднього досвіду людини. На відміну від гіпотези соматичних маркерів А. Дамасіо, у межах даної теорії вважається, що мозок спочатку формує прогноз та емоційне значення ситуації, а вже потім запускає відповідні тілесні реакції.

Теорія вищого порядку свідомості та обумовлення страху (Higher-Order Theory of Consciousness and Fear Conditioning), розроблена Дж. ЛеДу, розглядає емоції як результат взаємодії автоматичних нейробіологічних реакцій та свідомого переживання [20-22]. Відповідно до даної концепції, реакція організму на небезпеку виникає раніше, ніж людина усвідомлює власну емоцію. Первинна автоматична реакція забезпечується підкірковими структурами мозку, насамперед мигдалеподібним тілом, тоді як свідоме переживання емоції формується пізніше за участю коркових структур головного мозку.

Дж. ЛеДу описав два шляхи обробки емоційної інформації: «швидкий» та «повільний». «Швидкий шлях» забезпечує миттєве автоматичне реагування на потенційну загрозу ще до її свідомого усвідомлення, тоді як «повільний шлях» пов'язаний із детальним аналізом ситуації та формуванням усвідомленого переживання страху. Таким чином, у межах даної теорії страх розглядається не лише як фізіологічна реакція організму, а як свідоме емоційне переживання, що виникає після первинної автоматичної реакції на небезпеку. Важливе місце у концепції займає феномен обумовлення страху (fear conditioning) - процес асоціативного навчання, у ході якого нейтральний стимул починає викликати реакцію страху після поєднання з небезпечним або неприємним досвідом. Дослідження Дж. ЛеДу підкреслили важливу роль мигдалеподібного тіла у формуванні автоматичних захисних реакцій та стали основою для розуміння механізмів тривожних і страхових розладів.

Таким чином, різні теорії емоцій по-різному пояснюють механізми виникнення емоційних переживань, акцентуючи увагу на ролі фізіологічних

реакцій, когнітивної оцінки, попереднього досвіду, прогнозування мозку та свідомого усвідомлення емоцій. Водночас лише інтегративний підхід до вивчення теорій емоцій дозволяє сформулювати більш цілісне та глибоке розуміння природи емоційної сфери особистості [28]. Узагальнене порівняння основних положень класичних і сучасних теорій емоцій представлено у Таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Спрощене схематичне представлення класичних і сучасних теорій емоцій

Теорія	Схема	Приклад переживання
Периферична теорія Джеймса-Ланге	Подразник → фізіологічні зміни → усвідомлення тілесних змін → емоція	«Я чую звук повітряної тривоги і відчуваю страх, тому що тремчу».
Таламічна теорія Кеннона-Барда	Подразник → одночасно фізіологічні зміни та емоція	« Я чую звук повітряної тривоги і одночасно відчуваю страх і та тремчу».
Двофакторна теорія емоцій С. Шахтера та Дж. Сінгера	Подразник → фізіологічні зміни + когнітивна оцінка ситуації → емоція	« Я чую звук повітряної тривоги і думаю, що тремчу, тому що мені страшно».
Когнітивна теорія М. Арнольд та Р. Лазаруса	Подразник → когнітивна оцінка ситуації → емоція та фізіологічні зміни	«Я чую повітряну тривогу, оцінюю ситуацію як небезпечну, тому відчуваю страх і починаю тремтіти».
Теорія соматичних маркерів А. Дамасіо	Подразник → соматичний маркер (тілесна реакція + попередній досвід) → емоція та фізіологічні зміни	«Я чую повітряну тривогу, і в мене автоматично виникає напруження та тривога, пов'язані з попереднім досвідом небезпеки, тому я відчуваю страх, і у мене виникає напруження та прискорене серцебиття»
Теорія конструювання емоцій Л. Фельдман Барретт	Стимул → прогноз мозку на основі попереднього досвіду → фізіологічні зміни → категоризація переживання → емоція	«Я чую повітряну тривогу, і мозок на основі попереднього досвіду прогнозує небезпеку. У мене виникає напруження та прискорене серцебиття, які мозок інтерпретує як страх».

Теорія Дж. ЛеДу	Подразник → несвідома активація мигдалеподібного тіла → фізіологічна реакція → свідоме переживання емоції (страху)	Я чую різкий звук повітряної тривоги і здригаюся ще до того, як усвідомлюю небезпеку. Лише потім я розумію, що мені страшно
-----------------	---	---

Розглянувши основні теорії виникнення емоцій, доцільно звернутися безпосередньо до визначення поняття «емоція». Проте, попри значну кількість досліджень у даній сфері, у психологічній науці відсутнє єдине загальноприйняте трактування цього поняття. Однією з причин цього є складність та багатовимірність емоційних явищ, а також використання різних термінів для позначення схожих емоційних феноменів.

У науковій літературі поняття «емоція», «настрій», «почуття» та «афект» нерідко використовуються як взаємозамінні, хоча вони позначають різні компоненти емоційного досвіду людини. Водночас різні дослідницькі підходи можуть описувати подібні емоційні явища, використовуючи відмінну термінологію, що ускладнює формування єдиної системи понять.

Попри численні спроби науковців узгодити визначення емоційних феноменів, створити універсальну та загальновизнану термінологію поки не вдалося. Разом із тим у сучасній психології існує певний консенсус щодо необхідності розмежування таких феноменів у психіці людини як емоції (емоційні реакції), почуття, емоційні стани (настрій) та емоційні особливості, оскільки кожне з них відображає окремі аспекти емоційної сфери особистості [25, 27] (Таблиця 1.2.).

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика основних феноменів емоційної сфери

Феномен емоційної сфери	Типова тривалість	Основне джерело виникнення	Основна функція / характеристика
Емоційні реакції	Короткочасні (секунди, хвилини)	Конкретний стимул або ситуація	Безпосереднє емоційне

			реагування на події та ситуації
Почуття	Варіативна, але переважно відносно короткочасна	Активация внутрішнього середовища організму (наприклад, інтероцептивної системи)	Усвідомлення внутрішніх переживань
Емоційні стани	Тривалі (години, дні, іноді довше)	Внутрішні переживання та зовнішні обставини	Визначають загальний психоемоційний тонус і впливають на когнітивні процеси
Емоційні властивості	Переважно довготривалі	Особистісні та темпераментальні особливості	Визначають індивідуальний стиль емоційного реагування

Таким чином, можна надати наступні узагальнені визначення основних феноменів емоційної сфери у психіці особистості.

Емоція розглядається як відносно короткотривалий психічний і тілесний стан, що виникає у відповідь на конкретну ситуацію та спрямовує поведінкові реакції людини. Таке розуміння емоцій характерне як для підходів, що розглядають емоції як природні категорії (К. Ізард, Я. Панксепп [14, 23]), так і частково узгоджується з сучасними концепціями емоцій як конструкцій (Л. Фельдман Барретт [19]). Водночас у психологічній науці поряд із поняттям «емоція» часто використовується поняття «афект». Зокрема, С. Л. Рубінштейн визначав афект як інтенсивний, короткочасний емоційний процес вибухового характеру, що супроводжується вираженими фізіологічними та поведінковими проявами. О. М. Леонтьєв розглядав афект як одну з форм емоційних процесів поряд із власне емоціями та почуттями. У сучасній психології термін «афект» також інколи використовується у ширшому значенні — як узагальнювальне поняття для позначення різних емоційних процесів і станів людини (Б. Спіноза, В. Вундт, Е. Клапаред, В. О. Ганзен) [24].

Попри те, що у психологічній науці існують різні погляди щодо співвідношення емоцій і почуттів, у межах даного дослідження ми дотримуємося підходу, відповідно до якого емоції та почуття розглядаються як принципово різні психічні процеси. Окремі автори вважають емоції більш первинними формами реагування, тоді як почуття пов'язують із вищим рівнем свідомості, узагальнення та особистісного досвіду людини. У цьому контексті **почуття** розглядаються як усвідомлені переживання людиною власних емоційних та станів, пов'язані з цінностями, міжособистісними стосунками та особистісним досвідом. Вони ґрунтуються на емоційних реакціях і доповнюються розумінням значення цих переживань для людини. На відміну від ситуативних та короткочасних емоцій, почуття є більш стійкими та формуються у процесі розвитку, соціальної взаємодії та виховання особистості [25].

Емоційні стани розглядаються як більш тривалі емоційні переживання, які зазвичай не пов'язані з конкретною подією чи об'єктом і впливають переважно на когнітивні процеси, сприйняття й загальний характер психічної діяльності людини. Одним із найбільш поширених емоційних станів є **настрій**, який відображає загальний емоційний фон особистості та її емоційне самопочуття у певний момент часу [26].

Емоційні властивості особистості - це найбільш стійкі характеристики людини, що визначають індивідуальні особливості емоційного реагування. До них належать емоційна стійкість, емоційна збудливість, емоційна лабільність, емоційна в'язкість, емоційна чуйність, емоційне огрубіння, емоційна монотонність та інші індивідуальні особливості емоційної сфери [25].

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє розглядати емоційну сферу особистості як складне інтегративне утворення психіки, що охоплює різні форми емоційних проявів людини — афекти, емоції, почуття, настрої, емоційні стани та емоційні властивості особистості — і представлене на рівні психічних процесів, станів та індивідуально-психологічних властивостей особистості. Окрему увагу у межах даного розділу було приділено аналізу основних теорій емоцій, що дозволило простежити еволюцію наукових уявлень

щодо природи емоційних переживань — від переважно фізіологічного пояснення емоцій до сучасних інтегративних підходів, які поєднують когнітивні, тілесні та нейробіологічні механізми емоційного реагування.

У результаті проведеного аналізу було узагальнено основні феномени емоційної сфери у психіці людини. Емоційні реакції розглядаються як короточасні переживання, що виникають у відповідь на конкретний стимул або ситуацію та забезпечують безпосереднє емоційне реагування. Почуття пов'язуються з усвідомленням людиною власних переживань, цінностей та міжособистісних стосунків і є більш стійкими порівняно з емоціями. Емоційні стани визначають загальний психоемоційний тонус особистості та впливають на когнітивні процеси й сприйняття дійсності. Емоційні властивості відображають індивідуальні особливості емоційного реагування людини та характеризують стійкі риси її емоційної сфери.

1.2. Особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів

Розгляд особливостей розвитку емоційної сфери молодших школярів доцільно розпочати з аналізу місця молодшого шкільного віку в класичних теоріях розвитку особистості. Саме у межах вікових періодизацій можна простежити, які психологічні новоутворення, провідні види діяльності та соціальні умови визначають емоційний розвиток дитини на цьому етапі онтогенезу.

Питання вікового розвитку дитини є одним із центральних у психологічній науці та знайшло відображення у великій кількості теоретичних підходів. Серед найбільш відомих можна виділити психоаналітичну теорію розвитку особистості З. Фрейда, психосоціальну теорію розвитку Е. Еріксона, теорію когнітивного розвитку Ж. Піаже, культурно-історичну теорію Л. Виготського, теорію провідної діяльності Д. Ельконіна, теорію морального розвитку Л. Кольберга, теорію прив'язаності Дж. Боулбі, екологічну теорію розвитку У. Бронфенбреннера, гуманістичні

підходи А. Маслоу та К. Роджерса, а також сучасні соціокогнітивні концепції розвитку особистості [29-35].

Кожна з наведених теорій акцентує увагу на різних аспектах психічного розвитку дитини - від біологічного дозрівання та формування особистості до розвитку мислення, соціальних відносин і взаємодії з культурним середовищем. У контексті дослідження особливостей розвитку емоційної сфери молодших школярів найбільший інтерес становлять психоаналітична теорія З. Фрейда, психосоціальна теорія Е. Еріксона, теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже та культурно-історична теорія Л. Виготського, оскільки вони дозволяють комплексно розглянути взаємозв'язок емоційного, когнітивного та особистісного розвитку дитини.

Однією з перших цілісних концепцій вікового розвитку стала психоаналітична теорія З. Фрейда. Відповідно до неї розвиток особистості проходить через п'ять психосексуальних стадій: оральну (від народження до 18 місяців), анальну (1–3 роки), фалічну (3–5 років), латентну (5–12 років) та генітальну (від підліткового віку). Кожна стадія характеризується домінуванням певних потреб і внутрішніх конфліктів, успішне подолання яких впливає на подальший розвиток особистості.

Молодший шкільний вік у межах даної теорії відповідає латентній стадії розвитку. У цей період сексуальні потяги відходять на другий план, а психічна енергія дитини спрямовується на навчання, пізнання навколишнього світу, засвоєння соціальних норм і побудову стосунків з однолітками. Важливими завданнями розвитку стають формування самоконтролю, відповідальності, дисциплінованості та здатності дотримуватися правил. З точки зору емоційного розвитку саме в цей період відбувається поступовий перехід від безпосереднього вираження емоцій до їх більш свідомого контролю, а також зростає роль соціального схвалення та оцінки з боку значущих дорослих і однолітків. Таким чином, латентна стадія створює передумови для розвитку емоційної регуляції, соціальних почуттів та формування моральних норм поведінки [29, 32].

На відміну від психоаналітичного підходу З. Фрейда, Е. Еріксон розглядав розвиток особистості як безперервний процес, що триває протягом усього життя та визначається взаємодією людини із соціальним середовищем. Відповідно до його психосоціальної теорії, розвиток проходить через вісім послідовних стадій: «базова довіра проти недовіри» (0–1 рік), «автономія проти сорому та сумніву» (1–3 роки), «ініціативність проти почуття провини» (3–5 років), «працелюбність проти почуття меншовартості» (6–11 років), «ідентичність проти рольової плутанини» (11–21 рік), «близькість проти ізоляції» (21–40 років), «продуктивність проти застою» (40–65 років) та «цілісність Я проти відчаю» (65 років і старше). Кожна стадія характеризується певною психосоціальною кризою, успішне подолання якої сприяє формуванню важливих особистісних якостей та забезпечує подальший розвиток особистості.

Молодший шкільний вік у теорії Е. Еріксона відповідає стадії «працелюбність проти почуття меншовартості». У цей період провідного значення набуває навчальна діяльність, а головним завданням розвитку стає формування почуття компетентності. Дитина активно опановує нові знання, навички та соціальні ролі, навчається виконувати поставлені завдання й оцінювати результати власної діяльності. Позитивний досвід успіху сприяє розвитку впевненості у власних можливостях, працелюбності та відповідальності. Водночас систематичні невдачі, надмірна критика або негативні порівняння з однолітками можуть призводити до формування почуття меншовартості, невпевненості та зниження самооцінки. З позиції емоційного розвитку саме в цей період особливого значення набувають переживання успіху й невдачі, визнання з боку значущих дорослих та однолітків, а також формування позитивного ставлення до себе та власних досягнень [29-36].

Вагомий внесок у розуміння закономірностей психічного розвитку дитини зробив Ж. Піаже, який розглядав інтелект як форму біологічної адаптації до навколишнього середовища. На думку дослідника, розвиток мислення відбувається через послідовне проходження чотирьох стадій: сенсомоторної (від народження до 2 років), доопераційної (2–7 років), стадії конкретних операцій

(7–11 років) та стадії формальних операцій (від 11 років). Кожна стадія характеризується якісно новим способом пізнання світу та відображає поступове ускладнення когнітивних структур особистості.

Молодший шкільний вік переважно відповідає стадії конкретних операцій. У цей період дитина переходить від інтуїтивного та егоцентричного мислення до більш логічного розуміння навколишньої дійсності. Вона набуває здатності виконувати логічні операції з конкретними об'єктами, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, класифікувати предмети за певними ознаками, порівнювати їх та встановлювати між ними відношення. Важливим новоутворенням даного віку є децентрація — здатність виходити за межі власної точки зору та враховувати позицію іншої людини. Якщо на попередній доопераційній стадії дитина схильна сприймати світ переважно через призму власного досвіду, то в молодшому шкільному віці вона поступово починає усвідомлювати, що інші люди можуть мати відмінні думки, знання та переживання [33].

Певні положення теорії Ж. Піаже перегукуються з психоаналітичною концепцією З. Фрейда. Якщо у психоаналізі розвиток особистості описується як перехід від принципу задоволення до принципу реальності, то у теорії Піаже аналогічний процес проявляється у переході від егоцентризму до децентрації. В обох випадках йдеться про поступовий розвиток здатності виходити за межі власних потреб і переживань та враховувати вимоги навколишнього світу й позицію інших людей.

У контексті розвитку емоційної сфери перехід до децентрації має особливе значення. Саме завдяки здатності враховувати переживання та наміри інших людей молодші школярі поступово починають краще розуміти емоції оточуючих, співпереживати їм та будувати більш складні міжособистісні взаємини. Це створює важливі передумови для розвитку емпатії, моральних почуттів, емоційної регуляції та соціальної компетентності дитини.

Важливе місце у вивченні психічного розвитку дитини посідає культурно-історична теорія Л. Виготського. На відміну від підходів, які

пояснювали розвиток переважно внутрішніми біологічними або когнітивними процесами, Л. Виготський розглядав психічний розвиток як результат засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду у процесі взаємодії з дорослими та однолітками. Одним із фундаментальних положень його теорії є закон розвитку вищих психічних функцій, відповідно до якого кожна психічна функція з'являється двічі: спочатку як форма взаємодії між людьми (інтерпсихічний рівень), а згодом як внутрішній психічний процес самої дитини (інтрапсихічний рівень). Таким чином, розвиток відбувається у напрямі від соціального до індивідуального [34].

Центральне місце у концепції Л. Виготського займає поняття зони найближчого розвитку — відстані між актуальним рівнем розвитку дитини, тобто тим, що вона здатна виконати самостійно, та потенційним рівнем розвитку, якого може досягти за підтримки дорослого або більш компетентного однолітка. На думку дослідника, саме зона найближчого розвитку є найбільш інформативним показником можливостей дитини та визначає перспективи її подальшого розвитку.

Віковий розвиток Л. Виготський розглядав як чергування стабільних (літичних) та критичних періодів. У стабільні періоди відбувається поступове накопичення психічних новоутворень, тоді як кризові періоди пов'язані з якісною перебудовою особистості та зміною соціальної ситуації розвитку. Особливе значення для молодшого шкільного віку має криза семи років, яка знаменує перехід дитини до нового етапу розвитку, пов'язаного з початком систематичного навчання та формуванням внутрішньої позиції школяра.

Ми порівняли основні теорії вікового розвитку і навели короткий опис у Таблиці 1.3.

Таблиця 1.3. Порівняльна характеристика класичних теорій вікового розвитку

Життєвий період	З. Фройд (психосексуальний розвиток)	Е. Еріксон (психосоціальний розвиток)	Піаже (когнітивний розвиток)	Виготський (культурно-історична теорія розвитку)
Немовлячий вік (infancy)	Оральна стадія (0–1,5 року) → відлучення від грудей	Базова довіра vs. недовіра (0–1 рік) → Надія	Сенсомоторна стадія (0–2 роки)	криза новонародженості, криза 1 року → Емоційне спілкування з дорослим
Раннє дитинство (toddler)	Анальна стадія (1,5–4 роки) → привчання до охайності	Автономія vs. сором і сумнів (1–3 роки) → Воля	Доопераційна стадія (2–7 років)	Криза 3 років → Предметна діяльність, розвиток мовлення
Дошкільний вік	Фалічна стадія (4–6 років) → статева ідентифікація	Ініціативність vs. почуття провини (3–5 років) → Цілеспрямованість		
Молодший шкільний вік	Латентна стадія (6–11 років) → навчання та соціалізація	Працелюбність vs. почуття меншовартості (6–11 років) → Компетентність	Стадія конкретних операцій (7–11 років)	Криза 7 років → Навчальна діяльність, розвиток довільності
Підлітковий вік	Генітальна стадія (12+ років) → зріла сексуальність	Ідентичність vs. рольова плутанина (12–21 рік) → Вірність	Стадія формальних операцій (11+ років)	Криза 13 років → Особистісне спілкування з однолітками Криза 17 років → Самовизначення
Рання дорослість		Близькість vs. ізоляція (21–40 років) → Любов		
Середня дорослість		Продуктивність vs. застій (40–65 років) → Турбота		
Пізня дорослість		Цілісність Я vs. відчай (65+ років) → Мудрість		

Розглянуті теорії розвитку дозволяють зрозуміти закономірності психічного становлення дитини та особливості формування її особистості на різних вікових етапах. Водночас для дослідження емоційної сфери важливим є не лише розуміння загальних механізмів розвитку, а й аналіз вікових особливостей прояву емоцій, почуттів, емоційних станів та емоційних властивостей особистості. Саме молодший шкільний вік є періодом суттєвих змін в емоційній сфері, пов'язаних із початком систематичного навчання, розширенням соціальних контактів та зростанням вимог до саморегуляції поведінки.

Емоційна сфера молодших школярів характеризується поступовим переходом від безпосередніх і ситуативних емоційних реакцій до більш усвідомленого розуміння власних переживань та емоцій інших людей. У цьому віці збагачується емоційний досвід дитини, розширюється спектр переживань, удосконалюється здатність розпізнавати, диференціювати та вербалізувати емоції. Якщо на початку молодшого шкільного віку діти переважно оперують базовими емоціями, такими як радість, сум, страх, гнів чи здивування, то поступово вони починають розуміти більш складні емоційні переживання та їх відтінки. Поряд із базовими емоціями дедалі більшого значення набувають складні соціальні почуття, пов'язані з моральними нормами, відповідальністю, справедливістю, дружбою та ставленням до себе. Розвиток емоційного словника та здатності усвідомлювати власні переживання створює підґрунтя для формування емоційної компетентності та ефективної взаємодії з оточенням.

Для молодших школярів характерна підвищена емоційна чутливість до оцінки дорослих і однолітків. Навчальні успіхи та невдачі нерідко стають джерелом сильних емоційних переживань і впливають на загальне емоційне самопочуття дитини. У зв'язку з цим важливим новоутворенням молодшого шкільного віку є формування самооцінки. Якщо раніше уявлення дитини про себе значною мірою спиралося на оцінки значущих дорослих, то в умовах шкільного навчання вона починає самостійно оцінювати власні досягнення, порівнювати себе з однолітками та формувати більш реалістичне уявлення про

свої можливості. Успіхи й невдачі в навчальній діяльності, взаємини з ровесниками та ставлення вчителів стають важливими чинниками формування ставлення до себе, впевненості у власних силах і рівня домагань.

Водночас у молодшому шкільному віці активно розвиваються навички емоційної саморегуляції. Діти поступово навчаються контролювати зовнішні прояви емоцій, враховувати соціальні норми та обирати прийнятні способи вираження своїх переживань. Проте емоційні реакції ще можуть бути достатньо інтенсивними, а здатність керувати власними переживаннями перебуває на етапі становлення.

Важливими досягненнями емоційного розвитку в цей період є також зростання емпатії, здатності до співпереживання та розуміння емоційних станів інших людей. Розвиток цих якостей сприяє налагодженню міжособистісних взаємин, формуванню дружніх стосунків і успішній соціальній адаптації дитини.

Отже, молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку особистості, під час якого відбуваються суттєві зміни в емоційній сфері дитини. Аналіз класичних теорій розвитку дозволяє дійти висновку, що в цей період формуються передумови для розвитку емоційної регуляції, самоконтролю, емпатії, моральних почуттів та позитивного ставлення до себе. Емоційна сфера молодших школярів характеризується збагаченням емоційного досвіду, розширенням спектра переживань, розвитком здатності усвідомлювати власні емоції та розуміти емоційні стани інших людей. Водночас особливого значення набувають переживання успіху й невдачі, взаємини з однолітками та дорослими, а також процес формування самооцінки. Розуміння зазначених вікових особливостей є важливим для подальшого дослідження емоційної сфери молодших школярів та чинників, що впливають на її розвиток.

1.3. Особливості діагностики емоційної сфери молодших школярів та можливості використання цифрових інструментів

Діагностика емоційної сфери є одним із найбільш складних напрямів психологічного дослідження, оскільки емоції належать до багатовимірних психічних явищ, що поєднують суб'єктивні переживання, фізіологічні реакції, когнітивні процеси та поведінкові прояви. На відміну від багатьох інших психологічних характеристик, емоції не можуть бути безпосередньо спостережуваними. Психолог має справу лише з їхніми зовнішніми проявами або суб'єктивними повідомленнями людини про власні переживання. Саме тому проблема вимірювання емоційної сфери залишається актуальною для сучасної психологічної науки.

Додаткові труднощі виникають через відсутність єдиного загальновизнаного визначення поняття «емоція». У різних теоретичних підходах емоції розглядаються як біологічно детерміновані реакції організму, результати когнітивної оцінки подій, соціально сконструйовані явища або комплексні психофізіологічні процеси. Відповідно, різні дослідники можуть по-різному визначати предмет вимірювання та використовувати відмінні методи його оцінювання. Унаслідок цього результати досліджень інколи складно порівнювати між собою, а інтерпретація отриманих даних потребує врахування теоретичної позиції автора [37].

Ще однією особливістю є міждисциплінарний характер дослідження емоційної сфери. Емоційні явища досліджуються представниками психології, нейронаук, психофізіології, медицини, педагогіки та соціальних наук. При цьому різні дослідники працюють на різних рівнях аналізу: від вивчення активності окремих нейронних структур до аналізу поведінки людини або її суб'єктивних переживань. Така різноманітність підходів суттєво розширює можливості дослідження емоцій, проте водночас створює труднощі інтеграції результатів і побудови цілісної теорії емоційної сфери.

Крім того, на процес дослідження можуть впливати теоретичні переконання самих науковців щодо природи емоцій. Частина дослідників

розглядає емоції як універсальні біологічні категорії, що мають чіткі фізіологічні та поведінкові маркери. Інші вважають емоції результатом когнітивного конструювання досвіду людини залежно від культурного контексту та індивідуальних особливостей. Відповідно, різні підходи можуть по-різному інтерпретувати одні й ті самі емпіричні дані. Це створює додаткові труднощі для розроблення універсальних методів діагностики емоційної сфери [37].

У практичній психології для оцінювання емоційної сфери використовуються як суб'єктивні, так і об'єктивні методи. До суб'єктивних належать опитувальники, інтерв'ю, бесіди та самооцінні методики, що дозволяють отримати інформацію про переживання людини. Об'єктивні методи ґрунтуються на реєстрації фізіологічних показників, поведінкових реакцій або результатів виконання спеціально розроблених завдань. Кожен із цих підходів має свої переваги та обмеження, тому сучасні дослідники дедалі частіше наголошують на доцільності комплексного використання різних способів оцінювання.

Особливої актуальності проблема діагностики набуває під час роботи з дітьми молодшого шкільного віку. На відміну від дорослих, молодші школярі ще не завжди здатні точно усвідомлювати власні переживання, описувати їх словами та аналізувати причини своїх емоційних станів. Тому результати самооцінювання можуть бути менш надійними, а діагностика потребує поєднання різних методів збору інформації. Саме ця особливість визначає необхідність спеціального розгляду діагностичних підходів, які застосовуються під час вивчення емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку [38, 39].

Зазначені вікові особливості обумовлюють необхідність комплексного підходу до діагностики емоційної сфери молодших школярів. Для отримання цілісного уявлення про емоційний розвиток дитини психологи оцінюють не лише окремі емоційні реакції, стани та властивості, а й ширший спектр показників, що характеризують емоційне функціонування особистості.

До основних напрямів діагностики емоційної сфери молодших школярів належать дослідження психологічного благополуччя, особливостей самооцінки,

емоційного реагування, міжособистісних взаємин, а також вивчення прихованих переживань і внутрішніх конфліктів дитини.

Психологічне благополуччя є одним із найбільш узагальнених показників емоційного функціонування дитини. Воно відображає суб'єктивне відчуття задоволеності життям, позитивне ставлення до себе, якість взаємин із близькими людьми, успішність взаємодії з ровесниками та рівень адаптації до шкільного середовища. На відміну від ситуативних емоційних станів, психологічне благополуччя характеризує відносно стійке емоційне самопочуття дитини та її сприйняття власного життя загалом. Дослідження показують, що високий рівень психологічного благополуччя пов'язаний із кращою соціальною адаптацією, вищою навчальною мотивацією та нижчим рівнем емоційних і поведінкових труднощів. Саме тому оцінювання психологічного благополуччя розглядається як важливий напрям діагностики емоційної сфери молодших школярів [40].

Тісно пов'язаною з психологічним благополуччям є самооцінка дитини. У молодшому шкільному віці вона перебуває на етапі активного формування та значною мірою залежить від оцінок і реакцій значущих дорослих, успішності навчання та досвіду взаємодії з однолітками. Самооцінка впливає на рівень впевненості у власних силах, готовність долати труднощі, ставлення до помилок та здатність встановлювати соціальні контакти. Занижена самооцінка може супроводжуватися підвищеною тривожністю, униканням складних завдань та зниженням навчальної мотивації, тоді як адекватна самооцінка сприяє більш успішній адаптації до шкільного середовища. Тому вивчення самооцінки дозволяє отримати важливу інформацію про емоційне благополуччя та особистісний розвиток дитини.

Наступним важливим напрямом є дослідження особливостей емоційного реагування. Молодші школярі відрізняються за інтенсивністю переживання емоцій, способами їх вираження та здатністю контролювати власні реакції. У психологічній практиці особливу увагу приділяють проявам агресивності, імпульсивності, дратівливості, підвищеної емоційної збудливості або, навпаки, емоційної стриманості. Подібні особливості не завжди проявляються у

вербальних відповідях дитини, проте можуть відображатися у поведінці, грі, малюнках та інших продуктах діяльності. Саме тому під час дослідження емоційної сфери важливо використовувати методи, які дозволяють виявляти як усвідомлені, так і менш усвідомлені аспекти емоційного реагування [25].

Не менш важливим напрямом діагностики є вивчення міжособистісних взаємин дитини та її емоційного досвіду взаємодії з близькими людьми. Для молодших школярів сім'я залишається одним із провідних джерел емоційної підтримки, тому характер стосунків із батьками суттєво впливає на психологічне благополуччя, самооцінку та особливості емоційного реагування. Водночас у цей період зростає значущість взаємин із ровесниками, що створює нові можливості для розвитку соціальних навичок, але також може ставати джерелом емоційних переживань. Дослідження міжособистісних взаємин дозволяє краще зрозуміти контекст формування емоційної сфери дитини та виявити можливі джерела емоційного напруження.

Особливе місце в діагностиці емоційної сфери займає вивчення прихованих переживань та внутрішніх конфліктів дитини. Молодші школярі не завжди можуть відкрито говорити про свої страхи, образи, тривоги або суперечливі почуття. Частина таких переживань може бути недостатньо усвідомленою або складною для вербалізації. Саме тому в дитячій психології широко використовуються проєктивні методи, які дозволяють досліджувати внутрішній світ дитини через символічні образи, малюнки та сюжетні історії. Такі методики створюють умови для більш вільного вираження переживань і допомагають виявити особливості емоційного досвіду, які можуть залишатися непомітними під час прямого опитування.

Таким чином, різні аспекти емоційної сфери потребують використання різних діагностичних інструментів. У зв'язку з цим у практиці дитячої психології застосовуються як стандартизовані опитувальники та шкали, так і проєктивні методики, кожна з яких дозволяє дослідити окремі аспекти емоційного розвитку дитини.

Стандартизовані психодіагностичні методики є важливим інструментом оцінювання емоційного стану та психологічного благополуччя дітей. Їхньою перевагою є наявність чіткої процедури проведення, стандартизованих умов оцінювання та можливість кількісного аналізу результатів. Такі методики дозволяють отримати відносно об'єктивні показники окремих характеристик особистості, порівнювати результати різних дітей між собою та відстежувати зміни в динаміці. Особливо цінними стандартизовані інструменти є під час оцінювання психологічного благополуччя, самооцінки, якості життя, емоційних труднощів та соціальної адаптації дитини. Завдяки стандартизації вони забезпечують достатній рівень надійності та валідності результатів, що робить їх важливим компонентом сучасної психодіагностичної практики [40, 41].

Водночас використання лише стандартизованих опитувальників має певні обмеження, особливо під час роботи з молодшими школярами. Діти цього віку ще не завжди здатні точно усвідомлювати власні переживання, аналізувати їх та вербалізувати у формі відповідей на запитання. Крім того, на результати можуть впливати ситуативні чинники, настрій дитини, бажання отримати схвалення дорослого або надати соціально бажані відповіді. Саме тому кількісні показники не завжди відображають повну картину внутрішнього світу дитини та потребують доповнення іншими методами дослідження.

Для глибшого розуміння емоційних переживань дітей широко використовуються проєктивні методики. Їхня теоретична основа полягає в припущенні, що під час інтерпретації неоднозначних стимулів людина несвідомо проєктує на них власні переживання, потреби, конфлікти та особистісні особливості. У дитячій психології проєктивні методи набули особливого поширення, оскільки дозволяють досліджувати внутрішній світ дитини у формі, яка є для неї природною та доступною. Малюнок, гра, історія чи казковий сюжет часто стають для дитини більш комфортним способом вираження переживань, ніж пряме обговорення власних почуттів. Особливе місце серед проєктивних методів займають малюнкові та сюжетні методики. Вони дають можливість виявляти особливості емоційного реагування, ставлення до себе, значущих

дорослих і навколишнього світу, а також досліджувати приховані переживання, тривоги та внутрішні конфлікти. Важливою перевагою таких методик є можливість отримання інформації про аспекти емоційного життя дитини, які вона не завжди здатна усвідомити або описати словами.

Варто зазначити, що розвиток цифрових технологій суттєво вплинув на сучасну психодіагностичну практику, в тому числі для дітей. Поряд із традиційними паперовими методиками дедалі ширше використовуються цифрові інструменти, які дозволяють автоматизувати процес збору та обробки даних, підвищити мотивацію дітей до участі в обстеженні та створювати більш інтерактивні умови оцінювання. Сучасні дослідники наголошують, що цифрові технології не лише спрощують процедуру проведення діагностики, а й відкривають нові можливості для оцінювання психологічних характеристик, які складно досліджувати за допомогою традиційних опитувальників. Особливо актуальним цей напрям є для дітей молодшого шкільного віку, які з раннього дитинства активно взаємодіють із цифровим середовищем та часто сприймають цифрові формати як більш природні й привабливі порівняно з паперовими методиками. Дослідження OECD свідчать, що цифрові технології можуть суттєво розширити можливості оцінювання соціально-емоційних навичок, забезпечуючи більш високий рівень залученості учасників та дозволяючи отримувати дані про поведінку дитини безпосередньо в процесі виконання завдань [42].

До цифрових інструментів, що використовуються в сучасній психологічній діагностиці, належать онлайн-опитувальники, інтерактивні завдання, комп'ютерні тести, цифрові ігри, віртуальні середовища, технології доповненої та віртуальної реальності, а також системи автоматизованого аналізу поведінкових даних. На відміну від традиційних методик, такі інструменти дозволяють фіксувати не лише кінцевий результат виконання завдання, а й особливості самого процесу: швидкість реагування, послідовність дій, кількість спроб, характер вибору та інші поведінкові показники. Саме тому цифрові методи все частіше використовуються для безпосереднього оцінювання

соціально-емоційних навичок, емоційної регуляції та особливостей міжособистісної взаємодії. За даними OECD, у сучасних дослідженнях вже використовується понад п'ятдесят різних цифрових інструментів для прямого оцінювання соціально-емоційних навичок дітей та підлітків.

Однією з головних переваг цифрових технологій є можливість переходу від самооцінювання до поведінкового оцінювання. Традиційні опитувальники значною мірою залежать від здатності дитини усвідомлювати власні переживання та повідомляти про них. Натомість цифрові завдання дозволяють оцінювати поведінку дитини безпосередньо під час взаємодії із запропонованою ситуацією. Наприклад, дитині може пропонуватися виконання серії завдань, пов'язаних із прийняттям рішень, співпрацею, розв'язанням конфліктів або розпізнаванням емоційних станів персонажів. У таких випадках джерелом інформації стають не лише відповіді дитини, а й сама логіка її поведінки. Це дозволяє зменшити вплив соціально бажаних відповідей і підвищити екологічну валідність отриманих результатів.

Особливий інтерес для дослідників становить використання цифрових персонажів та віртуальних соціальних ситуацій. Сучасні цифрові середовища дають можливість моделювати реалістичні сценарії міжособистісної взаємодії, у яких дитина повинна інтерпретувати поведінку інших людей, розпізнавати емоційні сигнали та приймати рішення щодо власних дій. На відміну від статичних фотографій або малюнків, цифрові персонажі демонструють динамічні зміни міміки, жестів, пози та інтонації. Це дозволяє наблизити діагностичну ситуацію до реальних умов соціальної взаємодії. Дослідження показують, що сприйняття емоцій людиною значною мірою залежить не лише від окремих елементів міміки, а й від контексту ситуації, послідовності поведінкових сигналів та динаміки їхнього прояву. Саме тому цифрові персонажі можуть забезпечувати більш реалістичне оцінювання навичок розпізнавання емоцій та соціального розуміння.

Перспективність цифрових підходів підтверджується і результатами сучасних емпіричних досліджень. Так, у 2025 році було представлено цифровий

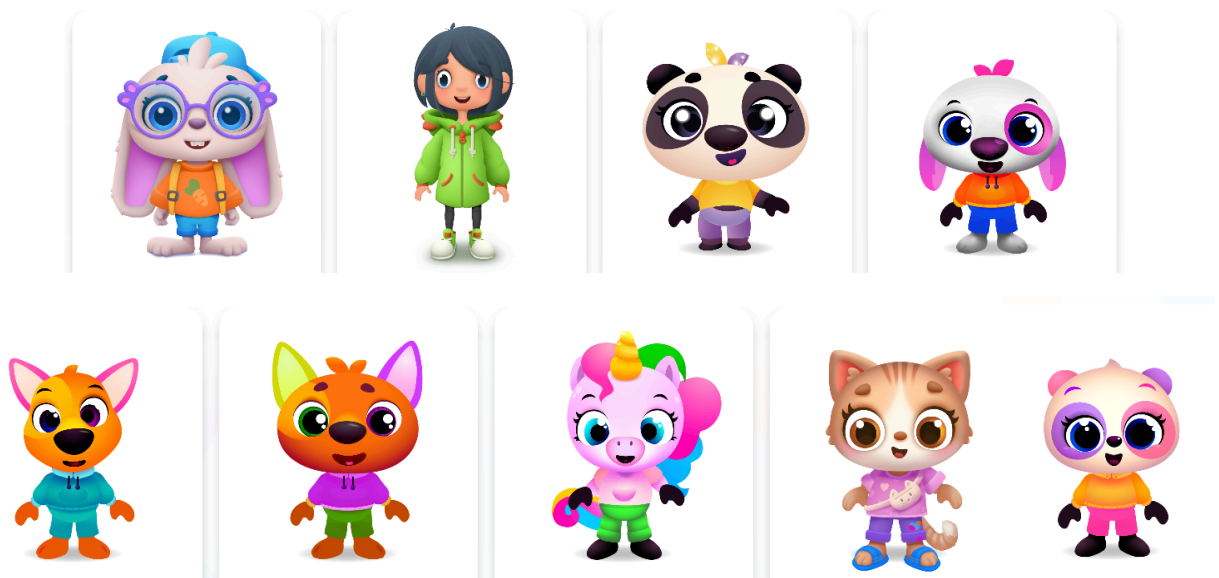
інструмент GraSEF, призначений для оцінювання соціально-емоційних навичок дітей молодшого шкільного віку. Методика поєднує різні формати оцінювання: завдання на розпізнавання емоцій, оцінювання соціальних ситуацій, поведінкові сценарії та елементи самооцінювання. Результати первинної валідизації показали, що цифровий формат дозволяє ефективно оцінювати соціально-емоційні навички дітей раннього шкільного віку та може використовуватися як інструмент скринінгу в освітньому середовищі. Автори підкреслюють, що цифрові інструменти здатні забезпечити більш високу залученість дітей та отримувати інформацію про особливості їхньої поведінки в режимі реального часу [43].

Разом із численними перевагами цифрові інструменти мають і певні обмеження. По-перше, не всі традиційні психодіагностичні методики зберігають свої психометричні характеристики після переведення в електронний формат. По-друге, результати можуть залежати від рівня цифрової грамотності дитини, технічних умов проведення дослідження та особливостей взаємодії з цифровим інтерфейсом. По-третє, цифрові методики не можуть повністю замінити професійне спостереження психолога, особливо коли йдеться про виявлення складних емоційних переживань, внутрішніх конфліктів або особливостей міжособистісних взаємин. Саме тому сучасні автори рекомендують розглядати цифрові технології не як альтернативу класичним психодіагностичним методам, а як їх доповнення.

Водночас розвиток сучасних цифрових платформ спрямований на подолання окремих обмежень традиційної онлайн-діагностики. Якщо класичні цифрові методики часто зводяться до перенесення паперових опитувальників в електронний формат, то новітні цифрові середовища намагаються поєднати переваги стандартизованого оцінювання, поведінкового спостереження та інтерактивної взаємодії. Особливого значення такі підходи набувають у роботі з молодшими школярами, для яких ігровий формат та візуальна підтримка є більш природними способами взаємодії порівняно з традиційними опитувальниками.

Прикладом подібного підходу в Україні є цифрова платформа MaPanda, яка використовує систему інтерактивних анімованих персонажів для організації психологічної взаємодії з дитиною. Особливістю платформи є можливість вибору персонажа відповідно до віку, інтересів та вподобань дитини, що сприяє формуванню емоційного контакту, підвищує мотивацію до взаємодії та залученість до виконання завдань (Мал. 1.1). За потреби можуть створюватися й спеціалізовані персонажі, адаптовані до цілей конкретної програми або особливостей цільової аудиторії [45].

Важливою перевагою платформи є те, що анімованими персонажами в режимі реального часу керує психолог або інший фахівець, який може гнучко адаптувати зміст взаємодії відповідно до реакцій дитини, підтримувати діалог, ставити уточнювальні запитання та змінювати сценарій роботи залежно від перебігу заняття. Персонажі здатні відображати широкий спектр емоційних станів через міміку, жести, інтонацію та поведінкові реакції, що створює додаткові можливості для розвитку емоційної обізнаності, розпізнавання емоцій та обговорення емоційних переживань.



Малюнок 1.1. Анімовані персонажі платформи MaPanda для дистанційної взаємодії психолога з дитиною

З погляду психологічної практики важливою особливістю платформи є наявність великої кількості інтерактивних об'єктів та візуальних елементів, які можуть використовуватися для адаптації психологічних вправ і діагностичних

процедур до вікових особливостей дітей. Цифрове середовище дозволяє візуалізувати стимульний матеріал, модифікувати способи подання завдань та інтегрувати елементи гри в процес обстеження. Завдяки цьому окремі стандартизовані та проєктивні методики можуть бути представлені у більш доступній та привабливій для дитини формі без втрати їхнього психологічного змісту.

На відміну від традиційних онлайн-опитувальників, у подібних цифрових середовищах психолог отримує можливість не лише аналізувати відповіді дитини, а й спостерігати за особливостями її поведінки під час взаємодії: швидкістю реагування, емоційними реакціями, вибором об'єктів, характером комунікації та готовністю до співпраці. Таким чином, цифрова платформа виступає не лише технічним засобом проведення дослідження, а й додатковим джерелом інформації про особливості емоційного функціонування дитини.

Подібні рішення відображають сучасну тенденцію розвитку психодіагностики, відповідно до якої цифрові технології використовуються не для заміни традиційних методів оцінювання, а для розширення можливостей психолога щодо збору, візуалізації та інтерпретації даних про емоційну сферу особистості.

Отже, діагностика емоційної сфери молодших школярів є складним і багатовимірним процесом, що потребує врахування вікових особливостей дітей, специфіки емоційного розвитку та обмежень окремих методів дослідження. Аналіз наукових джерел показав, що для отримання цілісного уявлення про емоційне функціонування дитини доцільно поєднувати стандартизовані психодіагностичні методики, які забезпечують об'єктивність та можливість кількісного аналізу результатів, із проєктивними методами, що дозволяють виявляти приховані переживання, внутрішні конфлікти та особливості емоційного досвіду. Водночас розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для психологічної діагностики завдяки використанню інтерактивних середовищ, поведінкового оцінювання та цифрових персонажів, однак на сучасному етапі вони розглядаються переважно як доповнення до традиційних

методів дослідження. З огляду на це, для емпіричного вивчення особливостей емоційної сфери молодших школярів доцільним є використання комплексу взаємодоповнювальних методик, спрямованих на оцінювання психологічного благополуччя, самооцінки, особливостей емоційного реагування та внутрішнього емоційного світу дитини.

Висновки до розділу I

1. Емоційна сфера особистості є складним інтегративним утворенням психіки, що охоплює емоційні реакції, почуття, емоційні стани та емоційні властивості. Аналіз класичних і сучасних теорій емоцій показав, що розуміння природи емоцій розвивалося від фізіологічних пояснень до інтегративних підходів, які враховують тілесні реакції, когнітивну оцінку, попередній досвід, нейробіологічні механізми, контекст і свідоме усвідомлення переживань.

2. Молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку емоційної сфери. У цей період дитина поступово переходить від безпосередніх ситуативних реакцій до більш усвідомленого розуміння власних емоцій та емоцій інших людей. Водночас активно формуються самооцінка, емоційна регуляція, емпатія, моральні почуття та соціальна компетентність. Емоційна сфера молодших школярів є чутливою до навчальних успіхів і невдач, оцінки дорослих, взаємин з однолітками та сімейного емоційного клімату. Саме тому переживання успіху, підтримка значущих дорослих і позитивний досвід взаємодії мають важливе значення для формування психологічного благополуччя дитини.

3. Діагностика емоційної сфери молодших школярів потребує комплексного підходу, оскільки діти цього віку ще не завжди здатні точно усвідомлювати та вербалізувати власні переживання. Тому використання лише стандартизованих суб'єктивних методик не дає повної картини емоційного функціонування дитини. Найбільш доцільним є поєднання стандартизованих суб'єктивних психодіагностичних методик із проєктивними методами.

4. Цифрові інструменти відкривають нові можливості для психологічної роботи з молодшими школярами завдяки інтерактивності, візуалізації стимульного матеріалу, використанню цифрових персонажів і можливості фіксації поведінкових показників у процесі виконання завдань. Перспективним напрямом розвитку сучасної психодіагностики є використання інтерактивних цифрових платформ з анімованими персонажами. Такі рішення дозволяють поєднати переваги цифрових технологій із безпосередньою участю психолога в процесі взаємодії з дитиною. Анімовані персонажі сприяють формуванню довіри, зниженню напруження та підвищенню залученості молодших школярів, тоді як керування персонажем психологом забезпечує можливість гнучкого реагування на поведінку дитини, спостереження за її емоційними реакціями та адаптації діагностичного процесу відповідно до індивідуальних особливостей.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Дизайн та методи емпіричного дослідження

З метою вивчення особливостей діагностики емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивних цифрових технологій було розроблено дизайн емпіричного дослідження, який включав підготовчий, діагностичний (етап збору даних) та аналітичний етапи. Загальну структуру та послідовність етапів емпіричного дослідження представлено у Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1. Дизайн емпіричного дослідження

I. ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП

1. Вибір психодіагностичних методик для дослідження емоційної сфери молодших школярів.

2. Вибір інтерактивного цифрового інструменту для організації психодіагностичної взаємодії з дитиною.

3. Адаптація обраних психодіагностичних методик до формату інтерактивної онлайн-взаємодії та розробка ігрової оболонки діагностики емоційного стану молодших школярів.



II. ЕТАП ЗБОРУ ДАНИХ

4. Проведення первинного онлайн-опитування батьків щодо емоційного стану їхніх дітей, а також збір соціально-демографічних даних.

5. Проведення індивідуальної онлайн-психодіагностики емоційного стану кожної дитини із застосуванням інтерактивних цифрових технологій.

6. Підготовка індивідуальних звітів для батьків за результатами психодіагностичної зустрічі з кожною дитиною.

7. Проведення повторного онлайн-опитування батьків щодо досвіду використання інтерактивних цифрових технологій у психодіагностиці їхньої дитини.



III. АНАЛІТИЧНИЙ ЕТАП

8. Узагальнення, аналіз та статистична обробка отриманих результатів дослідження.

Для дослідження емоційної сфери молодшого школяра було використано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, що поєднує стандартизований опитувальник та проєктивні методи.

Для оцінки суб'єктивної якості життя та емоційного благополуччя дітей в дослідженні було використано опитувальник **Kid-KINDL** [46], розроблений М. Буллінгер та У. Равенс-Зіберер (1994; переглянута версія — 1998). Методика належить до стандартизованих інструментів оцінки якості життя дітей та підлітків, пов'язаної зі здоров'ям.

Опитувальник представлений у декількох вікових модифікаціях. Версія Kiddy-KINDL призначена для дітей 4–6 років та проводиться у формі інтерв'ю. Версія Kid-KINDL використовується для дітей 7–13 років, а Kiddo-KINDL — для підлітків 14–17 років. Окрім дитячих форм, існують окремі батьківські версії опитувальника для дітей дошкільного віку та для дітей і підлітків віком 7–17 років, що дозволяє порівнювати самооцінку дитини з оцінкою значущого дорослого.

KINDL належить до найбільш поширених міжнародних інструментів оцінки якості життя дітей та підлітків. Валідизація методики здійснювалася на репрезентативних вибірках дітей і підлітків Німеччини. Нормативні показники були отримані на вибірці понад 1500 здорових дітей, а також перевірені на клінічних вибірках дітей із хронічними захворюваннями. Методика перекладена багатьма мовами та використовується в різних культурних контекстах. Опитувальник представлений 36 мовами [47], зокрема існує його україномовний

переклад [48]. Психометричні характеристики опитувальника свідчать про його достатню надійність і валідність: для загального показника якості життя коефіцієнт внутрішньої узгодженості становить близько $\alpha = 0,82$ [49].

У даному дослідженні використовувалася версія Kid-KINDL для дітей молодшого шкільного віку (Додаток А) та відповідна батьківська форма (Додаток Б). Опитувальник містить 24 твердження, об'єднані у шість шкал по чотири пункти в кожній. Шкала «Фізичне благополуччя» оцінює самопочуття та рівень життєвої енергії дитини, «Емоційне благополуччя» - особливості її емоційного стану, «Самооцінка» - ставлення до себе та власних можливостей, «Сім'я» - сприйняття взаємин із батьками та сімейної підтримки, «Друзі» - якість взаємодії з однолітками, а «Шкільне життя» – ставлення до навчання та переживання, пов'язані зі школою. Усі запитання стосуються досвіду дитини протягом останнього тижня, що дозволяє оцінити її актуальне суб'єктивне благополуччя. На основі результатів окремих шкал також розраховується інтегральний показник якості життя.

Попри високу інформативність опитувальника Kid-KINDL та можливість оцінити низку важливих аспектів благополуччя дитини, зокрема емоційне благополуччя, самооцінку, сімейні та соціальні взаємини, його використання не є достатнім для комплексного дослідження емоційної сфери молодшого школяра. Стандартизовані опитувальники ґрунтуються на усвідомленій самооцінці та вербальному описі власних переживань, що може бути ускладненим для дітей молодшого шкільного віку через недостатній рівень розвитку рефлексії, емоційного словника та навичок самоспостереження. Крім того, проходження опитувальника, який містить 24 запитання, вже становить для дитини достатньо тривалу та когнітивно навантажену процедуру.

З огляду на це для більш глибокого вивчення емоційної сфери було додатково використано комплекс проєктивних методик, які дозволяють дослідити особливості самооцінки, емоційного стану, міжособистісних стосунків, внутрішніх переживань та ставлення дитини до значущих дорослих у

більш природній та ігровій формі. У дослідженні застосовувалися методики «Сходинок», «Казки Луїзи Дюсс», «Дерево» та «Кактус».

Проективна методика «Сходинок» (В. Г. Щур) [50] була використана для дослідження особливостей самооцінки та уявлень дитини про ставлення до неї значущих дорослих. Методика призначена для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку і дозволяє оцінити рівень самооцінки, її адекватність, а також особливості сприйняття дитиною оцінок з боку найближчого соціального оточення.

Стимульний матеріал являє собою зображення драбинки із семи сходинок. Нижня сходинка відповідає найнижчій оцінці («найгірші діти»), верхня - найвищій («найкращі діти»), а проміжні відображають різний ступінь позитивної або негативної оцінки. Дитині пропонується визначити, на яку сходинку вона поставила б себе, після чого пояснити свій вибір. Додатково дитина відповідає на запитання про те, на яку сходинку її, на її думку, поставили б мама, тато та вчителька. Кожна відповідь супроводжується уточнювальним запитанням «Чому?», що дає можливість отримати додаткову якісну інформацію про особливості самосприйняття дитини. Під час інтерпретації враховується як номер обраної сходинки, так і зміст пояснень дитини. Високі сходинки свідчать про позитивне ставлення до себе та достатньо високу самооцінку, середні - про її відносну адекватність, тоді як вибір нижніх сходинок може вказувати на невпевненість у собі, занижену самооцінку або негативне самосприйняття. Особливу увагу приділяють співвідношенню між самооцінкою дитини та її уявленнями про оцінку з боку значущих дорослих, що дозволяє оцінити особливості сімейних і шкільних взаємин, потребу у схваленні та рівень психологічного благополуччя.

Проективна методика «Казки Луїзи Дюсс» [51] розроблена швейцарським психологом Л. Дюсс і призначена для виявлення особливостей емоційних переживань, тривожності, внутрішніх конфліктів, потреб та ставлення дитини до значущих людей. Дитині пропонується прослухати незавершену казкову історію та самостійно придумати її продовження.

Вважається, що в процесі завершення сюжету дитина проєктує власний досвід, переживання та актуальні емоційні труднощі.

Класичний варіант методики містить десять казок, однак у даному дослідженні було використано чотири казки, найбільш релевантні меті дослідження емоційної сфери молодшого школяра (Додаток В):

1. Казка «Пташеня» спрямована на дослідження рівня самостійності дитини та її емоційної залежності від батьків.
2. Казка «Новина» дає можливість виявити приховані страхи, тривожні очікування та емоційно значущі переживання дитини.
3. Казка «Річниця весілля» використовується для дослідження особливостей сімейних взаємин, сприйняття дитиною свого місця в сім'ї та можливих переживань, пов'язаних із увагою батьків, почуттям самотності або ревностей.
4. Казка «Поганий сон» є найбільш відкритою проєктивною ситуацією та дозволяє виявити актуальні страхи, тривоги й емоційно значущі теми.

Також для дослідження особливостей емоційної сфери молодших школярів було використано проєктивну методику «Дерево» (Дж. та Д. Лампен) [52, 53]. Методика була запропонована англійськими психологами Дж. та Д. Лампен у 1997 році на семінарі шкільних психологів в Одесі з метою більш повного вивчення особистості учня. Первинно методика була спрямована на дослідження шкільної мотивації та адаптації дітей молодшого шкільного віку, однак згодом сфера її застосування була розширена.

Стимульний матеріал являє собою зображення дерева, на якому та поруч з яким розміщені чоловічки, що займають різні позиції та символізують різні стани й способи взаємодії з навколишнім світом. Дитині пропонується обрати чоловічка, який найбільше нагадує її в даний момент, а також чоловічка, на місці якого вона хотіла б перебувати (Додаток Г). У даному дослідженні методика використовувалася для оцінки особливостей сприйняття дитиною свого актуального та бажаного становища. Під час аналізу враховувалися характеристики обраних позицій, а також наявність розбіжностей між

актуальним та бажаним вибором. З огляду на мету дослідження особлива увага приділялася показникам, пов'язаним з емоційним благополуччям, тривожністю, потребою в підтримці та готовністю до подолання труднощів.

Проективна методика «Кактус» (М. А. Панфілова) [54] також призначена для дослідження емоційно-особистісної сфери дитини та виявлення особливостей її емоційного стану, зокрема проявів агресивності, тривожності, потреби в захисті та підтримці. Методика може використовуватися в роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Використання даної методики було зумовлене необхідністю отримання додаткової інформації про емоційні переживання дитини в доступній та зрозумілій для молодших школярів формі. На відміну від стандартизованих опитувальників, малюнок не вимагає розвинених навичок рефлексії та вербалізації власних переживань, що особливо важливо під час дослідження емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.

У класичному варіанті методики дитині пропонується намалювати кактус таким, яким вона його уявляє. Після завершення малюнка проводиться бесіда за низкою уточнювальних запитань щодо особливостей кактуса, його оточення та ставлення до нього. Інтерпретація результатів здійснюється на основі аналізу особливостей малюнка в поєднанні з відповідями дитини. На відміну від класичного варіанта методики, де малюнок виконується на папері, у даному дослідженні діти створювали зображення за допомогою графічних інструментів планшета під час онлайн-зустрічі. Під час інтерпретації результатів аналізувалися лише показники, пов'язані з емоційною сферою дитини: агресивність, тривожність, оптимізм та відчуття захищеності. Водночас результати розглядалися з певною обережністю через обмеження цифрового формату, зокрема неможливість оцінки сили натиску, особливостей штрихування та деяких інших графічних характеристик малюнка.

Узагальнену характеристику використаних методик та показників, які оцінювалися за їх допомогою, наведено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.2 Методики та показники дослідження

Методика	Показники, що аналізувалися
Kid-KINDL (дитяча та батьківська версії)	Фізичне благополуччя, емоційне благополуччя, самооцінка, сім'я, друзі, шкільне життя, інтегральний показник якості життя
«Сходинки»	Рівень самооцінки, уявлення про оцінку з боку матері, батька та вчителя
Казки Луїзи Дюсс:	
«Пташеня»	Самостійність та орієнтація на батьківську підтримку
«Новина»	Тривожні очікування, емоційно значущі переживання
«Річниця весілля»	Сприйняття дитиною свого місця в сім'ї, особливостей сімейних взаємин, почуття належності
«Поганий сон»	Актуальні страхи
«Дерево»	Актуальна позиція, бажана позиція, характер розбіжності між ними
«Кактус»	Агресивність, тривожність, оптимізм, відчуття захищеності

Таким чином, для дослідження емоційної сфери молодших школярів було сформовано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, який поєднав стандартизований опитувальник та проєктивні методи. Для цілей даного дослідження частина методик була адаптована до цифрового формату, що забезпечило можливість дистанційної взаємодії з дітьми та їхніми батьками; особливості такої адаптації детальніше висвітлено в наступних розділах. Такий підхід дозволив отримати інформацію як про усвідомлювані аспекти емоційного благополуччя дитини, так і про особливості її самооцінки, страхів, тривожності, сімейних переживань, відчуття захищеності та актуального емоційного стану.

2.2. Вибір цифрового інструменту та адаптація психодіагностичних методик до формату інтерактивної онлайн-взаємодії

З метою проведення нашого дослідження було проаналізовано цифрові платформи, які потенційно можуть використовуватися для організації дистанційної взаємодії між психологом і дитиною під час психодіагностичного обстеження.

До аналізу включалися лише ті інструменти, які є доступними для широкого кола користувачів, не потребують спеціального технічного обладнання або додаткової підготовки учасників та можуть використовуватися в умовах повсякденної психологічної практики.

Основними критеріями відбору цифрових інструментів стали:

доступність для широкого кола користувачів;

- простота використання для дитини та її батьків;
- можливість безпосередньої взаємодії між психологом і дитиною в режимі реального часу;
- можливість демонстрації стимульного матеріалу;
- можливість виконання проєктивних та графічних завдань;
- відсутність необхідності спеціальної технічної підготовки з боку психолога та учасників дослідження.

Таким чином, у фокусі аналізу перебували цифрові інструменти, які дозволяють організувати повноцінну взаємодію психолога та дитини в дистанційному форматі із використанням стандартних технічних засобів (комп'ютер, планшет або смартфон) та можуть бути впроваджені в практичну діяльність психолога без додаткового спеціалізованого навчання.

Більшість доступних цифрових інструментів забезпечують лише окремі компоненти дистанційної взаємодії. Зокрема, Zoom, Google Meet та Microsoft Teams [55-57] дозволяють організувати безпосередню взаємодію між психологом і дитиною, забезпечують відеозв'язок і демонстрацію матеріалів, проте для виконання проєктивних та графічних завдань потребують додаткового використання інших цифрових сервісів. Натомість Miro [58], онлайн-дошки

(Whiteboard) [59] та Kahoot! [60] розширюють можливості дистанційної роботи завдяки інструментам спільного малювання, візуалізації та ігрової взаємодії, однак не забезпечують повноцінної психодіагностичної взаємодії самостійно. У результаті проведення психодіагностики потребує одночасного використання кількох платформ та постійного перемикання між ними, що може ускладнювати роботу дітей молодшого шкільного віку та потребувати додаткової технічної підтримки з боку батьків.

З огляду на зазначені особливості, пошук був зосереджений на цифровому інструменті, який поєднує можливості відеокommunікації, демонстрації стимульного матеріалу, виконання графічних і проєктивних завдань у межах єдиного цифрового середовища, а також враховує вікові особливості молодших школярів. Важливими критеріями були простота використання, наявність інтерактивних та ігрових елементів, можливість підтримувати залученість дитини протягом усієї взаємодії та мінімізувати потребу у використанні кількох окремих платформ.

Зазначеним критеріям відповідав застосунок MaPanda [61]. Більше того, цей застосунок надає можливість здійснювати взаємодію з дитиною не лише через безпосереднє відеосплкування психолога, а й через анімованого персонажа (аватар).

Серед доступних анімованих персонажів, описаних у розділі 1.3 (Малюнок 1.1), для проведення дослідження було обрано персонажа-котика. Даний персонаж функціонує як візуальний посередник між психологом і дитиною: він трансліює мовлення психолога в режимі реального часу із можливістю зміни параметрів голосу, зокрема використання більш казкового тембру звучання. Під час мовлення персонаж синхронно відтворює артикуляційні рухи, що створює ефект живої взаємодії. Функціонал платформи також дозволяє керувати переміщенням персонажа на екрані та використовувати окремі анімаційні дії (стрибки, обертання тощо), що сприяє підтриманню уваги дитини під час взаємодії. Окрім цього, персонаж має можливість демонструвати базові емоційні стани (Малюнок 2.1), які можуть використовуватися психологом

для обговорення емоцій, моделювання різних ситуацій та підтримки емоційного контакту з дитиною. Такий функціонал є особливо цінним у контексті дослідження емоційної сфери молодших школярів, оскільки створює додаткові можливості для візуалізації та обговорення емоційних переживань.



Малюнок 2.1. Приклад демонстрації деяких емоцій анімованим персонажем.

Для проведення психодіагностики емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку було здійснено адаптацію комплексу психодіагностичних методик, розглянутих у розділі 2.1., до формату інтерактивної онлайн-взаємодії. З метою підвищення залученості дітей, зниження рівня напруження та створення сприятливих умов для встановлення психологічного контакту було розроблено

єдину ігрову оболонку психодіагностичного процесу. В основу взаємодії покладено сюжет подорожі, в межах якої кожен етап відповідав окремій психодіагностичній методиці.

1. Етап знайомства та встановлення контакту

На початку зустрічі дитина знайомилася з анімованим персонажем на ім'я Муркрафт. Персонаж презентував себе як мандрівника, який збирає історії про життя, емоції та переживання дітей. Такий формат дозволяв створити безпечний простір для спілкування та сприяв формуванню довірливої атмосфери.

Після короткої бесіди дитині пропонувалося виконати творче завдання «Намалюй свій настрій». Для цього використовувався функціонал спільної інтерактивної дошки платформи MaPanda, що дозволяє дитині малювати на планшеті в режимі реального часу (візуальний формат представлено у Додатку Г). Виконання даного завдання виконувало одночасно декілька функцій: допомагало дитині адаптуватися до формату взаємодії, освоїти інструменти малювання та налаштуватися на подальшу роботу.

2. Психодіагностичний етап

2.1. Опитувальник Kid-KINDL було інтегровано у сюжет морської подорожі. Дитині пропонувалося відвідати шість островів, кожен з яких символізував одну зі шкал методики: фізичне благополуччя, емоційне благополуччя, самооцінку, сімейні взаємини, стосунки з друзями та шкільне життя. На кожному острові дитина відповідала на запитання відповідної шкали. Перехід між етапами супроводжувався зміною візуального оформлення, що підтримувало інтерес до виконання завдання та сприяло збереженню уваги протягом опитування.

2.2. Методика «Сходишки». Після завершення морської подорожі дитина потрапляла до умовної гірської місцевості, де необхідно було визначити своє місце на східцях символічної драбини. Методика подавалася як можливість оцінити, де наразі перебуває мандрівник та як його бачать значущі дорослі. Дитині послідовно пропонувалося визначити місце для себе, а також припустити, на яку сходинку її поставили б мама, тато та вчитель. Отримані відповіді

використовувалися для оцінки особливостей самооцінки та уявлень дитини про ставлення значущого соціального оточення.

2.3. Методика «Казки Луїзи Дюсс». Наступним етапом подорожі була зупинка на відпочинок, під час якої дитині пропонувалося послухати декілька історій із книги мандрівника. У такій формі було представлено проєктивну методику «Казки Луїзи Дюсс». Дитині зачитувалися сюжетні ситуації, після чого вона мала самостійно продовжити історію.

2.4. Методика «Дерево з чоловічками». Після відпочинку подорож продовжувалася у лісовій місцевості, де дитині пропонувалося визначити своє місце серед персонажів, зображених на дереві. Спочатку обиралася фігурка, яка найбільше відповідала поточному самовідчуттю дитини, а потім — фігурка, що відображала бажаний стан.

2.5. Методика «Кактус». Завершальним етапом подорожі було відвідування умовного «Саду мандрівника», де зібрані незвичайні рослини з різних куточків світу. Дитині пропонувалося намалювати кактус таким, яким вона його уявляє, після чого відповісти на уточнювальні запитання щодо особливостей цієї рослини.

3. Завершальний етап.

Після проходження всіх етапів подорожі Муркрафт повідомляв дитині, що маршрут завершено і настав час повертатися додому. Дитині пропонувалося пригадати місця, які вона відвідала під час подорожі, та поділитися враженнями від зустрічі. На завершення персонаж дякував за допомогу у збиранні історій про дітей та наголошував на важливості кожної відповіді. На завершення більшість дітей прагнули продовжити взаємодію з персонажем, ставили йому додаткові запитання або цікавилися можливістю нових зустрічей, що опосередковано свідчило про сформований емоційний контакт та високий рівень залученості до процесу.

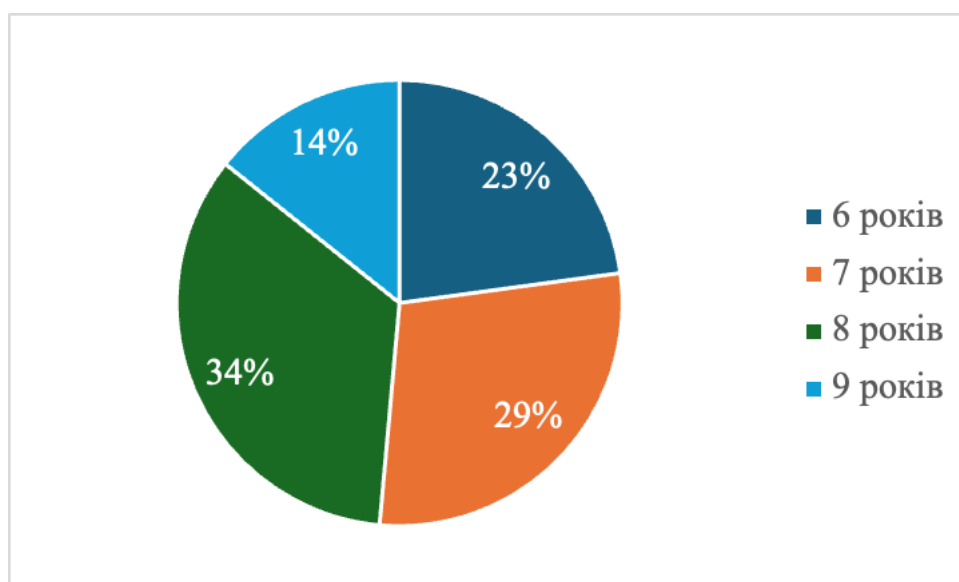
Таким чином, використання платформи MaPanda та адаптація психодіагностичних методик до формату інтерактивної онлайн-взаємодії дозволили створити цілісне цифрове середовище для дослідження емоційної

сфери молодших школярів. Запропонована ігрова оболонка забезпечувала послідовне проходження всіх етапів психодіагностики, сприяла підтриманню уваги та мотивації дітей, а також створювала умови для формування емоційного контакту між дитиною та психологом. Водночас адаптація стосувалася переважно способу пред'явлення завдань і не змінювала змісту, структури чи процедури застосованих психодіагностичних методик, що дозволило зберегти їх дослідницький потенціал та забезпечити можливість отримання валідних результатів в умовах дистанційної взаємодії.

2.3. Характеристика вибірки

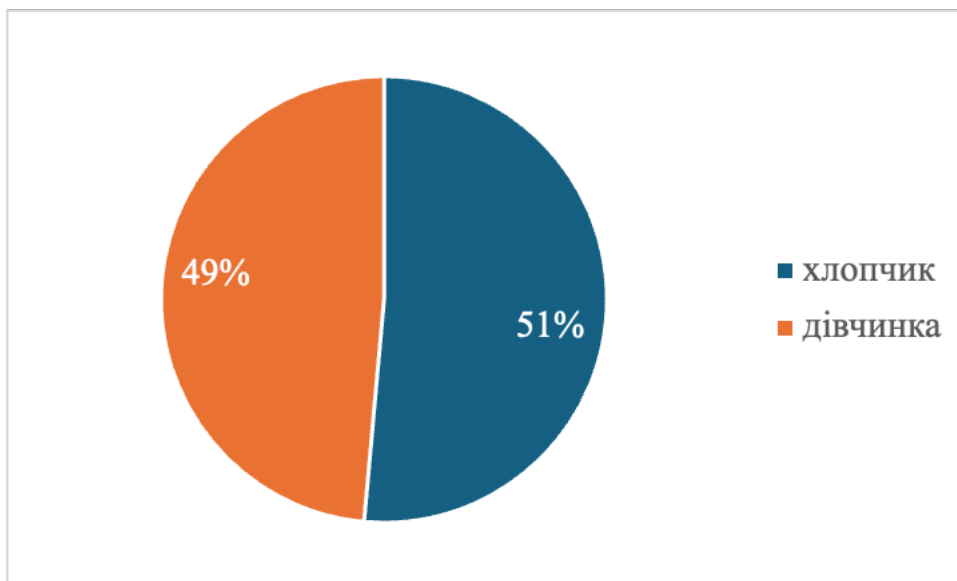
Емпіричне дослідження проводилося за участю дітей молодшого шкільного віку та їхніх батьків. Загальний обсяг вибірки становив 70 учасників (35 дитячо-батьківських діад).

До вибірки увійшли діти віком від 6 до 9 років. Найбільшу частку становили восьмирічні діти (34%), дещо менше було семирічних (29%) та шестирічних (23%) учасників, тоді як дев'ятирічні діти склали 14% вибірки (Мал. 2.2.)



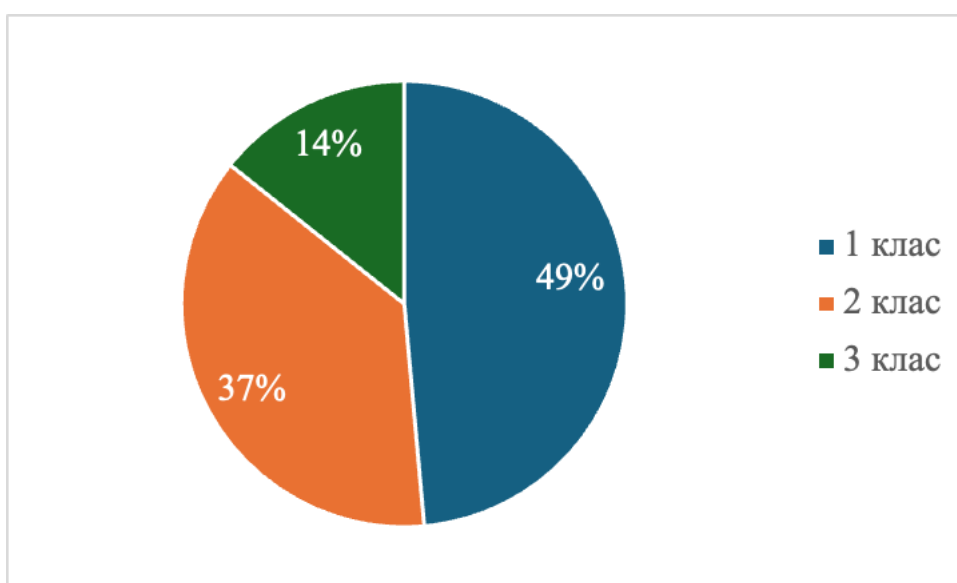
Мал. 2.2. Розподіл дітей за віком

Гендерний склад вибірки є майже рівномірним. Хлопчики становили 51% учасників дослідження, тоді як частка дівчаток склала 49%.



Мал. 2.3. Розподіл дітей за статтю

За класом навчання переважали учні 1 класу (49%), учні 2 класу становили 37%, а учні 3 класу - 14 %. (Мал. 3.4). Відповідно до відповідей батьків, серед учасників дослідження не було дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє розглядати вибірку як таку, що представлена дітьми з типовим освітнім розвитком.



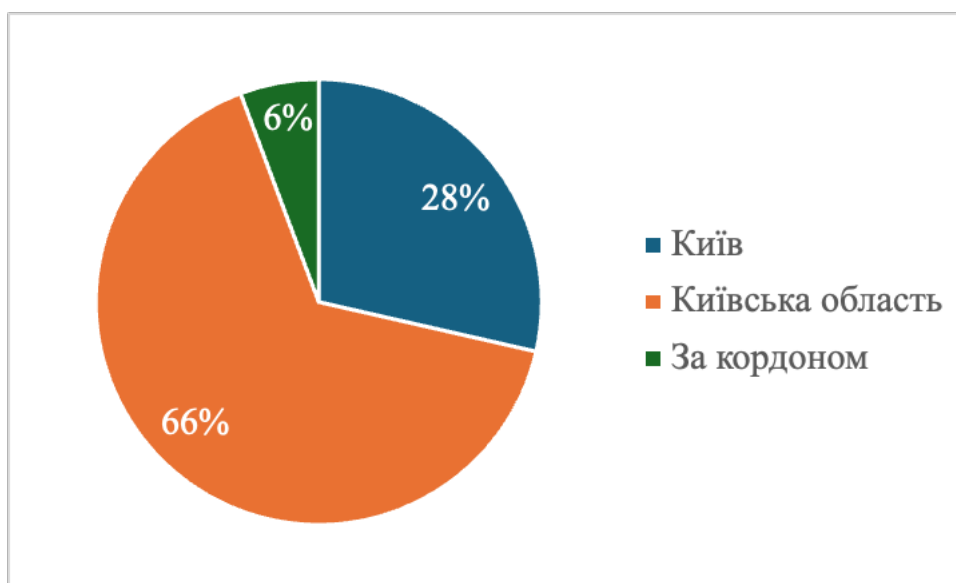
Мал. 3.4. Розподіл дітей за класом навчання у школі

Аналіз позашкільної активності показав, що більшість дітей були залучені до додаткових видів діяльності. Зокрема, 80% дітей відвідували спортивні секції, серед яких найпоширенішими були танці, футбол, плавання, бокс і ролики. Крім того, 74% дітей відвідували гуртки неспортивного спрямування, зокрема малювання, вокал, гончарство, шахи та заняття музичними інструментами (Таблиця 2.3.)

Таблиця 2.3.. Залученість дітей до позашкільної діяльності

Вид діяльності	Так (%)	Ні (%)	Найпоширеніші види занять
Спортивні секції	80	20	Танці, футбол, плавання, бокс, ролики
Гуртки (окрім спортивних)	74	26	Малювання, вокал, гончарство, шахи, музичні інструменти

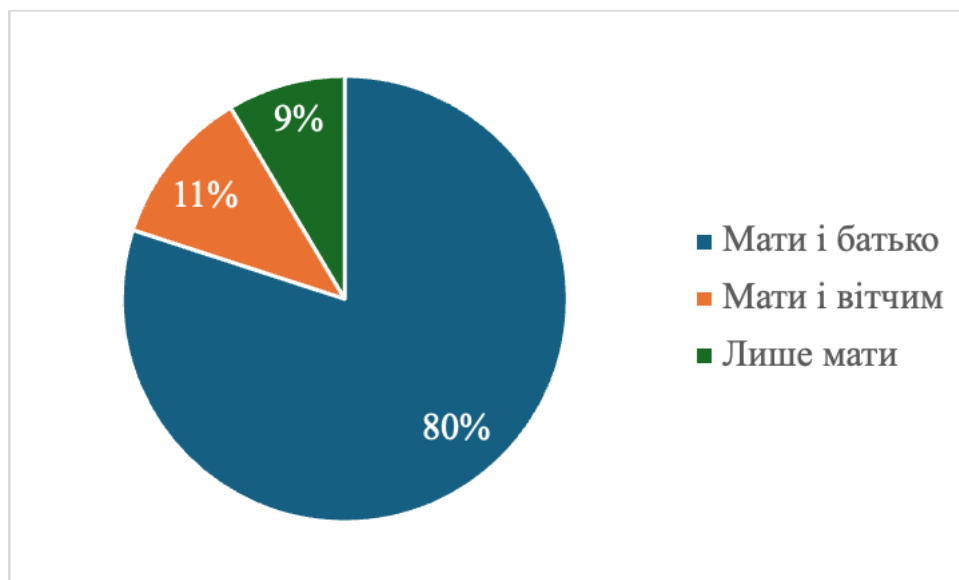
У вибірці переважали діти, які проживають у Київській області (66%) та Києві (28%). Декілька дітей (6%) на момент проведення дослідження проживали за кордоном (Мал. 2.5.)



Мал. 2.5. Розподіл дітей за місцем проживання

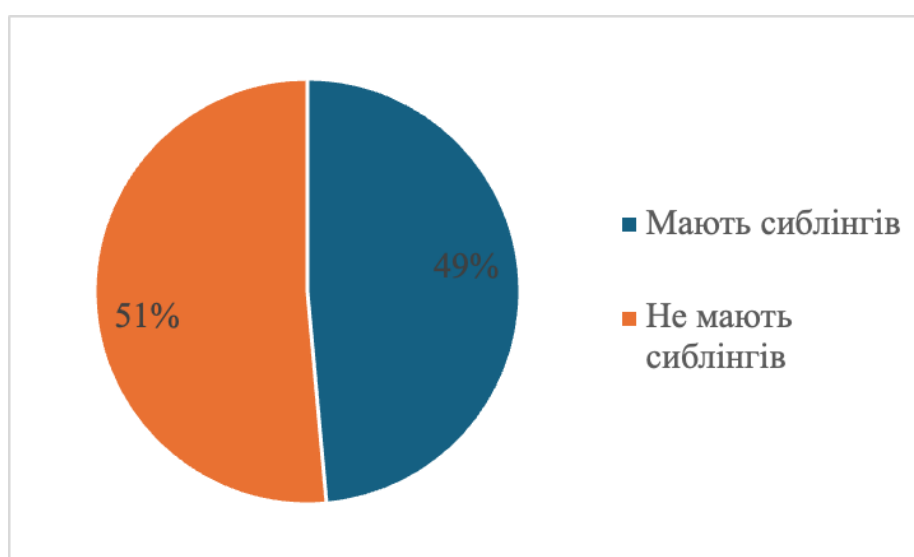
Переважна більшість дітей проживали в сім'ях, де разом виховують дитину мати й батько і фізично перебувають поруч (80%). Частка дітей, які

проживали з матір'ю та вітчимом, становила 11%, а лише з матір'ю - 9% (за даними анкетування батьків, в окремих випадках батько проживав окремо у зв'язку з проходженням військової служби або перебуванням за кордоном) (Мал. 2.6.)



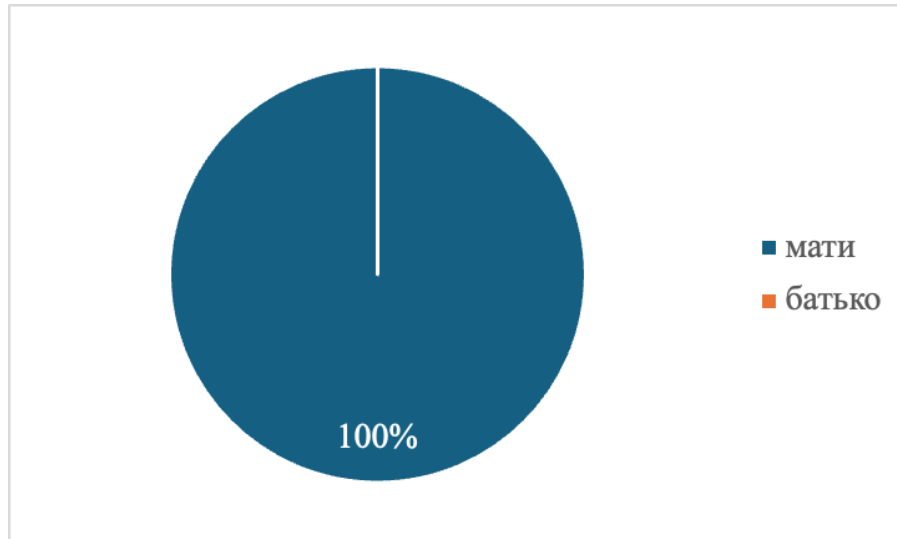
Мал. 2.6. Розподіл дітей за складом сім'ї, в якій вони проживають

Серед учасників дослідження 49% дітей мають братів або сестер, тоді як 51% були єдиними дітьми в сім'ї, що дозволяє стверджувати про представленість різного сімейного досвіду учасників дослідження.



Мал. 2.7. Розподіл дітей за наявністю сиблінгів

Оскільки одним із етапів дослідження було батьківське опитування, до вибірки також увійшли значущі дорослі, які надавали інформацію про дитину. У 100 % випадків респондентами виступали матері дітей, що може бути зумовлено більшою готовністю матерів брати участь у психодіагностичних процедурах, пов'язаних із дитиною (Мал. 2.8.)



Мал. 2.8. Розподіл значущих дорослих, які брали участь у дослідженні

Отже, вибірка дослідження була представлена дітьми молодшого шкільного віку, переважно учнями 1-2 класів, які навчаються за загальною освітньою програмою та не мають особливих освітніх потреб. Для вибірки характерним є майже рівномірний гендерний розподіл, переважання дітей, які проживають у Києві та Київській області, а також високий рівень залученості до позашкільної діяльності. Для більшості дітей також характерним було проживання у повних сім'ях, тоді як розподіл за наявністю сиблингів був майже рівномірним. Батьківська частина вибірки була представлена виключно матерями, які виступали значущими дорослими та надавали інформацію про особливості розвитку й благополуччя своїх дітей.

Висновки до розділу II

1. Було обґрунтовано дизайн емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей діагностики емоційної сфери молодших школярів із

використанням інтерактивних цифрових технологій. Дослідження включало підготовчий етап, етап збору даних та аналітичний етап.

2. Було сформовано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, який поєднав стандартизований опитувальник Kid-KINDL та проєктивні методи: «Сходінки», «Казки Луїзи Дюсс», «Дерево» і «Кактус». Такий підхід дозволив охопити як усвідомлювані аспекти суб'єктивного благополуччя дитини, так і менш вербалізовані емоційні переживання, пов'язані із самооцінкою, тривожністю, страхами, сімейними взаєминами, потребою в підтримці та відчуттям захищеності.

3. У межах дослідження було проаналізовано цифрові інструменти, придатні для організації дистанційної психодіагностичної взаємодії з дітьми молодшого шкільного віку. З урахуванням критеріїв доступності, простоти використання, можливості демонстрації стимульного матеріалу, виконання графічних і проєктивних завдань, підтримання взаємодії в режимі реального часу, а також наявності елементів, адаптованих до вікових особливостей дітей, для проведення дослідження було обрано платформу MaPanda. Її функціонал дозволив поєднати відеокommунікацію, інтерактивну дошку, візуальний супровід і взаємодію через анімованого персонажа в межах єдиного цифрового середовища.

4. Обрані психодіагностичні методики були адаптовані до формату інтерактивної онлайн-взаємодії шляхом створення єдиної ігрової оболонки у формі подорожі. Така організація процедури сприяла зниженню напруження, підтриманню уваги та мотивації дітей, а також формуванню емоційного контакту між дитиною та психологом. Водночас адаптація стосувалася переважно способу пред'явлення завдань і не змінювала змісту та структури використаних методик.

5. Емпіричне дослідження проводилося за участю 70 респондентів, об'єднаних у 35 дитячо-батьківських діад. Вибірка дітей була представлена школярами віком 6–9 років, переважно учнями 1–2 класів, які навчаються за загальною освітньою програмою та не мають особливих освітніх потреб. Для вибірки дітей характерним був майже рівномірний гендерний розподіл,

переважання дітей, які проживають у Києві та Київській області, а також високий рівень залученості до позашкільної діяльності. Батьківська частина вибірки була представлена матерями дітей, які надавали інформацію про особливості емоційного стану та якості життя своїх дітей, а також оцінювали сприйняття й доцільність використання інтерактивних цифрових інструментів у психодіагностичній взаємодії.

РОЗДІЛ III. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХНЄ ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Перш ніж переходити до аналізу результатів за опитувальником Kid-KINDL, було проведено оцінку його надійності на досліджуваній вибірці за допомогою коефіцієнта α Кронбаха.

За результатами розрахунків значення коефіцієнта α Кронбаха для дитячої версії Kid-KINDL становило 0,714, а для батьківської версії - 0,768. Отримані результати дозволяють зробити висновок про достатню надійність як дитячої, так і батьківської версій опитувальника у досліджуваній вибірці, що дає підстави для подальшого аналізу описових статистик та інтерпретації отриманих показників.

Результати описової статистики за дитячою версією опитувальника Kid-KINDL наведено в Таблиці 3.1. Аналіз середніх значень свідчить, що найвищі показники діти продемонстрували за шкалами «Фізичне благополуччя» ($M = 81,9$; $SD = 12,3$) та «Друзі» ($M = 75,2$; $SD = 13,5$). Досить високими також виявилися показники емоційного благополуччя ($M = 74,6$; $SD = 15,4$).

Найнижче середнє значення було отримано за шкалою «Самооцінка» ($M = 56,3$; $SD = 20,8$). Водночас саме ця шкала характеризувалася найбільшим стандартним відхиленням, що свідчить про значну індивідуальну варіативність результатів у вибірці. Показники за шкалами «Сім'я» ($M = 67,3$; $SD = 16,1$) та «Школа» ($M = 68,2$; $SD = 17,8$) займали проміжне положення.

Загальний показник якості життя становив 70,6 бала ($SD = 10,2$). Таким чином, результати свідчать про достатньо високий рівень суб'єктивної якості життя дітей у досліджуваній вибірці. Найвищі показники було зафіксовано за шкалами фізичного добробуту та взаємин з друзями. Показники емоційного добробуту також перебували на достатньо високому рівні, тоді як найнижчі значення були характерні для шкали самооцінки.

Таблиця 3.1. Описові статистики за опитником Kid-KINDL – відповіді дітей

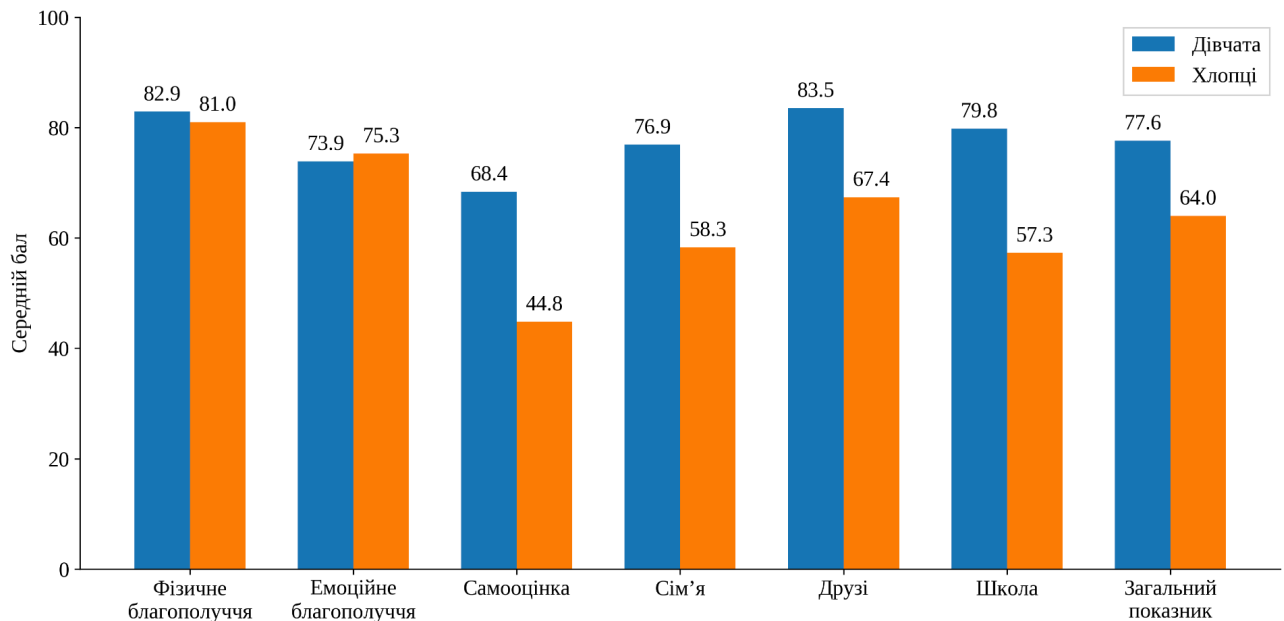
Показник	Фізичне	Емоційне	Само- оцінка	Сім'я	Друзі	Школа	Загаль- ний
N	35	35	35	35	35	35	35
Mean	81,9	74,6	56,3	67,3	75,2	68,2	70,6
Median	87,5	81	56,3	68,8	81,3	63	66,6
Standard deviation	12,3	15,4	20,8	16,1	13,5	17,8	10,2
Minimum	56,3	50	25	43,8	50	37,5	58,4
Maximum	100	100	94	88	93,8	100	88,7
Shapiro-Wilk W	0,894	0,912	0,929	0,883	0,904	0,945	0,871
Shapiro-Wilk p	0,003	0,008	0,026	0,001	0,005	0,082	<0,001

Перевірка розподілу даних за допомогою критерію Шапіро–Вілکا показала, що для більшості шкал значення p є меншими за 0,05, що свідчить про статистично значуще відхилення від нормального розподілу. Винятком стала лише шкала «Школа» ($W = 0,945$; $p = 0,082$), для якої припущення про нормальність розподілу не було порушене. Загальний показник якості життя також продемонстрував відхилення від нормального розподілу ($W = 0,871$; $p < 0,001$). З огляду на це під час подальшого аналізу доцільно використовувати непараметричні статистичні методи.

Результати, отримані за оцінками батьків, також свідчать про достатньо високий рівень суб'єктивної якості життя дітей у досліджуваній вибірці (Загальний показник якості життя становив 72,2 бала ($SD = 8,14$)). Результати описової статистики за батьківською версією опитувальника Kid-KINDL наведено в Таблиці 3.2. Аналіз середніх значень свідчить, що найвищі показники батьки продемонстрували за шкалами «Емоційне благополуччя» ($M = 80,4$; $SD =$

12,3) та «Друзі» ($M = 79,1$; $SD = 9,23$). Досить високими також виявилися показники фізичного благополуччя ($M = 76,8$; $SD = 16,0$).

Найнижче середнє значення було отримано за шкалою «Самооцінка» ($M = 60,2$; $SD = 12,8$). Показники за шкалами «Сім'я» ($M = 65,5$; $SD = 9,64$) та «Школа» ($M = 71,1$; $SD = 16,5$) займали проміжне положення.



Мал. 3.1. Порівняння середніх значень показників якості життя дівчат і хлопців за опитувальником Kid-KINDL (відповіді дітей)

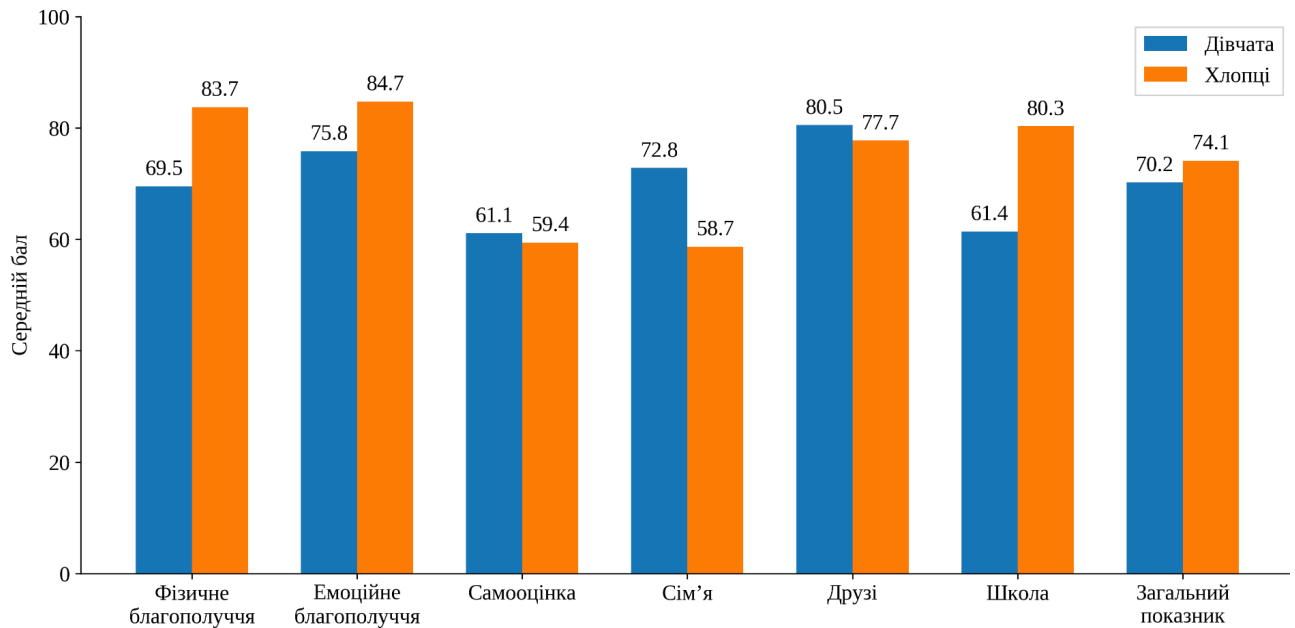
Для перевірки відмінностей між дівчатами ($n = 17$) та хлопцями ($n = 18$) було застосовано t -критерій Стюдента для незалежних вибірок. Загальний показник якості життя (Мал.3.1.) був вищим у дівчат ($M = 77,6$), ніж у хлопців ($M = 64,0$), причому ця різниця є статистично значущою ($t(33) = 5,260$, $p < 0,001$). Дівчата продемонстрували вищі показники за шкалами Самооцінка, Сім'я, Друзі та Школа. Водночас статистично значущих відмінностей між дівчатами та хлопцями за показниками фізичного благополуччя ($t(33) = 0,442$, $p = 0,662$) та емоційного благополуччя ($t(33) = -0,275$, $p = 0,785$) не виявлено.

Таблиця 3.2. Описові статистики за опитником Kid-KINDL – відповіді батьків

Показник	Фізичне	Емоційне	Само- оцінка	Сім'я	Друзі	Школа	Загаль- ний
N	35	35	35	35	35	35	35
Mean	76,8	80,4	60,2	65,5	79,1	71,1	72,2
Median	81,3	81,3	56,3	62,5	81,3	75	72,9
Standard deviation	16	12,3	12,8	9,64	9,23	16,5	8,14
Minimum	37,5	50	43,8	50	56	25	47,9
Maximum	100	100	81,3	81,3	93,8	93,8	83,3
Shapiro-Wilk W	0,859	0,92	0,904	0,901	0,919	0,876	0,875
Shapiro-Wilk p	< 0,001	0,014	0,005	0,004	0,013	< 0,001	< 0,001

Перевірка нормальності розподілу за критерієм Шапіро–Вілکا показала, що більшість показників як дитячої, так і батьківської версій опитувальника Kid-KINDL мають розподіл, відмінний від нормального ($p < 0,05$). Лише для шкали «Школа» у дитячій версії опитувальника не було виявлено статистично значущих відхилень від нормального розподілу ($p = 0,082$). У зв'язку з цим для подальшого аналізу даних було обрано непараметричні статистичні методи. Для аналізу розбіжностей між оцінками батьків хлопчиків та дівчат (Мал. 3.2.) було також застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок. Отримані результати свідчать, що відповіді батьків виявилися менш чутливими до статевих відмінностей, ніж самооцінки дітей. Якщо самі діти демонстрували значні відмінності за більшістю шкал, то батьківські оцінки виявилися більш згладженими та концентрувалися переважно на сферах фізичного, емоційного, сімейного та шкільного благополуччя. Це може свідчити про те, що частина

суб'єктивних переживань дітей, зокрема пов'язаних із самооцінкою та взаєминами з однолітками, меншою мірою помітна для батьків.



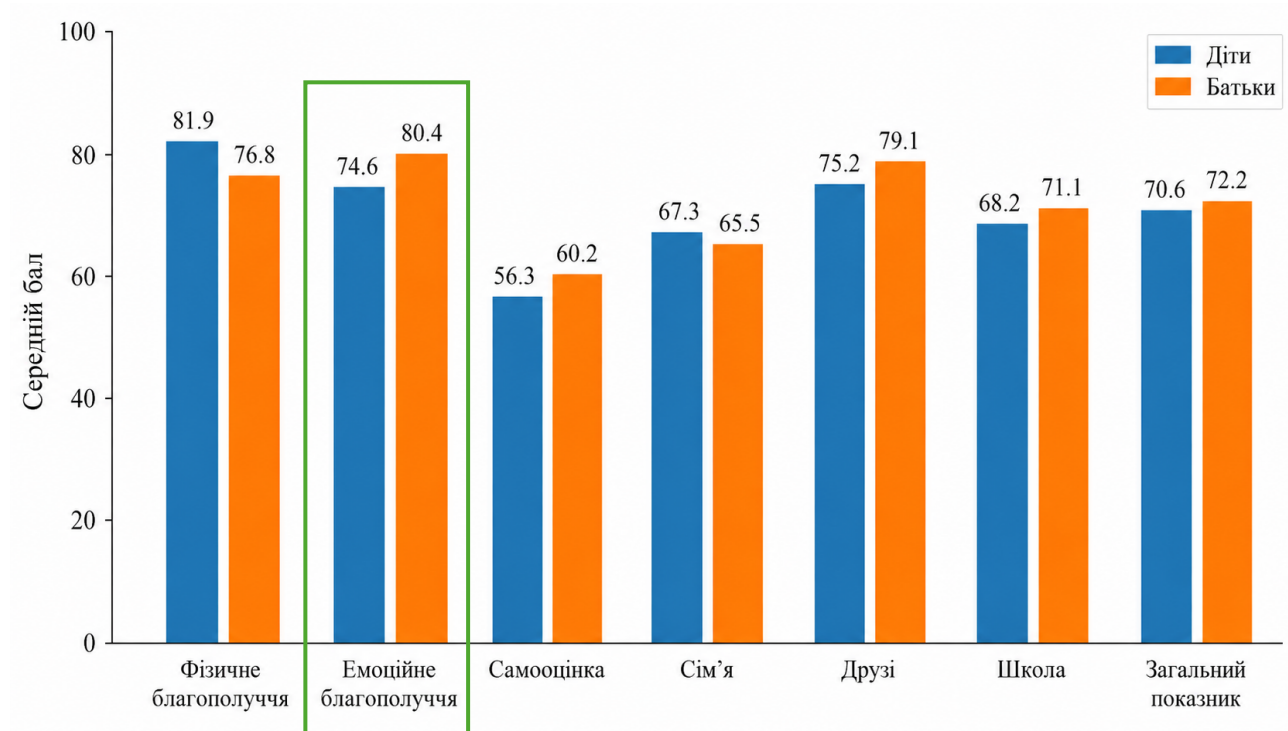
Мал. 3.2. Порівняння середніх значень показників якості життя дівчат і хлопців за опитувальником Kid-KINDL (відповіді батьків)

В цілому аналіз загального показника якості життя, отриманого за самооцінками дітей та оцінками їхніх батьків, свідчить про загальну схожість оцінок (Мал. 3.3). В обох групах найнижчі показники були отримані за шкалою «Самооцінка», тоді як одними з найвищих - за шкалами «Друзі» та «Фізичне благополуччя».

Водночас спостерігаються певні відмінності. Діти дещо вище оцінювали свій фізичний добробут (81,9 проти 76,8 бала) та сімейне благополуччя (67,3 проти 65,5 бала). Натомість батьки більш позитивно оцінювали емоційний добробут дітей (80,4 проти 74,6 бала), їхню самооцінку (60,2 проти 56,3 бала), взаємини з друзями (79,1 проти 75,2 бала) та функціонування у школі (71,1 проти 68,2 бала).

Найбільші розбіжності між оцінками дітей та батьків спостерігалися за шкалами емоційного благополуччя (5,8 бала), фізичного благополуччя (5,1 бала)

та друзів (3,9 бала). При цьому батьки загалом дещо вище оцінювали якість життя дітей, ніж самі діти (72,2 проти 70,6 бала за загальним показником).



Мал. 3.3. Порівняння середніх показників якості життя дітей за оцінками самих дітей та їхніх батьків за опитувальником KID-KINDL

Отже, отримані результати за опитувальником Kid-KINDL свідчать про загалом достатньо високий рівень суб'єктивної якості життя дітей молодшого шкільного віку у досліджуваній вибірці. Як за самооцінками дітей, так і за оцінками батьків найвищі показники були зафіксовані за шкалами фізичного благополуччя та взаємин з друзями, тоді як найнижчі - за шкалою самооцінки. Порівняння відповідей дітей та батьків показало загальну схожість профілів благополуччя, хоча батьки дещо вище оцінювали емоційне благополуччя, самооцінку, взаємини з друзями та функціонування дитини у школі. Водночас самооцінки дітей виявилися більш чутливими до статевих відмінностей: дівчата демонстрували вищі показники за більшістю шкал якості життя, тоді як батьківські оцінки були більш згладженими та меншою мірою відображали ці відмінності.

Наступним етапом аналізу стало дослідження результатів проєктивної методики «Сходи́нки», яка дозволяє оцінити особливості самооцінки молодших школярів та їхні уявлення про оцінку з боку значущих дорослих.

Нагадаємо, що після пояснення інструкції дітям пропонувалося визначити сходинку, на яку вони самі б себе розмістили, а також припустити, на яку сходинку їх поставили б мама, тато та вчителька. Окремо під час опитування матерів їм пропонувалося самостійно визначити сходинку, на яку вони поставили б свою дитину. Розподіл відповідей представлено в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3. Розподіл відповідей за методикою «Сходи́нки»

Сходинка	Самооцінка	Уявлення про оцінку матері	Уявлення про оцінку батька	Уявлення про оцінку вчителя	Фактична оцінка матері
3	0%	0%	6%	0%	0%
4	11%	6%	3%	14%	0%
5	14%	20%	12%	23%	11%
6	40%	23%	18%	40%	35%
7	35%	51%	61%	23%	54%

Аналіз результатів свідчить про переважання високої самооцінки у досліджуваній вибірці. Більшість дітей розміщували себе на шостій (40%) або сьомій (35%) сходинках, тоді як низькі оцінки (1-3 сходинки) були відсутні. Водночас діти вважали, що значущі дорослі оцінюють їх ще вище, ніж вони самі. Найбільш позитивними були уявлення про оцінку з боку батьків: 51% дітей вважали, що мама поставила б їх на сьому сходинку, а щодо батька цей показник становив 61%. Фактичні оцінки матерів виявилися переважно високими: 54% матерів обрали сьому сходинку, а 35% - шосту. Це узгоджується з тенденцією, виявленою у відповідях дітей, які також переважно очікували від матері високої оцінки.

Найбільш стриманими виявилися уявлення дітей про оцінку з боку вчительки. Лише 23% дітей припускали, що вчителька поставила б їх на найвищу сходинку, тоді як 37% обрали четверту або п'яту сходинки. Під час обговорення своїх відповідей діти часто пояснювали нижчі оцінки з боку вчительки (а в деяких випадках – з боку батька та матері) труднощами у навчанні, поганими оцінками, зауваженнями щодо поведінки чи невдоволенням дорослих шкільними результатами. Це може свідчити про високу значущість шкільної успішності для формування самооцінки молодших школярів та їхнього сприйняття ставлення з боку значущих дорослих. Отримані результати також підкреслюють важливу роль шкільного середовища та особистості першого вчителя в молодшому шкільному віці, коли оцінка навчальних досягнень починає виступати одним із ключових чинників формування уявлень дитини про себе.

Аналіз результатів методики «Сходинки» не виявив суттєвих відмінностей у рівні самооцінки між дівчатками та хлопчиками: в обох групах медіанне значення самооцінки відповідало шостій сходинці. Водночас дівчатка демонстрували тенденцію до більш позитивного сприйняття ставлення до себе з боку значущих дорослих, зокрема матері, батька та вчительки. Найбільш помітною ця тенденція була щодо оцінки з боку вчительки. Отримані результати узгоджуються з даними опитувальника Kid-KINDL, за яким дівчата також демонстрували вищі показники самооцінки як за власними відповідями, так і за оцінками батьків.

Таблиця 3.4. Показники методики «Сходинки» у хлопчиків та дівчаток (медіана)

Показник	Дівчатка (Me)	Хлопчики (Me)
Самооцінка	6	6
Уявлення про оцінку матері	7	6
Уявлення про оцінку батька	7	6
Уявлення про оцінку вчителя	6	5
Фактична оцінка матері	7	6

Наступним етапом аналізу стало дослідження результатів проєктивної методики «Казки Луїзи Дюсс», яка дозволяє виявити особливості емоційних переживань дитини через інтерпретацію нею казкових сюжетів. З огляду на мету дослідження емоційної сфери молодших школярів для аналізу було використано чотири казки, кожна з яких розглядалася як індикатор окремого аспекту емоційного функціонування.

За казкою «Пташеня» оцінювалося почуття безпорадності, яке проявляється у труднощах самостійного подолання складних ситуацій, невпевненості у власних можливостях та очікуванні негативних наслідків за відсутності підтримки дорослих. За казкою «Новина» оцінювалися тривожні очікування, що відображають схильність дитини очікувати негативний розвиток подій у невизначених ситуаціях. За казкою «Річниця весілля» аналізувалися переживання самотності та відкидання, пов'язані зі сприйняттям свого місця в сімейній системі та почуттям емоційної близькості з батьками. За казкою «Поганий сон» оцінювалися актуальні страхи, які відображають наявність емоційно значущих тривожних переживань дитини.

Для кожного показника використовувалося бінарне кодування: значення «1» присвоювалося у випадках, коли відповідь містила ознаки відповідного переживання, а значення «0» - за їх відсутності. Подальший аналіз здійснювався шляхом підрахунку частоти виявлення кожної ознаки у вибірці.

Таблиця 3.5. Частота виявлення ознак за методикою «Казки Луїзи Дюсс»

Показник	Частка дітей
Почуття безпорадності	6%
Тривожні очікування	20%
Переживання самотності та відкидання	20%
Актуальні страхи	6%

Найчастіше у відповідях дітей виявлялися тривожні очікування (20%). У казці «Новина» це проявлялося через схильність інтерпретувати невизначену ситуацію як потенційно небезпечну або неприємну. Серед відповідей

зустрічалися припущення про покарання, хворобу чи розлуку з близькими, наприклад: «мама хоче покарати хлопчика», «мама і тато їдуть», «завтра мене поведуть до лікаря».

Також у 20% випадків було виявлено переживання самотності та відкидання. У казці «Річниця весілля» такі переживання проявлялися у відповідях, що містили мотиви образи, емоційної ізольованості або недостатньої уваги з боку близьких: «йому стало самотньо», «ніхто не звертав на нього уваги», «він образився і пішов».

Значно рідше зустрічалось почуття безпорадності (6%). У казці «Пташеня» воно проявлялося у відповідях, де дитина не бачила можливості самотійно впоратися із ситуацією та очікувала негативного результату: «на пташеня хтось наступить», «воно залишиться на землі і не зможе нічого зробити».

Страхи також проявлялися у 6% дітей. У казці «Поганий сон» вони були пов'язані з темами небезпеки або самотності, наприклад: «дівчинку викрали», «її залишили саму в лісі».

Для аналізу результатів проєктивної методики «**Кактус**» були виділені чотири показники: агресивність, тривожність, оптимізм та відчуття захищеності. Для кожного показника використовувалося бінарне кодування: значення «1» присвоювалося за наявності відповідної ознаки в малюнку та коментарях дитини, значення «0» — за її відсутності. Розподіл результатів представлено в Таблиці 3.6.

Таблиця 3.6. Частота виявлення ознак за методикою «Кактус»

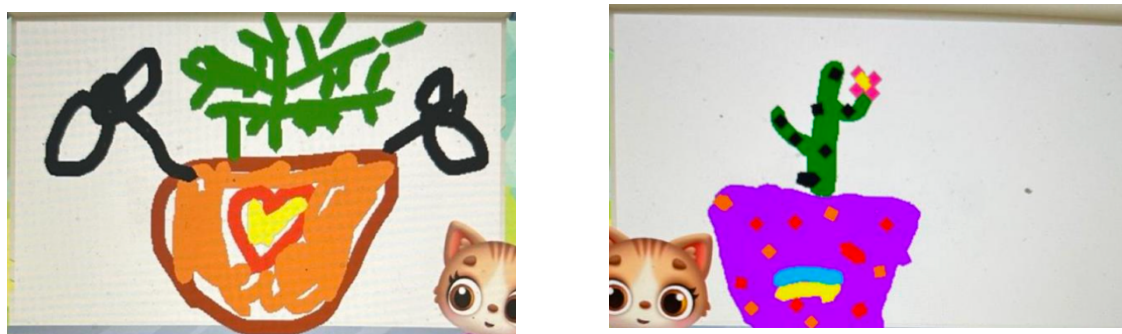
Показник	Частка дітей
Агресивність	17%
Тривожність	20%
Оптимізм	80%
Відчуття захищеності	66%

Найбільш поширеною ознакою за методикою «Кактус» виявився **оптимізм** (77%). Він проявлявся у використанні яскравих кольорів, позитивних описів намальованого кактуса, а також у відповідях дітей, які характеризували його як «веселий», «добрий», «щасливий» або говорили про його подальший ріст і розвиток (приклади малюнків представлено на Мал.3.4.).



Мал. 3.4. Приклади малюнків дітей з ознаками оптимізму за методикою «Кактус»

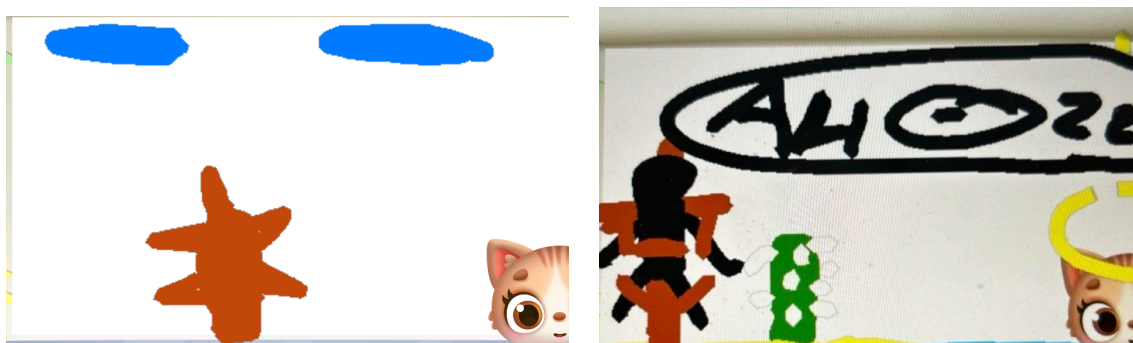
У 66% випадків було виявлено **відчуття захищеності**. Такі малюнки часто містили горщик, інші рослини поруч, елементи догляду або супроводжувалися відповідями про те, що кактус є домашнім, за ним доглядають, поливають та люблять. (приклади малюнків представлено на Мал.3.5.).



Мал. 3.5. Приклади малюнків дітей з ознаками захищеності за методикою «Кактус»

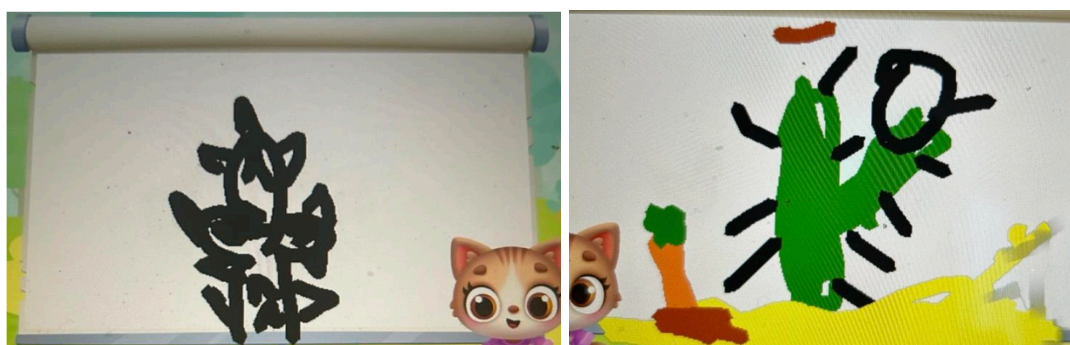
Ознаки **тривожності** були зафіксовані у 20% дітей. Вони проявлялися через багаторазове перероблення малюнку, використання темних кольорів або

загальне враження напруженості малюнка (приклади малюнків представлено на Мал.3.6.). Отриманий результат узгоджується з даними методики «Казки Луїзи Дюсс», де за казкою «Новина» тривожні очікування також були виявлені у 20% дітей. Водночас за результатами опитування батьків лише 14% респондентів відзначили підвищену тривожність у своїх дітей. Така розбіжність може свідчити про те, що окремі тривожні переживання дитини не завжди проявляються у поведінці настільки виразно, щоб бути поміченими дорослими, проте знаходять відображення у проєктивних методиках.



Мал. 3.6. Приклади малюнків дітей з ознаками тривожності за методикою «Кактус»

Найрідше виявлялася ознаки **агресивності** (17%). Її індикаторами були надмірно великі або численні колючки, акцентування уваги на здатності кактуса завдавати болю, а також підкреслення його небезпечності чи «колючого» характеру.



Мал. 3.7. Приклади малюнків дітей з ознаками агресивності за методикою «Кактус»

Загалом результати методики свідчать про переважання позитивного емоційного фону у більшості дітей досліджуваної вибірки. Для значної частини

респондентів були характерними ознаки оптимізму та відчуття захищеності, тоді як тривожність і агресивність виявлялися значно рідше.

Наступним етапом аналізу стало дослідження результатів проєктивної методики «Дерево» (Дж. та Д. Лампен), спрямованої на вивчення особливостей адаптації та мотивації дитини, насамперед у шкільному середовищі. Крім того, методика дозволяє оцінити окремі аспекти емоційного стану, соціальної взаємодії та самосприйняття. Дітям пропонувалося обрати чоловічка, який найбільше відповідає їхньому актуальному стану («я зараз»), а також чоловічка, на місці якого вони хотіли б перебувати («я хотів би бути»). Подальший аналіз здійснювався на основі інтерпретації обраних позицій відповідно до авторської схеми методики (деталі описані у Додатку Г).

Таблиця 3.7. Найпоширеніші вибори позицій за методикою «Дерево»

Найчастіші позиції	Я зараз	Я хотів би бути
№9 (мотивація на розваги)	23%	11%
№20 (лідерство)	9%	37%
№11–12 (дружня підтримка)	20%	6%

Аналіз результатів методики «Дерево» показав, що в актуальному образі себе діти найчастіше обирали позиції, пов'язані з мотивацією на розваги (23%) та дружньою підтримкою (20%). Це свідчить про високу значущість взаємодії з однолітками, ігрової діяльності та позитивних соціальних контактів у молодшому шкільному віці. Водночас лише 9% дітей асоціювали себе з позицією лідера.

У бажаному образі себе спостерігалася інша тенденція. Найбільш поширеним став вибір позиції №20, що інтерпретується як високі домагання, лідерська спрямованість та прагнення досягти бажаного становища (37%).

Таким чином, для більшості учасників дослідження характерними є позитивні уявлення про власний розвиток, орієнтація на досягнення та прагнення до самореалізації.

Кореляційний аналіз.

Для дослідження взаємозв'язків між показниками різних психодіагностичних методик використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Вибір даного методу обумовлений відхиленням частини показників від нормального розподілу та наявністю порядкових шкал вимірювання.

Аналіз взаємозв'язку між загальним показником якості життя, емоційним благополуччям та показниками методики «Сходишки» показав наявність статистично значущого позитивного зв'язку між загальним показником якості життя та очікуваною оцінкою з боку вчителя ($\rho = 0,632$; $p < 0,001$). Також виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між емоційним благополуччям та очікуваною оцінкою з боку батька ($\rho = 0,414$; $p = 0,013$).

Таблиця 3.8. Взаємозв'язок показників якості життя та емоційного благополуччя з результатами методики «Сходишки»

Correlation Matrix		
	KID_Total	KID_EmotWB
KID_Total	—	
KID_EmotWB	0.420 *	—
Ladder_Self	0.183	-0.025
Ladder_Mother	0.114	0.252
Ladder_Father	0.299	0.414 *
Ladder_Teacher	0.632 ***	0.005

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

Виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між загальним показником якості життя та показником залежності від батьків за методикою «Казки Луїзи Дюсс» ($\rho = 0,379$; $p = 0,025$). Зважаючи на неочікуваний напрямок зв'язку, отриманий результат потребує подальшої перевірки на ширших вибірках. Також виявлено статистично значущі негативні зв'язки між загальним показником якості життя та показником тривожних переживань ($\rho = -0,397$; $p = 0,018$), а також показником самотності ($\rho = -0,380$; $p = 0,025$). Детальніше – у Таблиці 3.9. Це свідчить про те, що діти, схильні до переживання тривоги та

почуття самотності, мають нижчі показники психологічного благополуччя. Отримані результати підтверджують важливу роль емоційного комфорту та відчуття підтримки з боку значущого оточення у формуванні суб'єктивної якості життя молодших школярів.

Таблиця 3.9. Взаємозв'язок показників якості життя та емоційного благополуччя з результатами методики «Казки Луїзи Дюсс»

Correlation Matrix		
	KID_Total	KID_EmotWB
KID_Total	—	
KID_EmotWB	0.420 *	—
Duss_Dependence	0.379 *	-0.006
Duss_AnxietyExp	-0.397 *	-0.246
Duss_Loneliness	-0.380 *	-0.101
Duss_Fears	0.269	0.294

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

Аналіз взаємозв'язку між загальним показником якості життя, емоційним благополуччям та показниками методики «Кактус» (Таблиця 3.10) показав наявність статистично значущих негативних зв'язків між показником тривожності та загальним показником якості життя ($\rho = -0,340$; $p = 0,045$), а також між показником тривожності та емоційним благополуччям ($\rho = -0,381$; $p = 0,024$).

Інші показники методики «Кактус» - агресивність, оптимізм та захищеність - не продемонстрували статистично значущих зв'язків із загальним показником якості життя та емоційним благополуччям ($p > 0,05$).

Отримані результати свідчать про те, що діти, у малюнках яких були виявлені ознаки тривожності, загалом характеризуються нижчими показниками якості життя та емоційного благополуччя.

Таблиця 3.10. Взаємозв'язок показників якості життя та емоційного благополуччя з результатами методики «Кактус»

Correlation Matrix

	KID_Total	KID_EmotWB
KID_Total	—	
KID_EmotWB	0.420 *	—
Cactus_Aggression	-0.154	-0.283
Cactus_Anxiety	-0.340 *	-0.381 *
Cactus_Optimism	0.159	-0.153
Cactus_Security	0.170	0.162

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

Таким чином, результати кореляційного аналізу свідчать про наявність статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками якості життя, емоційного благополуччя та результатами проєктивних методик. Найбільш виражені зв'язки були виявлені між показниками якості життя та сприйняттям ставлення з боку значущих дорослих, насамперед учителя, а також між показниками емоційного благополуччя та ознаками тривожності й самотності.

Аналіз досвіду використання інтерактивного цифрового інструменту в психодіагностичній взаємодії.

З метою вивчення сприйняття інтерактивного цифрового інструменту після завершення діагностичної зустрічі батькам було запропоновано коротке опитування щодо їхнього досвіду участі у програмі. Опитування містило питання, спрямовані на оцінку залученості дитини, відкритості під час взаємодії, корисності отриманого звіту та загального враження від формату роботи з інтерактивним персонажем.

Отримані результати свідчать про позитивне сприйняття запропонованого формату. Середня оцінка твердження «Дитині було цікаво під час взаємодії з котиком» становила 4,75 бала з 5 можливих. Аналогічне середнє значення (4,75 бала) було отримано за показником корисності інформації, представленої у звіті за результатами зустрічі.

Найвищі оцінки були отримані за показниками сприяння відкритості дитини під час взаємодії з персонажем та загального позитивного досвіду участі у програмі. Усі респонденти оцінили ці аспекти на максимальні 5 балів.

Також усі батьки (100%) висловили зацікавленість у отриманні інформації про подальші психологічні або навчально-розвивальні програми, що можуть проводитися за участі анімованого персонажа.

Отримані результати дозволяють припустити, що використання інтерактивного цифрового персонажа може сприяти створенню комфортної атмосфери взаємодії та позитивно сприймається як дітьми, так і їхніми батьками.

3.2. Практичне застосування результатів дослідження: програма розвитку емоційної сфери молодших школярів

Результати проведеного дослідження засвідчили, що більшість молодших школярів у вибірці характеризуються достатньо високим рівнем емоційного благополуччя та позитивним сприйняттям себе і свого соціального оточення. Водночас у частини дітей було виявлено ознаки тривожності, переживання самотності, а також знижені показники самооцінки. Крім того, результати дослідження підкреслили значущість шкільного середовища для емоційного благополуччя молодших школярів: позитивне сприйняття ставлення вчителя виявилось пов'язаним із вищими показниками якості життя та емоційного благополуччя дітей.

Окрему практичну цінність мають результати оцінки інтерактивного цифрового формату роботи. Позитивне сприйняття цифрового інструменту як дітьми, так і батьками, високий рівень залученості учасників та відкритості дітей під час взаємодії з анімованим персонажем свідчать про перспективність використання цифрових технологій не лише в психодіагностиці, а й у психолого-педагогічній роботі, спрямованій на розвиток емоційної сфери.

З огляду на отримані результати було розроблено програму розвитку емоційної сфери молодших школярів із використанням інтерактивних цифрових інструментів, яка потребує подальшої апробації та емпіричної перевірки її ефективності.

Опис програми.

Назва: Чарівна подорож «Між країнами та емоціями»

Метою програми є підтримка та підвищення емоційного благополуччя молодших школярів

Основними **завданнями** програми є:

- формування позитивного образу себе, усвідомлення власної унікальності та внутрішніх ресурсів;
- розвиток соціо-емоційних навичок,
- створення безпечного простору для емоційного самовираження та підтримка позитивного емоційного благополуччя дітей.

Цільовою аудиторією програми є діти молодшого шкільного віку (6–9 років). Програма розрахована на один місяць роботи та включає шість індивідуальних онлайн-занять тривалістю 40-45 хвилин кожне. Зустрічі індивідуально 1-2 рази на тиждень із використанням застосунку MaPanda.

Концептуальною основою програми є метафора подорожі. Упродовж роботи дитину супроводжує анімований персонаж котик-мандрівник Муркрафт, який виступає провідником у дослідженні внутрішнього світу дитини. Кожне заняття побудоване у форматі подорожі до реальної країни або міста світу. У межах програми діти відвідують Лондон, Париж, Токіо та інші локації, які стають не лише фоном для розвитку сюжету, а й метафоричним простором для дослідження різних аспектів емоційного життя.

Використання реальних географічних об'єктів дозволяє підтримувати баланс між фантазійним і реалістичним компонентами програми. З одного боку, подорож супроводжується казковими елементами, інтерактивним персонажем та метафоричними історіями, що відповідає віковим особливостям молодших школярів та сприяє залученню до роботи. З іншого боку, використання реальних

країн, міст і культурних символів допомагає дитині зберігати зв'язок із навколишнім світом та розширює її уявлення про різноманіття культур і способів життя.

Кожна країна в програмі виконує символічну функцію та пов'язана з певною психологічною темою. Наприклад, туманний Лондон стає метафорою ситуацій невизначеності та тривоги, подорож підводним човном допомагає осмислити поняття особистих кордонів, а знайомство з японським мистецтвом кінцугі сприяє формуванню більш приймаючого ставлення до власних помилок і складного життєвого досвіду. Таким чином, географічний маршрут подорожі поєднується з внутрішнім маршрутом емоційного розвитку дитини.

Важливою особливістю програми є поєднання дистанційного формату взаємодії з арттерапевтичними методами роботи. Незважаючи на те, що заняття проводяться онлайн, кожна зустріч передбачає виконання творчих завдань із використанням різноманітних матеріалів. Перед початком програми психолог формує перелік необхідних матеріалів для кожного заняття та завчасно надсилає їх батькам кур'єрською поштою. До набору можуть входити сінєльний дріт, пластилін, кольоровий папір, картон, заготовки для творчих робіт, елементи для колажування та інші матеріали, необхідні для реалізації арттерапевтичних вправ.

Поєднання цифрової взаємодії з творчою діяльністю дозволяє компенсувати обмеження дистанційного формату та створює умови для активного залучення дитини до роботи. Арттерапевтичні вправи виконують функцію символічного опрацювання емоційного досвіду, сприяють розвитку рефлексії, самовираження та емоційної усвідомленості.

Методичну основу програми складають елементи арттерапії, казкотерапії, психоедукації, когнітивно-поведінкового підходу, тілесно-орієнтованих практик, метафоричних вправ та рефлексивних бесід. Використання інтерактивного цифрового персонажа забезпечує високий рівень емоційного залучення дітей та створює безпечний простір для дослідження власних переживань, а поєднання різних психологічних підходів дозволяє комплексно впливати на розвиток емоційної сфери молодших школярів.

Заняття 1. Мій всесвіт

Мета заняття: формування позитивного образу себе, усвідомлення власної унікальності та внутрішніх ресурсів.

Інструментарій: застосунок MaPanda, презентація із візуальними матеріалами, сібельний дріт.

Сценарій заняття

Заняття розпочинається із знайомства дитини з котиком-мандрівником Муркрафтом та обговорення правил майбутніх подорожей. Після визначення настрою Муркрафт запрошує дитину вирушити у незвичайну подорож — не до іншої країни, а до власного внутрішнього світу.

Під час подорожі дитина досліджує історію свого імені, його значення та власне ставлення до нього. Далі Муркрафт знайомить дитину з метафорою внутрішнього всесвіту та пропонує поміркувати про людей, завдяки яким вона з'явилася на світ. За допомогою образу зірок дитина досліджує власну родину, її цінності та якості, які могли передатися їй від близьких людей.

У другій частині заняття дитина створює символічне сердечко із сібельного дроту. Під час виконання вправи відбувається обговорення власних сильних сторін, позитивних якостей та людей, які є джерелом підтримки. Наприкінці подорожі дитина разом із Муркрафтом підсумовує зроблені відкриття

Час	Вправа	Короткий опис
<i>Вступна частина – 5 хвилин</i>		
5 хв.	Визначення настрою	Встановлення емоційного контакту та актуалізація емоційного стану дитини через образи котиків у різних емоційних станах.
5 хв.	Правила подорожей	Ознайомлення з правилами взаємодії та створення безпечного простору для подальшої роботи.

5 хв.	Вправа «Моє ім'я»	Дослідження історії та значення власного імені. Створення художнього образу імені як символу унікальності дитини.
10 хв.	Вправа «Хто засвітив мій всесвіт?»	Ознайомлення з метафорою родинного сузір'я та дослідження власних ресурсів через значущі стосунки з близькими людьми.
10 хв.	Арттерапевтична вправа «Серце мого всесвіту»	Створення символічного серця із сінельного дроту як образу любові, підтримки та особистих сильних сторін.
Рефлексія та завершення зустрічі – 5 хвилин		

Заняття 2. Внутрішній туман (подорож до Лондону)

Мета заняття: розвиток навичок розпізнавання власних переживань, формування навичок емоційної саморегуляції.

Інструментарій: застосунок MaPanda, презентація із візуальними, сінельний дріт, клей, заготовка листочка.

Сюжет:

Заняття розпочинається із традиційного привітання та обговорення емоційного стану дитини. За допомогою метафоричних образів природи дитина пригадує події минулого тижня та ділиться своїми переживаннями. Після цього котик-мандрівник Муркрафт пропонує вирушити літаком до Лондона — міста, яке асоціюється з туманом.

Під час польоту дитина створює власного помічника-мандрівника — гусінь на листочку. Після прибуття до Лондона мандрівників зустрічає густий туман, який символізує ситуації невизначеності, хвилювання та тривоги. Для подолання туману дитина знайомиться з дихальною технікою саморегуляції.

Коли туман розсіюється, розпочинається прогулянка містом. Під час неї дитина потрапляє до «Магазину думок», де вчиться розрізняти думки, які підтримують та допомагають рухатися вперед, і думки, що посилюють тривогу

та невпевненість. Наприкінці подорожі дитина обирає корисні думки для свого символічного рюкзака мандрівника та разом із Муркрафтом повертається додому.

<i>Час</i>	<i>Вправа</i>	<i>Короткий опис</i>
<i>Вступна частина – 5 хвилин</i>		
5 хв.	«Мій тиждень через образи природи»	Рефлексія подій тижня через образи сонця, води, вітру, туману.
10 хв.	Арттерапевтична вправа «Гусінь на листочку»	Створення символічного помічника-мандрівника та розвиток творчого самовираження. Терапевтична казка про гусінь, яка перетворилася на метелика
5 хв.	Дихальна вправа «Здуваємо туман»	Ознайомлення з технікою емоційної саморегуляції.
10 хв.	Вправа «Магазин думок»	Формування навичок розпізнавання підтримувальних та обмежувальних думок.
	Рефлексія та завершення зустрічі – 5 хвилин	

Заняття 3. Квітка сили (подорож до Нідерландів)

Мета заняття: розвиток навичок усвідомлення власних ресурсів

Інструментарій: застосунок MaPanda, презентація із візуальними матеріалами, паперовий шаблон квітки, пластилін, паперові серветки.

Сюжет:

Муркрафт запрошує дитину вирушити потягом до Нідерландів - країни тюльпанів, квіткових полів та велосипедів. Під час подорожі дитина пригадує події минулого тижня та різні емоції, які переживала. Прибувши до країни квітів, мандрівники дізнаються про особливі квіти сили, які допомагають людям пам'ятати про те, що приносить їм радість, підтримку та відчуття впевненості. Дитина створює власну об'ємну квітку сили з картону, пластиліну та паперових серветок. Кожна пелюстка символізує важливий ресурс: джерела радості, власні

сильні сторони, способи відновлення спокою, підтримку близьких людей та інші значущі для дитини опори. Окрему увагу приділено пошуку власного «місця сили» - простору, в якому дитина відчувається спокійно, безпечно та впевнено. Наприкінці заняття створена квітка стає символічним нагадуванням про внутрішні ресурси дитини.

<i>Час</i>	<i>Вправа</i>	<i>Короткий опис</i>
<i>Вступна частина – 5 хвилин</i>		
5 хв.	«Мій тиждень через образи квітів»	Рефлексія подій тижня через образи різних квітів (колюча троянда, легка кульбабка, яскравий соняшник тощо)
15 хв.	Арттерапевтична вправа «Квітка сили»	Створення об'ємної квітки з картону, пластиліну та серветок. Пелюстки квітки відображають джерела радості, сильні сторони, підтримку близьких та інші ресурси дитини.
10 хв.	«Місце, де мені добре»	Створення малюнку реального або уявного місця, в якому дитина відчувається спокійно, безпечно та комфортно. У процесі обговорення дитина досліджує, які люди, предмети чи особливості цього місця допомагають їй відновлювати сили, заспокоюватися та відчувати підтримку.
	Рефлексія та завершення зустрічі – 5 хвилин	

Заняття 4. Колесо емоцій (подорож до Парижу)

Мета заняття: розвиток навичок розпізнавання та розуміння власних емоцій, усвідомлення їх функцій та значення у житті людини.

Інструментарій: застосунок MaPanda, презентація із візуальними матеріалами, матеріали для створення щоденника радості (кольоровий папір, ножиці, клей, фломастери).

Сюжет:

Муркрафт запрошує дитину у подорож велосипедом емоцій. Під час мандрівки дитина знайомиться з п'ятьма базовими емоціями - страхом, злістю,

сумом, відразою та радістю. Через історії котика-мандрівника та обговорення власного досвіду дитина досліджує, які потреби та важливі сигнали приховує кожна емоція.

Наприкінці подорожі велосипед привозить мандрівників до Парижа. Щоб потрапити до Лувру, необхідно знайти особливий квиток. Ним виявляється «Щоденник радості» — творча робота, яка допомагає дитині навчитися помічати позитивні події, приємні моменти та власні ресурси у повсякденному житті (дитина має вносити моменти, що принесли радість за день протягом тижня до наступного заняття).

Час	Вправа	Короткий опис
Вступна частина – 5 хвилин		
5 хв.	«Мій тиждень через образи тварин»	Рефлексія подій тижня через образи різних тварин (пухнастий котик, колючий їжак тощо)
15 хв.	Вправа «Велосипед емоцій»	Ознайомлення з базовими емоціями через відкриття чарівних скринь та обговорення їх функцій і значення в житті людини.
0 хв.	Арттерапевтична вправа «Щоденник радості»	Створення особистого щоденника для фіксації приємних подій, позитивних переживань та ресурсних моментів дня.
5 хв.	Вправа «Моя галерея в Луврі»	Розгляд власних творчих робіт, створених під час попередніх занять, та обговорення особистих досягнень і відкриттів.
	Рефлексія та завершення зустрічі – 5 хвилин	

Заняття 5. Мої кордони (подорож до Японії)

Мета заняття: розвиток уявлень про особисті кордони та способи їх захисту, формування навичок прийняття власних помилок

Інструментарій: застосунок MaPanda, презентація із візуальними матеріалами, заготовка тарілки для вправи кінцугі, клей, фольга.

Сюжет заняття:

Муркрафт запрошує дитину у подорож підводним човном до далекої Японії. Під час мандрівки океаном дитина дізнається, що безпечна подорож можлива лише тоді, коли підводний човен має міцні вікна та стіни (кордони). Через метафору підводного човна відбувається знайомство з фізичними, емоційними та інтелектуальними кордонами людини.

Під час подорожі мандрівники зустрічають різних мешканців океану та досліджують ситуації, у яких можуть порушуватися особисті кордони. Дитина створює символічні нагадування про право захищати власне тіло, почуття та думки.

Наприкінці подорожі підводний човен прибуває до Японії, де дитина знайомиться з мистецтвом кінцугі - традицією відновлення розбитого посуду за допомогою золота або срібла. Під час творчої роботи учасник відновлює символічно розбиту тарілку та досліджує ідею про те, що помилки можуть ставати джерелом внутрішньої сили та частиною особистої історії.

Час	Вправа	Короткий опис
Вступна частина – 5 хвилин		
5 хв.	«Мій тиждень через образи океану»	Актуалізація емоційного стану дитини через вибір образу океану (штиль, легкі хвилі, шторм, веселка над океаном тощо).
5 хв.	«Підводний човен»	Муркрафт показує підводний човен та пояснює, що для безпечної подорожі йому потрібні міцні стіни та вікна. Через метафору човна дитина знайомиться з поняттям особистих кордонів. Обговорюються фізичні, емоційні та інтелектуальні кордони: що я можу дозволяти іншим, а що ні.
10 хв.	«Мешканці океану»	Під час подорожі дитина зустрічає різних морських мешканців, які потрапляють у ситуації порушення

		кордонів. Разом із Муркрафтом дитина визначає, які кордони порушені, як почувається герой та що він може зробити для свого захисту.
10 хв.	«Кінцугі»	Після прибуття до Японії дитина знайомиться з традицією кінцугі. Заготовка тарілки символічно розрізається на частини, після чого дитина відновлює її за допомогою клею та фольги. Під час виконання вправи обговорюється, що помилки є невід’ємною складовою процесу розвитку. Вони допомагають здобувати новий досвід, знаходити більш ефективні рішення та нерідко стають передумовою для створення нових ідей, винаходів чи творчих результатів.
	Рефлексія та завершення зустрічі – 5 хвилин	

Заняття 6. Заняття 6. Повернення додому (подорож Україною)

Мета заняття: узагальнення досвіду попередніх подорожей, усвідомлення особистих змін та ресурсів, формування позитивного образу себе та планів на майбутнє.

Сюжет заняття.

Після багатьох подорожей світом Муркрафт і дитина повертаються в Україну. Вони подорожують найкрасивішими куточками країни та прямують до дендропарку «Софіївка» в Умані. Але перед поверненням додому всі мандрівники мають пройти особливу митницю. На цій митниці не перевіряють паспорти чи валізи. Тут перевіряють, що людина привезла із собою з подорожей: нові знання, сміливість, спогади, друзів та відкриття про себе.

Час	Вправа	Короткий опис
Вступна частина – 5 хвилин		
10 хв.	«Карта моїх пригод»	Дитина пригадує всі подорожі та емоції, які зустрічалися на шляху. Разом із Муркрафтом обговорює: що було найцікавішим, найскладнішим, найбільш несподіваним та найкориснішим відкриттям про себе.
10 хв.	«Митниця мандрівників»	Для повернення додому потрібно пройти контроль. Дитина заповнює символічну декларацію: «Що я привезла із собою?» (нові знання про емоції, сміливість, дружбу, віру в себе, вміння просити допомогу тощо).
10 хв.	«Лебідь із Софіївки»	Створення картини з пластиліни – лебідь на воді. Під час роботи дитина розмірковує про те, що змінилося в ній за час подорожей та які свої якості вона хотіла б розвивати надалі.
Рефлексія та завершення зустрічі – 5 хвилин		

Висновки до розділу III

1. У результаті емпіричного дослідження було отримано дані щодо особливостей емоційної сфери молодших школярів та можливостей використання інтерактивних цифрових інструментів у психодіагностичній практиці. Аналіз результатів опитувальника Kid-KINDL засвідчив загалом достатньо високий рівень суб'єктивної якості життя дітей досліджуваної вибірки. Найвищі показники було зафіксовано за шкалами фізичного благополуччя та взаємин з друзями, тоді як найнижчі - за шкалою самооцінки.

Порівняння відповідей дітей та батьків показало загальну схожість профілів благополуччя, однак батьки дещо вище оцінювали емоційне благополуччя, самооцінку та соціальне функціонування дітей.

2. Результати проєктивних методик загалом свідчать про переважання позитивних характеристик емоційної сфери у більшості дітей досліджуваної вибірки. Для більшості учасників були характерні достатньо позитивні уявлення про себе та про ставлення до них значущих дорослих, особливо батьків. Водночас оцінка з боку вчителя сприймалася дітьми більш стримано, особливо хлопчиками. У близько п'ятої частини дітей було виявлено ознаки тривожних очікувань, переживання самотності або відкидання. Аналіз методики «Дерево» показав, що в актуальному образі себе діти найчастіше орієнтувалися на дружню підтримку та ігрову взаємодію, тоді як у бажаному образі переважали прагнення до лідерства, досягнень і самореалізації. Отримані результати підкреслюють значущість сімейного та шкільного середовища для емоційного благополуччя молодших школярів.

3. Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками якості життя, емоційного благополуччя та результатами проєктивних методик. Нижчі показники благополуччя були пов'язані з проявами тривожності, переживанням самотності та негативними очікуваннями, тоді як вищі показники якості життя асоціювалися з більш позитивним сприйняттям ставлення з боку значущих дорослих, насамперед учителя.

4. Аналіз досвіду використання інтерактивного цифрового інструменту засвідчив його позитивне сприйняття дітьми і батьками. Батьки високо оцінили залученість дітей, відкритість під час взаємодії з анімованим персонажем, корисність отриманих результатів та загальний формат проведення психодіагностики.

5. За результатами емпіричного дослідження була розроблена програма Чарівна подорож «Між країнами та емоціями» є спробою практичного втілення результатів проведеного дослідження у форматі психологічної роботи з

молодшими школярами. Програма поєднує психоедукаційні, арттерапевтичні та інтерактивні цифрові інструменти, спрямовані на Програма спрямована на підтримку та розвиток емоційного благополуччя молодших школярів через формування позитивного ставлення до себе, розвиток емоційної усвідомленості та соціо-емоційних навичок, актуалізацію внутрішніх ресурсів дитини та створення безпечних умов для емоційного самовираження.

ВИСНОВКИ

1. У результаті теоретичного аналізу наукових підходів до вивчення емоційної сфери молодших школярів встановлено, що емоційна сфера особистості є складним інтегративним утворенням психіки, яке охоплює емоційні реакції, почуття, емоційні стани та емоційні властивості. Визначено, що молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку емоційної сфери, оскільки в цей період відбувається поступовий перехід від безпосереднього емоційного реагування до більш усвідомленого розуміння власних переживань та емоцій інших людей, активно формуються самооцінка, емоційна регуляція, емпатія, моральні почуття та соціальна компетентність. Показано, що емоційне благополуччя молодших школярів значною мірою залежить від переживання успіху й невдачі, оцінки значущих дорослих, взаємин з однолітками та особливостей шкільного і сімейного середовища. Обґрунтовано, що діагностика емоційної сфери дітей цього віку потребує комплексного підходу, який поєднує стандартизовані психодіагностичні методики, проєктивні методи та сучасні інтерактивні цифрові інструменти як засіб підвищення залученості дитини, візуалізації стимульного матеріалу та створення більш безпечного простору для психологічної взаємодії.

2. Для проведення психодіагностики емоційної сфери молодших школярів було розроблено інтерактивну онлайн-програму, яка поєднала стандартизований опитувальник Kid-KINDL та комплекс проєктивних методик: «Сходи́нки», «Казки Луїзи Дюсс», «Дерево» і «Кактус». Для організації дистанційної взаємодії було обрано цифрову платформу MaPanda, що забезпечує можливість відеокommunікації, демонстрації стимульного матеріалу, виконання графічних завдань та взаємодії дитини з анімованим персонажем у режимі реального часу. Обрані психодіагностичні методики були адаптовані до формату інтерактивної онлайн-взаємодії через єдину ігрову оболонку подорожі, у межах якої кожен етап відповідав окремій методиці та мав власне сюжетне оформлення. Такий підхід дозволив зберегти зміст і структуру діагностичних процедур,

водночас зробити їх більш доступними, цікавими та емоційно безпечними для дітей молодшого шкільного віку.

3. Емпіричне дослідження було проведено за участю 70 респондентів (діти та батьки). Вибірка дітей була представлена школярами віком 6–9 років, переважно учнями 1–2 класів, які навчаються за загальною освітньою програмою та не мають особливих освітніх потреб, проживають переважно в Києві та Київській області. Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками якості життя, емоційного благополуччя, сприйняттям оцінки з боку значущих дорослих та окремими негативними емоційними переживаннями дітей. Зокрема, вищий загальний показник якості життя був пов'язаний із більш позитивними уявленнями дітей про ставлення до них учителя, а вищий рівень емоційного благополуччя - із більш позитивною очікуваною оцінкою з боку батька. Водночас нижчі показники якості життя та емоційного благополуччя асоціювалися з проявами тривожності, тривожними очікуваннями та переживанням самотності. Аналіз досвіду використання інтерактивного цифрового інструменту засвідчив його позитивне сприйняття дітьми і батьками. Батьки високо оцінили залученість дітей, відкритість під час взаємодії з анімованим персонажем, корисність отриманих результатів та загальний формат проведення психодіагностики.

4. За результатами емпіричного дослідження була розроблена програма Чарівна подорож «Між країнами та емоціями». Програма передбачає проведення шести індивідуальних онлайн-зустрічей тривалістю 40-45 хвилин протягом одного місяця та реалізується із використанням інтерактивного цифрового середовища й анімованого персонажа у застосунку MaPanda. Програма поєднує психоедукаційні, арттерапевтичні, ігрові та інтерактивні цифрові інструменти, спрямовані на підтримку та розвиток емоційного благополуччя молодших школярів через формування позитивного ставлення до себе, розвиток соціо-емоційних навичок, актуалізацію внутрішніх ресурсів дитини й створення безпечних умов для емоційного самовираження. Тематична структура занять побудована у форматі символічної подорожі різними країнами світу, що

дозволяє поєднати розвиток емоційної сфери з ігровим сюжетом, підтримувати інтерес дітей та забезпечувати високий рівень залученості до психологічної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Щотка О. П., Король В. С. Психологія. Загальна психологія : навчальний посібник / М. Д. Бойправ, А. М. Горянська, В. В. Гришко та ін. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2025. Т. I. 359 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Вид. 3-є, переробл. та допов. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник [для студ. вищ. навч. закл.]. Вид. 2-е. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 1007 с.
4. Косьянова О. Ю. Емоційна сфера як основа даних показників поліграфного методу // Наука і освіта. Одеса, 2016. № 2–3. С. 91–98.
5. Кириленко Т. С. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Київ, 2018. Вип. 1 (8). С. 26–30.
6. Lange C. The Emotions / ed. by E. Dunlap. Baltimore : Williams & Wilkins, 1885.
7. James W. What is an emotion? // Mind. 1884. Vol. 34. P. 188–205.
8. Damasio A. R. The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. London : Heinemann, 1999.
9. Cannon W. B. Organization for physiological homeostasis // Physiological Reviews. 1929. Vol. 9. P. 399–431.
10. Bard P. A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system // American Journal of Physiology. 1928. Vol. 84. P. 490–515.
11. Bard P. On emotional expression after decortication with some remarks on certain theoretical views. Part I // Psychological Review. 1934. Vol. 41. P. 309–329.
12. Akert K. Walter Rudolf Hess (1881–1973) and His Contribution to Neuroscience // Journal of the History of the Neurosciences. 1999. Vol. 8. P. 248–263.
13. Panksepp J. Toward a general psychobiological theory of emotions // Behavioral and Brain Sciences. 1982. Vol. 5. P. 407–422.

14. Panksepp J., Zellner M. R. Towards a neurobiologically based unified theory of aggression // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 2004. Vol. 17. P. 37–62.
15. Schachter S., Singer J. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state // *Psychological Review*. 1962. Vol. 69. P. 379–399.
16. Young P. T., Arnold M. B. Emotion and Personality // *American Journal of Psychology*. 1963. Vol. 76. P. 516.
17. Lazarus R. S. Thoughts on the relations between emotion and cognition // *American Psychologist*. 1982. Vol. 37. P. 1019–1024.
18. Bechara A., Tranel D., Damasio H. Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions // *Brain*. 2000. Vol. 123. P. 2189–2202.
19. Barrett L. F. The Theory of Constructed Emotion: An Active Inference Account of Interoception and Categorization // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2017. Vol. 12. P. 1–23.
20. LeDoux J. Rethinking the Emotional Brain // *Neuron*. 2012. Vol. 73. P. 653–676.
21. LeDoux J. E. *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. New York : Penguin Books, 2015.
22. LeDoux J. E. Semantics, Surplus Meaning, and the Science of Fear // *Trends in Cognitive Sciences*. 2017. Vol. 21. P. 303–306.
23. Izard, C. E. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm // *Perspectives on Psychological Science*. — 2007. — Vol. 2, № 3. — P. 260–280.
24. Попович І., Носов П. Теоретико-методологічні аспекти дослідження психічних станів особистості // *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості: матеріали конференції*. — Херсон, 2019.
25. Цільмак, О. М. (ред.). *Психологія емоцій та почуттів: підручник*. — Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2024.

26. Гаврилькевич, В., Фірстова, О. Психологічні особливості емоційних станів особистості // Психологічні травелоги. — 2023. — № 2. — С. 41–50.

27. Fox, E. Perspectives from affective science on understanding the nature of emotion // Brain and Neuroscience Advances. — 2018. — Vol. 2. — P. 1–8. — URL:

https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7058241/pdf/10.1177_2398212818812628.pdf (дата звернення: 27.05.2026).

28. Šimić, G., Tkalčić, M., Vukić, V., Mulc, D., Španić, E., Šagud, M., Olucha-Bordonau, F. E., Vukšić, M., Hof, P. R. Understanding emotions: Origins and roles of the amygdala // Biomolecules. — 2021. — Vol. 11, № 6. — Article 823. — DOI: 10.3390/biom11060823. — URL:

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8228195/> (дата звернення: 27.05.2026).

29. Berk, L. E. Child development. — 9th ed. — Boston : Pearson Education, 2012. — 600 p.

30. Crain, W. Theories of development: Concepts and applications. — 6th ed. — Boston : Pearson Education, 2011. — 592 p.

31. Сергєєнкова, О. П., Столярчук, О. А., Коханова, О. П., Пасека, О. В. Вікова психологія : навчальний посібник. — Київ : Центр учбової літератури, 2012. — 376 с.

32. Miller P. H. Developmental theories: Past, present, and future // Developmental Review. 2022. Vol. 66. Article 101049. DOI: 10.1016/j.dr.2022.101049.

33. Case R. Neo-Piagetian theory: Retrospect and prospect // International Journal of Psychology. 1987. Vol. 22, № 5–6. P. 773–791. DOI: 10.1080/00207598708246802.

34. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978. 159 p.

35. Bowlby J. Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York, NY : Basic Books, 1969. 401 p.
36. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.
37. Barrett L. F., Adolphs R., Marsella S., Martinez A. M., Pollak S. D. Emotional expressions reconsidered: challenges to inferring emotion from human facial movements // Psychological Science in the Public Interest. 2019. Vol. 20(1). P. 1–68.
38. OECD. How to Advance the Teaching and Assessment of Social and Emotional Skills // OECD Education Spotlights. Paris : OECD Publishing, 2024. No. 15. URL: <https://doi.org/10.1787/21e9ed91-en> (дата звернення: 09.06.2026).
39. Kankaraš M., Suarez-Alvarez J. Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills // OECD Education Working Papers. 2019. No. 207.
40. Ravens-Sieberer U., Gosch A., Rajmil L. et al. The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of Life Questionnaires for Children and Adolescents. Lengerich : Pabst Science Publishers, 2006. 252 p.
41. Wee H. L., Lee W. W. R., Ravens-Sieberer U., Erhart M. Validation of the English Version of the KINDL® Generic Children's Health-Related Quality of Life Instrument for an Asian Population: Results from a Pilot Test // Quality of Life Research. 2005. Vol. 14, No. 4. P. 1193–1200. DOI: 10.1007/s11136-004-2957-2
42. OECD. Innovative Tools for the Direct Assessment of Social and Emotional Skills. OECD Education Working Papers. 2024
43. Kogler A., Gasteiger-Klicpera B., Prinz K., Paleczek L. Digitally assessing social–emotional skills in early school years: initial validation of a screening instrument // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Article 1529083. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1529083.
44. Murano D., Lipnevich A. A., Walton K. E., Burrus J., Way J. D., Anguiano-Carrasco C. Measuring Social and Emotional Skills in Elementary Students: Development of Self-Report Likert, Situational Judgment Test, and Forced Choice

Items // Personality and Individual Differences. 2021. Vol. 169. Article 110012. DOI: 10.1016/j.paid.2020.110012.

45. MaPanda. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mapanda.com/> (дата звернення: 10.06.2026).

46. Ravens-Sieberer U., Bullinger M. KINDL-R: Questionnaire for Measuring Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents. Revised Version. Manual. Lengerich : Pabst Science Publishers, 2000. 24 p.

47. Language versions [Electronic resource]. URL: <https://www.kindl.org/english/language-versions/> (дата звернення: 17.01.2019).

48. Бобруйко О. І. Вплив майндфулнес-практик на впевненість у собі дітей молодшого шкільного віку : магістерська робота на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 053 «Психологія». Львів : Український католицький університет, 2019. URL: <https://er.ucu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/96e58aa8-4638-471e-a373-3cc220d65afd/content> (дата звернення: 10.06.2026).

49. Bullinger M., Brütt A. L., Erhart M., Ravens-Sieberer U.; BELLA Study Group. Psychometric properties of the KINDL-R questionnaire: results of the BELLA study // European Child & Adolescent Psychiatry. 2008. Vol. 17, Suppl. 1. P. 125–132. DOI: 10.1007/s00787-008-1014-z.

50. Євченко І. М. Проективні методики: з ким? навіщо? як? : посібник. 2-ге вид., стереотип. Кам'янець-Подільський : Друкарня «Рута», 2017. 223 с.

51. Романовська Д. Д., Ящук М. Г. Ефективні технології розвитку та відновлення стресостійкості/життєстійкості у дітей та дорослих : методичний посібник для практичних психологів і соціальних педагогів. Чернівці, 2018. 180 с.

52. Перший український сайт для батьків та психологів. Проективна методика Дерево [Електронний ресурс] – <https://dytpsycholog.com/2015/09/03/проективна-методика-дерево/> (дата звернення: 01.06.2026).

- 53.Кириченко В. І., Єжова О. О., Нечерда В. Б., Тарасова Т. В., Хомич О. Л. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія / за заг. ред. В. І. Кириченко. Тернопіль : Терно-граф, 2016. 244 с.
- 54.Перший український сайт для батьків та психологів. Методика – кактус [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу:<https://dytpsyholog.com/2015/03/15/проективна-методика-кактус/> (дата звернення: 01.06.2026).
- 55.Zoom [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zoom.us/> (дата звернення: 12.06.2026).
- 56.Google Meet [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://meet.google.com/> (дата звернення: 12.06.2026).
- 57.Microsoft Teams [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.microsoft.com/microsoft-teams> (дата звернення: 12.06.2026).
- 58.Miro [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://miro.com/> (дата звернення: 12.06.2026).
- 59.Microsoft Whiteboard [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.microsoft.com/microsoft-365/microsoft-whiteboard> (дата звернення: 12.06.2026).
- 60.Kahoot! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kahoot.com/> (дата звернення: 12.06.2026).

Бланк опитувальника пов'язаної зі здоров'ям якості життя Kid-KINDL

Привіт!

Ми хотіли б дізнатись про те, як ти почувався протягом минулого тижня, тому розробили кілька запитань і хотіли б, щоб ти на них відповів.

Будь ласка, прочитай уважно кожне запитання.

Подумай, якими були твої справи минулого тижня.

Обери відповідь, яка найбільше тобі підходить у кожному рядку, і постав у квадратику хрестик.

Немає правильних і неправильних відповідей. Має значення те, що ти думаєш.

<u>Наприклад:</u>	Ніко ли	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
Минулого тижня мені подобалось слухати музику	☐	☐	☐	☐	☐

1. Перш за все, ми хочемо дізнатися дещо про твоє фізичне здоров'я...

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я почувався хворим	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... у мене боліла голова або живіт	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... я відчував втому та слабкість	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... я відчував себе сильним та повним енергії	☐	☐	☐	☐	☐

2. І про те, як ти почуваєшся загалом...

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... мені було весело і я багато сміявся	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... мені було нудно	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... я почувався самотнім	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... я був наляканим	☐	☐	☐	☐	☐

3. ... і про те, як ти почувався щодо себе.

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я відчував гордість за себе	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... я відчував себе ніби на вершині світу	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... я був задоволений собою	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... у мене було багато хороших ідей	☐	☐	☐	☐	☐

4. Наступні питання про твою сім'ю...

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я ладнав з батьками	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... я відчував себе добре вдома	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... ми сварилися вдома	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... мої батьки забороняли мені децю робити	☐	☐	☐	☐	☐

5. ... і про друзів

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... я грався з друзями	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... я подобався іншим дітям	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... я ладнав з друзями	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... я відчував себе не таким, як інші діти	☐	☐	☐	☐	☐

6. І наостанок, ми хотіли б дізнатися дещо про школу.

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
1. ... мені було легко виконувати завдання	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... мені подобались уроки	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... я хвилювався за своє майбутнє	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... я хвилювався про те, щоб не отримати поганих оцінок	☐	☐	☐	☐	☐

Бланк опитувальника пов'язаної зі здоров'ям якості життя Kid-KINDL (батьківська версія)

Шановні батьки!

Ми хотіли б дізнатися про те, як, на Вашу думку, почувалася Ваша дитина протягом останнього тижня. Для цього пропонуємо Вам відповісти на кілька запитань.

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та подумайте, якими були справи Вашої дитини минулого тижня.

Оберіть відповідь, яка, на Вашу думку, найбільше відповідає стану та поведінці Вашої дитини, і поставте хрестик у відповідному квадратику.

Немає правильних і неправильних відповідей. Має значення Ваша думка.

1. Перш за все, ми хочемо дізнатися дещо про фізичне здоров'я Вашої дитини...

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
... моя дитина почувалася хворою.	☐	☐	☐	☐	☐
... у моєї дитини боліла голова або живіт.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина відчувала втому та слабкість.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина почувалася сильною та сповненою енергії.	☐	☐	☐	☐	☐

2. І про те, як Ваша дитина почувалася загалом...

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
... моїй дитині було весело і вона багато сміялася.	☐	☐	☐	☐	☐

... моїй дитині було нудно.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина почувалася самотньою.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина була наляканою.	☐	☐	☐	☐	☐

3. ... і про те, як Ваша дитина почувалася щодо себе.

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
... моя дитина відчувала гордість за себе.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина почувалася ніби на вершині світу.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина була задоволена собою.	☐	☐	☐	☐	☐
... у моєї дитини було багато хороших ідей.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Наступні питання про Вашу сім'ю...

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
... моя дитина ладнала з батьками.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина почувалася добре вдома.	☐	☐	☐	☐	☐
... у нашій родині виникали сварки.	☐	☐	☐	☐	☐
... ми забороняли дитині дещо робити.	☐	☐	☐	☐	☐

5. ... і про друзів

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
... моя дитина гралася з друзями.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина подобалася іншим дітям.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина ладнала з друзями.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина почувалася не такою, як інші діти.	☐	☐	☐	☐	☐

6. І наостанок, ми хотіли б дізнатися дещо про школу.

Минулого тижня...	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Завжди
... моїй дитині було легко виконувати завдання.	☐	☐	☐	☐	☐
... моїй дитині подобалися уроки.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина хвилювалася за своє майбутнє.	☐	☐	☐	☐	☐
... моя дитина хвилювалася про те, щоб не отримати поганих оцінок.	☐	☐	☐	☐	☐

Казка «Пташеня»



Мета: виявлення особливостей самостійності дитини та її емоційної залежності від батьків.

Текст казки: У гніздечку на дереві сплять пташки: тато, мама і маленьке пташеня. Раптом налетів сильний вітер, гілка зламалася, і гніздечко впало на землю. Тато перелетів на одну гілку, мама – на іншу. Що зробить пташеня?

Інтерпретація. Відповіді, у яких пташеня самостійно знаходить вихід із ситуації або звертається по допомогу до батьків, розглядаються як нормативні та свідчать про

достатній рівень самостійності та довіри до близьких. Відповіді, пов'язані з безпорадністю, загибеллю, покинутістю або неможливістю впоратися із ситуацією, можуть свідчити про емоційну залежність, невпевненість у власних силах та підвищену потребу в підтримці.

Казка «Новина»



Мета: виявлення тривожних очікувань, прихованих переживань та актуальних емоційних проблем дитини.

Текст казки: Один хлопчик (дівчинка) повернувся додому з прогулянки, і мама сказала йому: «Добре, що ти прийшов. Мені треба сказати тобі дещо». Що саме хоче повідомити мама?

Інтерпретація. Нейтральні або позитивні відповіді вважаються нормативними. Відповіді, пов'язані з покаранням, хворобою, смертю, розлукою чи іншими

негативними подіями, можуть свідчити про наявність тривожних очікувань та емоційно значущих переживань.

Казка «Річниця весілля»



Мета: дослідження сприйняття дитиною свого місця в сім'ї та особливостей сімейних взаємин.

Текст казки: Мама і тато святкують річницю весілля. Вони запросили друзів та родичів. Під час свята їхня дитина встає і виходить у сад. Чому вона так зробила?

Інтерпретація. Відповіді, пов'язані з нудьгою, грою чи іншими нейтральними причинами, розглядаються як нормативні. Відповіді, що відображають почуття самотності, ревнощів, образи або переживання власної незначущості, можуть свідчити про труднощі у

сприйнятті свого місця в сімейній системі та зниження емоційної захищеності.

Казка «Поганий сон»



Мета: виявлення актуальних страхів, тривог та емоційно значущих переживань дитини.

Текст казки: Одного разу дівчинка раптово прокинулася і сказала: «Мені приснився дуже поганий сон». Що вона побачила уві сні?

Інтерпретація. Окремі страшні образи можуть зустрічатися у відповідях дітей і не обов'язково свідчать про наявність проблем. Особлива увага приділяється повторюваним мотивам втрати, смерті, самотності, небезпеки або іншим темам, які

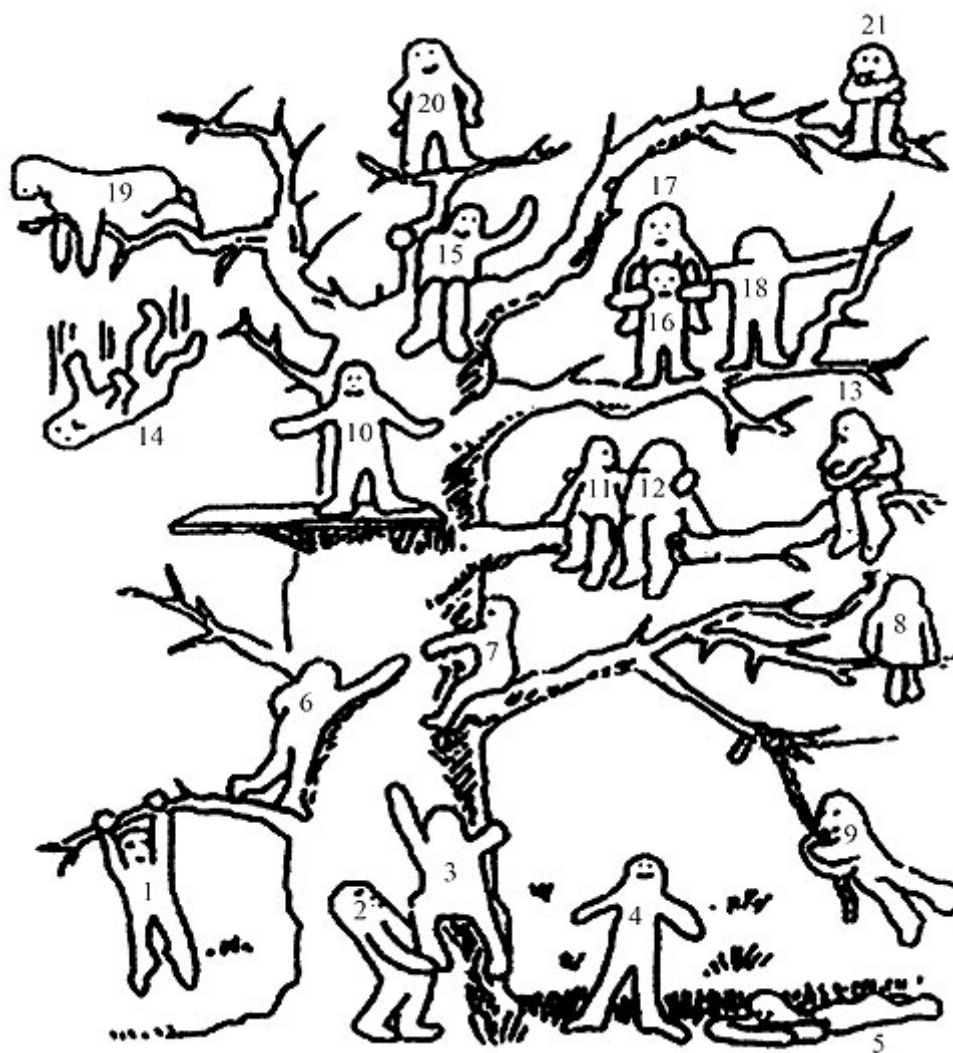
повторюються в кількох казках та можуть відображати актуальні страхи й тривожні переживання дитини.

Інструкція для дітей:

Розглянь це дерево (Мал. 4.1). Ти бачиш на ньому і поруч із ним багато чоловічків. У кожного з них свій настрій, і кожен займає різне положення.

Візьми червоний олівець (або фломастер) та обведи того чоловічка, який нагадує тобі себе, схожий на тебе або має такий самий настрій, як у тебе зараз.

Потім візьми зелений олівець (або фломастер) та обведи того чоловічка, яким ти хотів(ла) б бути або на чиєму місці ти хотів(ла) б перебувати. Правильних і неправильних відповідей немає. Важливо лише те, як ти сам(сама) це відчуваєш.



Мал. 4.1 Стимульний матеріал (дітям пред'являється зображення без нумерації чоловічків).

Інтерпретація результатів.

Вибір позицій інтерпретується за такими критеріями:

№ 1, 3, 6, 7 — установка на подолання перешкод;

№ 2, 11, 12, 16, 18, 19 — комунікабельність, дружня підтримка;

№ 4 — стійкість позиції, прагнення досягати успіху без подолання значних труднощів;

№ 5 — втомлюваність, загальна слабкість, астеничність;

№ 8 — відхід у себе;

№ 9 — мотивація на розваги;

№ 10, 15 — комфортний стан, нормальна адаптація;

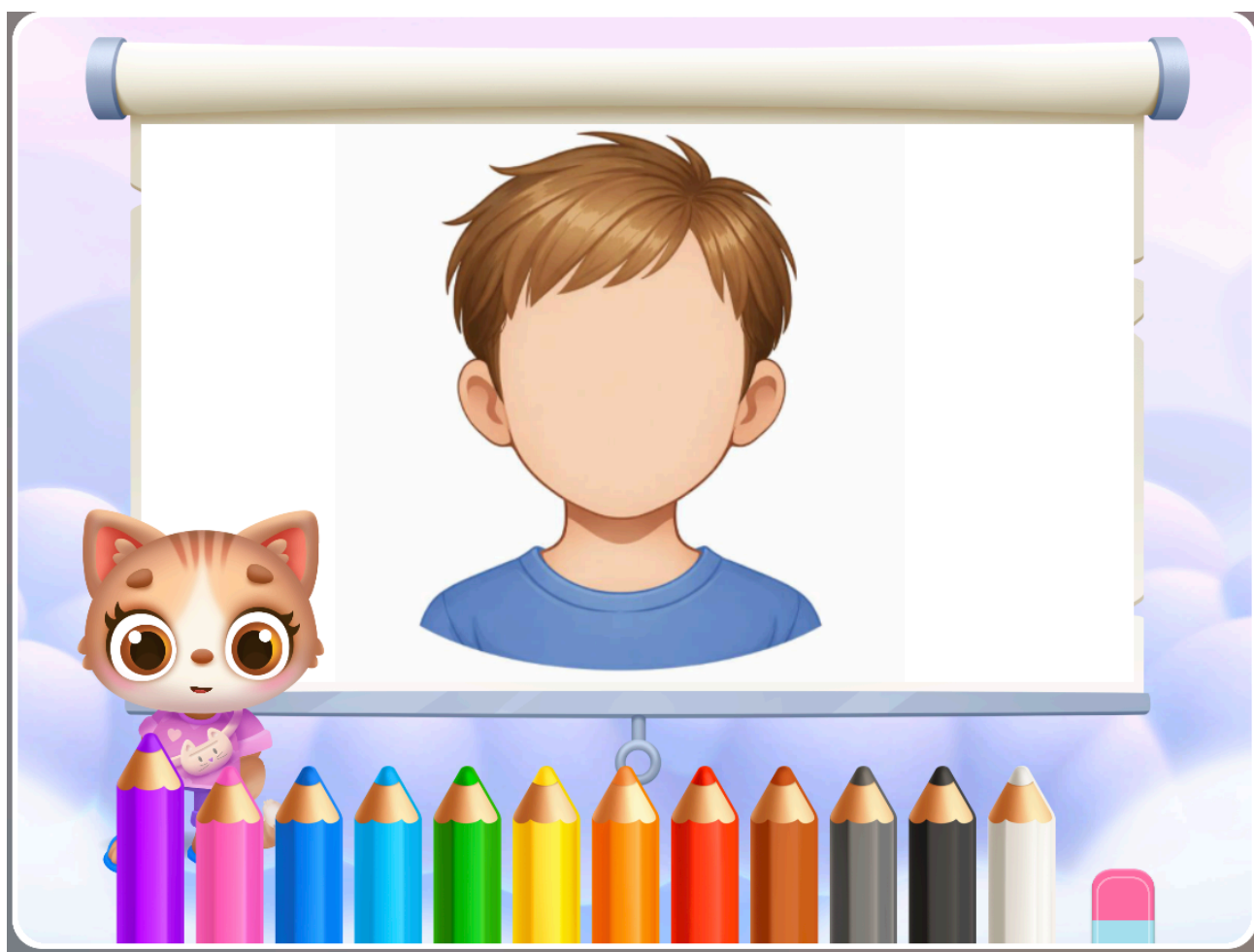
№ 13, 21 — замкнутість, тривожність, відчуженість;

№ 14 — кризовий стан («падіння в прірву»);

№ 17 — позиція споживача;

№ 20 — високі домагання, лідерська спрямованість, прагнення досягти бажаного становища.

5. Етап знайомства та встановлення контакту. Дитині пропонувалося намалювати свій настрій на контурі обличчя за допомогою інтерактивної дошки застосунку MaPanda. Хлопчикам надавався контур обличчя хлопчика, дівчаткам - контур обличчя дівчинки (Мал. Г.1.)



Мал. Г.1. Приклад візуального оформлення завдання «Намалюй свій настрій» на етапі встановлення контакту з дитиною.

2. Візуальний супровід «подорожі» під час проходження опитувальника Kid-KINDL. Кожен острів відповідав одній зі шкал методики, а переміщення між островами супроводжувало послідовне проходження опитувальника (Мал. Г.2.)



Мал. Г.2. Візуальний супровід «подорожі» під час проходження опитувальника Kid-KINDL

3. Візуальний супровід методики «Сходинок». Методика була інтегрована у сюжет подорожі гірською місцевістю. Дитині пропонувалося визначити власне місце на символічній драбині, а також припустити, яку сходинку для неї обрали б значущі дорослі (Мал. Г.3.)



Мал. Г.3. Візуальний супровід методики «Сходишки»