

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

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ

Спеціальність: 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи П-45
Мойсак Софії Володимирівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук, доцент
Свідерська Галина Мирославівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічних наук, доцент
Бригадир Марія Богданівна

Тернопіль – 2026

АНОТАЦІЯ

Мойсак С.В. Вплив тривожності на навчальну діяльність молодших школярів. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр» зі спеціальності 053 Психологія. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2026. 73с

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз основних підходів до визначення поняття тривожності у вітчизняній і зарубіжній психології; охарактеризовано психологічні особливості молодших школярів; обґрунтовано чинники розвитку тривожності молодших школярів. На основі проведеного емпіричного дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність у молодшому шкільному віці розроблено практичні рекомендації для батьків та вчителів щодо зменшення тривожності молодших школярів.

Ключові слова: тривожність, навчальна діяльність, адаптація, молодший шкільний вік.

ANNOTATION

Moisak S. Impact of Anxiety on Learning Activity in Primary Schoolchildren Qualification work for obtaining the degree of "bachelor" in the specialty 053 Psychology. TNPU named after V. Hnatyuk. Ternopil, 2026. P .73 s.

The qualification work carried out a theoretical and methodological analysis of the main approaches to defining the concept of anxiety in domestic and foreign psychology; characterized the psychological features of younger schoolchildren; substantiated the factors of development of anxiety in sweeter schoolchildren. Based on the empirical study of the impact of anxiety on academic performance in primary school age, practical recommendations for parents and teachers on reducing anxiety in young schoolchildren have been developed.

Keywords: anxiety, academic performance, adaptation, primary school age.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	2
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	5
1.1 Основні підходи до визначення поняття «тривожність» у вітчизняній та зарубіжній психології	5
1.2. Особливості розвитку особистості у молодших школярів	15
1.3. Чинники розвитку тривожності молодших школярів та її вплив на навчальну діяльність	21
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	28
2.1. Діагностичний інструментарій для вивчення впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів	28
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів	37
2.3. Психологічні рекомендації для батьків та вчителів щодо зменшення впливу тривожності молодших школярів на навчальну діяльність.....	51
ВИСНОВКИ	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ.....	60

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації істотно впливають на психічний розвиток особистості. Постійна напруга, невизначеність і переживання за власну безпеку та благополуччя близьких сприяють підвищенню рівня тривожності серед населення. Однією з природних реакцій людини на подібні виклики є страх. Діти, спостерігаючи емоційний стан дорослих, також переживають психологічне напруження, що негативно позначається на їхньому емоційному благополуччі. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування гармонійно розвиненої особистості в системі освіти, де важливу роль відіграють психологічна підтримка та сприятливе виховне середовище.

Важливим аспектом дослідження тривожності є врахування вікових особливостей розвитку дитини. Особливо чутливим у цьому контексті є молодший шкільний вік, оскільки саме в цей період активно формуються основні риси особистості, емоційна сфера та поведінкові моделі. Початок навчання у школі та адаптація до нових умов життя нерідко супроводжуються виникненням підвищеної тривожності, адже дитина змушена пристосовуватися до нового соціального середовища, правил і вимог.

Навчальна діяльність у молодшому шкільному віці виступає провідною діяльністю та забезпечує розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних здібностей і соціального досвіду. Водночас високий рівень тривожності може негативно впливати на успішність навчання, ускладнювати міжособистісне спілкування, перешкоджати гармонійному розвитку особистості та сприяти появі невротичних проявів у поведінці дитини.

Ефективне подолання тривожності молодших школярів потребує узгодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу — батьків, учителів і психологів. Саме в цей віковий період закладаються основи характеру, самооцінки та ставлення дитини до себе й навколишнього світу.

Проблема тривожності є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема З.Фрейда, К.Хорні, А.Бека, Ч. Спілбергера, Т.Яценко, О.Кірсанова, Н. Чепелевої та інших. Науковці розглядають тривожність як один із важливих показників шкільної дезадаптації, що негативно впливає на навчальну діяльність, психоемоційний стан, комунікативну сферу та здоров'я дитини.

Отже, актуальність теми дослідження визначається соціальною значущістю проблеми тривожності молодших школярів, необхідністю подальшого вивчення чинників її виникнення та впливу на навчальну діяльність, а також потребою у розробленні ефективних психолого-педагогічних умов профілактики й подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Це й зумовило вибір теми бакалаврської роботи - **«Вплив тривожності на навчальну діяльність молодших школярів».**

Об'єкт дослідження – тривожність молодших школярів.

Предмет дослідження – вплив тривожності на навчальну діяльність молодших школярів.

Мета дослідження – теоретично й емпірично вивчити вплив тривожності на навчальну діяльність молодших школярів.

Досягнення поставленої мети передбачило розв'язання таких **завдань дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз основних підходів до визначення поняття «тривожність» у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Проаналізувати вікові особливості молодших школярів.
3. Виокремити умови розвитку тривожності у молодших школярів та психологічні особливості впливу на навчальну діяльність.
4. Провести емпіричне дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів та проаналізувати їх.
5. Розробити рекомендації для батьків та вчителів щодо зменшення впливу тривожності молодших школярів на навчальну діяльність

Методи дослідження: *теоретичні* – індукція, дедукція, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, систематизація даних психологічної літератури, порівняння, класифікація, узагальнення теоретичних даних;

емпіричні – діагностичні методики: 1) Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової 2) Методика А.Філіпса на шкільну тривожність; 3) Методика «25 незакінчених речень» (А. Філіпса, дитячий варіант); 4) Анкета для вчителя щодо оцінки особливостей навчальної діяльності учня згідно сучасних критеріїв нової української школи; статистичні – методи кількісної та якісної обробки даних.

Теоретичне значення дослідження полягає у комплексному науково-практичному обґрунтуванні впливу тривожності на навчальну діяльність у молодших школярів. На основі здійсненого теоретичного аналізу у курсовій роботі уточнено поняття «тривожність», «навчальна діяльність»; виокремлено умови розвитку тривожності та обґрунтовано вплив її на навчальну діяльність у молодших школярів.

Практична значущість. Розроблено комплексну психодіагностичну програму, здійснено емпіричне дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів; на основі одержаних результатів здійснено аналіз та розроблено психолого-педагогічні рекомендації для батьків та вчителів щодо зменшення впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів. Результати, отримані в дослідженні, та обґрунтовані висновки можуть бути використані як вчителями, так і психологами закладів освіти з метою оптимізації роботи з молодшими школярами.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося у 2025-2026 році.—У дослідженні взяли участь 50 молодших школярів, віком 6- 8 років, з яких 30 дівчат та 20 хлопців, які навчаються в Тернопільській ЗОШ №10. А також 3 вчителів молодших класів.

Структура й обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи включає 75 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Основні підходи до визначення поняття «тривожність» у вітчизняній та зарубіжній психології

Проблема тривожності є предметом дослідження багатьох наук, зокрема філософії, фізіології та психології. У межах філософських концепцій значна увага приділяється екзистенційному підходу, де страх розглядається як важлива складова людського буття та пов'язується з питаннями свободи вибору, відповідальності й сенсу життя. У психології феномен тривожності аналізується з позицій різних наукових напрямів, серед яких діяльнісний, психоаналітичний, поведінковий, когнітивний та екзистенційно-гуманістичний підходи.

У психологічній літературі тривожність визначається як емоційний стан, а також як стійка індивідуально-психологічна характеристика особистості. Для розмежування цих понять використовують терміни «тривога» і «тривожність». Тривога трактується як тимчасовий емоційний стан, що виникає в умовах невизначеності або очікування небезпеки чи несприятливих подій. Тривожність, своєю чергою, розглядається як відносно стабільна властивість особистості, яка проявляється у схильності людини часто переживати тривогу навіть за незначних причин та характеризується підвищеною чутливістю до стресових ситуацій [38].

Тривожність є складним багатогранним явищем, що охоплює емоційні, когнітивні, фізіологічні та поведінкові компоненти. У психології її розуміють як реакцію організму на ймовірну небезпеку, яка ще не настала, але сприймається як можлива загроза. На відміну від страху, тривожність не має чітко визначеного джерела небезпеки, є більш невизначеною та переважно

пов'язана з внутрішніми переживаннями особистості. [38]. У науковій літературі існують різні підходи до трактування поняття тривожності, які представлені у працях багатьох дослідників.

3. Фройд, засновник психоаналітичного напрямку, одним із перших здійснив ґрунтовне теоретичне осмислення феномена тривожності як прояву внутрішнього психічного конфлікту. Його концепція стала основою для подальшого вивчення природи тривожності в психологічній науці. Учений розглядав тривожність як своєрідний сигнал про суперечність між несвідомими потягами особистості (Ід) та свідомою сферою психіки (Его), що активізує захисні механізми людини [40].

У межах класичної психоаналітичної теорії тривожність трактується як сигнальна функція Его, яка попереджає особистість про можливу небезпеку, пов'язану з проривом несвідомих імпульсів - витіснених бажань, агресивних або сексуальних потягів. На думку З. Фрейда, тривожність виконує захисну функцію, мобілізуючи психіку для уникнення внутрішньої чи зовнішньої загрози [40].

Значний внесок у дослідження тривожності зробила також Карен Хорні - представниця неофрейдистського напрямку. На відміну від З. Фрейда, який пояснював тривожність переважно внутрішньоособистісними конфліктами, К. Хорні акцентувала увагу на впливі соціального середовища та міжособистісних взаємин. Дослідниця вважала, що тривожність формується під впливом несприятливих умов розвитку особистості та проявляється як почуття самотності, беззахисності й невпевненості у світі, який сприймається як потенційно небезпечний [43].

Центральним поняттям у концепції К. Хорні є «базова тривожність», яку вона описувала як відчуття ізольованості та безпорадності у ворожому соціальному середовищі [43]. На її думку, це почуття виникає ще в дитячому віці внаслідок нестачі любові, підтримки, емоційної безпеки та прийняття з боку батьків чи значущих дорослих. За умов тривалого емоційного дискомфорту дитина поступово формує невротичні способи подолання

тривожності. Важливе місце у вивченні тривожності посідає когнітивний підхід, представником якого є Аарон Бек - американський психіатр і засновник когнітивної терапії. Учений розглядав тривожність як результат специфічного способу мислення людини. На його думку, причиною виникнення тривожності є негативні автоматичні думки, викривлене сприйняття ситуацій та схильність особистості інтерпретувати події як небезпечні чи загрозливі.

На думку А.Бека, тривожність не виникає самотійно, а є наслідком автоматизованого та викривленого мислення, яке активізується у певних життєвих обставинах [2]4. Учений розглядав тривожність як емоційну реакцію, що формується під впливом автоматичних думок про можливу небезпеку, загрозу або власну неспроможність упоратися із ситуацією. Такі думки зазвичай виникають швидко, мають неконтрольований характер і ґрунтуються не на реальній оцінці подій, а на негативних когнітивних установках, сформованих під впливом попереднього досвіду та особистісних переконань.

Значний внесок у дослідження тривожності зробив також Чарльз Спілбергер - американський психолог, концепція якого стала однією з найвідоміших у сучасній психології. Його наукові праці суттєво розширили уявлення про структуру тривожності та знайшли широке застосування у сфері освіти, медицини, спорту та психологічного консультування [39].

Ч. Спілбергер запропонував розмежовувати два основні види тривожності: тривожність як стан і тривожність як особистісну рису.

Тривожність як стан (state anxiety, «А-state») визначається як тимчасовий емоційний стан, який супроводжується почуттям напруження, хвилювання, неспокою та підвищеним рівнем нервового збудження. Такий вид тривожності виникає під впливом конкретних обставин, пов'язаних із небезпекою, невизначеністю чи психологічним навантаженням. Наприклад, школяр може переживати підвищену тривогу під час контрольної роботи, іспиту або публічного виступу.

Тривожність як риса особистості (trait anxiety, «А-trait») розглядається як відносно стійка індивідуальна характеристика, що проявляється у схильності

людини сприймати різні життєві ситуації як потенційно загрозливі. Особи з високим рівнем особистісної тривожності частіше відчувають занепокоєння навіть у звичайних умовах повсякденного життя. Наприклад, дитина може постійно хвилюватися щодо власної успішності, оцінювання або взаємин з однолітками навіть за відсутності реальної загрози.

Таким чином, Ч. Спілбергер виокремив два аспекти тривожності: ситуативну тривожність як короткочасну емоційну реакцію та особистісну тривожність як стійку схильність до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях [39].

Якщо розглядати тривогу або тривожність як емоційний стан, внутрішнє переживання чи як стійку індивідуальну властивість особистості, то з суб'єктивної позиції різниця між обґрунтованою та необґрунтованою тривогою майже не усвідомлюється — обидва переживання сприймаються людиною подібним чином. Водночас з об'єктивної точки зору ця відмінність є принциповою. Тривога, що виникає у відповідь на реально небезпечні або загрозливі ситуації, вважається природною та адекватною реакцією організму, яка свідчить про реалістичне сприйняття дійсності та достатній рівень соціальної адаптації. Такий стан не розглядається як прояв патологічної тривожності. Натомість переживання тривоги при відсутності реальної загрози може вказувати на викривлене або неадекватне сприйняття навколишнього середовища.

Особистісна тривожність трактується як відносно стійка психологічна характеристика, що проявляється у типовій схильності людини реагувати тривогою на різноманітні ситуації, які вона сприймає як потенційно небезпечні.

У науковій літературі як вітчизняній, так і зарубіжній, тривожність часто розглядалася у контексті процесів саморегуляції, зокрема у спортивній діяльності (К. Еліксон, У. Морган, Н. Цзен). Як емоційний стан або особистісна риса, що виникає в процесі адаптації до середовища, її досліджували Д. Горбов, Я. Рейковський, Х. Хекхаузен. Окремий напрям становлять дослідження

тривожності як реакції на соціальні впливи, якими займалися Г. Айзенк, Н. Лисенко, Є. Шотт та інші вчені.

Аналіз сучасних наукових праць свідчить, що проблема тривожності залишається складною та багатовимірною як у теоретичному, так і в практичному аспектах, оскільки її природа не має однозначного трактування. Більшість дослідників сходяться на думці, що особистісна тривожність є багатокомпонентним утворенням, яке проявляється на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях. Саме тому цей феномен вважається одним із найскладніших об'єктів дослідження у сучасній психології.

Проблематика тривожності як специфічного виміру людського існування вперше отримала ґрунтовне філософське осмислення у XIX столітті, насамперед у працях Søren Kierkegaard, який надав цьому феномену особливого значення. До цього періоду дослідники переважно зосереджувалися на аналізі мислення, вважаючи раціональні процеси домінуючими над емоційною сферою людини.

Саме С. К'єркегор першим розглянув тривожність як екзистенційну категорію, а не як патологічний стан. Він інтерпретував її як природну складову людського буття, що виникає у ситуаціях вибору, свободи, відповідальності та усвідомлення власної обмеженості. У праці «Поняття страху» («Begrebet Angest», 1844) філософ зазначав, що «тривога — це запаморочення свободи». На його думку, тривожність з'являється тоді, коли людина усвідомлює свою свободу дій і можливість як правильного, так і помилкового вибору. Вона не пов'язана з конкретною зовнішньою загрозою, а відображає внутрішній стан невизначеності перед відкритим майбутнім.

Такий підхід має свої витоки ще у філософії XVII століття, коли мислителі, зокрема Рене Декарт, Барух Спіноза, Готфрід Вільгельм Лейбніц, Джон Локк, Томас Гоббс, розвивали ідею пріоритету раціонального начала над емоціями. У цей період активно формувалося уявлення про людину як розумну істоту, здатну завдяки мисленню контролювати різні сфери свого життя - соціальну, інтелектуальну, релігійну та емоційну.

У працях Б. Спінози простежується думка про те, що людина, володіючи розумом, здатна регулювати власні емоційні стани. Він не проводив чіткого розмежування між страхом і тривогою, розглядаючи їх як єдиний емоційний стан — страх, що характеризується неприємним переживанням очікування потенційних негативних подій [46].

На думку Б. Спінози, подолання страху можливе через його раціональне осмислення. Учений вважав, що для зменшення інтенсивності страху необхідно проаналізувати його причини, оцінити можливі наслідки ситуації та знайти раціональні шляхи її вирішення. У модифікованому вигляді ці ідеї стали підґрунтям раціонально-емоційної терапії. Крім того, у філософських уявленнях того часу віра в надприродні сили також могла виконувати захисну функцію, допомагаючи людині справлятися з тривожними переживаннями та знижувати рівень емоційної напруги [46].

Тривожність як емоційний стан забезпечує адаптивне реагування людини на потенційну небезпеку. На фізіологічному рівні вона супроводжується прискоренням серцевого ритму та дихання, посиленням кровообігу, підвищенням артеріального тиску, загальною збудженістю організму та зниженням порогу чутливості. На психологічному рівні тривожність проявляється як відчуття внутрішнього напруження, занепокоєння, дратівливості та емоційного дискомфорту. Сучасна наука не має остаточної відповіді щодо природи страху, однак поширеною є гіпотеза про його біологічне походження, пов'язане з функціонуванням нервової та ендокринної систем, а також із впливом життєвого досвіду та соціального середовища.

У вітчизняній психології тривожність розглядається не лише як емоційна реакція, а й як складова структури особистості, що тісно пов'язана з мотиваційною сферою, системою цінностей, індивідуальним досвідом і характером міжособистісних взаємин.

Якщо XVII століття вважають «епохою розуму», то XIX століття часто визначають як «період тривожності». У цей час, на тлі усвідомлення меж раціонального пізнання та неможливості повного контролю над світом, інтерес

науковців і філософів поступово зміщується до внутрішнього світу людини. Саме в цей період у працях Søren Kierkegaard вперше було виокремлено проблему страху як самостійного психологічного феномена.

С. К'єркегор вважав, що відчуття тривоги є невід'ємною частиною людського існування і певною мірою закладене від народження, поступово розвиваючись у процесі життя. У його концепції тривожність тісно пов'язана з усвідомленням свободи вибору та відповідальності

Перебуваючи на стадії «невинності», дитина ще не виокремлює себе із навколишнього світу, сприймаючи його як цілісну єдність і поступово відкриваючи власні можливості. У цей період страх найчастіше проявляється як інтерес до нового, невідомого та незвіданого. Однак у міру розвитку самосвідомості посилюється й рівень тривожності, оскільки дитина починає усвідомлювати, що свобода розвитку пов'язана з ризиками, труднощами та можливими конфліктними ситуаціями [37].

Серен К'єркегор. вважав, що чим глибше людина пізнає себе, тим інтенсивніше вона переживає страх. Джерелом цього переживання він називав свободу вибору. У його концепції страх постає як особливий стан існування, у якому індивід стикається з власною свободою, і водночас саме через страх відкривається можливість її реалізації [37].

С. К'єркегор одним із перших наголосив на значенні досвіду подолання страху, підкреслюючи, що становлення особистості та здатність «стати собою» безпосередньо пов'язані з умінням протистояти страху та рухатися вперед, незважаючи на його наявність.

Його ідеї про конструктивну роль переживання страху згодом отримали розвиток в екзистенціальній філософії та були інтегровані в практику сучасної психотерапії другої половини XX століття.

На думку Карла Ясперса, тривожність може виконувати позитивну функцію, оскільки сприяє переходу людини від повсякденного існування до більш глибокого, екзистенційного рівня буття, де вона здатна здійснювати

усвідомлений вибір. Він описував цей стан як внутрішню напругу, що особливо проявляється у «граничних ситуаціях» людського життя [49].

Як самостійна наукова проблема тривожність вперше стала об'єктом системного психологічного та клінічного аналізу у працях З. Фрейда. Його підходи до розуміння природи тривожності значною мірою перегукуються з філософськими ідеями С. К'єркегора [37].

І З. Фрейд та С. К'єркегор підкреслювали необхідність чіткого розмежування понять страху та тривоги. Так, страх, на їхню думку, пов'язаний із конкретною, реальною та усвідомлюваною загрозою, тоді як тривога виникає у відповідь на невизначену або нечітко окреслену небезпеку. З. Фрейд розглядав страх як неприємний емоційний стан, що виконує сигнальну функцію і попереджає про можливу небезпеку, супроводжуючись переживаннями тривожності та відчуттям безпорадності [40].

Аналіз наукових джерел свідчить про існування різноманітних теоретичних підходів до пояснення природи тривоги та тривожності. З. Фрейд пов'язував виникнення тривожних станів і невротичних проявів із внутрішнім конфліктом між біологічними потягами людини та соціальними нормами й заборонами.

Дослідники зазначають, що тривожність зазвичай виникає у ситуаціях очікування подій або передчуття потенційної загрози в умовах невизначеності, коли об'єкт небезпеки чітко не визначений. У таких випадках спостерігається внутрішнє психічне напруження, яке проявляється у відчутті небезпеки, емоційному дискомфорті та фізіологічних реакціях організму.

Згідно з поглядами А.Адлера, причиною невротичних станів також можуть бути страхи, що формуються під впливом негативного соціального досвіду або внаслідок неможливості досягнення значущих життєвих цілей через індивідуальні особливості особистості [32].

Отже, тривожність не варто розглядати виключно як негативне явище, оскільки вона виконує й адаптивну функцію: допомагає людині своєчасно

реагувати на потенційні загрози та мобілізувати внутрішні ресурси для їх подолання.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень було визначено вікові особливості прояву тривожності, її основні види та структурні складові. У сучасній психологічній літературі залишається актуальним питання розмежування різних форм тривожних станів, зокрема взаємозв'язку між загальною тривожністю та її окремими проявами, такими як специфічні страхи.

У межах психодіагностичного підходу Чарльз Спілбергер виокремив два основні типи тривожності:

- Особистісна тривожність — відносно стабільна індивідуальна характеристика, що відображає схильність людини до переживання тривоги у широкому колі ситуацій, які вона сприймає як потенційно небезпечні.
- Ситуативна тривожність — тимчасовий емоційний стан, який виникає у відповідь на конкретну стресову ситуацію та супроводжується внутрішнім напруженням, хвилюванням і тривожними очікуваннями [38].

Особистісна тривожність активується переважно у випадках, коли індивід сприймає ситуацію як загрозу власній самооцінці, соціальному статусу або почуттю самоповаги. Натомість ситуативна тривога є реакцією на конкретний стимул небезпеки та може змінюватися за інтенсивністю і тривалістю залежно від обставин.

Особи з високим рівнем тривожності зазвичай схильні інтерпретувати різні життєві ситуації як загрозливі та реагувати на них більш інтенсивними емоційними переживаннями.

Підсумовуючи результати наукових досліджень, можна зазначити, що більшість учених дотримуються узгодженої позиції щодо ключових аспектів вивчення тривожності. Зокрема, чітко розмежовується поняття «тривога» як короткочасного емоційного стану та «тривожність» як відносно стійкої індивідуально-психологічної характеристики особистості.

У роботах представників різних психологічних напрямів основна увага приділяється аналізу феноменологічних проявів тривожності, її форм і видів, вікових особливостей виникнення, а також механізмів формування як структурного компонента особистості. Паралельно фізіологічні дослідження спрямовані на виявлення функціонального значення тривожності та її ролі в процесах адаптації.

Класифікація тривожності здійснюється за різними критеріями: рівнем узагальненості (загальна або часткова), відповідністю реальній ситуації (адекватна чи неадекватна), стабільністю прояву (ситуативна або особистісна), а також сферою виникнення (соціальна, індивідуальна тощо).

Формування тривожності відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать тривалі або хронічні стресові ситуації, тоді як внутрішні охоплюють біологічні, психофізіологічні та психологічні особливості. Окрему групу становлять психологічні причини, серед яких порушення міжособистісних відносин, труднощі адаптації, індивідуальні риси особистості та мотиваційні суперечності.

Тривалий вплив зазначених факторів може призводити до закріплення тривожності як сталої особистісної характеристики.

Згідно з концепцією Карла Роджерса, джерелом тривожності є ситуація внутрішнього конфлікту, яка не усвідомлюється особистістю і водночас суперечить її уявленню про себе. У такому випадку напруження виникає через розбіжність між реальним «Я» та ідеалізованим образом «Я» [35].

Проблема природи особистісної тривожності залишається складною та багатовимірною. У наукових підходах її часто пояснюють як результат взаємодії вроджених (психофізіологічних реакцій) та набутих (умовних моделей поведінки) чинників.

Вважається, що тривожність закріплюється як стабільна риса особистості у випадках багаторазового повторення ситуацій, які систематично активують одні й ті самі реакції страху або внутрішнього напруження.

Причини формування особистісної тривожності охоплюють три рівні: соціальний, психологічний і психофізіологічний. Соціальний рівень пов'язаний із труднощами міжособистісної взаємодії та адаптації до соціального середовища. Психологічний рівень включає неадекватне самосприйняття, зокрема внутрішній конфлікт між прагненням до високої самооцінки та почуттям невпевненості. Психофізіологічні чинники пов'язані з особливостями функціонування центральної нервової системи, включаючи її слабкість, неврівноваженість або наслідки соматичних порушень.

У дослідженнях С. Черні встановлено зв'язок між рівнем тривожності та зниженням активності частотних характеристик електроенцефалограми (ЕЕГ), особливо в лобових, скроневих, тім'яних і центральних зонах кори головного мозку [43].

Особи з високим рівнем тривожності зазвичай переживають постійне внутрішнє напруження, схильні до негативного самосприйняття, підвищеної самокритичності, очікування невдач та уникнення нових соціальних контактів.

Тривога нерідко виникає як наслідок незадоволення базової потреби в позитивному ставленні до себе, що часто пов'язано з порушенням значущих міжособистісних стосунків.

Таким чином, формування високого рівня тривожності не може бути пояснене виключно біологічними чи генетичними чинниками, оскільки значну роль у цьому процесі відіграють соціальні умови та характер взаємодії особистості з оточенням.

1.2. Особливості розвитку особистості у молодших школярів

Кожен віковий етап є своєрідним і неповторним періодом психічного розвитку дитини, який супроводжується комплексом змін, що поступово формують структуру її особистості. Це дає змогу виокремити характерні соціально-педагогічні та психологічні особливості, притаманні дітям певного

віку. Період початку шкільного навчання охоплює приблизно вік від 6–7 до 10–11 років і в педагогічній психології визначається як молодший шкільний вік. Цей етап є особливо чутливим для морального становлення, інтенсивного розвитку особистісних якостей, пізнавальної сфери, емоційної регуляції, формування ціннісних орієнтацій і мотиваційної системи.

Життєдіяльність молодших школярів відбувається в умовах конкретного соціального середовища. Однією з ключових особливостей цього віку є зміна соціального статусу дитини, яка набуває нової ролі — ролі школяра. У дітей з'являється прагнення до «дорослого» становища, участі у значущій діяльності, що має важливе значення не лише для них самих, а й для оточення.

На цьому етапі дитина починає усвідомлювати своє соціальне «Я» та набуває досвіду взаємодії з іншими людьми. Дослідники також підкреслюють особливу роль учителя, який стає важливою фігурою у системі соціальних відносин молодшого школяра.

Центральним напрямом психічного розвитку в цьому віці є формування довільності — здатності свідомо регулювати власні психічні процеси, такі як увага, пам'ять, мислення, а також планування й організація діяльності. Цей процес супроводжується інтелектуалізацією поведінки та її внутрішнім опосередкуванням через засвоєння базових знань і понять. Довільність проявляється у вмінні ставити цілі, добирати засоби їх досягнення та долати труднощі на шляху до результату.

Протягом усього молодшого шкільного віку діти поступово опановують навички самоконтролю та керування власною поведінкою. Вимоги шкільного середовища спочатку передбачають необхідність достатнього рівня саморегуляції, що сприяє розвитку здатності стримувати імпульсивні реакції та діяти відповідно до встановлених норм і правил.

У процесі навчальної діяльності учні поступово вчаться обирати найбільш ефективні способи розв'язання завдань, порівнювати альтернативи, планувати свої дії та прогнозувати їх результати. Чим краще дитина здатна уявити послідовність власних дій, тим більш усвідомлено вона приймає

рішення та контролює їх виконання.

Постійна необхідність самоконтролю, обмеження імпульсивних дій, оцінювання власних результатів і звітування про виконану роботу створює умови для розвитку здатності до внутрішнього планування та свідомого регулювання поведінки.

Окрім навчання, важливу роль у розвитку особистості молодшого школяра відіграють інші види діяльності — гра, образотворча діяльність, праця, спорт. Зокрема, діти охоче займаються малюванням, через яке виражають емоційне ставлення до навколишнього світу. Особливо корисним є малювання пальцями, яке стимулює сенсорні рецептори та позитивно впливає на розвиток нервової системи. Водночас дитячі малюнки на цьому етапі часто мають схематичний характер, а передача руху та динаміки ще залишається складною для дитини.

За умови правильно організованого психолого-педагогічного середовища у дітей поступово формується розуміння відповідальності за свої обов'язки, прагнення до охайності, порядку, поваги до праці інших людей, а також готовність допомагати літнім людям. Педагогічна підтримка при цьому має бути системною і спрямованою на розвиток самостійності, ініціативності та творчого підходу через позитивне підкріплення, схвалення й доброзичливе ставлення.

Учні молодшого шкільного віку також залучаються до суспільно корисної діяльності: прибирання, догляду за рослинами, підтримання порядку, допомоги молодшим дітям. Це сприяє розвитку співпраці, відповідальності, навичок самооцінювання власних дій і водночас запобігає формуванню егоцентризму та пасивності.

Водночас будь-яка діяльність дитини значною мірою залежить від рівня сформованості навчальної діяльності, яка є провідною у цьому віці. Саме в процесі навчання закладаються ключові психологічні новоутворення, що визначають успішність подальшого шкільного розвитку. Таким чином, важливу роль у психічному розвитку молодших школярів відіграють такі види

діяльності, як малювання, ліплення та конструювання, оскільки вони активізують дрібну моторику, що позитивно впливає на розвиток і функціонування мозкових структур.

Діти цього віку загалом є емоційно відкритими та чутливими, однак поступово вчаться регулювати свої емоційні реакції, стаючи більш стриманими та врівноваженими. Їхня емоційна сфера характеризується переживаннями, пов'язаними з новизною, інтересом, сумнівами та радістю пізнання, що стимулює допитливість і пізнавальну активність. Основними джерелами емоцій виступають навчальна та ігрова діяльність, взаємини з однолітками, успіхи або невдачі у навчанні, а також участь у різних видах позакласної активності.

Групові форми роботи та ігри сприяють розвитку моральних якостей, зокрема відповідальності, дружелюбності та вміння співпрацювати. Поступово формується здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей. Однак на початкових етапах навчання діти ще не завжди правильно інтерпретують емоційні стани, зокрема страх, гнів або доброзичливість. У 2–3 класах вони вже частіше адекватно відтворюють емоційні моделі дорослих, хоча інколи можуть засвоювати й негативні форми поведінки.

Загалом молодшим школярам притаманний життєрадісний і активний емоційний фон, однак вони залишаються емоційно вразливими. З віком розвивається здатність до диференціації сором'язливості, яка проявляється вибірковою реакцією на оцінку значущих для дитини людей. Також формується почуття власної гідності, що виражається як у гострій реакції на приниження, так і в позитивному переживанні визнання.

У першому класі значний вплив на моральний розвиток має вчитель, а також взаємини з однолітками та старшими дітьми. Згодом дедалі більшого значення набуває дитячий колектив, який формує такі якості, як дружба, товариськість, відповідальність і гуманність. Водночас можливі афективні реакції, пов'язані з розбіжністю між очікуваннями дитини та реальним ставленням оточення, що іноді призводить до емоційної нестабільності, агресивних реакцій або соціальної ізоляції, якщо ці прояви залишаються без

належної педагогічної уваги.

Як зазначає Олена Назарук, молодший шкільний вік є важливим етапом становлення соціально адаптованої особистості. Дослідниця підкреслює значення сім'ї та найближчого соціального оточення у формуванні психічного розвитку дитини, виокремлюючи такі чинники, як сімейне середовище, соціальний досвід та поведінкові установки, сформовані у процесі взаємодії [23].

У свою чергу Галина Шевцова розглядає молодший шкільний вік як критично важливий період для морального становлення, розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової та мотиваційно-ціннісної сфери. Серед ключових чинників розвитку вона виділяє спадковість, стан здоров'я, соціальне оточення, зміни в суспільстві та особливості організації освітнього процесу [48].

Розгорнутий аналіз впливу сімейного середовища на психічний розвиток молодшого школяра, здійснений у працях Ганни Сіліної та Наталії Подлесної, а також інших дослідників, дає підстави стверджувати, що сім'я є базовим чинником формування особистості дитини.

Передусім сімейне середовище виступає первинним джерелом формування ціннісних орієнтацій. Саме в сім'ї дитина засвоює перші моральні норми, уявлення про добро і зло, основи етичної поведінки. Атмосфера взаємоповаги, підтримки та толерантності сприяє розвитку адекватної самооцінки й формуванню здатності до конструктивних міжособистісних стосунків.

Важливу роль відіграє також батьківська поведінка як модель для наслідування. Діти, як правило, переймають стиль спілкування, способи реагування на труднощі та характер взаємин між дорослими. Якщо в сім'ї демонструються чесність, повага та емпатія, ці якості закріплюються у поведінці дитини. Натомість постійні конфлікти, агресія або емоційна напруженість у родині можуть спричиняти розвиток тривожності, емоційної нестабільності та зниження самооцінки. Не менш значущим є стиль батьківського виховання. Підтримувальний, теплий і водночас помірно

вимогливий стиль сприяє формуванню впевненості в собі, емоційної рівноваги та соціальної компетентності. Натомість надмірний контроль, емоційне відсторонення або жорсткі обмеження часто призводять до формування низької самооцінки, підвищеного стресу та негативного ставлення до вимог дорослих.

Важливим компонентом є також емоційний клімат сім'ї. Сприятлива атмосфера любові, прийняття й безпеки забезпечує гармонійний психічний розвиток дитини та формування стабільної особистості. У свою чергу, конфліктність, агресія та нестабільність у сімейних стосунках можуть стати причиною труднощів адаптації та внутрішніх психологічних проблем.

Сім'я виконує провідну роль у процесі первинної соціалізації дитини, оскільки саме тут закладаються основи спілкування, відповідальності та поведінкових норм. Подальші впливи з боку школи, ровесників і медіа лише доповнюють цей фундамент, але не замінюють його.

Дослідники Валентина Кузьменко та Юрій Приходько підкреслюють, що гармонійні внутрішньосімейні взаємини є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини. Натомість негативний емоційний клімат у сім'ї суттєво ускладнює формування адекватної самооцінки, позитивних особистісних якостей, навчальної мотивації та соціальної поведінки [14].

У цілому молодші школярі зазвичай характеризуються життєрадісним емоційним фоном, однак за умов стресу можуть проявляти агресивні або імпульсивні реакції. Емоційна сфера в цьому віці активно розвивається: поступово формується здатність до самоконтролю, виникають позитивні емоції, пов'язані з навчанням, творчістю та грою, а також розвиваються моральні й естетичні переживання. Через процес емоційної децентрації діти навчаються сприймати себе як частину соціальної групи, формують власні оцінки та вчаться взаємодіяти з однолітками на більш зрілому рівні.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є періодом інтенсивних змін у психічному та соціальному розвитку. У цей час активно формуються пізнавальні процеси, самооцінка, навчальна мотивація та соціальні навички.

Зокрема, відбувається перехід від наочно-образного до більш логічного

мислення, розвиваються пам'ять, увага, здатність до планування та узагальнення. Навчальна мотивація ще значною мірою залежить від зовнішніх чинників — підтримки дорослих, оцінювання та успіхів у навчанні. Паралельно формується уявлення про себе, зростає чутливість до оцінок оточення, що може спричиняти емоційну вразливість і тривожні переживання.

У соціальному плані діти засвоюють нові ролі, норми поведінки, розвивають навички співпраці, а значущими авторитетами залишаються вчитель і батьки. Емоційна сфера характеризується нестабільністю та підвищеною чутливістю, що часто пов'язано з новими вимогами шкільного середовища.

Отже, молодший шкільний вік є критично важливим етапом становлення особистості, який одночасно створює умови для розвитку позитивних якостей і може супроводжуватися емоційними труднощами, зокрема у сфері адаптації та емоційної регуляції.

1.3. Чинники розвитку тривожності молодших школярів та її вплив на навчальну діяльність

Молодший шкільний вік є одним із найбільш значущих етапів психічного розвитку дитини, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування пізнавальної, емоційної та соціальної сфер особистості. Навчальна діяльність стає провідною і визначає напрям подальшого розвитку школяра. Водночас цей період характеризується підвищеною емоційною чутливістю, що створює передумови для виникнення тривожних станів.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного розвитку, під час якого відбувається формування основних когнітивних, емоційних і соціальних структур особистості. У цей період навчання стає провідною діяльністю, яка визначає формування нових психічних утворень, таких як довільність, рефлексія, внутрішній план дій і навчальна мотивація.

Формування тривожності у молодших школярів відбувається під впливом

комплексу соціальних, сімейних та індивідуальних чинників. Одним із ключових середовищ є школа, оскільки саме тут дитина стикається з новою системою вимог, оцінюванням, необхідністю публічного виконання завдань і порівнянням себе з іншими учнями. Шкільні ситуації часто супроводжуються емоційною напругою, особливо у період адаптації до навчання, що може сприяти формуванню шкільної тривожності.

Важливу роль у розвитку тривожності відіграє сімейне середовище, яке визначає базове відчуття безпеки дитини. К. Роджерс зазначав, що тривожність виникає у випадках, коли досвід дитини не відповідає її уявленню про себе та не отримує безумовного прийняття з боку значущих дорослих [35]. Негативний емоційний клімат у сім'ї, надмірний контроль, завищені вимоги або емоційна відстороненість батьків сприяють формуванню підвищеного рівня тривожності у дітей.

До внутрішніх чинників розвитку тривожності належать індивідуальні особливості дитини, зокрема низька самооцінка, невпевненість у власних силах, підвищена чутливість до оцінювання та недостатній рівень сформованості навичок саморегуляції. А. Адлер пов'язував виникнення невротичних проявів із почуттям неповноцінності та труднощами у досягненні соціально значущих цілей [37].

У структурі тривожності молодших школярів виділяють ситуативну, особистісну та шкільну тривожність. Ситуативна тривожність виникає у конкретних навчальних або соціальних ситуаціях, особистісна характеризується стійкою схильністю до переживання тривоги, а шкільна безпосередньо пов'язана з навчальним процесом і вимогами школи. Взаємодія цих форм визначає загальний рівень емоційного напруження дитини. Вплив тривожності на навчальну діяльність є багатограним і проявляється як у когнітивній, так і в емоційній та поведінковій сферах. Підвищений рівень тривожності призводить до зниження концентрації уваги, погіршення процесів запам'ятовування, уповільнення мислення та зменшення навчальної мотивації. У поведінці це може проявлятися як уникання складних завдань, страх

помилки, пасивність або надмірне емоційне напруження під час навчальної діяльності.

Механізми впливу тривожності на навчальну діяльність включають когнітивні порушення, емоційне напруження, поведінкові реакції уникання та фізіологічне перевантаження нервової системи. У сукупності це призводить до зниження навчальної ефективності та ускладнення процесу адаптації дитини до шкільного середовища.

Формування тривожності у молодшому шкільному віці є результатом складної взаємодії когнітивних, емоційних і соціально-психологічних механізмів. У сучасній психології вона розглядається як системне утворення, що виникає у процесі взаємодії дитини з новими умовами соціального середовища, насамперед шкільного.

З позицій когнітивного підходу (А. Бек), тривожність безпосередньо пов'язана з особливостями мислення дитини. Негативні автоматичні думки, які виникають у ситуаціях оцінювання або невизначеності, формують спотворене сприйняття реальності. Дитина може перебільшувати значущість помилки, очікувати негативної оцінки або невдачі ще до виконання завдання, що підсилює емоційне напруження [3].

У молодшому шкільному віці когнітивні механізми ще недостатньо стабільні, тому дитина часто не може критично оцінити власні переживання. Це призводить до того, що навіть нейтральні ситуації можуть інтерпретуватися як загрозливі, що є одним із основних механізмів формування шкільної тривожності.

Емоційний компонент тривожності проявляється у вигляді постійного внутрішнього напруження, хвилювання, страху помилки та очікування негативної оцінки. У дітей цього віку емоційна регуляція ще перебуває на етапі становлення, тому емоційні реакції часто є безпосередніми та інтенсивними. Це особливо проявляється під час контрольних робіт, усних відповідей або ситуацій публічного виступу.

Поведінковий компонент тривожності характеризується униканням

складних завдань, зниженням активності на уроці, надмірною залежністю від дорослого або, навпаки, демонстративною поведінкою як способом компенсації внутрішнього напруження. У деяких випадках спостерігається зниження навчальної ініціативи, що негативно впливає на загальну успішність учня.

Важливу роль у формуванні тривожності відіграє механізм соціального навчання. Дитина засвоює моделі емоційної поведінки, спостерігаючи за значущими дорослими, насамперед батьками та вчителями. Якщо в оточенні переважають тривожні реакції, надмірний контроль або негативне оцінювання, це підвищує ймовірність формування аналогічних емоційних стратегій у дитини.

Окреме значення має процес шкільної оцінки. Оцінювання в навчальній діяльності виступає не лише як педагогічний інструмент, але й як потужний емоційний стимул. Для молодших школярів оцінка часто сприймається не як характеристика виконання завдання, а як оцінка особистості загалом. Це створює додаткове психологічне навантаження і може формувати страх помилки.

Згідно з дослідженнями Б. Філліпса, шкільна тривожність включає кілька ключових компонентів: страх соціальної оцінки, страх невдачі в досягненнях, фізіологічне напруження та труднощі у взаємодії з учителем і однолітками [6]. Усі ці компоненти взаємопов'язані та формують цілісний стан емоційної напруги, який впливає на навчальну поведінку дитини.

У контексті розвитку особистості тривожність може мати як негативні, так і частково адаптивні функції. З одного боку, вона знижує ефективність навчання, обмежує пізнавальну активність та ускладнює соціальну адаптацію. З іншого боку, помірний рівень тривожності може виконувати регулятивну функцію, стимулюючи уважність, відповідальність і самоконтроль.

Однак у випадку високого рівня тривожності відбувається порушення навчальної діяльності. Дитина втрачає здатність до концентрації, швидко виснажується, у неї знижується продуктивність мислення та погіршується здатність до запам'ятовування навчального матеріалу. У довготривалій

перспективі це може призводити до формування стійкої навчальної дезадаптації.

Таким чином, тривожність у молодших школярів є складним психологічним явищем, що формується під впливом когнітивних викривлень, емоційної нестабільності та соціального середовища. Її вплив на навчальну діяльність є багатовимірним і охоплює як пізнавальну, так і поведінкову сфери, що потребує системного психологічного супроводу та педагогічної підтримки.

Формування тривожності у молодших школярів значною мірою зумовлене особливостями соціально-педагогічного середовища, в якому перебуває дитина. Шкільне середовище є одним із найважливіших факторів психічного розвитку, оскільки саме тут дитина вперше систематично стикається з оцінюванням, вимогами, порівнянням результатів діяльності та необхідністю дотримання соціальних норм.

Особливу роль у виникненні тривожності відіграє система шкільного оцінювання. Для молодших школярів оцінка часто має не лише навчальне, а й емоційно-особистісне значення. Вона сприймається як показник ставлення вчителя та однолітків, що може формувати страх помилки, надмірну залежність від зовнішньої оцінки та зниження впевненості у власних силах. У результаті дитина починає орієнтуватися не на процес навчання, а на уникнення негативної оцінки, що підсилює тривожні переживання.

Важливим чинником є стиль педагогічного спілкування. Дослідження показують, що авторитарний стиль взаємодії вчителя, надмірна критика, публічне порівняння учнів або акцент на помилках сприяють підвищенню рівня тривожності. Натомість демократичний стиль, який передбачає підтримку, заохочення та позитивне підкріплення, створює умови для формування емоційної стабільності та впевненості в собі.

Важливу роль у формуванні тривожності відіграє також взаємодія з однолітками. Соціальний статус у класному колективі, прийняття або відторгнення з боку групи суттєво впливають на самооцінку дитини. Діти, які мають труднощі у спілкуванні або зазнають негативного ставлення з боку

ровесників, частіше демонструють підвищений рівень тривожності, що може проявлятися як соціальна замкнутість, страх участі у групових видах діяльності або уникання комунікативних ситуацій.

Окремо слід відзначити роль навчального навантаження. Надмірна кількість завдань, високі вимоги до темпу роботи, дефіцит часу на відпочинок та емоційне перевантаження можуть призводити до хронічного стресу. У таких умовах тривожність стає не ситуативною реакцією, а стійким емоційним станом, що негативно впливає на загальний психічний стан дитини.

К. Хорні підкреслювала, що базова тривожність формується в умовах нестабільності, відсутності підтримки та емоційної безпеки [43]. У шкільному середовищі аналогічні механізми можуть виникати тоді, коли дитина не отримує достатнього емоційного підкріплення або постійно перебуває в ситуації оцінювання та порівняння.

Суттєвим є також вплив сім'ї як первинного соціального середовища. Якщо в сім'ї переважає високий рівень вимогливості, критичності або емоційної холодності, це підсилює формування тривожних установок, які дитина переносить у шкільне середовище. У таких випадках школа може виступати як додатковий стресогенний фактор, що закріплює вже сформовані тривожні реакції.

Основні чинники виникнення тривожності, виділені українськими дослідниками, включають:

1. *Особливості освітнього середовища*, до яких відносять авторитарний або надмірно суворий стиль педагогічної взаємодії, підвищений рівень контролю та оцінювання навчальних досягнень, а також несприятливий психологічний клімат у класному колективі (Л.М. Проколієнко, Т. Яценко) *Характер міжособистісних взаємин*, що проявляється у конфліктах із педагогами або однолітками, а також у недостатності емоційної підтримки з боку значущих дорослих (О. І. Захаренко, Н. П. Чиркова).
2. *Сімейні умови виховання*, які можуть включати завищені очікування батьків, емоційну дистанційованість або, навпаки, надмірну опіку (Т. В. Корнієнко,

Л. С. Вовк).

3. *Індивідуально-особистісні характеристики дитини*, зокрема занижену самооцінку, невпевненість у власних можливостях, підвищену чутливість та сором'язливість (Н. В. Гавриш, С. Д. Максименко).
4. *Психофізіологічні особливості*, що включають підвищену збудливість нервової системи та труднощі адаптації до нових умов навчання або нового колективу (С. Д. Максименко, О. В. Скрипченко).

Таким чином, тривожність у молодшому шкільному віці формується під впливом складної системи соціально-педагогічних умов, серед яких ключовими є стиль педагогічної взаємодії, система оцінювання, характер взаємин у колективі та сімейне виховання. Саме сукупність цих факторів визначає рівень емоційної стабільності дитини та її здатність до ефективної навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Діагностичний інструментарій для вивчення впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів

Задоволення вимог до добору адекватних психодіагностичних методик є важливою умовою для ефективного вивчення впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів. У межах емпіричного дослідження особливого значення набуває використання валідних і надійних інструментів, які дозволяють комплексно оцінити емоційний стан учнів, рівень їхньої тривожності та особливості навчальної поведінки. До таких інструментів належать стандартизовані опитувальники, тести та проєктивні методики, адаптовані до вікових особливостей молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження полягало у виявленні, описі та кількісній оцінці рівня тривожності у молодших школярів, а також у визначенні її впливу на основні показники навчальної діяльності, зокрема успішність, навчальну мотивацію, рівень активності на уроці та особливості взаємодії з учителем і однолітками.

Необхідність добору відповідного діагностичного інструментарію зумовлена специфікою досліджуваного феномена та віковими особливостями респондентів. Це вимагало врахування індивідуально-психологічних характеристик дітей, які можуть відображати рівень їхньої емоційної стійкості, схильність до переживання тривоги, особливості самооцінки та здатність до адаптації в шкільному середовищі.

Враховуючи багатокomпонентну структуру тривожності, у дослідженні доцільно було зосередити увагу на її основних складових, а саме: емоційній (рівень внутрішнього напруження та переживань), когнітивній (наявність негативних очікувань і страху невдачі), поведінковій (уникання навчальних

ситуацій, пасивність або надмірна залежність від дорослого) та соціальній (особливості взаємодії з учителем і однолітками).

Таким чином, для емпіричного вивчення впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів було використано комплекс психодіагностичних методик, які дозволили отримати об'єктивні дані щодо рівня тривожності та її проявів у навчальному процесі.

1) Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н.Лусканової ;

2) Методика А.Філіпса на шкільну тривожність;

3) Методика «25 незакінчених речень» (А. Філіпса, дитячий варіант);

4) Анкета для вчителя щодо оцінки особливостей навчальної діяльності учня згідно сучасних критеріїв нової української школи;

Докладніше зупинимося на характеристиках методик, які застосовувались для дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів

1) Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової

Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової є стандартизованою психодіагностичною методикою, яка широко використовується у практиці шкільної психології для вивчення особливостей ставлення молодших школярів до навчання та ступеня їхньої адаптації до шкільного середовища. Вона дозволяє комплексно оцінити, наскільки дитина включена в навчальний процес, як вона сприймає вимоги школи, вчителя та класного колективу, а також які емоційні переживання супроводжують її навчальну діяльність.

Методика має опитувальний характер і адаптована до вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, що забезпечує її доступність і зрозумілість для респондентів. Формулювання запитань є простим і конкретним, що дає змогу отримати більш достовірні відповіді та мінімізувати вплив випадкових факторів. Анкета спрямована на виявлення емоційного

ставлення дитини до школи, навчальних предметів, учителя, однокласників, а також загального рівня задоволеності шкільним життям.

Метою використання методики є визначення рівня шкільної мотивації як одного з ключових показників успішності навчальної діяльності молодших школярів. Високий рівень мотивації характеризується позитивним ставленням до навчання, зацікавленістю у пізнавальній діяльності, прагненням до досягнення успіху та активною участю в навчальному процесі. Натомість низький рівень мотивації проявляється у байдужості до навчання, зниженій навчальній активності, формальному виконанні завдань та відсутності внутрішнього інтересу до шкільної діяльності.

Окремо методика дозволяє оцінити рівень шкільної адаптації, під яким розуміється здатність дитини ефективно пристосовуватися до умов шкільного навчання, нових соціальних ролей, системи вимог і правил. У процесі адаптації важливу роль відіграють емоційна стабільність, рівень тривожності, сформованість навичок саморегуляції та характер взаємодії з педагогами й однолітками. Порушення адаптації може проявлятися у вигляді підвищеної тривожності, страху невдачі, емоційної напруги, труднощів у спілкуванні та зниження навчальної продуктивності.

Інтерпретація результатів анкети для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової здійснюється на основі підрахунку загальної кількості балів, отриманих учнем за відповіді на запитання методики, та їх подальшого співвіднесення з якісними рівнями мотивації і шкільної адаптації.

Високий рівень шкільної мотивації та адаптації характеризується максимально позитивним ставленням до школи. Учні з таким результатом демонструють стійкий інтерес до навчальної діяльності, активність на уроках, прагнення до успіху та високий рівень пізнавальної мотивації. Вони легко адаптуються до шкільних вимог, швидко встановлюють контакт із вчителем і однолітками, дотримуються правил поведінки та почуваються емоційно комфортно у шкільному середовищі. Такі діти, як правило, мають стабільну

самооцінку та низький рівень тривожності у навчальних ситуаціях. Середній рівень мотивації та адаптації свідчить про загалом позитивне, але нестійке ставлення до школи. У таких учнів може спостерігатися ситуативна зацікавленість навчанням, залежність мотивації від зовнішніх факторів (оцінки, схвалення вчителя, підтримки батьків). Адаптація до шкільного середовища у них відбувається поступово, можливі окремі труднощі у спілкуванні, виконанні вимог або емоційні коливання. Рівень тривожності у таких дітей може бути помірним, особливо в ситуаціях контролю знань або оцінювання.

Низький рівень шкільної мотивації та адаптації характеризується негативним або байдужим ставленням до навчання. Учні з такими результатами часто не виявляють інтересу до шкільної діяльності, уникають виконання завдань, можуть проявляти пасивність або негативізм. Для них характерні труднощі адаптації до шкільного середовища, конфліктність у взаємодії з однолітками або вчителями, підвищений рівень тривожності, невпевненість у власних силах та емоційна нестабільність. У таких випадках можливе формування шкільної дезадаптації.

Окрему увагу під час інтерпретації результатів слід звертати не лише на загальний бал, але й на якісний аналіз відповідей. Це дозволяє виявити провідні проблемні зони, зокрема ставлення до вчителя, навчальних предметів або соціальних взаємин у класі. Такий підхід є важливим для розуміння причин зниження мотивації або порушення адаптації.

Таким чином, інтерпретація результатів методики Н. Лусканової дає змогу комплексно оцінити рівень шкільної мотивації та адаптації молодших школярів, а також виявити дітей, які потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки з метою профілактики тривожності та труднощів у навчальній діяльності.

Застосування анкети Н. Лусканової у межах психолого-педагогічного дослідження дає змогу не лише визначити рівень мотивації та адаптації учнів, але й виявити дітей групи ризику щодо шкільної дезадаптації. Це є особливо важливим у контексті профілактики навчальних труднощів і підвищення

ефективності освітнього процесу

2) *Методика А. Філіпса на шкільну тривожність*

Методика А. Філіпса «Шкільна тривожність» є стандартизованим психодіагностичним інструментом, який використовується для вивчення рівня та структури тривожності молодших школярів у процесі навчальної діяльності. Вона дозволяє комплексно оцінити емоційний стан учня в умовах школи та виявити фактори, які викликають психологічне напруження під час навчання.

Основною метою методики є визначення рівня шкільної тривожності та її проявів у різних сферах шкільного життя дитини. Зокрема, вона спрямована на виявлення страху оцінювання, труднощів у взаємодії з учителем та однолітками, переживань, пов'язаних із навчальними досягненнями, а також загального рівня емоційного комфорту у шкільному середовищі.

Методика має опитувальний характер і складається із серії тверджень або запитань, на які учень відповідає «так» або «ні» (або обирає відповідний варіант відповіді залежно від адаптації). Формулювання підібрані таким чином, щоб бути зрозумілими для дітей молодшого шкільного віку, що забезпечує достовірність отриманих результатів.

Особливістю методики є те, що вона дозволяє не лише визначити загальний рівень шкільної тривожності, але й проаналізувати її структурні компоненти. Це дає змогу більш глибоко зрозуміти, у яких саме ситуаціях у дитини виникає емоційне напруження, та які фактори шкільного середовища є для неї найбільш стресогенними.

Отримані результати використовуються для якісного аналізу психологічного стану учнів та можуть бути застосовані у подальшій психолого-педагогічній роботі. Зокрема, методика є важливою для виявлення дітей із підвищеним рівнем тривожності, які потребують індивідуальної підтримки, корекційних заходів або адаптаційних програм у шкільному середовищі.

Інтерпретація результатів методики А. Філіпса (шкільна тривожність) ґрунтується на аналізі відповідей учнів, які дозволяють визначити рівень загальної шкільної тривожності та її структурні компоненти. Методика

спрямована на виявлення емоційного стану дитини у навчальному процесі та ситуаціях шкільної взаємодії, а також на визначення зон підвищеної психологічної напруги.

Після проведення діагностики здійснюється підрахунок позитивних відповідей за кожною шкалою та загального показника тривожності. Отримані результати співвідносяться з нормативними значеннями, що дозволяє визначити рівень шкільної тривожності: низький, середній або високий.

Низький рівень шкільної тривожності свідчить про емоційну стабільність учня у навчальному процесі. Такі діти зазвичай почуваються впевнено у школі, не відчують значного страху перед оцінюванням, контрольними роботами або відповідями біля дошки. Вони легко взаємодіють із вчителями та однолітками, демонструють активність на уроках і не схильні до надмірного емоційного напруження в навчальних ситуаціях.

Середній рівень шкільної тривожності характеризується наявністю ситуативних емоційних переживань, які виникають у певних навчальних ситуаціях. У таких учнів може спостерігатися хвилювання перед перевіркою знань, відповіддю перед класом або виконанням складних завдань. Водночас ці прояви не є стабільними і значною мірою залежать від зовнішніх умов, підтримки вчителя та рівня впевненості дитини у власних можливостях.

Високий рівень шкільної тривожності свідчить про стійке емоційне напруження, яке супроводжує навчальну діяльність дитини. Для таких учнів характерні виражений страх невдачі, підвищена чутливість до оцінювання, невпевненість у власних силах, труднощі у спілкуванні з учителем та однолітками, а також схильність до уникання складних навчальних ситуацій. Висока тривожність може негативно впливати на концентрацію уваги, пам'ять, швидкість мислення та загальну успішність.

Окремо важливо враховувати структурні компоненти шкільної тривожності, які дозволяє визначити методика А. Філіпса. Серед них: страх соціальної оцінки, страх невдачі у досягненнях, проблеми у взаємодії з учителем, труднощі у спілкуванні з однолітками, фізіологічні прояви

емоційного напруження. Аналіз цих компонентів дає можливість не лише оцінити загальний рівень тривожності, але й визначити її провідні джерела.

Таким чином, інтерпретація результатів методики А. Філіпса дозволяє комплексно оцінити рівень шкільної тривожності молодших школярів, виявити особливості її прояву в навчальній діяльності та визначити основні психологічні фактори, що впливають на емоційний стан дитини у шкільному середовищі. Отримані дані є важливими для подальшої психолого-педагогічної корекційної роботи, спрямованої на зниження рівня тривожності та покращення адаптації учнів до навчального процесу.

Отримані результати можуть бути використані для подальшого аналізу взаємозв'язку між рівнем шкільної мотивації, адаптацією та проявами тривожності у молодших школярів. Це дозволяє розробляти індивідуальні та групові психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на підвищення навчальної мотивації, зниження емоційного напруження та покращення загальної адаптації дітей до шкільного середовища.

3) Методика «25 незакінчених речень» (А. Філіпса, дитячий варіант)

Методика належить до проєктивних психологічних методів і широко використовується у шкільній психології для дослідження емоційного стану дитини, її ставлення до навчання, вчителів, однолітків і батьків. Основною метою методики є виявлення рівня шкільної тривожності, особливостей самооцінки, емоційного фону та можливих внутрішніх конфліктів дитини.

Сутність методики полягає в тому, що дитині пропонується набір із 25 незакінчених речень, які вона повинна завершити першою думкою, що спадає на думку. Такий підхід дозволяє отримати більш щирі відповіді, оскільки зменшує свідомий контроль і раціоналізацію.

Проведення методики відбувається індивідуально або в невеликій групі в спокійній і доброзичливій атмосфері. Психолог пояснює, що правильних або неправильних відповідей не існує, і важливо відповідати так, як відчуває дитина. Виконання зазвичай займає 10–20 хвилин.

Методика призначена переважно для дітей молодшого та середнього

шкільного віку. Вона може проводитися як у письмовій, так і в усній формі залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Аналіз отриманих результатів є якісним і базується на змісті відповідей. Особлива увага приділяється емоційній забарвленості висловлювань, наявності позитивних або негативних переживань, рівню тривожності, ставленню до школи та соціального оточення. Важливими показниками є також самооцінка дитини, відчуття безпеки або загрози, а також характер взаємин з учителями та однолітками.

Методика дозволяє виявити дітей із підвищеним рівнем шкільної тривожності, труднощами адаптації та емоційним напруженням. Отримані дані використовуються для подальшого планування психокорекційної та консультативної роботи.

Водночас слід враховувати, що результати методики не є діагнозом і повинні інтерпретуватися лише у поєднанні з іншими психодіагностичними методами та спостереженням.

4) Анкета для вчителя щодо оцінки особливостей навчальної діяльності учня згідно сучасних критеріїв нової української школи

Анкета для вчителя щодо оцінки особливостей навчальної діяльності учня відповідно до сучасних критеріїв Нової української школи (НУШ) є діагностичним інструментом, який використовується для отримання об'єктивної інформації про навчальну активність, поведінку та індивідуальні особливості учня в освітньому процесі. Вона дозволяє системно оцінити не лише рівень навчальних досягнень, а й сформованість ключових компетентностей, мотивацію до навчання, комунікативні навички та здатність до саморегуляції.

Основною метою анкети є виявлення сильних сторін учня, труднощів у навчальній діяльності та особливостей його адаптації до вимог шкільного середовища. Інструмент орієнтований на принципи НУШ, де важливим є не лише результат навчання, а й процес розвитку дитини, її активність, критичне мислення, вміння співпрацювати та відповідальність за власне навчання.

Анкета заповнюється вчителем на основі спостережень за учнем у навчальному процесі протягом певного періоду. У ній зазвичай оцінюються такі аспекти, як рівень пізнавальної активності, уважність, здатність до концентрації, темп виконання навчальних завдань, самостійність, організованість, а також ставлення до навчання та шкільних обов'язків.

Окрему увагу приділяють соціальним і комунікативним умінням учня: здатності працювати в групі, взаємодіяти з однолітками, дотримуватися правил поведінки та конструктивно вирішувати конфлікти. Також оцінюється рівень емоційної стабільності, впевненість у власних силах і реакція на успіхи або невдачі.

Результати анкети використовуються для комплексного аналізу навчальної діяльності учня, визначення індивідуальної освітньої траєкторії, а також для планування педагогічної підтримки. Вони можуть бути корисними для класного керівника, шкільного психолога та команди супроводу дитини.

Анкета не є засобом формального оцінювання або контролю діяльності вчителя, а виступає інструментом професійного спостереження, який допомагає краще зрозуміти потреби учня та забезпечити індивідуалізований підхід у навчанні відповідно до принципів Нової української школи.

Отже, для емпіричного дослідження психологічних особливостей впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів були застосовані такі методики: 1) анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової; 2) методика А. Філіпса для діагностики шкільної тривожності; 3) методика «25 незакінчених речень» (А. Філіпса, дитячий варіант); 4) анкета для вчителя щодо оцінки особливостей навчальної діяльності учня відповідно до сучасних критеріїв Нової української школи.

Використання даного комплексу методик дозволяє комплексно дослідити рівень шкільної тривожності молодших школярів, особливості їх навчальної мотивації та адаптації до шкільного середовища, а також визначити вплив емоційного стану на ефективність навчальної діяльності та поведінку учнів у навчальному процесі.

2.2.Аналіз результатів емпіричного дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів

Емпіричне дослідження впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів було проведено серед молодших школярів Тернопільської ЗОШ №10 . Вибірка дослідження охоплювала 50 осіб віком від 6- 8 років, з яких 31 дівчат та 19 хлопців. Для реалізації поставлених завдань застосовувалися відповідні діагностичні методики, що забезпечували аналіз рівня тривожності та впливу на навчальну діяльність.

За результатами дослідження було отримано численні показники, які дозволили здійснити всебічний аналіз тривожності молодших школярів

1) Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації та адаптації Н. Лусканової

Середній показник шкільної мотивації у групі становить 18,9 бала, що відповідає середньому рівню шкільної мотивації та свідчить про загалом позитивне ставлення учнів до школи. Водночас у значної частини респондентів навчальна мотивація має переважно зовнішній або ситуативний характер і залежить від оцінювання, підтримки педагогів та батьків, а також емоційної атмосфери в колективі.

У ході аналізу результатів було встановлено, що високий рівень шкільної мотивації мають 11 учнів, що становить 22%. Для них характерні виражений пізнавальний інтерес, відповідальне ставлення до навчальної діяльності, прагнення досягати високих результатів у навчанні та позитивне ставлення до школи. Такі учні активно включаються у навчальний процес, проявляють ініціативність та самостійність у виконанні навчальних завдань.(Рис.2.1.)



Рис. 2.1 Розподіл показників шкільної мотивації за результатами анкети Н. Лусканової (у %, N = 50)

Хороший рівень шкільної мотивації виявлено у 26 % учнів, що становить 13 учнів. Ці школярі позитивно ставляться до навчання, сумлінно виконують шкільні обов'язки та демонструють достатній рівень навчальної активності. Однак їхня мотивація значною мірою може залежати від зовнішнього стимулювання, заохочення або успішності в навчанні.

У 22 % учнів визначено позитивне ставлення до школи при недостатньо сформованій навчальній мотивації. Для таких школярів більш значущими є соціальні аспекти шкільного життя: спілкування з однолітками, участь у позакласних заходах та загальна атмосфера перебування у школі. Водночас безпосередньо навчальна діяльність не завжди викликає стійкий інтерес.

Низький рівень шкільної мотивації зафіксовано у 18%. Такі результати можуть свідчити про труднощі адаптації до навчального процесу, зниження інтересу до навчання, емоційну втому або недостатню сформованість пізнавальних інтересів. Учні цієї групи потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки та створення ситуацій успіху в навчальній діяльності.

У 12% учнів виявлено негативне ставлення до школи та ознаки шкільної дезадаптації. Для таких школярів можуть бути характерними емоційний дискомфорт, труднощі у взаємодії з учителями та однолітками, підвищена

шкільна тривожність, небажання відвідувати школу та негативне ставлення до навчальної діяльності. Отримані результати свідчать про необхідність проведення індивідуальної психологічної роботи та додаткового вивчення причин низької навчальної мотивації.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що більшість учнів мають позитивне ставлення до школи та достатній рівень адаптації до освітнього середовища. Разом із тим у частини респондентів спостерігається недостатній рівень сформованості внутрішньої навчальної мотивації, що потребує проведення цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток пізнавального інтересу, формування позитивного ставлення до навчання та підтримку емоційного благополуччя учнів.

2) Методика А.Філіпса на шкільну тривожність

Для деталізації джерел тривожності у молодших школярів було використано методику шкільної тривожності А. Філіпса. Первинно було проаналізовано загальний рівень тривожності учнів. Отримані результати свідчать, що високий рівень тривожності виявлено у 20% досліджуваних (10 учнів), середній рівень — у 22% (11 учнів), а низький рівень тривожності продемонстрували 58% респондентів (29 учнів) (Рис.2.2.).

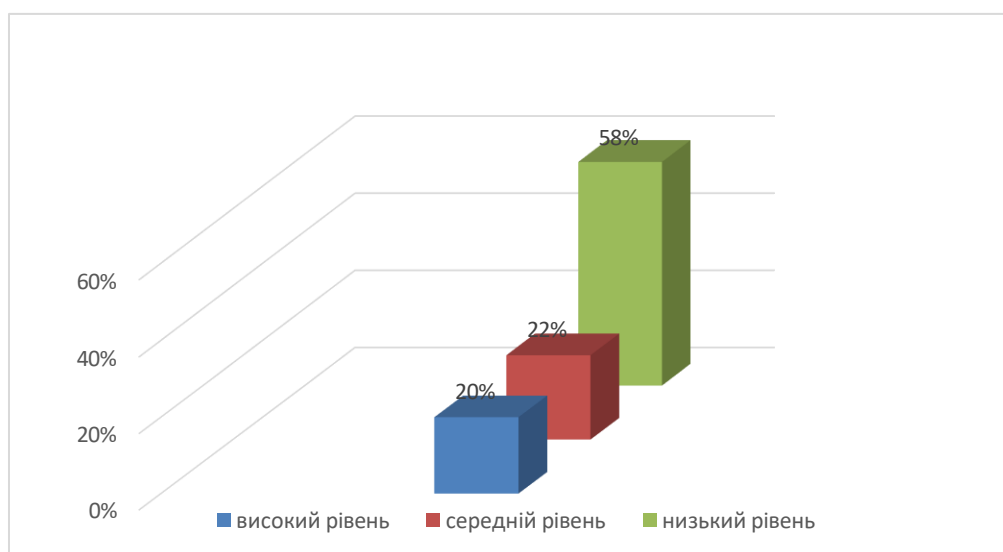


Рис 2.2 Розподіл показників загальної тривожності за допомогою методики А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

Отримані дані свідчать про переважання учнів із низьким рівнем тривожності, що може вказувати на достатній рівень психологічного благополуччя та успішну адаптацію до шкільного середовища. Водночас у 42% учнів (21 особа) виявлено середній та високий рівні тривожності, що може бути пов'язано з особливостями навчальної діяльності, міжособистісної взаємодії та переживанням ситуацій оцінювання. Зазначені результати свідчать про необхідність здійснення профілактичної та корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на зниження рівня тривожності та підтримку емоційного благополуччя молодших школярів. На основі отриманих результатів було виділено 8 основних причин такого рівня тривожності у молодших школярів:

1. Загальна тривожність у школі.
2. Переживання соціального стресу.
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.
4. Страх самовираження.
5. Страх ситуації перевірки знань.
6. Страх невідповідності очікуванням оточення.
7. Низька фізіологічна опірність стресові.
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.

Розглянемо результати по кожній шкалі.

Як бачимо, на Рис 2.3 загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із різними формами її включення в життя школи, у значної частини респондентів характеризується високим рівнем тривожності.

Високий рівень за цією шкалою виявлено у 50% досліджуваних (25 учнів). Середній рівень тривожності зафіксовано у 28% молодших школярів (14 учнів), тоді як низький рівень спостерігається у 22% респондентів (11 учнів).

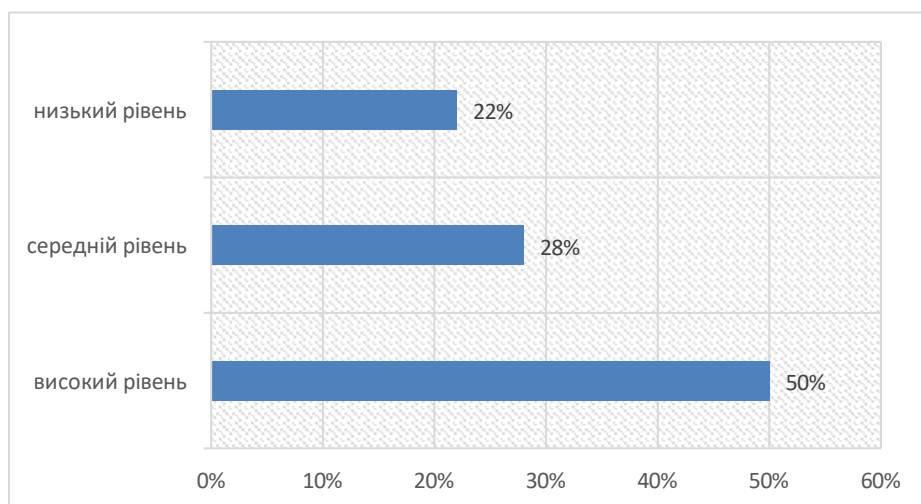


Рис. 2.3 Розподіл показників тривожності у шкалі загальна тривожність у школі за допомогою методика А. Філіпса на шкільну тривожність (N=40)

Отримані результати свідчать про те, що половина досліджуваних відчуває виражене емоційне напруження, пов'язане з різними аспектами шкільного життя. Це може негативно впливати на адаптацію до освітнього середовища, успішність навчальної діяльності та психологічне благополуччя молодших школярів.

Як видно з рис. 2.4., рівень тривожності, пов'язаної з переживанням соціального стресу, у молодших школярів розподілився нерівномірно

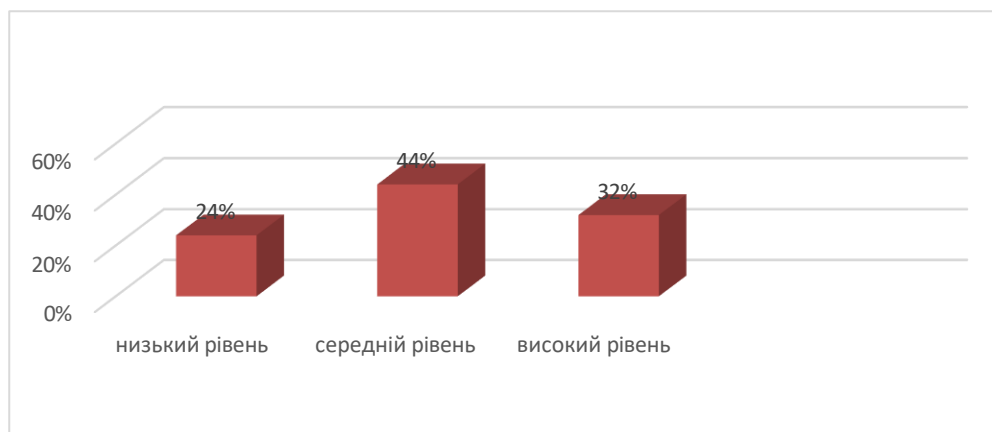


Рис. 2.4 Розподіл показників тривожності у шкалі переживання соціального за допомогою методика А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

Низький рівень тривожності виявлено у 24% досліджуваних (12 учнів), середній рівень — у 44% (22 учні), тоді як високий рівень зафіксовано у 32%

респондентів (16 учнів). Отримані результати свідчать про те, що більшість молодших школярів демонструють низький або середній рівень переживання соціального стресу, проте майже третина учнів характеризується високою чутливістю до соціально значущих ситуацій.

За шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» переважна більшість молодших школярів продемонструвала низький рівень тривожності. Низький рівень виявлено у 50% досліджуваних (25 учнів), що свідчить про відсутність у більшості респондентів виражених переживань, пов'язаних із можливими невдачами та труднощами у досягненні навчальних цілей (Рис. 2.5.).

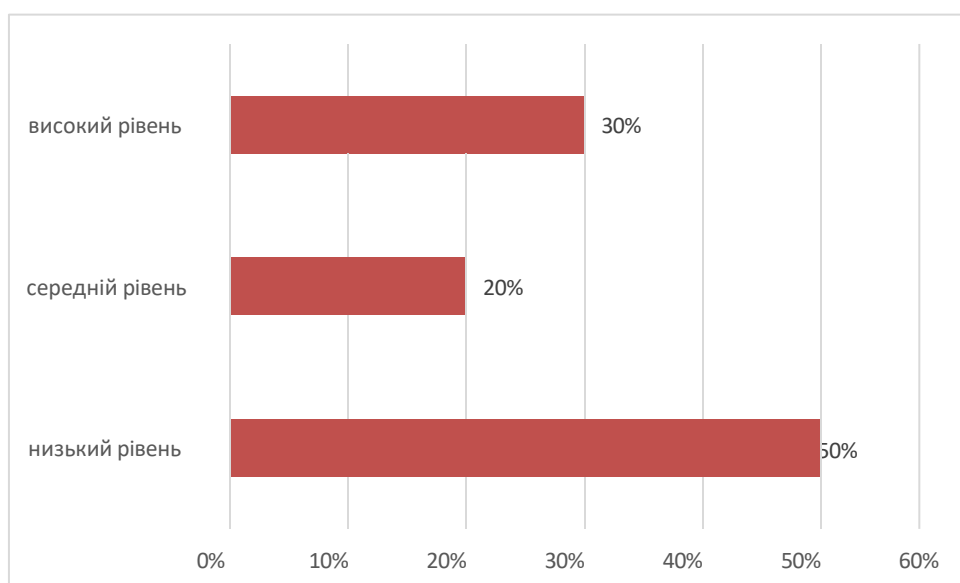


Рис. 2.5 Розподіл показників тривожності у шкалі фрустрація потреби в досягненні успіху за допомогою методика А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

За шкалою «Страх самовираження» низький рівень тривожності виявлено у 45% досліджуваних (23 учні), середній рівень — у 30% респондентів (15 учнів), а високий рівень тривожності зафіксовано у 25% молодших школярів (12 учнів) (рис. 2.6.).

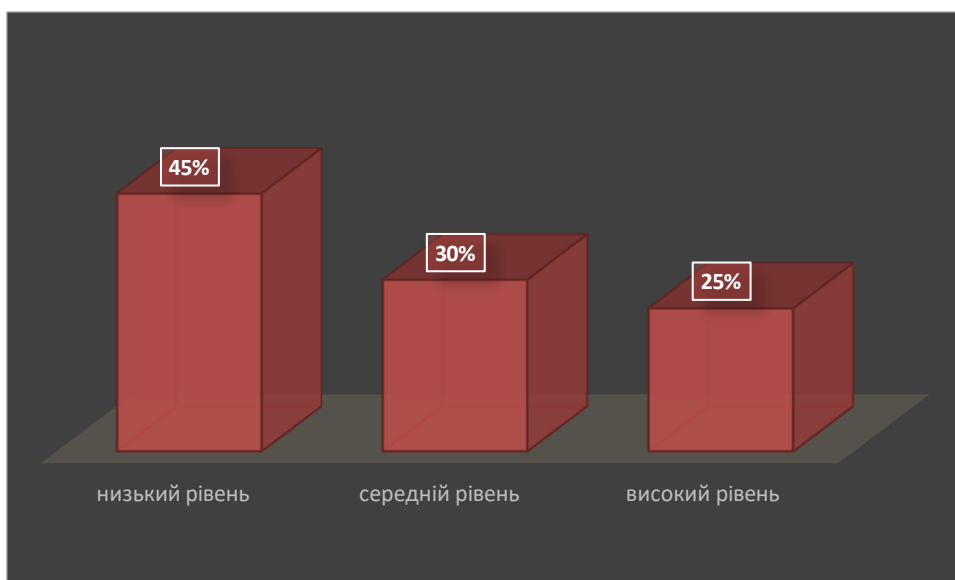


Рис. 2.6 Розподіл показників тривожності у шкалі страх самовираження за допомогою методика А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

Отримані результати свідчать про те, що майже половина учнів не відчуває суттєвих труднощів під час самовираження у шкільному середовищі. Водночас чверть досліджуваних характеризується високим рівнем тривожності за цією шкалою, що може проявлятися у невпевненості в собі, страху висловлювати власну думку, демонструвати свої здібності та брати активну участь у навчальній діяльності.

Аналіз результатів за шкалою «Страх ситуації перевірки знань» показав, що високий рівень тривожності виявлено у 40% досліджуваних (20 учнів), середній рівень — у 35% респондентів (18 учнів), а низький рівень тривожності зафіксовано у 25% молодших школярів (12 учнів) (рис. 2.7.).

Отримані результати свідчать про те, що значна частина учнів відчуває емоційне напруження в ситуаціях контролю та оцінювання знань. Високий рівень тривожності може проявлятися у хвилюванні під час виконання контрольних робіт, усних відповідей та інших форм перевірки навчальних досягнень, що негативно впливає на успішність і психологічне благополуччя молодших школярів.

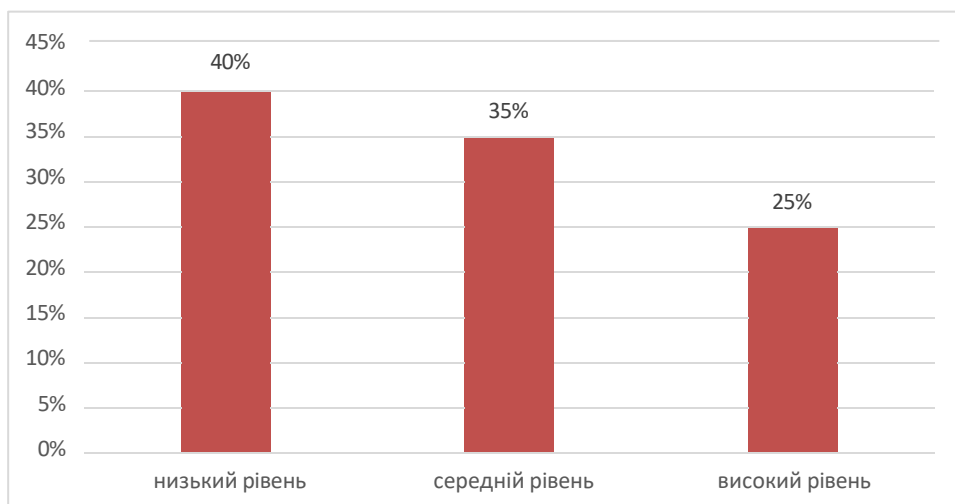


Рис. 2.7 Розподіл показників тривожності у шкалі страх ситуації перевірки знань за допомогою методика А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

Враховуючи дані, наведені на рис. 2.8. можна стверджувати, що за шкалою «Страх не відповідати очікуванням дорослих» високий рівень тривожності виявлено у 45% досліджуваних (23 учні), середній рівень — у 30% респондентів (15 учнів), а низький рівень зафіксовано у 25% молодших школярів (12 учнів)

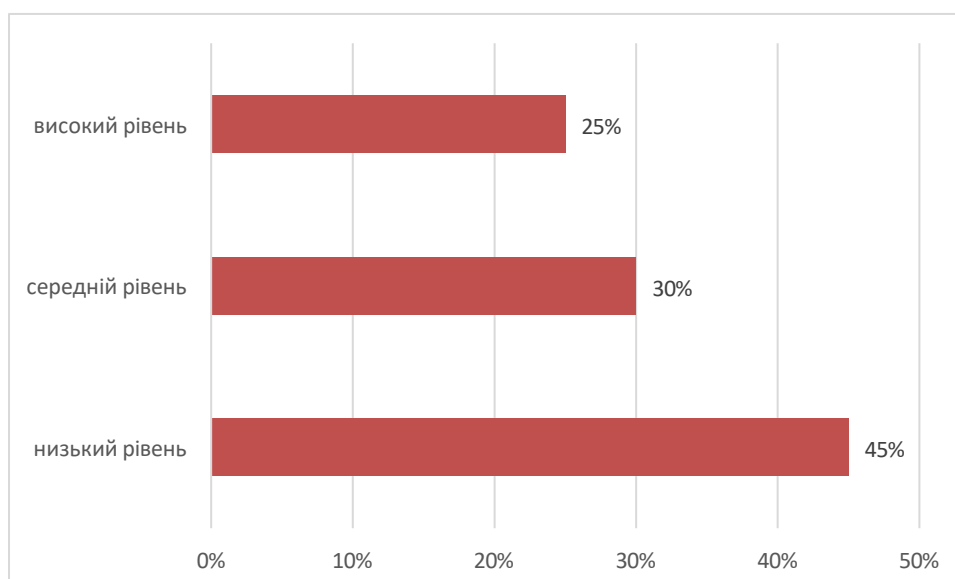


Рис 2.8 Розподіл показників тривожності у шкалі страх не відповідати очікуванням оточуючих за допомогою методики А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

Отримані результати свідчать про те, що майже половина учнів характеризується високим рівнем переживань, пов'язаних із прагненням відповідати вимогам та очікуванням батьків і педагогів. Це може проявлятися у підвищеній відповідальності, страху припуститися помилки, отримати негативну оцінку або не виправдати сподівань значущих дорослих.

Аналіз результатів за шкалою «Низька фізіологічна опірність стресу» показав, що високий рівень тривожності виявлено у 40% досліджуваних (20 учнів), середній рівень — у 26% респондентів (13 учнів), а низький рівень зафіксовано у 34% молодших школярів (17 учнів) (рис. 2.9).

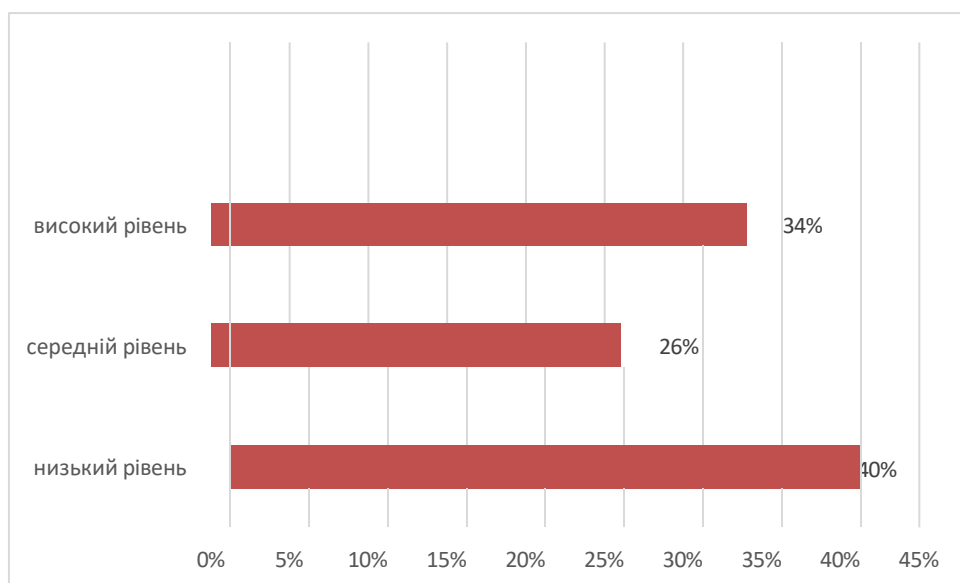


Рис. 2.9 Розподіл показників тривожності у шкалі низька фізіологічна опірність стресу за допомогою методики А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

За шкалою «Проблеми і страхи у відносинах з учителями» жоден із досліджуваних не виявив високого рівня тривожності. Низький рівень тривожності зафіксовано у 60% респондентів (30 учнів), тоді як середній рівень виявлено у 40% досліджуваних (20 учнів) (рис. 2.10.).

Отримані результати свідчать про переважно сприятливий характер взаємин молодших школярів з учителями. Більшість учнів не відчувають

значного емоційного напруження під час взаємодії з педагогами, що позитивно впливає на їхню адаптацію до освітнього середовища та успішність навчальної діяльності.

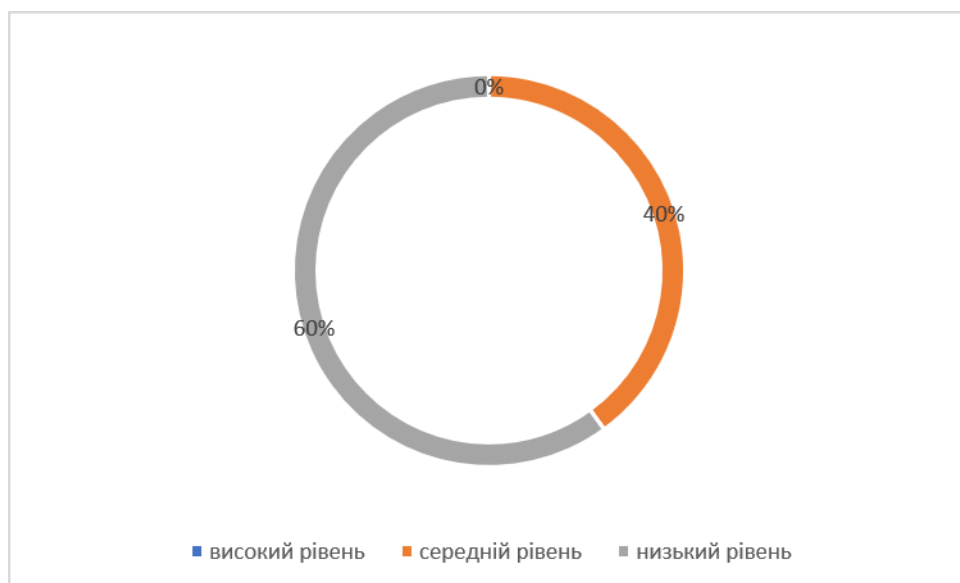


Рис. 2.10 Розподіл показників тривожності у шкалі проблеми і страху у відносинах з вчителями за допомогою методика А. Філіпса на шкільну тривожність (N=50)

3) Методика «25 незакінчених речень» (А. Філіпса, дитячий варіант)

Аналіз результатів, отриманих за проєктивною методикою «**25 незакінчених речень**» (А. Філіпса, дитячий варіант), дозволив виявити особливості емоційного стану та структуру тривожності у молодших школярів (Рис. 2.11).

Узагальнення відповідей показало, що у більшості учнів переважає середній рівень тривожності (45%), що свідчить про наявність помірного емоційного напруження, пов'язаного з навчальною діяльністю та міжособистісною взаємодією в шкільному середовищі. Такі учні загалом адаптовані до навчального процесу, однак у ситуаціях оцінювання або публічних відповідей можуть відчувати внутрішнє напруження і невпевненість.

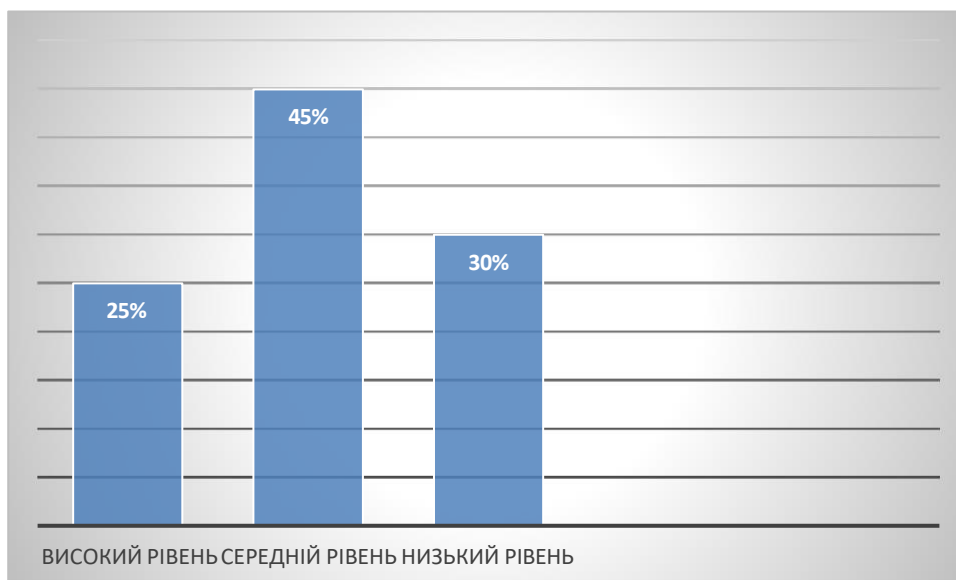


Рис. 2.11 Розподіл показників за методикою «25 незакінчених речень»
(А. Філіпса, дитячий варіант (N=50))

Водночас у 25% респондентів виявлено високий рівень тривожності, який проявляється через негативні емоційні установки, страх помилок, уникання відповідей на уроці, а також підвищену залежність від оцінювання з боку вчителя. У відповідях цих учнів часто простежуються висловлювання, пов'язані з очікуванням невдачі, страхом критики та труднощами у самовираженні. Це може свідчити про недостатній рівень психологічної безпеки в освітньому середовищі та потребу в психолого-педагогічній підтримці.

Низький рівень тривожності (30%) характерний для учнів, які демонструють емоційну стабільність, впевненість у власних силах та позитивне ставлення до навчальної діяльності. У їхніх відповідях переважають нейтральні або позитивні формулювання, відсутні виражені страхи щодо оцінювання чи соціальної взаємодії.

Аналіз змістових категорій відповідей дозволив деталізувати структуру тривожності. Найбільш вираженою є **шкільна тривожність (30%)**, яка проявляється у страху контрольних робіт, відповідей біля дошки та отримання низьких оцінок. Другою за значущістю є **соціальна тривожність (22,5%)**, що

відображає труднощі у взаємодії з однолітками, страх бути неприйнятим у групі та невпевненість у спілкуванні. (Рис 2.12).



Рис 2.12 Структура проявів тривожності

Також виявлено **тривожність у стосунках з учителем (20%)**, яка проявляється у сприйнятті вчителя як джерела оцінювання та контролю, що викликає емоційне напруження. **Особистісна невпевненість (15%)** характеризується сумнівами у власних можливостях, заниженою самооцінкою та униканням складних навчальних завдань.

Невелика частка учнів (12,5%) демонструє **позитивні емоційні установки**, що свідчить про емоційне благополуччя, внутрішню стабільність та адаптованість до шкільного середовища. У їхніх відповідях переважають оптимістичні формулювання, впевненість у майбутньому та позитивне ставлення до навчання.

3) Анкета для вчителя щодо оцінки особливостей навчальної діяльності учня згідно сучасних критеріїв нової української школи

Було проаналізовано результати 40 учнів 1-4 класів за 5-бальною шкалою у п'яти основних блоках: навчальна мотивація та пізнавальна активність, організація навчальної діяльності, комунікативні навички, емоційний стан та тривожність, а також адаптація до освітнього середовища.

За результатами дослідження встановлено, що високий рівень сформованості навчальної діяльності (100–125 балів) мають 31 учень, що становить 77,5% від загальної кількості вибірки. Достатній рівень (75–99 балів) виявлено у 9 учнів (22,5%). Середній та низький рівні у досліджуваній групі не виявлені.

Отримані дані свідчать про домінування високого рівня сформованості навчальної діяльності та загалом успішну шкільну адаптацію більшості учнів класу. Досліджуваний колектив можна охарактеризувати як згуртований та навчально активний, у якому переважає позитивне ставлення до навчання та достатньо високий рівень залученості в освітній процес.

Аналіз навчальної мотивації та пізнавальної активності показав, що у більшості учнів сформована стійка навчальна мотивація та інтерес до навчальної діяльності. Вони активно включаються у виконання навчальних завдань і прагнуть до досягнення результатів. Водночас у частини учнів пізнавальна ініціативність проявляється нерівномірно, що виражається у недостатній самостійності в постановці запитань та пошуку додаткової інформації.

Щодо організації навчальної діяльності, учні загалом демонструють достатньо сформовані навички навчальної роботи. Вони здатні зосереджувати увагу, дотримуватися інструкцій та виконувати завдання у визначені терміни. Разом із тим у частини учнів спостерігаються труднощі у плануванні послідовності дій та потреба в частковому зовнішньому контролі.

Рівень комунікативних навичок у класі є високим. Учні демонструють доброзичливу взаємодію, вміють працювати в парах і групах, дотримуються норм спілкування, проявляють повагу до однокласників і вчителя, а також здатні аргументовано висловлювати власну думку.

Аналіз емоційного стану та тривожності засвідчив наявність у частини учнів помірного рівня навчальної тривожності. Найчастіше це проявляється у хвилюванні під час контрольних робіт, страху припуститися помилки, потребі у підтримці дорослого та ситуативній невпевненості. Загалом емоційний стан учнів є відносно стабільним, однак окремі діти потребують додаткової

підтримки для підвищення впевненості у власних можливостях.

Щодо адаптації до освітнього середовища, результати показали високий рівень шкільної адаптації. Учні легко включаються в навчальний процес, дотримуються встановлених правил поведінки, комфортно почуваються у класному колективі та позитивно ставляться до школи.

Загалом у досліджуваному класі переважає високий рівень сформованості навчальної діяльності та успішної адаптації (77,5%), що свідчить про сприятливий психологічний клімат і ефективну організацію навчального процесу. Водночас 22,5% учнів із достатнім рівнем вказують на необхідність подальшої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток навчальної самостійності, зниження рівня тривожності та підвищення пізнавальної активності.

На основі результатів дослідження можна зробити висновок, що тривожність безпосередньо впливає на навчальну діяльність молодших школярів, знижуючи її ефективність та якість. Насамперед це проявляється у погіршенні навчальної мотивації, зниженні пізнавальної активності та недостатній впевненості у власних навчальних можливостях.

Підвищений рівень тривожності спричиняє надмірне хвилювання в ситуаціях перевірки знань, що було виявлено у 40% учнів. Унаслідок цього діти відчують труднощі з концентрацією уваги, гірше відтворюють засвоєний матеріал, допускають помилки через емоційне напруження та демонструють результати, які не відповідають їхнім реальним знанням і здібностям.

Встановлено також, що тривожність пов'язана зі страхом не відповідати очікуванням дорослих, який виявлено у 45% респондентів. Такі учні надмірно зосереджуються на можливій невдачі або негативній оцінці, що знижує їхню навчальну самостійність, ініціативність та готовність виконувати складні завдання. У навчальній діяльності вони частіше потребують підтримки та схвалення з боку вчителя.

Високий рівень загальної шкільної тривожності, зафіксований у половини досліджуваних, негативно впливає на активність учнів під час уроків.

Такі школярі менш охоче відповідають біля дошки, уникають участі в обговореннях, рідше ставлять запитання та виявляють меншу пізнавальну ініціативу. Це обмежує їхню залученість до освітнього процесу та уповільнює формування навчальних умінь і навичок.

Крім того, тривожність зумовлює невпевненість у власних силах і страх самовираження. Учні з підвищеним рівнем тривожності нерідко бояться висловлювати власну думку, демонструвати свої знання та проявляти активність під час виконання навчальних завдань. У результаті знижується рівень їхньої самостійності та творчої активності в навчальному процесі.

Отже, тривожність негативно впливає на навчальну діяльність молодших школярів через зниження навчальної мотивації, погіршення концентрації уваги, зменшення пізнавальної активності, розвиток невпевненості у власних можливостях, уникнення ситуацій оцінювання та зниження результативності навчання. Чим вищий рівень тривожності, тим більше труднощів виникає у дитини під час засвоєння знань і реалізації свого навчального потенціалу.

2.3. Психологічні рекомендації для батьків та вчителів щодо зменшення впливу тривожності молодших школярів на навчальну діяльність

У молодшому шкільному віці тривожність часто стає реакцією дитини на зміну соціального середовища, зростання вимог та нові міжособистісні виклики. Вона може виражатися як внутрішня напруга, відстороненість чи уникнення завдань, так і через проблеми з поведінкою або зниження інтересу до навчання. Подолання тривожності потребує злагодженої роботи батьків, вчителів та психологів.

Поради для батьків:

1. Забезпечення емоційного комфорту вдома:

- Демонструйте безумовну любов та підтримку, незалежно від шкільних досягнень дитини.

- Уникайте надмірної критики та порівнянь з однолітками.

2. Підтримка впевненості у собі:

- Фокусуйте увагу на стараннях та процесі навчання, а не лише на кінцевому результаті.

- Замініть категоричні оцінки (наприклад, «ти завжди» чи «ти ніколи») на конструктивні поради та доброзичливий діалог.

3. Навчання навичкам саморегуляції:

- Допомагайте дитині усвідомлювати та називати власні емоції.
- Практикуйте разом прості дихальні техніки або ігри, що допомагають зняти напруження.

- Дотримуйтеся розпорядку дня, адже передбачуваність допомагає зменшити рівень тривожності.

4. Спільна діяльність:

Грайте з дитиною в настільні ігри, малюйте та читайте разом — це зміцнює емоційний зв'язок і знімає напругу.

5. Підготовка до навчання без страху:

- Розповідайте про школу в позитивному контексті, формуючи в дитини розуміння її важливості, а не сприйняття навчання як загрози.

- Допомагайте з виконанням домашніх завдань без тиску, поступово заохочуючи дитину до самостійності.

Рекомендації для педагогів

1. Плекання позитивного середовища:

- Створюйте атмосферу довіри, у якій помилка сприймається як необхідний етап навчання, а не привід для критики.

- Культивувайте традиції взаємопідтримки та поваги в учнівському колективі.

2. Підтримка тривожних учнів:

- Уникайте примусових відповідей біля дошки, якщо дитина відчуває сильне хвилювання — пропонуйте альтернативи (письмовий варіант або час на підготовку).

- Визнавайте не лише успіхи у навчанні, а й особистісний соціальний розвиток кожного школяра.

3. Зменшення оцінювального стресу:

- Відмовтеся від порівняння дітей між собою. Заохочуйте динаміку «ти сьогоднішній проти тебе вчорашнього».

- Надавайте перевагу формувальному оцінюванню, яке фокусується на прогресі та зонах росту.

4. Розвиток навичок саморегуляції:

- Інтегруйте в уроки короткі дихальні вправи, техніки усвідомленості та активні руханки для зняття напруги.

- Використовуйте виховні години для відкритого обговорення емоційного інтелекту, самоцінності та взаємодопомоги.

5. Співпраця з батьками та психологом.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретичного та практичного дослідження було досягнуто поставленої мети та виконано визначені завдання.

1. Найбільш влучним і повним, на нашу думку, є визначення тривожності як «переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням негативних подій». Тривожність — це стійка особистісна характеристика, що зберігається протягом тривалого часу.

2. Доведено, що тривожність має складну структуру та включає емоційний, когнітивний, поведінковий і фізіологічний компоненти. Вона виконує не лише дезадаптивну, а й адаптивну функцію, сприяючи мобілізації внутрішніх ресурсів людини в умовах потенційної небезпеки.

3. Формування особистісної тривожності зумовлюється впливом комплексу соціальних, психологічних і психофізіологічних чинників, серед яких важливу роль відіграють особливості сімейного виховання, міжособистісних взаємин, самооцінки та адаптації до соціального середовища.

4. Визначено, що молодший шкільний вік є важливим етапом психічного розвитку дитини, під час якого відбувається адаптація до нових умов навчання, формування самооцінки, навчальної мотивації та міжособистісних взаємин. Саме тому діти цього віку особливо чутливі до впливу різноманітних факторів, що можуть спричиняти підвищення рівня тривожності.

5. З'ясовано, що основними чинниками виникнення тривожності у молодших школярів є особливості сімейного виховання, завищені вимоги дорослих, труднощі адаптації до шкільного середовища, міжособистісні конфлікти, низька самооцінка та недостатня емоційна підтримка. Підвищена тривожність негативно впливає на емоційний стан дитини, її навчальну діяльність, комунікативну активність та соціальну адаптацію.

6. Результати дослідження підтвердили необхідність своєчасного виявлення тривожності у дітей молодшого шкільного віку та впровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на її профілактику і корекцію.

важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця психолога, педагогів і батьків.

7. Отже, тривожність негативно впливає на навчальну діяльність молодших школярів через зниження навчальної мотивації, погіршення концентрації уваги, зменшення пізнавальної активності, розвиток невпевненості у власних можливостях, уникнення ситуацій оцінювання та зниження результативності навчання. Чим вищий рівень тривожності, тим більше труднощів виникає у дитини під час засвоєння знань і реалізації свого навчального потенціалу.

8. Таким чином, проблема тривожності молодших школярів залишається актуальною та потребує подальшого вивчення, оскільки її своєчасне подолання сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, успішній навчальній діяльності та ефективній соціальній адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Особистість у контексті діяльності: психологічні підходи. Київ : ІЗМН, 1995. 256 с.
2. Балл Г. О. Психічні стани і регуляція навчальної діяльності школярів. *Психологія і педагогіка*. 1996. № 2. С. 15–21.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ :Либідь, 2003. 280с.
4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 1007 с.
5. Вовк Л. С. Вплив батьківського стилю виховання на тривожність молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми*. 2018. № 1. С. 101–106.
6. Гавриш Н. В. Тривожність як чинник шкільної дезадаптації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. 2015. Вип. 39. С. 54–59.
7. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологічна та соціальна робота*. 2019. № 24 (49). С. 22–29.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
9. Добряков І. В. Когнітивна психотерапія тривожних розладів: керівництво для психологів і психотерапевтів. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2012. 168 с.
10. Дуткевич Т. В. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 304 с.
11. Захаренко О. І. Психологічний клімат у шкільному колективі як чинник адаптації першокласника. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 12–15.
12. Карпенко З. Соціальні неврози особистості перехідного періоду суспільства. *Психологія і суспільство*. 2001. № 1. С. 124–132. Кірсанов О. В. Психофізіологія тривожних станів. Харків: НУПІ, 2015.
13. Корнієнко Т. В. Особливості формування тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип.

28. С. 193–198.

14. Кочерга О. Фактор психологічного здоров'я молодших школярів. *Директор школи*. 2000. № 5. С. 118–122.
15. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.
16. Максименко С. Д. Генеза особистості. Київ : КМ Академія, 2012
17. Максименко С. Д. Загальна психологія:навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.
18. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ: КММ, 207.296 с.
19. Максименко С. Д. Розвиток особистості: в навчанні та соціумі. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 368 с.
20. Марінушкіна О. Є. Настільна книга шкільного психолога. Харків : Ранок, 2010. 288 с.
21. Москалець В. П. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 262 с.
22. Назарук О. М. Молодий шкільний вік: теоретичний аналіз психічного розвитку та формування соціально адаптованої особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 18.
23. Науменко О. Тривожні діти. Що таке тривожність? *Психологічна газета*. 2010. №22. С.3-14.
24. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
25. Обухівська А. Г. Психологічна служба в закладах освіти : методичні рекомендації. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2020. 98 с.
26. Омельченко Я. М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
27. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2019.

469 с.

28. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Чернівці : Технодрук, 2010. 486 с.

29. Петренко В. Основні види тривожності в учнів старших класів. Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції. Київ, 2013. Т. 2. С. 49–51.

30. Петренко В. Вікові та статеві особливості прояву тривожності. Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції. Київ, 2014. Т. 2. С. 230–233.

31. Проколієнко Л. М. Особливості впливу тривожності на навчальну діяльність молодших школярів. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 63–68.

32. Проколієнко Л. М. Психолого-педагогічні умови подолання тривожності в молодшому шкільному віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. 2013. Вип. 41. С. 75–81.

33. Проколієнко Л. М. Формування емоційної стійкості у молодших школярів із підвищеним рівнем тривожності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. № 52. С. 128–132.

34. Роджерс К. Становлення особистості. Київ : Ваклер, 2001.

35. Савчин М. В. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2020. 344 с.

36. Сіліна Г. О., Подлеснова Н. Особливості психічного розвитку молодшого шкільного віку [Електронний ресурс]. Режим доступу:

<https://naurok.com.ua>.

37. Скрипченко О. В. Загальна психологія : підручник. Київ : Либідь, 2017. 464 с.

38. Спілбергер Ч. Д. Тривожність як стан і властивість особистості. Київ : Наукова думка, 2002.

39. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ : Каравела, 2018. 372 с. Фрейд З. Тривога. Зібрання творів : у 3 т. Т. 3. Харків : Фоліо, 1999

40. Функціональні обов'язки та трудові задачі соціального педагога та практичного психолога в освітньому закладі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://oblosvita.com/3511-f...>.

41. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців : автореферат дисертації. Київ, 2010. 20 с.

42. Хорні К. Невроз і особистість. Київ : Основи, 1993.

43. Чепелева Н. В. Соціальна психологія тривожності: сучасні дослідження. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2018.

44. Чиркова Н. П. Психологічні особливості шкільної тривожності. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 2. С. 78–84.

45. Чорний С. В. Нейро- та психофізіологічний аналіз стану тривожності у людини : автореферат дисертації. Сімферополь, 2007. 21 с.

46. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік як предмет психолого-педагогічних досліджень: традиції та інновації. *Педагогічні науки*. 2015. С. 134–138.

47. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічна*. 2020. Вип. 6. С. 165–170.

48. Яценко Т. С. Глибинна психокорекція. Київ : Либідь, 2010.

49. Яценко Т. С. Психологічний супровід адаптації молодших школярів. Черкаси : Брама, 2010. 208 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (Н. Лусканова)

Прізвище, ім'я _____ Клас _____ Дата _____

Інструкція.

Уважно прочитай кожне запитання та обери той варіант відповіді, який найбільше відповідає твоїй думці або поведінці.

1. Наскільки тобі подобається відвідувати школу?
 - дуже подобається;
 - не дуже подобається;
 - не подобається.
2. Якби завтра відвідування школи було необов'язковим, чи прийшов(ла) б ти на заняття?
 - так;
 - не знаю;
 - ні.
3. Як ти ставишся до скасування уроків?
 - мені це не подобається;
 - байдуже;
 - подобається.
4. Чи хотів(ла) б ти, щоб домашніх завдань не було?
 - ні;
 - не знаю;
 - так.
5. Чи хотів(ла) б ти, щоб у школі залишилися лише перерви без уроків?

- ні;
- не знаю;
- так.

6. Як часто ти розповідаєш батькам про події у школі?

- часто;
- іноді;
- майже ніколи не розповідаю.

7. Чи хотів(ла) б ти навчатися у менш вимогливого вчителя?

- ні;
- не знаю;
- так.

8. Скільки друзів ти маєш у своєму класі?

- багато;
- небагато;
- не маю друзів.

9. Чи подобаються тобі однокласники?

- так, подобаються;
- подобаються не всі;
- не подобаються.

10. Яке твоє загальне ставлення до школи?

- дуже позитивне;
- позитивне, але не завжди;
- негативне.

Обробка результатів

За кожную відповідь, яка свідчить про позитивне ставлення до навчання та школи, нараховується 3 бали. За нейтральну відповідь — 1 бал, за відповідь,

що вказує на негативне ставлення, — 0 балів.

Інтерпретація результатів

- 25–30 балів — високий рівень шкільної мотивації;
- 20–24 бали — добрий рівень шкільної мотивації;
- 15–19 балів — позитивне ставлення до школи;
- 10–14 балів — низький рівень шкільної мотивації;
- менше 10 балів — негативне ставлення до школи та ознаки шкільної дезадаптації.

Тест шкільної тривожності Філіпса

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтесь, й "-", якщо ні».

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?

9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?

27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе заторкує?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти відчуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?

45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Опрацювання та інтерпретування результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50%-підвищена тривожність; понад 75% — висока тривожність;

- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

- Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні

1- 11+ 21- 31- 41 + 51-

2- 12- 22+ 32- 42- 52-

3- 13- 23- 33- 43+ 53-

4- 14- 24+ 34- 44+ 54-

5- 15- 25+ 35+ 45- 55-

6- 16- 26- 36+ 46- 56-

7- 17- 27- 37- 47- 57-

8- 18- 28- 38+ 48- 58-

9- 19- 29- 39+ 49-

•

Опрацювання результатів

1 Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; 50%; 75%).

1. Загальна тривожність у школі (22 запитання) – відображає загальний емоційний стан дитини, пов'язаний із перебуванням у школі та включенням у навчальну діяльність (№ 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 28, 46–58).
2. Переживання соціального стресу (11 запитань) – характеризує особливості переживань, пов'язаних із взаємодією з однолітками та соціальним оточенням (№ 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху (13 запитань) – відображає негативні переживання, що виникають у ситуаціях

досягнення значущих навчальних результатів (№ 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43).

4. Страх самовираження (6 запитань) – характеризує труднощі, пов'язані з необхідністю демонструвати власні можливості та висловлювати власну думку (№ 27, 31, 34, 37, 40, 45).
5. Страх ситуації перевірки знань (6 запитань) – відображає переживання, пов'язані з контролем та оцінюванням навчальних досягнень (№ 2, 7, 12, 16, 21, 26).
6. Страх невідповідності очікуванням оточення (5 запитань) – характеризує тривожність, зумовлену прагненням відповідати вимогам та очікуванням значущих дорослих і ровесників (№ 3, 8, 13, 17, 22).
7. Низька фізіологічна опірність стресу (5 запитань) – відображає схильність до психофізіологічних реакцій у стресових ситуаціях (№ 9, 14, 18, 23, 28).
8. Проблеми та страхи у взаєминах з учителями (8 запитань) – характеризують негативні емоційні переживання, пов'язані зі спілкуванням та взаємодією з педагогами (№ 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47).)

Методика «25 незакінчених речень» (А. Філіпса, дитячий варіант)

Для роботи учням пропонується бланк, де проставляються необхідні відомості про школяра, міститься інструкція і список речень. Інструкція: “Закінчіть надруковані нижче речення. Робіть це якомога швидше. Якщо якесь речення здається Вам важким і Ви не зможете відразу придумати йому закінчення, поставте перед ним галочку і поверніться до нього в кінці роботи”.

1. Майбутнє здається мені ...
2. Коли я порівнюю себе з іншими ...
3. Інколи мені здається, що я ...
4. Боюсь, що ...
5. Дуже хочу, щоб ...
6. Більш за все мені заважає ...
7. Якщо було б можна ...
8. Зазвичай я ...
9. Мене охоплює сильна тривога ...
10. Майбутні труднощі ...
11. Зі мною ...
12. Мені не вистачає ...
13. Я хвилююсь, коли ...
14. Я був би задоволений, якщо ...
15. Я нерідко явлю себе на тому ...
16. Я майже ніколи ..
17. Коли мені щастить, я ...

18. Мені дуже важко ...
19. Хотілось би мені перестати боятися ...
20. Я не можу ...
21. Можливі невдачі ...
22. Мої бажання і мрії ...
23. Часто я не помічаю ...
24. Коли мені доводиться чекати ...
25. Я дуже непокоюсь

Додаток Г

Анкета для вчителя

Оцінка особливостей навчальної діяльності учня відповідно до критеріїв Нової української школи (НУШ)

Мета: Виявлення особливостей навчальної діяльності молодших школярів, рівня їхньої адаптації, пізнавальної активності, емоційного стану та навчальної мотивації відповідно до підходів Нова українська школа.

Інструкція для вчителя:

Оцініть прояв кожного показника у поведінці та навчальній діяльності учня за 5-бальною шкалою:

1 бал — майже не проявляється

2 бали — проявляється рідко

3 бали — проявляється частково

4 бали — проявляється часто

5 балів — проявляється постійно

Блок 1. Навчальна мотивація та пізнавальна активність

Учень/учениця проявляє інтерес до навчання.

Активно бере участь у виконанні навчальних завдань.

Ставить запитання та прагне отримати нові знання.

Виявляє самостійність під час виконання завдань. Прагне досягати позитивних результатів у навчанні

. Блок 2. Організація навчальної діяльності

Уміє зосереджувати увагу на уроці.

Дотримується інструкцій учителя.

Організовує власну роботу без постійної допомоги дорослого.

Виконує завдання вчасно та акуратно.

Уміє планувати послідовність виконання роботи.

Блок 3. Комунікативні навички та взаємодія

Доброзичливо взаємодіє з однокласниками.

Уміє працювати в парі або групі.

Адекватно реагує на зауваження та рекомендації.

Проявляє повагу до вчителя та інших учнів.

Уміє висловлювати власну думку.

Блок 4. Емоційний стан та прояви тривожності

Учень/учениця хвилюється перед відповідями

Боїться зробити помилку під час виконання завдань.

Часто потребує підтримки та схвалення дорослого.

Проявляє невпевненість у власних можливостях.

Під час труднощів швидко засмучується

Блок 5. Адаптація до освітнього середовища

Легко адаптується до нових умов навчання.

Дотримується правил поведінки у класі.

Почувається комфортно в колективі.

Активно включається у різні види діяльності.

Демонструє позитивне ставлення до школи.

Інтерпретація результатів

100–125 балів — високий рівень сформованості навчальної діяльності та успішної адаптації.

75–99 балів — достатній рівень, окремі труднощі потребують уваги.

50–74 бали — середній рівень, можливі прояви навчальних труднощів або тривожності.

до 49 балів — низький рівень адаптації та сформованості навчальної діяльності; рекомендована додаткова психологічна підтримка.

Додаткові спостереження вчителя

Дата _____

Клас _____

ПІБ учителя _____