МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту» Реєстраційний №_____
Завідувач кафедри «____»_____2024 р.
_____Чаркіна О. А.
«____»_____2024 р.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота студентки
групи ППм-23
ступінь вищої освіти: магістр
спеціальності: 053 Психологія
Божок Олени Володимирівни

Керівник: канд. психол. наук, доцент
Гергель Є. Л.

Оцінка:
Національна шкала:_____
Шкала ECTS_____Кількість балів_____
Голова ЕК_____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали)
Члени ЕК _____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2024

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Божок Олена Володимирівна**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело. Із чинним Положення про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомлена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

_____

(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП …… 4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ…… 8
1.1. Тривожність як психологічний феномен…..…..... 8
1.2. Чинники виникнення шкільної тривожності в молодшому шкільному віці…..……... 14
1.3. Особливості дистанційного навчання та його вплив на рівень шкільної тривожності у молодших школярів…….…… 19
Висновки до розділу 1……..…….…….... 24
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКІЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ…….……... 27
2.1. Загальна характеристика психодіагностичного комплексу..……. 27
2.2. Аналіз і інтерпретація результати діагностичної роботи щодо виявлення рівня шкільної тривожності у молодших школярів в умовах дистанційного навчання…….…..... 32
Висновки до розділу 2…… 41
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ЗІ ЗНИЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ……...…….. 43
3.1. Зміст корекційної програми зі зниження тривожності в учнів молодшої школи в умовах дистанційного навчання …….……. 43
3.2. Результати впровадження корекційної програми зі зниження шкільної тривожності молодших школярів…… 48
Висновки до розділу 3……... 53
ВИСНОВКИ…… 55
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ……..…… 58
ДОДАТКИ……...…… 63

ВСТУП

Актуальність дослідження Актуальність дослідження проблеми шкільної тривожності молодших школярів в умовах дистанційного навчання обумовлена сучасними змінами в системі освіти, зокрема активним впровадженням дистанційних технологій, яке стало необхідним через пандемію COVID-19, а також через військові дії, що тривають в Україні. Обидва ці фактори значно змінюють звичний ритм життя та навчання дітей, створюючи додаткове навантаження на психоемоційний стан учнів. Особливо уразливими є діти молодшого шкільного віку, які потребують стабільного емоційного середовища для розвитку і часто не мають достатньо ресурсів для самостійного подолання стресу.

Як зазначає Н.Ф. Шевченко, дистанційне навчання значно знижує рівень соціальної взаємодії та підтримки між однолітками і педагогами, що може провокувати підвищення рівня тривожності та створювати труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Більше того, в умовах військових дій, коли діти переживають емоційний стрес через втрату стабільності, тривожність може посилюватися і досягати критичних рівнів. Результати досліджень С.Б. Бондаренко підтверджують, що діти, які навчаються в умовах дистанційного формату, часто стикаються з проблемами у формуванні почуття безпеки та емоційної підтримки з боку дорослих, що є особливо важливим у періоди криз.

Науковці підкреслюють, що шкільна тривожність може мати довгострокові негативні наслідки, якщо вчасно не провести профілактичні та корекційні заходи. Так, В. Кириленко зазначає важливість розробки та впровадження корекційних програм, спрямованих на зниження рівня тривожності, підвищення адаптивних можливостей дітей і підтримку психічного здоров'я в умовах нестабільності. Водночас, за словами В.М. Толочко, такі програми повинні враховувати специфіку дистанційного

навчання, яке стало новою реальністю для українських школярів в умовах війни.

Отже, розробка ефективних корекційних підходів для подолання шкільної тривожності у молодших школярів, адаптованих до умов дистанційного навчання, стає ключовою умовою забезпечення емоційного благополуччя учнів, їх психічної стійкості та успішної адаптації до змін, що є особливо актуальним в умовах пандемії та військових дій в Україні.

Разом з тим, недостатнє дослідження тривожності в умовах дистанційного навчання у молодших школярів не дозволяє ефективно визначити її вплив на подальший розвиток особистості дитини. Дослідження в цьому напрямі допоможуть вирішити ряд проблем молодшого шкільного віку, зокрема труднощі перейняття дитиною на себе нових соціальних ролей, проблеми адаптації, успішності та ряду інших актуальних проблем, рішення яких ставить перед собою Нова українська школа.

Таким чином, актуальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень зазначеної проблеми і обумовили вибір теми нашого дослідження: *«Шляхи подолання шкільної тривожності молодших школярів в умовах дистанційного навчання».*

Мета дослідження: визначити особливості прояву шкільної тривожності у молодших школярів в умовах дистанційного навчання та розробити програму корекційної роботи для її зниження та перевірити її ефективність.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз наукової літератури щодо природи тривожності та чинників її виникнення у молодших школярів.
2. Вивчити вплив дистанційного навчання на рівень шкільної тривожності.
3. Розробити та впровадити корекційну програму для зниження рівня тривожності у молодших школярів в умовах дистанційного навчання.

4. Проаналізувати ефективність впровадженої програми.

Гіпотеза дослідження: Запровадження корекційної програми для зниження шкільної тривожності, адаптованої до умов дистанційного навчання, може зменшити рівень тривожності учнів молодшої школи, покращити їх пристосування до нових навчальних умов та підвищити ефективність навчального процесу.

Об'єкт дослідження: тривожність як психологічний феномен.

Предмет дослідження: Особливості прояву шкільної тривожності у дистанційних умовах навчання та засоби її корекції в молодшому шкільному віці.

Методи дослідження:

1. Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Психолого-педагогічний експеримент з використанням комплексу методів: спостереження, опитування, спеціальні методики (стандартизована методика «Самооцінка тривожності» Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна; «Тест шкільної тривожності Філліпса»; для діагностики шкільної тривожності проективна методика А. М. Пріхожан, а також методи математичної статистики.

Експериментальна база дослідження: дослідження проводилося на базі Нивотрудівського ліцею Нивотрудівської сільської ради Криворізького району Дніпропетровської області. У дослідженні брали участь 30 учнів 3-го класу.

Практичне значення дослідження: полягає в тому, що результати дослідження можуть підвищити психолого-педагогічну компетентність вчителів початкових класів, що до зниження рівня шкільної тривожності молодших школярів у дистанційних умовах навчання. Розроблена й апробована корекційна програма з подолання тривожності у молодших школярів може використовуватися практичними психологами шкіл в роботі з учнями групи ризику.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури з 51 найменування і 4-х додатків. Містить 10 таблиць (4 з них у додатках) і 4 рисунки. Загальний обсяг роботи 81 сторінок, основний зміст викладено на 56 сторінках.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Тривожність як психологічний феномен

Тривожність є багатогранним психологічним феноменом, який характеризується переживанням внутрішнього неспокою, напруженості, очікуванням можливих небезпек або неприємностей. У психології цей стан розглядається як складна емоційна реакція, що поєднує в собі когнітивні, емоційні, фізіологічні та поведінкові компоненти. Розуміння тривожності потребує врахування її природи, функцій, типів та чинників, які впливають на її формування та розвиток.

Тривожність часто плутають із поняттям страху, проте між ними є принципова різниця. Якщо страх спрямований на конкретну, реальну загрозу, тривожність пов’язана з очікуванням потенційної небезпеки, яка може бути суб’єктивно перебільшеною або навіть уявною (Spielberger, 1972). Тривожність виникає як реакція на невизначеність, що є природною частиною життя [47].

За Е. Фроммом, тривожність виникає як відповідь на екзистенційну невизначеність та страх перед втратами, невдачами або змінами. Вона є неминучим супутником життя в умовах, коли людина стикається з вибором або невідомістю майбутнього. А. Маслоу вважав, що тривожність може виникати через порушення базових потреб, таких як потреба в безпеці або прийнятті.

З. Фрейд, засновник *психоаналізу,* вважав тривожність фундаментальним афектом, який має тісний зв’язок із внутрішніми психічними конфліктами. У своїй теорії тривожності З. Фрейд виокремив два типи цього явища: об’єктивна тривожність – як реакцію на реальну загрозу

зовнішнього світу. І невротичну тривожність, що виникає через внутрішні конфлікти між імпульсами *Id* (підсвідомих бажань) та цензурою *Superego* (моральні норми), що контролюються *Ego*. Він підкреслював, що тривожність є сигналом про можливий конфлікт або небезпеку, який мобілізує захисні механізми психіки. Наприклад, витіснення, проєкція чи раціоналізація часто активуються для зменшення напруження, викликаного тривогою. Він також звертав увагу на дитячі джерела тривожності, зазначаючи, що ранні травматичні переживання, такі як розлука з матір'ю або втрата любові, можуть стати основою для формування тривожних станів у дорослому віці.

А. Фрейд розширила ідеї свого батька, зосередившись на ролі захисних механізмів у розвитку дитини. Вона стверджувала, що тривожність у дитячому віці є природним явищем, пов'язаним із потребою в адаптації до зовнішнього світу. Її праці також акцентували увагу на тривозі розлуки, яка виникає в контексті стосунків із батьками [43;48;50].

М. Кляйн, інший впливовий представник глибинної психології, пов'язувала тривожність із ранніми етапами розвитку об'єктних стосунків. Вона розглядала тривогу як наслідок внутрішньої боротьби між любов'ю та агресією у стосунках із «первинним об'єктом» (зазвичай матір'ю). На її думку, рання тривожність відіграє ключову роль у формуванні емоційної сфери дитини.

К. Г. Юнг, засновник аналітичної психології, підходив до поняття тривожності через призму архетипів і колективного несвідомого. Юнг розглядав тривогу як результат зіткнення особистої свідомості з колективними архетипами або «тінню» – невідомими аспектами особистості, які витісняються в підсвідомість. У цьому контексті тривога є сигналом про необхідність інтеграції цих витіснених елементів для досягнення внутрішньої гармонії [41].

Е. Фромм, представник неофрейдизму, наголошував на екзистенційному характері тривожності, пов'язаному з відчуттям самотності,

ізоляції та відчуження в сучасному суспільстві. Він вважав, що тривога виникає як плата за свободу, коли людина змушена робити вибір і брати відповідальність за свої рішення [38].

Р. Мей, один із провідних представників екзистенціальної психології, вважав тривожність центральним аспектом людського існування. На його думку, вона є наслідком усвідомлення неминучості змін, обмеженості часу та смертності. Проте Р. Мей підкреслював, що тривожність також має творчий потенціал, оскільки спонукає людину шукати нові сенси та можливості [18].

Отже, глибинна психологія розглядає тривожність як базовий феномен, що відображає складні взаємодії між свідомістю та підсвідомістю, внутрішніми конфліктами і зовнішніми викликами. Тривожність виконує важливу адаптивну функцію, сигналізуючи про необхідність змін, але водночас може перетворюватися на дезадаптивний стан за відсутності ефективних механізмів подолання. Погляди З. Фрейда, К.Г. Юнга та інших представників глибинної психології збагачують розуміння природи тривожності та її ролі у формуванні психічного здоров’я.

Біхевіоризм, як психологічний напрямок, трактує тривожність не стільки як внутрішній психічний стан, а як поведінкову реакцію на певні стимули, що формується через процеси навчання. Представники цього підходу акцентують увагу на механізмах класичного та оперантного обумовлення, вивчаючи тривожність як результат зовнішніх впливів і взаємодії організму з середовищем. Так наприклад, Д. Б. Вотсон, засновник біхевіоризму, вважав тривожність емоційною реакцією, яка виникає у відповідь на певні подразники. У своєму класичному експерименті з «Маленьким Альбертом» він показав, як можна навчити дитину відчувати страх перед нейтральними об’єктами через процес класичного обумовлення. Наприклад, поєднання білого пацюка (нейтрального стимулу) зі звуком гучного удару (негативного стимулу) призводило до того, що у дитини формувалася тривожна реакція навіть на сам вигляд пацюка. Цей експеримент продемонстрував, що тривожність, як і інші емоції, може бути

набутою через асоціації, і її виникнення багато в чому залежить від впливу середовища [19].

Кларк Халл, один із провідних представників біхевіоризму, розглядав тривожність у контексті мотиваційного навчання. Він припустив, що тривожні реакції є наслідком невдалих спроб уникнути покарання або стресових ситуацій. К. Халл наголошував, що тривожність може бути підсилена, якщо суб'єкт постійно стикається зі станами невизначеності або нездатності контролювати результати своїх дій [51].

Ця ідея стала основою для подальшого розуміння поведінкових патернів тривожності та розробки терапевтичних підходів, спрямованих на зміну цих патернів. Так, Дж. Вольпе, один із провідних фахівців у сфері поведінкової терапії стверджував, що тривожність виникає через формування умовних рефлексів страху, які можна зменшити або усунути через систематичну експозицію до тривожних стимулів у контрольованих умовах. Метод десенсибілізації полягав у поступовому введенні пацієнта в ситуації, які викликають страх, починаючи з найменш тривожних і поступово переходячи до складніших. Дж. Вольпе також підкреслював важливість релаксації як способу нейтралізації фізіологічної активації, що супроводжує тривогу [44].

Б. Ф. Скіннер, автор теорії оперантного обумовлення, пояснював тривожність як поведінку, яка підкріплюється або ослаблюється через підкріплення. Наприклад, якщо уникнення певного стимулу (наприклад, соціальних контактів) приносить тимчасове полегшення, така поведінка закріплюється як стратегія подолання тривоги. Б.Ф. Скіннер підкреслював, що тривожна поведінка може стати самопідкріплювальною, якщо організм не стикається з реальними наслідками тривожного стимулу [22;28].

Біхевіористичні ідеї стали основою для когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), яка розглядає тривожність як результат викривлених думок і поведінкових моделей. У цьому контексті тривожність лікується через зміну

когнітивних уявлень і поведінкових реакцій пацієнта, зокрема через експозиційні техніки, когнітивну реструктуризацію та тренування навичок.

Отже, біхевіоризм трактує тривожність як поведінковий феномен, що формується в результаті взаємодії організму із зовнішнім середовищем. Ці теорії заклали основу для практичних підходів до подолання тривожності. Вони показали, що тривожність можна не лише розуміти, але й ефективно коригувати, використовуючи методи навчання та терапії

Українська психологічна школа приділяє значну увагу проблемі тривожності, розглядаючи її через призму соціально-психологічних, когнітивних та емоційних аспектів. У сучасному контексті ця тема стає особливо актуальною у зв’язку з умовами соціальних трансформацій, військових дій та нестабільності, що підвищує рівень тривожності серед різних вікових категорій, зокрема дітей та молоді.

Українські дослідники, такі як О.М. Бондарчук та інші, наголошують на багатогранній природі тривожності, яка охоплює емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Вони акцентують увагу на тому, що тривожність може бути як ситуативною (виникає у відповідь на конкретні події), так і хронічною (закріплюється у вигляді тривожного розладу). Особливий інтерес викликають дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку, де цей феномен пов'язується з розвитком самосвідомості та адаптацією до нових соціальних умов [5].

На думку таких українських психологів, як Гаркавенко, Н.В., Доскач С., сучасна тривожність у дітей часто пов’язана з впливом нестабільного соціального середовища, а також із недостатньою підтримкою з боку дорослих. Дослідники зазначають, що підвищений рівень тривожності може бути *наслідком соціальної ізоляції*, викликаної дистанційним навчанням або війною, а також змінами в традиційних моделях спілкування та навчання [14].

Вчені, такі як Н.Ф. Шевченко та С.А. Воронцова, розглядають тривожність як феномен, що тісно пов’язаний із *когнітивними викривленнями*

та неефективними стратегіями подолання стресу. Вони підкреслюють, що тривожність часто супроводжується песимістичними очікуваннями, негативними установками щодо власних можливостей і перебільшенням потенційних небезпек. Ці аспекти особливо актуальні для молодших школярів, які ще не мають сформованих механізмів регуляції емоцій [13;40].

О.М. Коваленко та О.М. Бондарчук, наголошують на важливості *емоційного компоненту тривожності*, який проявляється у вигляді постійного напруження, страху або невизначеності. Вони підкреслюють, що ефективна робота з тривожністю повинна враховувати індивідуальні цінності, потреби та соціальний контекст, у якому знаходиться дитина. Особлива увага приділяється формуванню емоційної стійкості як одного з основних механізмів протидії тривожності [22].

Отже, українська психологія розробляє низку практичних рекомендацій для зниження тривожності, які включають:

- розвиток навичок саморегуляції у дітей (техніки дихання, медитація, арт-терапія);
- інтеграцію ігрових методик, що сприяють зняттю емоційного напруження;
- роботу з батьками, спрямовану на формування безпечного та підтримуючого середовища.

Я. М. Омельченко наголошує, що робота з тривожністю повинна включати комплексний підхід, який охоплює як індивідуальні консультації, так і психоедукацію для батьків та педагогів [29].

У контексті сучасних викликів українська психологічна наука звертає увагу на специфічні чинники, що впливають на рівень тривожності, зокрема:

- військовий конфлікт і пов’язаний із цим стрес, що викликає тривожні стани у дітей через постійну загрозу небезпеки;
- перехід на дистанційне навчання, який створює нові виклики для емоційної та соціальної адаптації учнів;

– вплив цифрових технологій, що призводить до перевантаження інформацією та зниження соціальної взаємодії.

Ми вбачаємо у тривожності складний феномен, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Та наголошуємо на важливості врахування соціального контексту, у якому формується тривожність, і пропонують комплексні підходи до її подолання, спрямовані на зміцнення емоційної стійкості та розвиток навичок саморегуляції. У сучасних умовах ця проблема потребує особливої уваги, враховуючи вплив соціальних, політичних та освітніх трансформацій на психіку дітей і дорослих.

1.2. Чинники виникнення шкільної тривожності в молодшому шкільному віці

Молодший шкільний вік є важливим етапом у психічному розвитку дитини, оскільки саме в цей період формуються основи навчальної діяльності, соціальних зв’язків та емоційного ставлення до навколишнього світу. Водночас цей етап характеризується підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, що може сприяти виникненню шкільної тривожності.

Шкільна тривожність визначається як особливий вид емоційного стану, що виникає у відповідь на навчальні труднощі, соціальну взаємодію з однолітками чи вчителями, а також на оцінювання зі сторони дорослих. Вона має багатофакторну природу, зумовлену як індивідуальними особливостями дитини, так і соціальними та педагогічними умовами навчання.

Актуальність аналізу чинників виникнення шкільної тривожності зумовлена необхідністю розуміння її причин та механізмів для запобігання негативним наслідкам. Серед ключових причин дослідники виділяють внутрішньоособистісні характеристики дитини, особливості сімейного виховання, педагогічний стиль взаємодії у школі та загальний соціокультурний контекст. Такий підхід дозволяє комплексно розглядати проблему, акцентуючи увагу на її міждисциплінарному характері. Аналіз цих

факторів є важливим кроком до розробки ефективних методів профілактики та подолання тривожності у молодших школярів.

Шкільна тривожність є специфічним видом емоційного стану, що виникає у зв'язку з навчальною діяльністю, міжособистісними стосунками в освітньому середовищі та оцінюванням результатів учнів. Цей феномен набуває особливої актуальності в молодшому шкільному віці, коли дитина стикається з новими вимогами, відповідальністю та соціальними очікуваннями. Шкільна тривожність може проявлятися у вигляді страху перед невдачами, хвилювання через оцінки чи контрольні роботи, страху покарання від дорослих або відчуття соціальної ізоляції.

Західні дослідники активно досліджують цей феномен. Наприклад, К. Спілбергер визначає тривожність як індивідуальну схильність до сприйняття широкого спектру ситуацій як загрозливих, що проявляється через напругу та хвилювання [47]. Дж. Сарнофф підкреслює, що шкільна тривожність часто є результатом неприйняття з боку однолітків чи вчителів, а також недостатньої підтримки. Б. Вайнер акцентує увагу на ролі атрибуційних стилів: учні з високим рівнем тривожності схильні пояснювати свої невдачі внутрішніми, стабільними причинами, такими як «я недостатньо здібний» [45].

Шкільна тривожність часто має психосоціальний характер. Так, А. Бандура, представник соціально-когнітивної теорії, наголошував, що низький рівень самоефективності може підвищувати тривожність у дітей, оскільки вони не впевнені у своїх здібностях впоратися із завданнями. На думку Е. Еріксона, ранні невдачі у виконанні навчальних вимог можуть закладати основу для почуття неповноцінності, яке, у свою чергу, підвищує тривожність [42; 48].

Цей феномен потребує глибокого розгляду в контексті різних чинників: вікових особливостей, педагогічного підходу, сімейного середовища та культурних умов. Інтеграція цих знань дозволяє ефективніше розуміти

природу шкільної тривожності, вчасно виявляти її прояви та розробляти дієві програми профілактики й корекції.

Сучасні українські науковці активно досліджують проблему шкільної тривожності, зосереджуючись на її психологічних, педагогічних та соціальних аспектах. Зокрема, В.В. Волошина визначає шкільну тривожність як форму емоційного напруження, яка виникає внаслідок навчальної діяльності, а також у взаємодії учня з вчителями та однолітками. Вона підкреслює, що головними детермінантами шкільної тривожності є надмірні вимоги до дитини, невизначеність у стосунках із соціальним оточенням та постійний страх оцінювання [11].

Ю. О. Бабаян, О. О. Коновалюк акцентує увагу на тому, що шкільна тривожність формується як наслідок взаємодії індивідуальних особливостей дитини з педагогічним середовищем. Учні, які мають слабкі адаптаційні механізми, частіше стикаються з труднощами, які підвищують їхню тривожність, особливо за умов неадекватного педагогічного впливу або конфліктів у класному колективі[2].

О.М. Бондарчук досліджує емоційну природу шкільної тривожності, наголошуючи на її зв’язку з невизначеністю майбутнього, страхом не виправдати очікувань батьків або вчителів та проблемами у самооцінці дитини. Вона зазначає, що тривожність може мати як ситуативний, так і хронічний характер, причому хронічна тривожність значно ускладнює навчальну діяльність і соціалізацію [5].

На думку С.Б. Бондаренко, важливу роль у формуванні тривожності відіграє сімейний фактор. Занадто високі очікування батьків, порівняння дитини з іншими учнями та часті негативні оцінки значно підвищують рівень тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Водночас авторка звертає увагу на потребу створення підтримувального середовища, яке сприяє зниженню тривожності та розвитку позитивної мотивації до навчання[4].

У дослідженнях Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. підкреслюється значення освітніх реформ в Україні та їхній вплив на рівень тривожності

школярів. Зокрема, нові форми навчання, оцінювання та підвищені вимоги до дітей часто стають стресогенними чинниками, які спричиняють емоційну нестабільність. Авторка рекомендує враховувати вікові та психологічні особливості дітей у процесі реформування шкільної освіти, щоб зменшити ризик підвищення шкільної тривожності [26].

Таким чином, сучасні українські вчені підходять до проблеми шкільної тривожності комплексно, розглядаючи її через призму взаємодії індивідуальних, сімейних і педагогічних чинників, а також впливу загального соціокультурного контексту. Висновки цих досліджень є основою для розробки ефективних психокорекційних програм та освітніх стратегій, спрямованих на зниження рівня тривожності серед молодших школярів.

Розгляд чинників виникнення шкільної тривожності у молодших школярів вимагає детального аналізу як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, що формують цей феномен. Внутрішні чинники включають індивідуальні особливості дітей, зокрема їхню емоційну чутливість, а також певні когнітивні та поведінкові характеристики. Зовнішні чинники стосуються шкільного середовища, взаємодії з вчителями та однолітками, а також родинної підтримки.

Розглянемо їх детальніше.

Психологічні дослідження вказують на важливість *особистісних характеристик дитини*, таких як низька самооцінка і схильність до тривожності. Наприклад, Н.Ф. Шевченко зазначає, що діти з високим рівнем тривожності часто мають труднощі в соціалізації, що погіршує їхню адаптацію до шкільного середовища. А також Томчук С.М., Томчук М.І. підкреслюють, що діти з підвищеною емоційною чутливістю часто переживають тривогу через страх зробити помилки [35].

Роль сім'ї у формуванні шкільної тривожності є значною. Відсутність емоційної підтримки або надмірний контроль можуть підвищувати рівень тривожності у дітей. За словами Г.А. Урунтаєвої, батьки, які надто критично ставляться до успіхів своїх дітей, можуть формувати у них страх перед

невдачею та негативні емоційні реакції. Також, згідно з дослідженнями Ковальчук Н.П., діти з емоційно не стабільних родин частіше відчувають тривожність, що ускладнює їхню адаптацію до шкільного життя [36].

Соціально-педагогічні чинники. Взаємодія з вчителями та однолітками має значний вплив на рівень тривожності у дітей. Як зазначає Ю.О. Бабаян, авторитарний стиль педагогічного впливу може створювати атмосферу тривоги та невпевненості у дитини. Водночас, за даними автора, підтримка з боку вчителя та створення позитивного соціального клімату в класі значно знижують рівень тривожності [2].

Вплив стресових ситуацій у школі, таких як високі вимоги до успішності або незадовільні оцінки, є одним із основних чинників розвитку шкільної тривожності. За дослідженням І.Д. Бех, діти, які постійно переживають невдачі в навчанні, можуть почати проявляти ознаки тривожності, зокрема через страх перед наступними перевірками чи виконанням завдань [3].

Дослідження Гаркавенко, Н.В., Доскач С. демонструють, що *соціально-економічне становище* родини також може впливати на рівень тривожності дітей. У родинах, де є фінансові труднощі, діти можуть відчувати тривогу через нестабільність у родинному середовищі, що негативно позначається на їхній емоційній стабільності [14].

Отже, шкільна тривожність в молодшому шкільному віці є складним і багатофакторним явищем, що виникає під впливом як індивідуальних, так і соціальних чинників. Поглиблене розуміння цих причин допомагає розробляти ефективні стратегії корекції для зниження рівня тривожності серед дітей.

Актуальна ситуація в Україні за останні кілька років суттєво вплинула на психічне здоров'я школярів, зокрема на рівень їхньої тривожності. Перш за все, слід зазначити вплив пандемії COVID-19, яка поставила перед освітою нові виклики. *Перехід на дистанційне навчання*, відсутність живого спілкування з однолітками та викладачами, а також необхідність адаптації до

нових умов навчання значно підвищили рівень стресу серед учнів. Це було особливо помітно у молодших школярів, які через відсутність фізичного контакту з педагогами і друзями почали відчувати сильну тривожність, пов’язану із соціальною ізоляцією та відсутністю стабільності в навчальному процесі (Кухаренко В. М., Бондаренко В. В., 2020) [26].

Згодом ситуація ускладнилася *повномасштабним вторгненням* росії в Україну в лютому 2022 року, що призвело до значного загострення психоемоційного стану не лише серед дорослого населення, але й серед дітей. Діти, які переживають війну, часто відчувають тривогу через нові стресові фактори, як-от загроза фізичної безпеки, переміщення, а також переживання втрат і трагедій. Багато дітей були вимушені покинути свої домівки, що ще більше збільшило рівень тривожності, особливо у тих, хто опинився в умовах евакуації або проживає в тимчасових притулках (Томчук С.М., Томчук М.І., 2018). Війна також стала чинником, що сприяє розвитку посттравматичного стресового розладу у багатьох школярів, посилюючи симптоми тривожності, депресії і страху за майбутнє.

Сучасні дослідження підтверджують, що діти, які пережили ці події, мають значно вищий рівень тривожності, порівняно з дітьми, які не зазнали таких стресових ситуацій. Психологи, зокрема Н.О. Гречанова, наголошують на необхідності створення спеціалізованих програм для психологічної підтримки дітей в умовах війни, що можуть допомогти знизити рівень тривожності та відновити емоційну стабільність.

1.3. Особливості дистанційного навчання та його вплив на рівень шкільної тривожності у молодших школярів

З початком пандемії COVID-19 дистанційне навчання стало основною формою освіти в багатьох країнах світу. В Україні ця ситуація ще більш ускладнилась з моменту повномасштабного вторгнення росії, що значно обмежило можливості традиційного навчання. Цей вимушений перехід

змінив освітнє середовище, що вплинуло на психологічний стан учнів, особливо молодшого шкільного віку.

Як зазначає Толочко В.М., для молодших школярів дистанційне навчання створює нові виклики, пов'язані з адаптацією до умов, які вимагають високого рівня самостійності, технологічних навичок, а також здатності організувати власний навчальний процес без прямої підтримки вчителя чи соціальної взаємодії з однолітками [34].

Одним з основних наслідків переходу на дистанційне навчання стало підвищення рівня тривожності серед учнів початкових класів. Відсутність безпосереднього контакту з учителями, недостатня підтримка з боку однолітків, а також невизначеність, пов’язана з новим форматом навчання, можуть викликати у дітей відчуття стресу, страху та невпевненості. Дослідження В.І. Шуляра і ін. показують, що пандемія та перехід на дистанційне навчання спричинили значне зростання тривожних розладів серед дітей і підлітків [30].

Додатково, сучасні психологи зазначають, що дистанційне навчання ускладнюється такими чинниками, як соціальна ізоляція, обмежена емоційна підтримка з боку педагогів і однолітків та технологічні труднощі, що можуть призводити до емоційного виснаження дітей. Крім того, невизначеність щодо результатів навчання та викликані цим емоційні труднощі посилюють рівень шкільної тривожності, особливо серед тих, хто стикається з проблемами самоорганізації (Шевченко Н.Ф.) [40].

Дистанційне навчання передбачає навчання на відстані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяє учням і викладачам взаємодіяти без фізичної присутності в класі. Цей формат має як значні переваги, так і серйозні виклики, особливо для учнів початкових класів, які стикаються з новими труднощами у навчальному процесі.

Переваги дистанційного навчання включають можливість навчання з будь-якого місця та гнучкість у виборі часу для виконання завдань. Це дозволяє дітям розвивати навички самостійної роботи, вчитися планувати

свій час і організовувати навчальний процес у домашніх умовах. Проте ці можливості часто важко реалізувати на практиці для молодших школярів, які ще не володіють розвиненими навичками самоконтролю та самоорганізації. Дослідження показують, що діти початкового шкільного віку відчувають значні труднощі у виконанні завдань без прямого керівництва з боку дорослих [34].

Однією з ключових особливостей дистанційного навчання є вимушене використання екранних технологій для навчання. Використання гаджетів є необхідним для проходження уроків, виконання завдань та комунікації з учителями. Проте тривалий екранний час може викликати у дітей цифрову втому, знижуючи їхню концентрацію та мотивацію до навчання. Крім того, низька ефективність навчання може бути обумовлена тим, що молодші школярі мають меншу здатність до утримання уваги на віртуальних платформах, порівняно з традиційними умовами навчання в класі [26].

Недоліками можуть також виступати такі особливості дистанційного навчання – відсутність безпосередньої соціальної взаємодії між учнями та вчителями, що впливає на емоційний та соціальний розвиток дітей. У традиційній школі діти взаємодіють з однолітками, вчаться працювати в групах, що сприяє розвитку комунікативних та соціальних навичок. Дистанційне навчання ж обмежує цю можливість, оскільки більшість комунікацій є формальними і зводяться до коротких відповідей чи коментарів. Відсутність соціальної взаємодії, на думку Кухаренко В. М., Бондаренко В. В., може призводити до почуття самотності та ізоляції, що, своєю чергою, підвищує рівень тривожності у дітей молодшого шкільного віку[26].

Крім цього, дистанційне навчання вимагає високого рівня технічної підготовки як від учнів, так і від вчителів, а також наявності відповідних технічних засобів. Проте не всі сім'ї мають однаковий доступ до комп'ютерів, стабільного Інтернет-з'єднання або спеціалізованих освітніх платформ, що створює нерівність у можливостях навчання. За даними, які наводить

М.М. Назар, учні, які не мають належного технічного забезпечення, стикаються з додатковими труднощами, відчуваючи себе ізольованими та неповноцінними у порівнянні з іншими однолітками[27].

Відсутність фізичного навчального середовища також є значним фактором впливу, оскільки вдома діти частіше відволікаються на побутові справи, іграшки або інші розваги. Домашня обстановка, як правило, не сприяє концентрації на навчанні в тій мірі, як шкільне середовище, де є чіткі правила та структура. Це може призводити до зниження рівня академічної мотивації та викликати у дітей відчуття тривоги через неможливість досягти високих навчальних результатів.

Таким чином, основні особливості дистанційного навчання, такі як обмежена соціальна взаємодія, тривалий екранний час, нерівний доступ до ресурсів та відсутність фізичного навчального середовища, мають значний вплив на емоційний стан і рівень тривожності у молодших школярів. Успішна адаптація до нових умов залежить від готовності дітей, батьків і педагогів до роботи у дистанційному форматі, а також від наявності психологічної підтримки для подолання труднощів, з якими стикаються учні.

Дистанційне навчання є серйозним викликом для емоційної стабільності дітей, оскільки його особливості часто сприяють підвищенню тривожності, особливо серед учнів молодшого шкільного віку. Молодші школярі зазвичай потребують стабільного, структурованого середовища, в якому вони отримують емоційну підтримку від дорослих і мають можливість спілкуватися з однолітками. Дистанційний формат суттєво змінює ці умови, через що у багатьох дітей виникають труднощі з адаптацією, що сприяє підвищенню рівня тривожності [30].

Одним із ключових факторів, що зумовлюють зростання тривожності, є ізоляція. Через обмежену можливість соціальної взаємодії в умовах дистанційного навчання, діти можуть відчувати себе самотніми та позбавленими звичної підтримки. Спілкування з однолітками та педагогами є важливою складовою навчального процесу, що допомагає дітям переживати

труднощі та адаптуватися до нових знань і навичок. Відсутність цієї підтримки ускладнює процес навчання, що викликає у дітей почуття тривоги та невпевненості у своїх силах [34].

Емоційне виснаження від тривалого екранного часу також є значущим фактором підвищення тривожності. Для молодших школярів тривале перебування перед екраном не тільки ускладнює процес засвоєння матеріалу, а й спричиняє відчуття роздратування, що може переростати в тривожні стани. Описуючи явище цифрової втоми у дітей молодшого шкільного віку М. Л. Смульсон і М. М. Назар наголошують, що воно часто проявляється у вигляді зниження уваги, небажання брати участь у заняттях і загального погіршення настрою [27; 33].

Важливим аспектом, за даними Воротникова І.П., також є відсутність структурованості у дистанційному навчанні, що ускладнює процеси адаптації та самоорганізації. У традиційній школі учні мають чіткий розпорядок дня та навчання, тоді як у дистанційному форматі ця структура часто порушується, що призводить до розпорошення уваги та створює почуття невпевненості. Діти можуть відчувати тривогу через нездатність організувати власний навчальний процес і досягти очікуваних результатів, що є важливим для їхнього особистісного розвитку [16].

Таким чином, дистанційне навчання, незважаючи на свої переваги, несе серйозні ризики для емоційного стану молодших школярів. Ізоляція, технічні труднощі, цифрова втома та порушення структури навчання стають причинами підвищення рівня тривожності, що негативно впливає на їхню мотивацію, емоційне благополуччя та здатність успішно адаптуватися до нових умов навчання.

Загалом, феномен шкільної тривожності є результатом взаємодії різних соціальних, психологічних та педагогічних чинників. У сучасних умовах, зокрема в Україні, підвищення рівня тривожності серед учнів стало наслідком низки стресових факторів, таких як пандемія та військова агресія. У таких умовах важливо забезпечити адекватну підтримку школярів, зокрема

через психокорекційні програми, що допоможуть знизити рівень тривожності та поліпшити емоційний стан учнів, особливо в період адаптації до нових навчальних форматів.

Висновки до розділу 1

Отже, на основі проведеного дослідження тривожності як психологічного феномену маємо зробити наступні висновки:

1. Тривожність – це психологічна особливість людини, вона є багатогранним емоційним та когнітивним процесом, який виражається у відчутті хвилювання, тривоги або страху, часто у відповідь на невизначеність майбутнього чи зовнішні загрози. Тривожність це нормальна психологічна реакція на стресові ситуації, але може призвести до розвитку психічних розладів.

2. Зарубіжні дослідження по різному підходять до визначення природи тривожності:

– згідно з теорією психоаналізу, тривожність пов'язана з внутрішніми конфліктами і репресіями, що відображаються у свідомості індивіда;

– біхевіоризм підкреслює, що тривожність може бути набутим поведінковим реагуванням на конкретні зовнішні стресори;

– сучасні підходи до розуміння тривожності акцентують на її соціально-когнітивних аспектах, вказуючи на значення перцепцій індивіда і його здатності управляти своїми емоціями. підкреслюють зв'язок між тривожністю і порушеннями в когнітивних процесах, таких як надмірна схильність до катастрофічних прогнозів або спотворення реальності;

– крім, того вони звертають увагу на вплив соціальних факторів, таких як підтримка з боку сім'ї та однолітків, на рівень тривожності у дітей.

3. Представники сучасної української науки акцентують на взаємозв'язку тривожності з культурними, сімейними та соціальними чинниками. Вони визначають, що високий рівень тривожності може бути

результатом соціальної нестабільності або змін у середовищі, в якому знаходиться дитина.

4. Шкільна тривожність є специфічною формою тривожності, яка виникає в контексті навчальної діяльності. Вона може включати побоювання перед оцінками, страх перед помилками або невдачами, а також загальний страх перед навчальними вимогами. Такі прояви можуть істотно вплинути на психоемоційний стан учня, знижуючи його мотивацію до навчання.

5. Визначено, що основними чинниками виникнення шкільної тривожності є поєднання соціальних, психологічних і педагогічних факторів, так:

– новий формат навчання сприяє зростанню рівня шкільної тривожності через брак безпосередньої підтримки вчителів і соціальної взаємодії з однолітками, що створює почуття ізоляції та самотності;

– тривале використання гаджетів для навчання призводить до цифрової втоми, що знижує здатність концентруватися та погіршує мотивацію до навчання, що проявляється у вигляді роздратування та зниження інтересу до навчання;

– не всі учні мають рівний доступ до необхідного обладнання та Інтернету, що викликає у тих, хто не має таких можливостей, додаткове відчуття тривожності та соціальної ізоляції.

6. Дистанційне навчання не забезпечує структурованого середовища, необхідного для концентрації, через що діти частіше відволікаються та мають труднощі в самоорганізації, що, своєю чергою, підвищує їхній рівень тривожності.

7. Актуальна соціально-політична ситуація в Україні, зокрема пандемія COVID-19 та війна, значно підвищила рівень стресу серед учнів, додаючи нові фактори тривоги, такі як зміни в навчальному процесі та соціальна ізоляція. Пандемія змусила учнів перейти на дистанційне навчання, що стало додатковим стресовим чинником, зокрема для молодших школярів.

8. Загалом, специфіка дистанційного навчання негативно впливає на емоційний стан молодших школярів. Це все створює нові виклики для учнів і потребують психологічної підтримки для ефективної адаптації.

РОЗДІЛ 2.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКІЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Загальна характеристика психодіагностичного комплексу

Експериментальне дослідження проводилось на базі Нивотрудівського ліцею Нивотрудівської сільської ради Криворізького району Дніпропетровської області. Для дослідження були обрані діти, які навчаються в 3 класі, в кількості 30 осіб.

Метою констатувального дослідження було таких *завдань*:

1. Визначити рівень шкільної тривожності молодших школярів, що вчаться в умовах дистанційного навчання.

2. Здійснити опрацювання отриманих результатів кількісно і якісно.

3. Сформувати корекційну групу.

Для виявлення рівня тривожності у молодших школярів були обрані такі методики, які є найбільш адаптованими саме для цього віку:

1. Методика «Самооцінка тривожності» Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна.

2. «Тест шкільної тривожності Филліпса».

3. Методика (проективна) для діагностики шкільної тривожності А. М. Пріхожан.

Найпоширенішою з психодіагностичних методик, що дозволяють досліджувати рівень тривожності у дітей, відомий тест тривожності Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен; методика STAIC, що є комбінацією трьох відомих тестів – шкали тривожності Р. Кеттела і Х. Шайера, шкали (MAS) С. Тейлор і шкали тривожності Б. Велша; методика CMAS – автори А. Кастанеда, Б. Р. Маккендлес і Д. С. Палер, «Тест шкільної тривожності Филліпса» та

проективна методика А.М. Пріхожан спрямована для діагностики шкільної тривожності в учнів 6-9 років [32; 39].

Для діагностики рівня тривожності молодших школярів, що перебувають в умовах дистанційного навчання була використана *шкала самооцінки тривожності (STAI, 1966-1973) Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханін* [23]. Методика Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна дозволяє діагностувати особливості тривожності за двома показниками: шкали СТ - ситуативної тривожності, та ОТ - шкали особистісної тривожності.

Особистісна тривожність розглядається як риса особистості, що призводить до ідентифікації багатьох обставин, які не є небезпечними, як такі, що сприймаються як загрозливі, заставляючи реагувати на них тривожним станомщо не відповідає інтенсивності справжньої небезпеки. Шкала реактивної і особистісної тривожності Ч. Д. Спилбергера є єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як властивість особистості, і як перманентний стан. Використовується в модифікації Ю. Л. Ханіна (1976) [23].

Ситуативна (реактивна) тривожність – стан людини, який переживається в даний момент і характеризується емоціями, такими як: напруга і занепокоєння, заклопотаність і нервозністю в саме конкретно цих обставинах. Він виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію, може бути різним за силою іінтенсивністю, та змінним у часі.

Тест може з однаковою успішністю використовуватись для діагностики досить широкого вікового діапазону. Валідність, надійність знаходяться на достатньо високому рівні [23; 46]. У нашому дослідженні нас цікавив, перш за все, показник шкільної тривожності. Але, ми вважаємо за цінне дослідити відмінності ситуативної і особистісної тривожності, адже цікаво з’ясувати чи є ситуація навчання такою, що викликає занепокоєння з боку молодшого школяра, а отже є ситуативним станом, чи ця тривожність розповсюджується на всі інші життєві ситуації та є рисою особистості.

Тест шкільної тривожності Філліпса (Phillips School Anxiety Test) — це психодіагностичний інструмент, що дозволяє виявити рівень тривожності у школярів, зокрема у молодшому шкільному віці. Методика була розроблена для вимірювання тривожності, пов'язаної із навчальними та шкільними ситуаціями, що можуть викликати в учнів стрес чи занепокоєння.

Тест Філліпса широко використовується для виявлення дітей, які можуть мати труднощі з адаптацією до навчального процесу, а також тих, хто переживає підвищену тривожність у шкільному середовищі [8]. Тест шкільної тривожності Філліпса складається з 58 питань та охоплює 8 факторів. На кожне питання потрібно відповісти «Так» або «Ні».

Тест шкільної тривожності Філліпса, крім загального виявлення рівня тривожності у дітей, дозволяє детально оцінити різні аспекти переживань і стресових ситуацій, з якими діти стикаються в школі. Ось змістовна характеристика кожного з восьми факторів (синдромів):

1. *Загальна тривожність у школі*. Цей синдром описує загальний емоційний стан учня, що виникає внаслідок різноманітних аспектів шкільного життя. Це може включати як навчальне навантаження, так і загальну атмосферу в класі. Високий рівень загальної тривожності вказує на відчуття дезорганізації, незадоволення від шкільного середовища або невизначеності щодо майбутнього.

2. *Переживання соціального стресу*. Цей фактор пов'язаний з емоційним станом дитини в процесі соціальної адаптації в шкільному середовищі. Він стосується труднощів у взаємодії з однолітками, переживань через можливі соціальні відносини, страху бути відкинутим або незрозумілим іншими.

3. *Фрустрація потреби в досягненні успіху*. Тут йдеться про емоційні переживання, пов'язані з незадоволенням від недосягнення бажаних результатів у навчанні або в інших аспектах шкільного життя.

4. *Страх самовираження*. Цей синдром пов'язаний із страхом показати себе іншим, розкрити свої здібності або думки. Це може

проявлятися в побоюваннях щодо публічних виступів або в участі в обговореннях, де дитина повинна висловлювати свої думки.

5. *Страх ситуації перевірки знань*. Діти з підвищеною тривожністю можуть переживати стрес або страх перед перевірками знань, особливо у ситуаціях, коли необхідно продемонструвати свої досягнення перед однокласниками або вчителями.

6. *Страх не відповідати очікуванням навколишніх*. Цей фактор вказує на високий рівень тривожності, пов'язаної з оцінкою з боку важливих для дитини людей (батьків, вчителів). Страх не виправдати їхні очікування або отримати негативну оцінку може суттєво вплинути на емоційний стан і академічну мотивацію дитини.

7. *Низька фізіологічна стійкість до стресу*. Діти з низькою фізіологічною стійкістю до стресових ситуацій можуть мати більш виражені фізіологічні реакції на тривожні ситуації. Ці симптоми можуть суттєво заважати їхній здатності адаптуватися до шкільного середовища.

8. *Проблеми й страхи у відносинах із учителями*. Цей синдром характеризується негативним емоційним тлом у відносинах із вчителями.

При обробці результатів тесту шкільної тривожності Філліпса важливо звертати увагу на розбіжності між відповідями учня та ключем тесту, оскільки це є показником рівня тривожності. Ось як здійснюється обробка результатів:

1. Загальне число розбіжностей: Якщо відсоток відповідей, що не збігаються з ключем, перевищує 50%, це свідчить про підвищену тривожність у дитини. Якщо ж розбіжності складають більше 75% від загального числа питань, то це вказує на високу тривожність. Відхилення від ключа є сигналом того, що дитина переживає значний емоційний стрес або тривогу.

2. Підраховується кількість збігів за кожним із факторів тривожності (загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не

відповідати очікуванням, низька фізіологічна стійкість до стресу, проблеми у відносинах із учителями). Якщо відповіді на запитання, пов’язані з конкретним синдромом, не збігаються з ключем, це дозволяє зробити висновок про наявність певної специфічної тривожності, яка має великий вплив на емоційний стан дитини. Визначення рівня тривожності за кожним з факторів дозволяє точно з'ясувати, який аспект шкільної діяльності викликає найбільшу тривогу у дитини.

Тест "Проективна методика А. М. Пріхожан" призначений для діагностики шкільної тривожності в учнів віком 6-9 років. Він включає два набори малюнків — набір А для дівчаток і набір Б для хлопчиків. Кожен набір містить 12 малюнків розміром 18х13 см. Задача дітей полягає в тому, щоб додати обличчя до малюнків, на яких зображені діти та дорослі без облич. Дитина має самостійно намалювати вираз обличчя — веселий чи сумний, залежно від того, як вона відчуває себе в тій чи іншій життєвій ситуації, що зображена на картинці.

Процес проведення тесту:

1. Тест починається з тренувальної картинки (№1), яка не враховується в результатах.

2. Далі аналізуються відповіді на 10 картинках (№2-11). Картинка №12 виконана для завершення тесту позитивною відповіддю, вона також не враховується в підсумках.

3. Оцінка настрою дитини на кожній картинці здійснюється на основі того, як дитина малює обличчя: якщо це сумне, сердець, печальне обличчя — це свідчить про наявність тривожних переживань.

Обробка результатів. Негативні відповіді визначаються як відповіді, коли дитина малює сумне, сердите або печальне обличчя. Загальний рівень тривожності оцінюється кількістю таких негативних відповідей. Якщо дитина дає 7 і більше негативних відповідей із 10 картинок, то це свідчить про високий рівень тривожності. Якщо кількість негативних відповідей менше 7, дитина вважається менш тривожною.

Особливо важливо звернути увагу на картинку №12, де дитина повинна дати позитивну відповідь. Якщо відповідь негативна, це може вказувати на глибші проблеми, які вимагають додаткового аналізу. Автор зазначає, що такі випадки зустрічаються рідко (не більше 5-7%), однак вони вимагають окремої уваги та детального вивчення емоційного стану дитини.

Цей тест дозволяє виявити рівень тривожності дитини, визначити, чи є у неї емоційні проблеми, пов'язані з шкільною діяльністю, а також виявити можливі труднощі в соціальних взаємодіях. Важливо, що методика є проективною, тобто вона дозволяє побачити емоційний стан дитини через її уявлення та самовираження, що може бути корисним для розуміння глибинних переживань.

Отже, обранні методи, на нашу думку, дозволяють отримати достовірні данні щодо рівня шкільної тривожності молодших школярів, що перебувають в умовах дистанційного навчання.

2.2. Аналіз і інтерпретація результати діагностичної роботи щодо виявлення рівня шкільної тривожності у молодших школярів в умовах дистанційного навчання

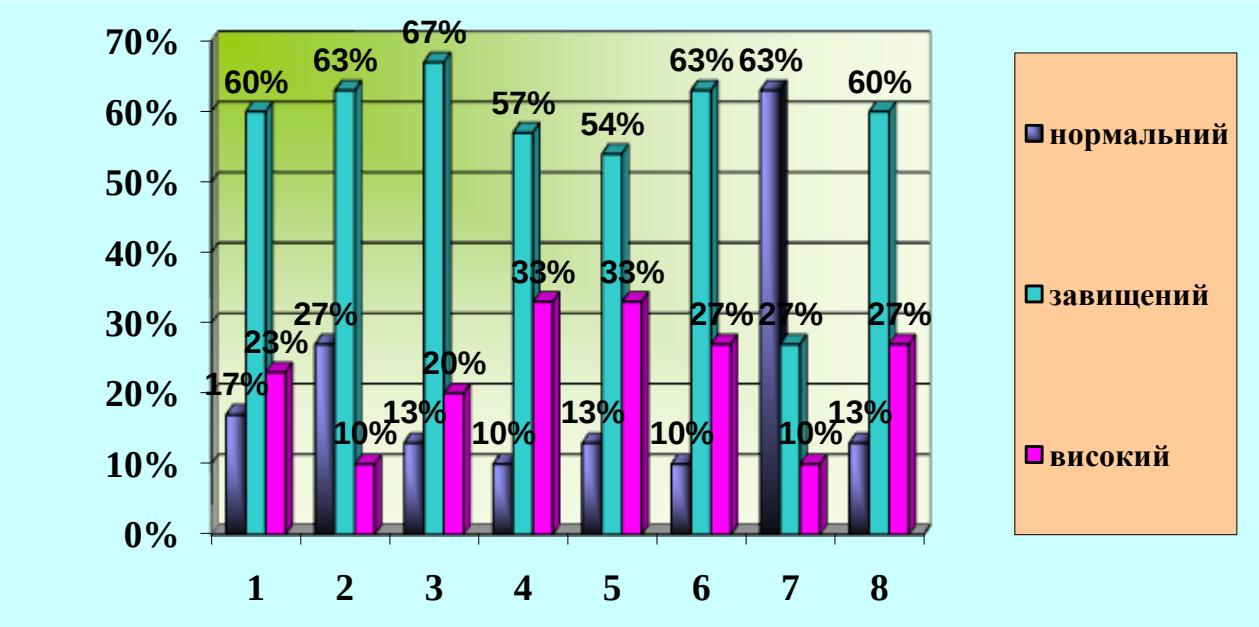
Для виявлення шкільної тривожності, що здійснює вплив на емоційний стан молодших школярів, які взяли участь у нашому дослідженні, їх навчання і діяльність, взаємини з оточуючими, був проведений тест Філліпса на виявлення рівня шкільної тривожності.

Опитувальник дозволяє оцінити не тільки загальний рівень шкільної тривожності, але і особливості переживання тривожності на якісному рівні, пов'язаної з різними сторонами соціальної ситуації в школі. Як зазначалося вище, опитувальник призначений для роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

За методикою Філліпса був визначений рівень шкільної тривожності.

Індивідуальні результати діагностики учнів відображені в Додатку А. (таблицях А.1 і А.2).

Перейдемо до якісного аналізу результатів діагностики шкільної тривожності (рис. 2.1).



1. Загальна тривожність у школі. 2. Переживання соціального стресу. 3. Фрустрація потреби досягнення успіху. 4. Страх самовираження. 5. Страх ситуації перевірки знань. 6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих. 7. Низька фізіологічна стійкість до стресу. 8. Проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Рис. 2.1. Результати діагностики шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку за методикою Філліпса.

За результатами тесту Філліпса, зокрема за шкалою «Загальна тривожність у школі» (рис. 2.1), високий рівень тривожності виявлений у 23% піддослідних. Ці діти переживають значну емоційну напругу, пов'язану з процесом навчання, перевірки знань і взаємодії з однолітками та вчителями. Це свідчить про те, що для 23% дітей шкільне середовище створює постійне відчуття загрози їхньому статусу, самооцінці та соціальній приналежності.

Ще у 60% піддослідних (18 осіб) було зафіксовано підвищену тривожність, що вказує на схильність до переживань різного ступеня

інтенсивності в школі. Це може бути пов'язано з очікуванням оцінок, проблемами у взаємодії з однолітками або з напруженістю, яка виникає в умовах навчального процесу. Загалом, 73% піддослідних розцінюють ситуацію шкільного навчання як стресову.

Лише 17% дітей продемонстрували нормальний рівень тривожності, що свідчить про їхню здатність адекватно адаптуватися до шкільних вимог та труднощів. Вони не відчувають значних труднощів у спілкуванні з однолітками і вчителями, і їхнє емоційне благополуччя не порушене.

Щодо соціального стресу, 27% дітей не переживають цього виду тривоги, що свідчить про їхні позитивні соціальні взаємодії, однак 10% піддослідних переживають високий рівень соціального стресу, а 63% — підвищений. Це вказує на наявність значного емоційного напруження у взаємодії з однолітками та вчителями, що може бути основною причиною розвитку тривожних переживань у дітей.

Щодо страху самовираження, 33% дітей відзначено високим рівнем тривоги в ситуаціях самопрезентації. Цей факт свідчить про труднощі у демонстрації своїх можливостей та особистих якостей перед іншими. Це може бути спричинено надмірною самокритичністю та невизначеністю в оцінці власних сил. Інші 57% дітей виявили дещо підвищений рівень страху самовираження, що, ймовірно, свідчить про певну ситуативність цього страху, який може бути менш виражений в інших обставинах.

Таким чином, результати дослідження демонструють високий рівень тривожності серед учнів молодшого шкільного віку, що пов'язано з різними аспектами шкільного життя, соціальної взаємодії та особистої самооцінки. Ці дані підкреслюють важливість роботи з емоційним станом дітей для запобігання розвитку стресових і тривожних розладів.

З школярів цієї групи випробовуваних 10% не мають психологічних і емоційних труднощів у процесі самопред'явлення та саморозкриття (див. рис. 2.1, шкала 4, нормальний рівень). Ці діти відзначаються здатністю легко налагоджувати контакти з оточуючими, швидко знаходити нових друзів, а

їхні відносини є глибшими і емоційно насиченими порівняно з тими, хто відчуває тривожність у цих ситуаціях.

З іншого боку, 27% учнів мають високий рівень страху не відповідати очікуванням оточуючих (див. рис. 2.1, шкала 6, високий рівень). Це вказує на те, що ці діти побоюються самовиражатися, оскільки переживають, чи буде їхнє «я» сприйняте як «нормальне» чи «правильне» у очах інших. Така ситуація демонструє внутрішню суперечність: з одного боку, школярі хвилюються через можливу оцінку з боку інших, а з іншого — бояться цього, оскільки це може негативно вплинути на їхню самооцінку та соціальний статус серед однолітків.

63% піддослідних мають помірно підвищений рівень страху не відповідати очікуванням оточуючих (див. рис. 2.1, шкала 6, підвищений рівень). Це може означати, що хоча діти орієнтовані на соціальне схвалення, цей фактор не є провідним для них, і вони здатні зберігати незалежність від думки інших.

Тільки 10% не відчувають страху в ситуаціях, коли їм потрібно відповідати очікуванням оточуючих (див. рис. 2.1, шкала 6, нормальний рівень). Для цих дітей найбільш важлива власна оцінка ситуації та орієнтація на власні цінності та ідеали.

Крім того, 10% випробуваних мають високий рівень фрустрації через нездатність досягти успіху (див. рис. 2.1, шкала 3, високий рівень). Це може свідчити про те, що в умовах навчання ці діти відчувають психологічний бар'єр, який заважає їм досягти бажаних результатів. Причини можуть бути різними, від низької самооцінки до незадовільного ставлення оточуючих.

63% школярів мають підвищений рівень фрустрації через незадоволеність досягнутими результатами (див. рис. 2.1, шкала 3, підвищений рівень). Це вказує на те, що шкільні фактори певною мірою заважають їм досягти успіху, але зусилля з їхнього боку та підтримка з боку вчителів і однолітків можуть допомогти подолати ці труднощі.

У той же час, 13% не переживають фрустрації через нездатність досягти успіху, що підтверджує припущення про те, що більшість дітей відчувають негативні емоції через шкільні труднощі.

Ще однією важливою рисою є те, що 33% випробовуваних відчувають сильний страх при перевірці знань (див. рис. 2.1, шкала 5, високий рівень), а 54% — помірно сильний (див. рис. 2.1, шкала 5, підвищений рівень). Це може бути пов'язано з високими вимогами з боку вчителів та побоюванням негативних оцінок, що в свою чергу посилює тривожність і впливає на їх емоційний стан.

Тим часом 13% не відчувають страху перед перевіркою знань (див. рис. 2.1, шкала 5, нормальний рівень), що може вказувати на їхню впевненість у своїх силах.

Загалом, високий рівень тривожності серед дітей цієї вибірки підтверджує, що шкільне середовище є джерелом значних емоційних напруг і стресу, що потребує корекції та уваги з боку педагогів і психологів для полегшення адаптації учнів до шкільних умов.

Ми вирішили, чи зберігається закономірність у проявах шкільної тривожності за статевою ознакою.

Таблиця 2.1.

Загальний середній результат за тестом Філліпса

дівчата	хлопці
35,3	48,2

Ми вирішили скористатись методом рангової кореляції щоб відповісти на питання, чи можна стверджувати, що одна з вибірок, в даному випадку за статтю, перевершує іншу по рівню тривожності, (див. табл. 2.2)

Таблиця 2.2.

Підрахунок рангових сум по вибіркам учнів 3 класу

Дівчата (n1 = 15)		Хлопці (n2 =15)		d	d2
Показник тривожності	ранг	Показник тривожності	ранг		
32,7	10,5	55,2	10	0,5	0,25
29,3	6,5	39,6	3	0,5	0,25
24,1	2,5	49,9	6	0,5	0,25
55,2	14	55,2	10	0,5	0,25
32,7	10,5	39,6	3	- 3,5	12,25
29,3	6,5	49,9	6	- 0,5	0,25
24,1	2,5	55,2	10	- 0,5	0,25
55,2	14	39,6	3	- 0,5	0,25
32,7	10,5	49,9	6	- 3,5	12,25
29,3	6,5	55,2	10	- 3,5	12,25
24,1	2,5	39,6	3	- 0,5	0,25
55,2	14	49,9	6	- 0,5	0,25
32,7	10,5	55,2	10	- 4	16
29,3	6,5	39,6	3	- 4	16
24,1	2,5	49,9	6	- 4	16
Суми 510	120	723,5	95	0	73,25
Середні 35,3		48,2			

Загальна сума рангів: 120 + 95 = 215

Розрахункова сума:

$$\Sigma (R1) = \frac{15 \cdot (15+1)}{2} = \frac{15 \cdot 16}{2} = 120$$

Рівність реальної і розрахункової сум дотримана.

Хлопці в даній вибірці мають вищий рівень тривожності. Велика рангова сума - 120, саме тут.

Наступним етапом є визначення емпіричної величини U по формулі:

$$r = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2-1)} \qquad (2.1)$$

де $\sum d^2$ – сума квадратів різниць рангів, а n – кількість досліджуваних.

Нами були отримані наступні показники: $\sum d^2 = 73{,}25$; n=30.

Таким чином: $r = 1 - \frac{6 \cdot 73{,}25}{30 \cdot (30^2 - 1)} = 0{,}087$

При цьому нами враховувалася градація сили взаємозв'язку:

$r \leq 0{,}3$ – слабкий зв'язок; $0{,}3 < r < 0{,}7$ – помірний зв'язок;

$r \geq 0{,}7$ – сильний зв'язок.

По статистичним таблицям визначаємо критичні значення для відповідних n, (n1 і n2 = 30) і відшукуємо їх в таблиці.

Ми можемо стверджувати достовірні відмінності, якщо U эмп ≤ U кр

Побудуємо «вісь значущості» r эмп = 0,087

r эмп < r кр ($p \leq 0{,}47$ для $p \leq 0{,}01$)

Отже, ми бачимо, що за рівнем тривожності група хлопчиків не перевершує групу дівчаток.

Таким чином, можна дійти висновку, що рівень та характер переживання тривоги у хлопчиків і дівчаток відрізняються. Загальний середній показник тривожності у хлопчиків становить 48,2%, а у дівчаток — 35,3%. У молодшому шкільному віці хлопчики демонструють вищий рівень тривожності, ніж дівчатка. Це пов'язано з тим, як вони сприймають і пояснюють свої тривоги та з якими ситуаціями їх пов'язують. З віком ці відмінності стають ще більш помітними.

Дівчатка частіше асоціюють свої тривоги з міжособистісними відносинами. Об'єктами їхніх страхів можуть бути не лише друзі, родичі чи вчителі, а й так звані "небезпечні люди", наприклад, незнайомці, хулігани або п'яниці. У той же час, хлопчики більше схильні боятися фізичних травм, нещасних випадків чи покарань, як у родині (від батьків), так і поза нею (від учителів або керівництва школи).

Після опрацювання тесту з виявлення тривожності за методикою (Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина) ми маємо наступні результати (див. рис. 2.2.). В досліджуваній вибірці молодших школярів, що перебувають в умовах дистанційного навчання переважає помірний рівень тривожності. Відсоткове співвідношення результатів: 87% – помірний; 6% – низький; 7% – високий.

Індивідуальні результати діагностики учнів відображені в Додатку Б. (таблицях Б.1).

За результатами що отримані від застосування проективної методики шкільної тривожності А. М. Пріхожан: 23% молодших школяра показали високий рівень тривожності, 54% – середній, 13% школярів має низький рівень тривожності.

Наочне зображення отриманих результатів у вигляді діаграми представлено на рис. 2.2

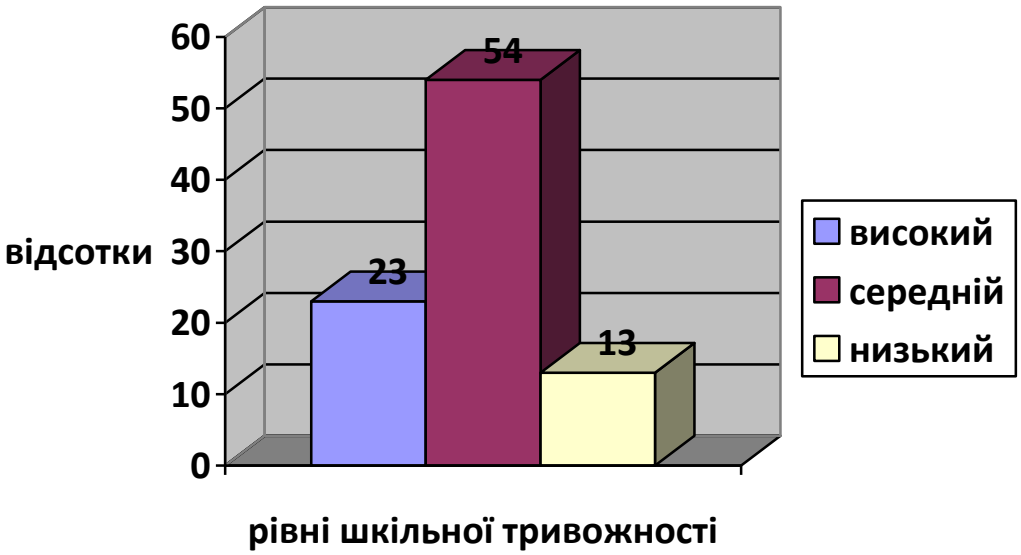


Рис. 2.2. Рівень шкільної тривожності за проективною методикою А. М. Пріхожан

Аналізуючи поведінку дітей із високим рівнем тривожності (23%), можна помітити їхню підвищену схильність до занепокоєння в навчальних ситуаціях, особливо під час перебування в класі або у випадках, коли вони очікують негативної оцінки з боку педагогів чи однолітків. Такі діти часто демонструють почуття власної неадекватності, невпевненості у своїх рішеннях та діях, що негативно впливає на їх успішність. Їхня тривожність

найсильніше проявляється в ситуаціях, які передбачають публічний виступ, навіть під час відповідей «з місця». Причиною цього може бути надмірна сором'язливість, недостатність комунікативних навичок або конфлікт між прагненням «бути кращими» та заниженою самооцінкою, що вказує на шкільну тривожність.

Окрім того, контрольні роботи створюють для таких дітей значний стрес, хоча письмова форма виконання завдань є менш тривожною через відсутність необхідності взаємодії з учителем чи виступу перед класом. Для більшості дітей тривожність виникає в ситуаціях перевірки знань (54%), навіть якщо вони не мають схильності до тривожності як рису особистості. У таких випадках це зумовлено ситуативними чинниками, однак навіть вони можуть дезорганізувати діяльність учня, ускладнюючи демонстрацію вивченого матеріалу.

Діти з високим рівнем тривожності часто поводяться пасивно на уроках, ніяковіють при зауваженнях учителя, а на перервах надають перевагу перебуванню серед однолітків, уникаючи тісних контактів. Постійні емоційні навантаження призводять до зниження їхнього імунітету та частих хвороб. Небажання відвідувати школу в таких випадках зазвичай свідчить не лише про низьку мотивацію, а й про дискомфорт, який відчуває дитина в навчальному середовищі.

У деяких учнів шкільна тривожність проявляється через надмірну старанність, коли дитина витрачає багато часу на виконання завдань, прагнучи досконалості, що може призводити до перевтоми. Фактори, що спричиняють тривожність, включають перевантаження під час навчального тижня, завищені вимоги з боку педагогів, а також вибіркове ставлення вчителів, зокрема до дітей із порушеннями дисципліни. Останнє часто є наслідком уже сформованої тривожності, яка через постійну увагу педагога лише посилюється, поглиблюючи небажану поведінку.

Варто відзначити, що схожий відсоток дітей демонструє тривожність як під час перевірки знань, так і при спілкуванні з учителями. Це свідчить

про занепокоєння дітей не лише через оцінювання, а й через думку педагога. Результати експерименту дозволяють окреслити напрями корекційної роботи, що сприятимуть подоланню тривожності серед молодших школярів.

Висновок до розділу 2

У межах другого розділу дослідження було поставлено мету – вивчити особливості прояву шкільної тривожності у молодших школярів в умовах дистанційного навчання, використовуючи низку психодіагностичних методик.

1. Для отримання кількісних і якісних даних були застосовані: методика діагностики рівня тривожності Філіпса, методика вивчення шкільної тривожності А.М. Прихожан, а також опитувальник ситуативної і особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна. Це дозволило оцінити як загальний рівень тривожності, так і його ситуативні особливості.

2. На основі отриманих результатів зроблено наступні висновки:

– у 23% учнів виявлено високий рівень тривожності, що проявляється у постійній занепокоєності під час навчання, страху негативної оцінки від учителів та однолітків, а також невпевненості у своїх знаннях;

– більшість учнів (54%) демонструють ситуативну тривожність під час контрольних перевірок знань. Особливо це стосується усних відповідей, які викликають більший стрес, ніж письмові форми завдань;

– загальний середній показник тривожності у хлопчиків становить 48,2%, а у дівчаток — 35,3%. У молодшому шкільному віці хлопчики демонструють вищий рівень тривожності, ніж дівчатка. Хлопчики та дівчатка мають різні джерела тривожності. У хлопчиків це частіше страх фізичних травм або покарань, тоді як у дівчаток – страх соціального осуду чи неприємних контактів з іншими людьми.

3. У школярів із високим рівнем тривожності відзначається скутість на уроках, уникання відповідей і публічних виступів, а також зніяковілість у

взаємодії з педагогами. У позаурочний час ці діти воліють перебувати серед однолітків, не ініціюючи глибоких контактів.

4. Визначено, що дистанційна форма навчання підсилює стресові фактори, пов’язані з тривожністю, оскільки зменшує можливість для природної соціальної взаємодії та збільшує кількість індивідуальних оцінювань, які мають більш формальний характер.

Таким чином, результати дослідження дозволяють визначити основні напрямки корекційної роботи, яка буде спрямована на зменшення тривожності у школярів, адаптацію навчального середовища та підвищення ефективності взаємодії між педагогами та учнями.

РОЗДІЛ 3.
КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ЗІ ЗНИЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Зміст корекційної програми зі зниження тривожності в учнів молодшої школи в умовах дистанційного навчання

У молодшому шкільному віці тривожність є досить поширеним явищем, що значно впливає на навчальну діяльність, емоційний стан і соціальні взаємодії дітей. В умовах дистанційного навчання, коли змінюється звичне середовище та форми комунікації, тривожність може посилюватися, оскільки учні стикаються з новими вимогами, ізоляцією від однолітків та недостатньою підтримкою з боку дорослих. Така ситуація потребує розробки та впровадження спеціальних корекційних програм, спрямованих на зниження тривожності та адаптацію учнів до нових умов навчання [1; 6; 26; 27; 30; 33].

Мета корекційної програми полягає у зменшенні рівня шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку, формуванні в них упевненості у власних силах, розвитку навичок емоційної саморегуляції, а також покращенні взаємодії з педагогами та однолітками. Програма базується на інтеграції ігрових методик, вправ на зняття психоемоційного напруження в Он-лайн форматі, а також заходів, спрямованих на формування позитивної самооцінки та мотивації до навчання.

Розробка змісту корекційної програми враховує вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, особливості їхнього сприйняття, емоційних реакцій і когнітивних можливостей. Також програма адаптована до дистанційного формату, що включає можливість проведення занять онлайн за допомогою інтерактивних платформ і цифрових ресурсів. Це дозволяє створити комфортну і безпечну атмосферу для дітей, навіть у віддаленому форматі.

Програма складається з кількох взаємопов'язаних блоків, які охоплюють різні аспекти корекційної роботи: когнітивний, емоційний і соціальний. Її реалізація передбачає поєднання індивідуальних і групових занять із залученням не лише учнів, але й педагогів та батьків. Такий підхід спрямований на створення сприятливого середовища для зниження тривожності та формування у дітей адаптивних навичок, які допоможуть їм почуватися впевнено як у навчальному процесі, так і поза його межами.

Принципи, що використовувались нами в реалізації корекційної програми.

Робота корекційної групи для молодших школярів із високим рівнем тривожності, які залучені до дистанційного навчання, має ґрунтуватися на таких принципах:

1. *Принцип добровільності та зацікавленості*. Участь у групі є добровільною, а завдання і вправи мають бути цікавими для дітей. Це сприяє їхній відкритості та залученості у процес.

2. *Принцип індивідуального підходу*. Під час роботи враховуються індивідуальні особливості кожної дитини, її емоційний стан, комунікативні вміння, рівень тривожності та рівень мотивації до взаємодії.

3. *Принцип позитивного підкріплення*. Особлива увага приділяється заохоченню успіхів дітей, підсиленню їхньої впевненості через похвалу та підтримку.

4. *Принцип безпеки та комфорту*. У групі створюється доброзичлива атмосфера, де дитина може почуватися захищено. Усі завдання виконуються без тиску, з урахуванням її готовності до активності.

5. *Принцип поступовості та системності*. Робота здійснюється поетапно, з поступовим ускладненням вправ, щоб забезпечити плавний перехід від простих до складніших завдань, адаптуючи дітей до групової взаємодії.

6. *Принцип інтерактивності*. Заняття орієнтовані на активну взаємодію учасників між собою, що допомагає формувати комунікативні навички та посилювати соціальні зв'язки.

7. *Принцип партнерства*. Підтримка та участь батьків у корекційній роботі є важливою складовою, адже саме в сімейному середовищі дитина проводить більшу частину часу. Батьки інформуються про цілі занять, отримують рекомендації щодо закріплення позитивних змін у домашніх умовах.

Дотримання цих принципів забезпечує ефективність корекційної програми, створюючи оптимальні умови для зниження рівня тривожності у молодших школярів.

Таблиця 3.1.

Тематичний план корекційних занять

н/п	**Тема**	**Час**	**Форма проведення**
БЛОК 1. РОЗВИТОК НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.			
Заняття 1.	Налагодження відносин психолога із групою. Згуртування групи, виховання здатності до погодженої взаємодії.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 2.	Розвиток комунікативних навичок, подолання тактильних бар’єрів.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 3.	Розвиток паралінгвістичних засобів спілкування.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 4.	Розвиток навичок взаємодії з однолітками.	35-40 хв.	Онлайн
БЛОК 2. РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ, САМОСВІДОМОСТІ, ПІДВИЩЕННЯ САМООЦІНКИ.			
Заняття 5.	Формування адекватної самооцінки. Навчити приймати себе таким, яким є.	35-40 хв.	Онлайн

Продовж. табл. 2.2.

Заняття 6.	Навчити позитивно ставитися до себе, учити відчувати себе, розвивати внутрішню зосередженість.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 7.	Розвиток колективістичних почуттів, формування прагнення займати позицію лідера.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 8.	Розвиток навичок самостійності й умінь приймати ризиковані рішення.	35-40 хв.	
БЛОК 3. КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНО-АФЕКТИВНОЇ СФЕРИ.			
Заняття 9.	Подолання сором'язливості, замкнутості, нерішучості.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 10.	Розвиток емоційної сфери, уміння диференціювати емоції й почуття інших людей.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 11.	Формування соціальної довіри, позитивного настрою й відчуття єдності із групою.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 12.	Розвиток адекватних емоційних реакцій на психотравматичні ситуації.	35-40 хв.	Онлайн
БЛОК 4. ПСИХОЕМОЦІЙНА РОЗКУТІСТЬ, РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРИКИ.			
Заняття 13.	Психоемоційна розкутість дитини через підвищення рівня розвитку її психомоторики.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 14.	Психомоторна розкутість. Профілактика та зняття психоемоційного напруження і синкінезій.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 15.	Проживання позитивного емоційного досвіду через рухи та вправи.	35-40 хв.	Онлайн
Заняття 16.	Стимулювати моторне й емоційне самовираження, зняття м'язових затисків.	35-40 хв.	Онлайн

Розробка корекційних занять відповідно до програми зі зниження шкільної тривожності в умовах дистанційного навчання міститься в Додатку В.

*Мета програми: н*адання психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із високим рівнем тривожності, а також формування впевненості у спілкуванні та діяльності дітей, які навчаються в дистанційному форматі.

Завдання програми:

1. Підвищення особистісної самооцінки дитини через розвиток її усвідомлення власних сильних сторін і досягнень.
2. Поліпшення соціального статусу дитини в групі однолітків через розвиток комунікативних навичок, співпраці та взаємопідтримки.
3. Формування навичок емоційної саморегуляції та стійкості до стресових ситуацій.
4. Розвиток рухової активності та психомоторної координації, що сприяють зниженню тривожності та накопиченого емоційного напруження.
5. Створення позитивного досвіду взаємодії у колективі, який сприятиме розвитку впевненості у групових і навчальних ситуаціях.

Організація програми:

Програма розрахована на дітей віком до 9 років і реалізується у формі групових занять, в Он-лайн форматі. Обов’язковою умовою є наявність стійкого інтернету і камери, що дає можливість вільно спілкуватись Он-лайн.

Оптимальна кількість учасників: до 10 осіб.

Тривалість кожного заняття: 30-45 хвилин.

Кількість занять у програмі: 16.

Кожне заняття має структурований план, який включає:

- вітальний ритуал (5 хвилин);
- основну частину з іграми, вправами чи техніками (25-30 хвилин);
- підсумковий рефлексивний блок (5-10 хвилин).

Очікуваний результат. Реалізація програми має сприяти позитивній динаміці в особистісному розвитку кожного учасника, зокрема:

- підвищення самооцінки;
- зниження рівня тривожності;
- покращення соціальних взаємодій;
- формування впевненості у власних силах.

Оцінка ефективності програми буде проведена через повторне діагностичне обстеження, що дозволить порівняти рівні тривожності та емоційного благополуччя до і після участі у програмі.

3.2. Результати впровадження корекційної програми зі зниження шкільної тривожності молодших школярів

Для оцінки ефективності корекційної програми було проведено контрольне дослідження, яка передбачала повторне використання діагностичних методик, застосованих на початковому етапі. Це дозволило порівняти рівень тривожності учасників до і після впровадження програми.

Нами було висунуто *припущення*, що розробка і впровадження спеціалізованої корекційної програми для дітей молодшого шкільного віку, які беруть участь у дистанційному навчанні, дозволить ефективно знизити рівень шкільної тривожності. На основі аналізу наукової літератури та результатів констатувального етапу експерименту були визначені основні принципи і методичні аспекти роботи, що сприяють зменшенню емоційного напруження в умовах дистанційного навчання.

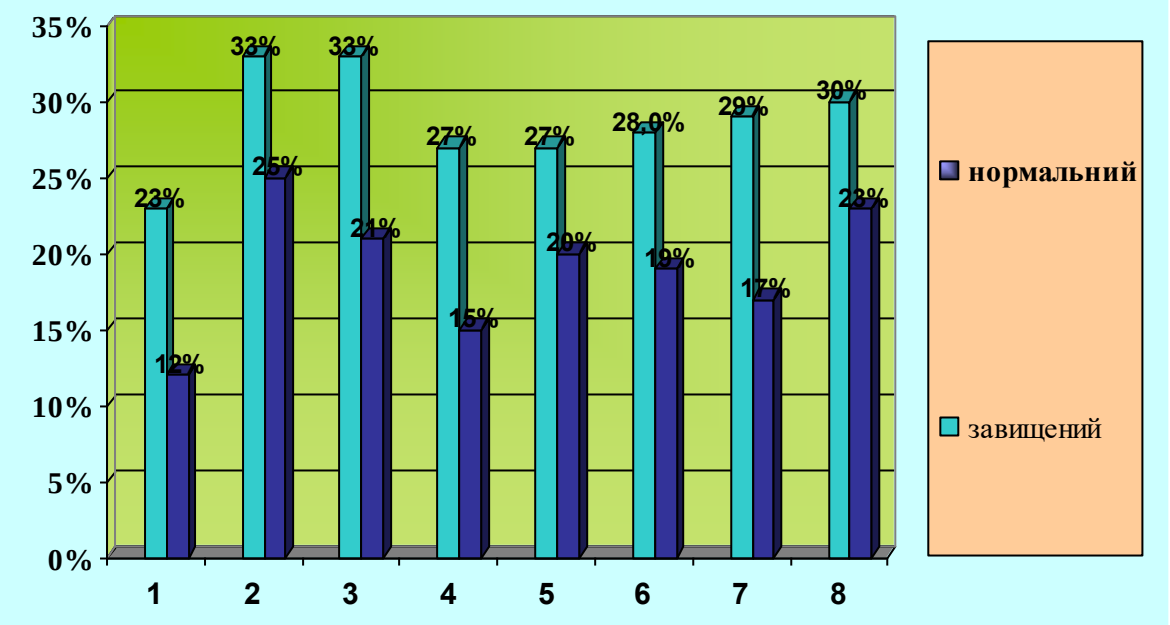
Формувальний етап експерименту був спрямований на роботу з експериментальною групою, що складалася з 7 учнів (4 хлопчиків і 3 дівчаток), які на констатувальному етапі продемонстрували найвищий рівень тривожності. Під час формувального експерименту здійснювалася цілеспрямована робота з дітьми в умовах онлайн-занять, з акцентом на

створення комфортного емоційного середовища та поступове подолання страхів, пов’язаних із навчальною діяльністю.

Ефективність розробленої програми оцінювалася за допомогою повторного діагностичного експерименту, що включав ті ж методики, які застосовувалися на початковому етапі дослідження. Завдання для учасників були адаптовані до вікових особливостей і дозволяли оцінити позитивну динаміку у зниженні рівня тривожності. Якісний аналіз отриманих даних засвідчив, що розроблена система роботи сприяла помітному поліпшенню емоційного стану дітей і їх адаптації до навчання.

Після проведення корекційно-розвивальної роботи з учнями 3 класу (7 учнів) ми здійснили другий етап тестування, результатом якого стало значне зниження рівня шкільної тривожності у дітей. Кінцеве діагностування, яке було проведене наприкінці формувального експерименту, показало позитивну динаміку: рівень тривожності знизився в усіх учасників дослідження, що підтвердило ефективність корекційної програми. Ці зміни свідчать про те, що методи, застосовані в рамках програми, здатні істотно поліпшити емоційний стан дітей, зменшуючи їх тривожність, покращуючи адаптацію до дистанційного навчання та сприяючи їх загальному психоемоційному благополуччю.

Результати контрольного дослідження зображені на рис. 3.1.



1. Загальна тривожність у школі. 2. Переживання соціального стресу. 3. Фрустрація потреби досягнення успіху. 4. Страх самовираження. 5. Страх ситуації перевірки знань. 6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих. 7. Низька фізіологічна стійкість до стресу. 8. Проблеми і страхи у відносинах із учителями.

Рис. 3.1. Результати діагностики шкільної тривожності за методикою Філліпса, до і після проведення корекційно-розвивальних занять

Згідно з результатами констатувального експерименту, проведеного за допомогою тесту шкільної тривожності Філліпса, учні, які були включені в корекційну групу, демонстрували високий рівень тривожності за кількома показниками. Зокрема, це стосувалося загальної шкільної тривожності (фактор 1, рис. 3.1), страху самовираження, страху ситуацій перевірки знань (фактор 2), страху не відповідати очікуванням оточуючих (фактор 3), а також проблем і страхів, пов'язаних з учителями (фактор 5). Ці фактори взаємодіють між собою, створюючи загрозу для гармонійного розвитку учнів, формуючи дисгармонію в їхній особистості.

Однак після проведення формувального експерименту з 7 учнями, які брали участь у корекційній програмі, рівень тривожності за цими факторами значно знизився, що можна спостерігати на графіках, зокрема на рис. 3.1.

Для визначення рівня тривожності, як стану і особистісної характеристики, використовувалася шкала тривожності Ч. Д. Стілбергера, адаптована Ю. Л. Ханіним. Оцінка рівня тривожності проводилася до та після корекційних занять, індивідуальні результати учасників представлено в Додатку Г, таблиці Г.1.

За цими даними після проведення коректувальної роботи було з'ясовано, що визначив, що рівень тривожності в класі знизився на 5% . 93% – помірний ; 5% – низький 2% – високий.

Кількісні зміни рівня тривожності учнів 3-го класу (7 чол.) до і після проведення корекційної роботи (табл. 31).

Аналіз отриманих результатів показав, що рівень тривожності учнів, з якими проводилася корекційна робота, значно знизився як у плані особистісної, так і ситуативної тривожності. Результати експериментального дослідження підтверджують необхідність систематичного застосування корекційної роботи з молодшими школярами, у яких спостерігається високий рівень шкільної тривожності, в рамках навчального процесу. Це сприяє гармонізації особистості, покращенню навчальної діяльності та більш ефективному засвоєнню матеріалу.

Таблиця 3.2.

Результати діагностики рівня тривожності (Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна) до і після проведення корекційної роботи

№	П.І. (шифр)	Особистісна тривожність			Ситуативна тривожність		
		До	Після	Δ	До	Після	Δ
1.	Р. О.	34	33	1	30	30	0
2.	Ц. Д.	35	32	3	33	31	2
3.	В. Ю.	34	32	2	48	33	15
4.	Ч. К.	30	30	0	33	32	1
5.	П. Н.	35	32	3	33	33	0
6.	Г. І.	37	32	5	39	34	5
7.	Н. В.	34	34	0	49	46	3
Ср. ар.		35,1	32,14	2,5	37,8	34,14	3.71

Навчання не лише збагачує досвід дитини, а й розвиває особистісні якості, необхідні для створення внутрішньої організації та саморегуляції її діяльності. Важливим є вміння зосереджувати увагу на інших людях, що є необхідною рисою для ефективної соціалізації.

За результатами проективної методики шкільної тривожності А.М. Пріхожан, після завершення корекційної роботи, у дітей, які спочатку демонстрували високий рівень тривожності, цей показник знизився з 23% до 8%. У той час як середній рівень тривожності спостерігався в 70% учнів, а низький рівень зріс до 22%.

Графічне зображення отриманих результатів приведемо на рис. 3.2

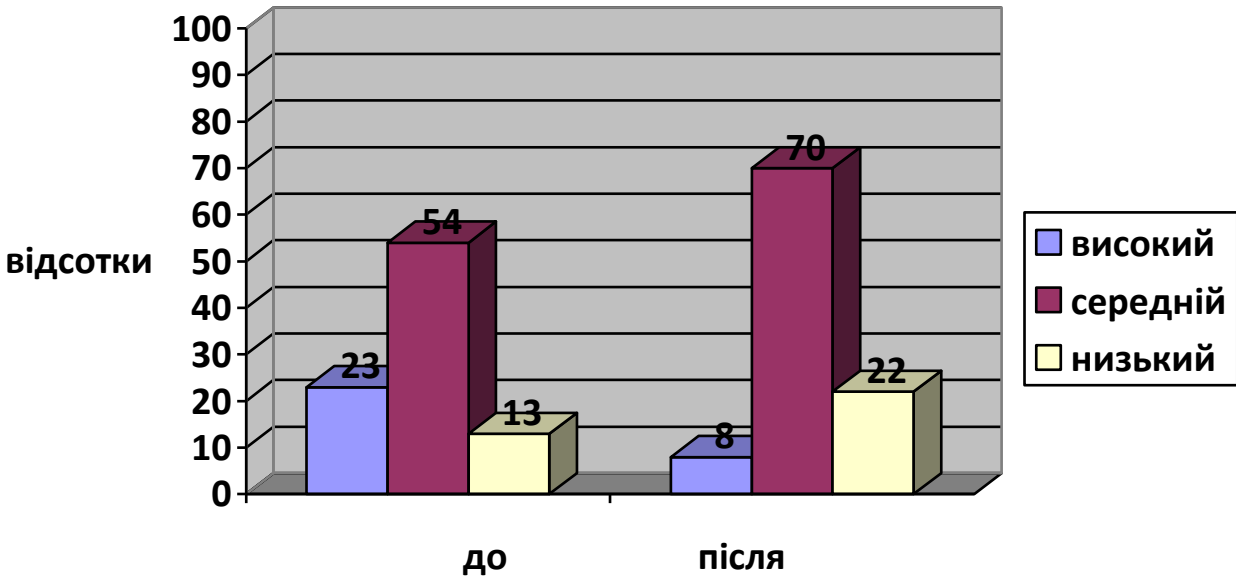


Рис. 3.2 Рівень шкільної тривожності за А. М. Пріхожан

Отже, корекційна програма, яка орієнтована на зниження рівня шкільної тривожності у молодших школярів, задіяних в дистанційному форматі роботи, дала свій результат.

Завдяки корекційним заходам, долаються перешкоди для повноцінного самовираження та адаптації в навчальному процесі.

Для дослідження рівня тривожності учнів молодшого шкільного віку ми застосували комплекс методик, що дозволило провести експериментальне дослідження. Корекційне втручання продемонструвало дві основні засади практичної роботи: створення атмосфери радості та успіху, а також забезпечення повноцінного включення кожної дитини у навчально-розвивальну діяльність на заняттях.

Таким чином, корекційна робота стала системоутворюючим чинником, який сприяє єдності освітнього процесу в нашому навчальному закладі.

Показники зниження рівня тривожності молодших школярів, що спостерігалися під час експерименту, є свідченням ефективності корекційної роботи. Було встановлено, що спеціальні вправи з подолання тривожності в навчальному процесі дають позитивний результат. Зокрема, в учнів 3-го класу, в результаті впровадження корекційної програми, значно знизився рівень шкільної тривожності, вони стали більш невимушеними в дистанційній роботі, їх мотивація до навчання покращилась.

Висновки до розділу 3.

1. Проведений формувальний експеримент підтвердив гіпотезу, що спеціально розроблена корекційна програма для учнів молодшого шкільного віку, які навчаються в дистанційному форматі, здатна значно знизити рівень шкільної тривожності. Діти, що брали участь у програмі, продемонстрували значні позитивні зміни у своїх особистісних характеристиках і соціальній активності.

2. Відзначено зниження рівня тривожності як особистісної, так і ситуативної. Так, за методикою А. М. Пріхожан у дітей, які на початковому етапі показали високий рівень тривожності (23%), рівень тривожності зменшився до 8%. У 70% учнів спостерігався середній рівень, а низький рівень тривожності збільшився до 22%. Це свідчить про суттєве покращення стану дітей після корекційної роботи.

3. Після завершення корекційної програми за методикою Ч.Д. Спілбергера рівень тривожності знизився на 5%: 93% дітей стали мати помірний рівень, 5% — низький, і лише 2% — високий рівень тривожності. Цей результат свідчить про ефективність проведених корекційних занять.

4. Під впливом спеціальних вправ, спрямованих на подолання тривожності, учні стали більш впевненими в собі, що позначилось на їхньому емоційному стані та ставленні до навчального процесу. Вони відзначали себе більш соціально активними та менш схильними до страху перед оцінкою своїх знань.

5. Результати дослідження показали, що корекційна робота, зокрема групові заняття, є ефективним засобом для зниження рівня шкільної тривожності в учнів молодшого шкільного віку. Це вказує на необхідність включення подібних програм у навчальний процес для гармонізації психічного розвитку учнів та успішної адаптації до нових умов навчання.

6. Одержані результати дають підстави для подальшого розвитку та вдосконалення корекційних програм, а також для вивчення довгострокового ефекту таких заходів на психоемоційний стан дітей. Програми, орієнтовані на зниження тривожності, можуть стати важливою складовою частиною освітнього процесу для покращення якості навчання та загального психічного здоров'я учнів.

ВИСНОВКИ

1. У рамках теоретичного дослідження була розглянута тривожність як складний психологічний феномен, що охоплює емоційні та когнітивні компоненти, які можуть виступати як нормальна реакція на стресові фактори, так і призводити до психічних розладів.

2. Шкільна тривожність є специфічною формою тривожності, яка виникає в контексті навчальної діяльності. Вона може включати побоювання перед оцінками, страх перед помилками або невдачами, а також загальний страх перед навчальними вимогами. Такі прояви можуть істотно вплинути на психоемоційний стан учня, знижуючи його мотивацію до навчання

3. Різні психологічні школи по-різному трактують природу тривожності:

– психоаналітичний підхід вбачає її в результаті внутрішніх конфліктів і репресій,

– біхевіоризм вказує на набуті поведінкові реакції на зовнішні стресори,

– сучасні підходи акцентують на соціально-когнітивних аспектах, зокрема впливі соціальних факторів і здатності індивіда управляти емоціями.

4. Визначено, що одним із основних чинників шкільної тривожності є поєднання соціальних, психологічних і педагогічних факторів, таких як перехід на нові форми навчання, зокрема дистанційне, що зменшує соціальну взаємодію та підвищує відчуття ізоляції.

5. В межах емпіричного дослідження було вивчено особливості прояву шкільної тривожності у молодших школярів в умовах дистанційного навчання. Дослідження показало, що:

– значна частина молодших школярів в умовах дистанційного навчання має високий рівень тривожності, що проявляється у постійній занепокоєності, страху оцінки та невпевненості у своїх знаннях.

– більшість з них демонструють ситуативну тривожність, зокрема під час контрольних перевірок знань, що особливо стосується усних відповідей.

– загальний рівень тривожності в учнів різниться за статтю: хлопці демонструють вищий рівень тривожності, пов'язаної з фізичними травмами чи покараннями, тоді як у дівчаток це частіше страх соціального осуду та проблем у взаємодії з іншими людьми.

– результати дослідження також підтвердили, що дистанційне навчання підсилює стресові фактори, зокрема через відсутність соціальної взаємодії та збільшення кількості індивідуальних оцінок, що негативно впливає на рівень тривожності.

6. В межах корекційного експерименту було перевірено ефективність спеціально розробленої програми для зниження рівня тривожності в учнів молодшого шкільного віку, які навчаються в дистанційному форматі

7. Метою корекційної програми стало зменшення рівня шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку, формуванні в них упевненості у власних силах, розвитку навичок емоційної саморегуляції, а також покращенні взаємодії з педагогами та однолітками.

8. Програма базувалася на інтеграції ігрових методик, вправ на зняття психоемоційного напруження, що проводились в Он-лайн форматі, а також заходів, спрямованих на формування позитивної самооцінки та мотивації до навчання.

9. Результати дослідження продемонстрували позитивні зміни, а саме:

– після проведення корекційної роботи спостерігалося суттєве зниження рівня тривожності в учнів;

– у більшості учнів спостерігався середній рівень тривожності, а низький рівень збільшився. Це свідчить про значні позитивні зміни у стані учнів після корекційної роботи;

– після проведення корекційної програми рівень тривожності знизився, і в учнів спостерігався помірний рівень тривожності;

– результати підтверджують ефективність групових занять, які позитивно впливають на емоційний стан учнів, підвищують їх соціальну активність та зменшують страх перед оцінкою своїх знань.

10. Результати дослідження показують, що гіпотеза висунута нами на початку роботи підтвердилась - корекційна робота є ефективним засобом зниження рівня тривожності серед молодших школярів. Навички, що отримали учасники підвищили їх впевненість, покращили їх емоційний стан та ставлення до навчання. Отже, подібні програми можуть стати важливим інструментом у процесі адаптації учнів до дистанційного навчання і покращення психоемоційного здоров'я дітей.

11. Мета роботи досягнута, всі задачі виконані. Подальші дослідження у цьому напрямку передбачають вивчення специфіки цього процесу в інших вікових групах, з’ясуванні готовності педагогів до впровадження програм психологічного супроводу щодо адаптації молодших школярів до умов навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Барташнікова І. А. Вчись граючи: тренування інтелекту: [ігри та тести для дітей 9-13 років] / І.А.Барташнікова, А.А.Барташніков. Харків: Ронос, 1997. 124 с.

2. Бабаян Ю. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів / Ю. О. Бабаян, О. О. Коновалюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12. С. 18-21.

3. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин // Початкова школа. 2000. № 5. С.1-5.

4. Бондаренко С.Б. Тривожність як психологічний феномен. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія».* 2012. № 57. С. 54-58 .

5. Бондарчук О.М. Тривожність як особистісна риса: психологічний аналіз. *Психологічні науки: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 45-51.

6. Борисенко З., Стець В., Використання мульттерапії в роботі зі страхами. Молодь і ринок 2022.№ 9-10. С. 207-208

7. Бушуєва Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації / Н.Бушуєва // Дошкільне виховання. № 9. 2007.С. 11-13.

8. Венгер А.Л. Психологічне обстеження молодших школярів / А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман. К.: Знання, 2004. 315 с.

9. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін.]. – [2-ге вид.]. К.: Каравела, 2008. 400 с.

10. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / Інститут післядипломної освіти. Факультет соціології та психології КНУ ім. Тараса Шевченка / О.І.Власова. К., 2001. 247 с. Бібліогр.: С. 243-245.

11. Волошина В.В. Мотиви як психологічні детермінанти навчальної

успішності молодших школярів / В.В.Волошина // Психологія. Збірник наукових праць. Вип. 13. Київ, 2001. С. 266-272.

12. Воронова Н. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів / Н.Воронова // Початкова школа. № 3. 2007. С.5-6.

13. Воронцов С.А. Психологічна допомога дітям та дорослим у кризових ситуаціях : навчальний посібник. Київ : Академія, 2022. 208 с.

14. Гаркавенко, Н.В., Доскач, С. Тривожність в умовах соціальних трансформацій у суспільстві. Режим доступу до ресурсу: https://www.psytir.org.ua/upload/journals/3.25/authors/2019.pdf.

15. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Каравела, 2010. 303 с.

16. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник /Упоряд. Воротникова І.П. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020.48 с.

17. Ельконін Д. Б. Людина та світ / Д.Б.Ельконін. Х.: ФОЛІО, 1988. 281с.

18. Ємельяненко Г. Д., Райда К. Ю. Екзистенціальні психологія та філософія Ролло Мея в контексті гуманітарних досліджень буття у постіндустріальному та інформаційно-комп'ютерному світі / *Екзистенциалната философия и феноменологията*. С. 25-35

19. Іванова Т.В. Тривога як психологічний феномен/ Т.В. Іванова, І. Зимогляд// Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, м. Суми, 23-24 квітня 2015 р. Суми : СумДУ, 2015. С. 237-239.

20. Кириленко В. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів / В.Кириленко // Початкова школа. 2007. № 12. С. 50-53; 2008. № 1. С. 56-62.

21. Кіріченко, Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку/ Д. І. Кіріченко // Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук. праць за матеріалами V

Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 156-159.

22. Коваленко О.М. Психологічні особливості особистості з високим рівнем тривожності. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* 2011. № 674. С. 145-150.

23. Козляковський П.А. Дослід 3.2. Дослідження тривожності (опитувач Спілбергера) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/29.pdf.

24. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: постанова Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000 р. URL:http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.

25. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції / С.Б.Кузікова. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2006. 384 с.

26. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків:. Вид-во КП «Міська друкарня»,2020. 409с.

27. Назар М. М. Особливості психологічного впливу навчання через мережу Інтернет / М. М. Назар // Проблеми загальної та педагогічної психології. К., 2008. Т. 10, вип. 5. С. 409-418.

28. Обухова Л. Ф. Вікова психологія: [підручник для ВУЗів] / Л.Ф. Обухова. К.: Наукові знання, 1996. 387 с.

29. Омельченко Я.М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я.М.Омельченко, З.Г. Кісарчук. К.: Шк.. світ, 2011. 112 с.

30. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році: методичні рекомендації / за заг. ред. В.І. Шуляра. Миколаїв: ОІППО, 2020. 108 с.

31. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text

32. Протасова О.М. Методи діагностики тривожності у молоді. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2019. № 45. С. 125-131.

33. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій / М. Л. Смульсон // актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. 8, вип. 7. С. 215-225.

34. Толочко В.М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні: URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.

35. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія] / Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с

36. Урунтаєва Г.А. Практикум з дитячої психології / Г.А.Урунтаєва, Ю.А.Афонькіна. К.: Новий час, 1995. 316 с.

37. Франкл В. Психотерапія на практиці. Луцьк, 2014. С. 204.

38. Фром Е. Людина для себе. Київ, 2014. С. 253.

39. Худік В. А. Діагностика дитячого розвитку: методи дослідження / В.А.Худік. К.: Наука, 1992. 346 с.

40. Шевченко Н.Ф. Особистісна тривожність та шкільна адаптованість у підлітків: співвідношення та вікова динаміка. Вісник. Х., 2006. №16. С.166-177.

41. Юнг К. Г. Спогади, сновидіння, мислення. Черкаси, 2018. С. 480.

42. Ericson E. N. The problem of ego identity // Stein M. R. (eds.) Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. Glencoe: The Free Prees, 1960. 59 p.

43. Freud S. The Collected Works of Sigmund Freud: The Complete Works. PergamonMedia, 2015. 979 p.

44. J. Wolpe. Experimental neuroses as learned behavior, „British J. Psychol.“, 1952, 43, p. 243-268.

45. Weiner B. Achievement Motivation and Attribution Theory. Morristown. — NJ: General Learning Press, 1974. — 216 p.

46. Podolska, A. (2021). ANALYSIS OF ANXIETY AS A PSY-CHOLOGICAL PHENOMENON AND USING ART THER-APY WORK WITH CLAY IN THERAPY FOR ANXIE-TY. PSYCHOLOGICAL JOURNAL, 7 (7), 29-38. https://doi.org/10.31108/1.2021.7.7.3

47. Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research: I.* Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3

48. The Erik Erikson Reader / ed. by H. Erikson, R. Coles. Norton and Company 2001. 514 p.

49. 3. Фрейд [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://becalm.com.ua/mind/try-teoriyi-zygmunda-frejda-pro-tryvozhnist/

50. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://vogue.ua/ru/article/culture/lifestyle/zigmund-froyd-o-trevoge-individualnosti-i-zhizni-40634.html

51. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://moyaosvita.com.ua/psihologija/xall-klark-leonard-naukova-diyalnist/

Додаток А.

Індивідуальні результати діагностики учнів за методикою діагностики тривожності Філіпса *Таблиця А.1*

Число співпадінь по кожному з 8 факторів.

П.І. (шифр)	Фактори тривожності							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Р. М.	22,7	54,5	30,7	33,3	33,3	0	0	75
Р. О.	81,8	27,3	38,4	16,6	83,3	80	80	62,5
Ц. Д.	72,7	36,4	38,5	83,3	83,3	60	40	50
Т. І.	36,3	45,4	53,8	66,6	33,3	40	20	50
Т. С.	36,4	36,4	30,7	33,3	66,6	40	20	37,5
К. С.	49,9	36,3	53,8	49,9	49,9	60	60	50
Г. Д.	49,9	36,3	53,8	16,6	33,3	60	20	62,5
К. С.	22,7	54,5	30,7	33,3	33,3	0	0	75
В. Ю.	81,8	27,3	38,4	16,6	83,3	80	80	62,5
Ч. К.	72,7	36,4	38,5	83,3	83,3	60	40	50
Р. О.	36,3	45,4	53,8	66,6	33,3	40	20	50
В. Б.	36,4	36,4	30,7	33,3	66,6	40	20	37,5
Л. О.	49,9	36,3	53,8	49,9	49,9	60	60	50
Л. Н.	49,9	36,3	53,8	16,6	33,3	60	20	62,5
Т. А.	22,7	54,5	30,7	33,3	33,3	0	0	75
П. Н.	81,8	27,3	38,4	16,6	83,3	80	80	62,5
Г. І.	72,7	36,4	38,5	83,3	83,3	60	40	50
Ш. О.	36,3	45,4	53,8	66,6	33,3	40	20	50
З. С.	36,4	36,4	30,7	33,3	66,6	40	20	37,5
С. Н.	49,9	36,3	53,8	49,9	49,9	60	60	50
П. В.	49,9	36,3	53,8	16,6	33,3	60	20	62,5
В. С.	22,7	54,5	30,7	33,3	33,3	0	0	75
Н. В.	81,8	27,3	38,4	16,6	83,3	80	80	62,5
С. О.	72,7	36,4	38,5	83,3	83,3	60	40	50
П. А.	36,3	45,4	53,8	66,6	33,3	40	20	50
З. А.	36,4	36,4	30,7	33,3	66,6	40	20	37,5
Р. Т.	49,9	36,3	53,8	49,9	49,9	60	60	50
С. С.	49,9	36,3	53,8	16,6	33,3	60	20	62,5
Д. Н.	22,7	54,5	30,7	33,3	33,3	0	0	75
В. К.	81,8	27,3	38,4	16,6	83,3	80	80	62,5
середнє	49,9	38,9	42,8	42,8	54,7	48,5	34,3	55,4

Тривожність загальна у школі. 2. Соціальний стрес. 3. Фрустрація досягнення успіху. 4. Страх самовираження. 5. Страх перевірки знань. 6. Страх не відповідати очікуванням. 7. Низька фізіологічна стійкість до стресу. 8. Страхи у стосунках із учителями.

Таблиця А.2.

Загальне число неспівпадань по всьому тесту в учнів 3-го класу

П.І. (шифр)	Загальний результат по тесту %	П.І. (шифр)	Загальний результат по тесту %	П.І. (шифр)	Загальний результат по тесту %
Р. М.	29,3	П. А.	24,1	Л. О.	49,9
Р. О.	55,2	З. А.	32,7	Л. Н.	39,6
Ц. Д.	55,2	Р. Т.	49,9	Т. А.	29,3
Т. І.	24,1	С. С.	39,6	П. Н.	55,2
Т. С.	32,7	Д. Н.	29,3	Г. І.	55,2
К. С.	49,9	В. К.	55,2	Ш. О.	24,1
Г. Д.	39,6	З. С.	32,7	Р. О.	24,1
К. С.	29,3	С. Н.	49,9	В. Б.	32,7
В. Ю.	55,2	П. В.	39,6	Н. В.	55,2
Ч. К.	55,2	В. С.	29,3	С. О.	55,2

Додаток Б

Таблиця Б.1.

Індивідуальні результати диагностики уровня тревожности (Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина) до проведения коррекционной работы

№	П.І. (шифр)	Тривожність (Ч. Д. Спілбергера і Ю. Л. Ханіна)			
		Особистісна	Рівень	Ситуативна	Рівень
1	Р. М.	32	Н	34	У
2	Р. О.	34	У	30	Н
3	Ц. Д.	35	У	33	У
4	Т. І.	35	У	30	Н
5	Т. С.	33	У	36	У
6	К. С.	32	У	33	У
7	Г. Д.	34	У	37	У
8	К. С.	31	У	47	В
9	В. Ю.	34	У	45	В
10	Ч. К.	30	Н	33	У
11	Р. О.	34	У	37	У
12	В. Б.	37	У	33	У
13	Л. О.	45	В	32	У
14	Л. Н.	32	У	33	У
15	Т. А.	36	У	38	У
16	П. Н.	35	У	33	У
17	Г. І.	47	В	39	У
18	Ш. О.	36	У	30	Н
19	З. С.	35	У	34	У
20	С. Н.	33	У	37	У
21	П. В.	37	У	35	У
22	В. С.	32	У	46	В
23	Н. В.	34	У	38	У
24	С. О.	30	Н	35	У
25	П. А.	34	У	37	У
26	З. А.	47	В	35	У
27	Р. Т.	35	У	38	У
28	С. С.	31	У	34	У
29	Д. Н.	39	У	35	У
30	В. К.	34	У	45	В
Ср. ар.		35,1		36,1	

Додаток В

ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ЗІ ЗНИЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

БЛОК 1. РОЗВИТОК НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Заняття 1. Налагодження відносин психолога із групою. Згуртування групи, виховання здатності до погодженої взаємодії

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн (через Zoom/Google Meet/MS Teams)

Структура заняття

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запрошує дітей представитися та розповісти про себе в інтерактивній формі.
- Використовується вправа "Сонечко": діти малюють у спільному документі (наприклад, Jamboard) промінчики сонця, куди записують свої очікування від занять або позитивні якості групи.

2. Вправа на згуртування групи (10 хвилин)

- **"Хвиля привітання"**: Кожна дитина придумує жест (махати рукою, плескати в долоні, кивати тощо), який інші повторюють у порядку черги.
- Завершення хвилі супроводжується обговоренням: які відчуття виникли, коли всі повторювали твій жест?

3. Розвиток здатності до погодженої взаємодії (15 хвилин)

- **"Будуємо вежу"**: Кожен учасник додає свою "цеглинку" до віртуальної вежі дружби (малюнок, ідея, коментар тощо). Завдання виконуються по черзі, а психолог підкреслює важливість командної роботи.
- Підсумкове обговорення: що допомагало працювати разом? Як підтримували одне одного?

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Діти відповідають на два запитання: "Що сподобалося найбільше?" та "Яке слово описує нашу групу після заняття?"
- Домашнє завдання: намалювати вдома або придумати коротку історію про те, що сподобалося сьогодні, і поділитися на наступному занятті.

Психологічне обґрунтування: Заняття спрямоване на формування позитивного соціально-емоційного клімату в групі. Онлайн-формат дозволяє включати інтерактивні цифрові інструменти (Jamboard, Miro), які сприяють залученню дітей і активізують їхню увагу. Такі вправи, як "Хвиля привітання", розвивають відчуття включеності й сприяють адаптації до спілкування через екран, знижуючи дистанційність, притаманну онлайн-формату. Використання малюнків та спільної творчості формує почуття спільності, важливе для дітей молодшого шкільного віку.

Це заняття забезпечує поступове входження у групову взаємодію, що особливо важливо для дітей із тривожністю, оскільки вони можуть почуватися більш комфортно у знайомому домашньому середовищі, адаптуючись до роботи в команді через дистанційну платформу.

Заняття 2. Розвиток комунікативних навичок, подолання тактильних бар’єрів

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Короткий чек-ін: учасники діляться однією позитивною подією дня.

2. Вправа "Мій особистий простір" (10 хвилин)

- Дітей просять показати свій "особистий простір" перед камерою, обводячи його руками. Потім розповідають, як цей простір змінюється залежно від настрою чи людей поруч.

- Психолог пояснює, що розуміння свого простору допомагає краще взаємодіяти з іншими, не порушуючи їхніх меж.

3. Вправа "Невидимі нитки" (15 хвилин)

- Учасники уявляють, що між ними натягнуті нитки, які передають сигнали (емоції, підтримку тощо). Через чат або жестами вони "пересилають" ці сигнали одне одному, що дозволяє зміцнити групову динаміку.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує, як учасники почувалися під час взаємодії з іншими.
- Домашнє завдання: намалювати свій "комунікативний простір" і поділитися малюнком у груповому чаті.

Психологічне обґрунтування: Розвиток комунікативних навичок у дистанційному форматі підтримується через ігрові елементи, які стимулюють уяву дітей і їхню емоційну залученість. Вправи, спрямовані на усвідомлення особистих меж, знижують тривожність і допомагають адаптуватися до умов онлайн-спілкування, що може викликати дискомфорт у дітей.

Заняття 3. Розвиток паралінгвістичних засобів спілкування

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Учасники вітаються одне з одним, використовуючи тільки жести або міміку.

2. Вправа "Вгадай емоцію" (10 хвилин)

- Кожен учасник демонструє емоцію (радість, здивування, смуток тощо) без слів, а решта групи вгадує.
- Обговорення: наскільки легко було передавати емоції без слів?

3. Вправа "Мовчазне спілкування" (15 хвилин)

- Учасники працюють у парах (за допомогою функції розподілення в Zoom) і намагаються спілкуватися тільки жестами, пояснюючи прості поняття (наприклад, сонце, дощ, дружба).
- Повернення до основної групи: обговорення, що допомагало зрозуміти одне одного.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Діти оцінюють, наскільки легко було спілкуватися без слів, і що вони відчули під час вправ.

Психологічне обґрунтування: Паралінгвістичні засоби спілкування сприяють зниженню мовних бар'єрів і розширюють можливості невербальної взаємодії. У дистанційному форматі діти вчаться використовувати обмежені ресурси (жести, міміку) для встановлення контакту, що підвищує їхню емоційну компетентність і впевненість у собі.

Заняття 4. Розвиток навичок взаємодії з однолітками

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Учасники вітаються у формі "ланцюжка": кожен додає до привітання свій елемент (жест, слово, міміку), який повторює вся група.

2. Вправа "Командна мозаїка" (10 хвилин)

- Групі дається завдання скласти "віртуальну мозаїку" (наприклад, спільний малюнок у Google Jamboard) за принципом: кожен додає лише одну деталь.
- Обговорення: що допомагало працювати разом?

3. Вправа "Проблема і рішення" (15 хвилин)

- Учасники об'єднуються у малі групи і придумують, як разом вирішити уявну проблему (наприклад, побудувати міст через річку, знайти загублену іграшку).
- Повернення до основної групи: презентація рішень і обговорення.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Учасники діляться, наскільки їм вдалося працювати у команді та як вони почувалися під час взаємодії.

Психологічне обґрунтування: Вправи сприяють розвитку соціальної компетентності та навичок командної роботи. Онлайн-формат дозволяє включати інтерактивні технології для спільної творчості, що компенсує відсутність фізичної присутності і стимулює соціальну активність дітей. Це особливо важливо для молодших школярів, які можуть відчувати ізоляцію у дистанційних умовах.

БЛОК 2. РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ, САМОСВІДОМОСТІ, ПІДВИЩЕННЯ САМООЦІНКИ

Заняття 5. Формування адекватної самооцінки. Навчити приймати себе таким, яким є

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Коротке знайомство, в якому учасники кажуть одну річ, яку вони люблять в собі.

2. Вправа "Я таке/така, я є!" (10 хвилин)

- Учасники за допомогою чат-команди описують свої позитивні риси (від 3 до 5) і пояснюють, чому ці риси їм важливі.
- Психолог зазначає важливість позитивного самовідношення.

3. Вправа "Кола самооцінки" (15 хвилин)

- Діти складають коло із символами або словами, які відображають важливі для них якості (наприклад, дружелюбність, сміливість, цікавість). Під час онлайн-заняття використовуються віртуальні інструменти для створення кола, наприклад, Canva або Padlet.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Учасники діляться, як їм вдалося оцінити себе з позитивного боку і що нового вони дізналися про себе.

Психологічне обґрунтування: Вправи сприяють розвитку позитивного самосприйняття, що є важливим фактором для зниження шкільної тривожності. Онлайн-формат дозволяє зберегти інтерктивність, але при цьому вимагає використання віртуальних інструментів для активного залучення учнів.

Заняття 6. Навчити позитивно ставитися до себе, учити відчувати себе, розвивати внутрішню зосередженість

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, що сьогодні допомогло їм відчути себе добре.

2. Вправа "Що я люблю в собі" (10 хвилин)

- Кожен учасник по черзі називає одну якість, яку він любить в собі, і пояснює, чому це для нього важливо. Інші учасники можуть доповнити, якщо побачили ще одну позитивну рису.

3. Вправа "День без критики" (15 хвилин)

- Діти отримують завдання протягом дня звертати увагу на те, скільки разів вони критикують себе, і намагатися цього уникати. Наприкінці заняття вони діляться своїми спостереженнями про зміни в ставленні до себе.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Учасники діляться, як вони себе почували після вправи, і чи вдалося уникати критики.

Психологічне обґрунтування: Позитивне ставлення до себе є ключем до подолання тривожності. Онлайн-формат дозволяє зберегти анонімність і комфорт, що полегшує сприйняття та вираження позитивних думок про себе, особливо в разі високої тривожності.

Заняття 7. Розвиток колективістичних почуттів, формування прагнення займати позицію лідера

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Кожен учасник коротко ділиться, яким лідером він хоче бути.

2. Вправа "Мої лідерські якості" (10 хвилин)

- Діти повинні назвати три якості, які вони вважають необхідними для лідера. Потім вони обирають одну із цих якостей, над якою хотіли б працювати.

3. Вправа "Лідер у групі" (15 хвилин)

- Діти об'єднуються в групи і повинні разом придумати ідею для спільного проєкту, визначити, хто буде відповідати за кожен етап. Кожен має спробувати роль лідера на короткий час, визначаючи і розподіляючи завдання.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Учасники обговорюють, як їм вдалося взяти на себе лідерські функції і що вони відчули, працюючи в команді.

Психологічне обґрунтування: Ця вправа допомагає дітям розвивати почуття відповідальності і співпраці. В онлайн-форматі важливо використовувати методи розподілу ролей і проектної роботи, щоб кожен учасник відчував свою важливість і мав можливість проявити лідерські якості.

Заняття 8. Розвиток навичок самостійності й умінь приймати ризиковані рішення

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Запитання до учасників: "Що для вас значить самостійність?"

2. Вправа "Вибір на кожному кроці" (10 хвилин)

- Діти мають вибрати одне із кількох запропонованих рішень в різних ситуаціях (наприклад, у навчанні, дружбі, у відносинах з батьками). Обговорення того, як зробити правильний вибір в умовах невизначеності.

3. Вправа "Прийняття рішення" (15 хвилин)

- Діти в групах обирають одну ситуацію, в якій вони мають прийняти рішення (наприклад, що робити, якщо потрібно вирішити важливе завдання, але часу мало). Кожна група має обговорити і вибрати стратегію дій.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Діти обговорюють, як вони приймали рішення і чи відчували себе впевненіше після вправи.

Психологічне обґрунтування: Навички прийняття рішень і самостійність допомагають дітям розвивати внутрішній контроль і зменшують тривожність, спричинену невизначеністю. Онлайн-формат дозволяє учням самостійно обирати варіанти рішень, що сприяє розвитку впевненості у своїх силах.

БЛОК 3. КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНО-АФЕКТИВНОЇ СФЕРИ

Заняття 9. Подолання сором'язливості, замкнутості, нерішучості

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує дітей, чи стикалися вони з ситуаціями, коли вони відчували сором або нерішучість, і як це вплинуло на їхню поведінку.

2. Вправа "Малюємо емоції" (10 хвилин)

- Діти за допомогою онлайн-інструментів (наприклад, онлайн-блокнот або інші графічні додатки) малюють свої емоції сором'язливості чи

нерішучості. Потім пояснюють, що вони відчувають під час цього малювання.

3. Вправа "Мости" (15 хвилин)

- Психолог пропонує учасникам створити "міст" між ними і їхніми відчуттями сорому або нерішучості за допомогою уяви. Діти описують, як вони можуть подолати ці бар'єри, уявляючи позитивні ситуації або можливості для зміни.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, чи змогли вони відчути себе менш сором'язливими після виконання вправи, і що саме змінилося у їхньому сприйнятті.

Психологічне обґрунтування: Ці вправи сприяють подоланню сором'язливості та сприяють розвитку соціальної впевненості, що знижує рівень тривожності в класі. Онлайн-формат допомагає дітям за допомогою візуальних засобів висловити свої емоції та знайти шляхи для їх подолання.

Заняття 10. Розвиток емоційної сфери, уміння диференціювати емоції й почуття інших людей

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, як вони розуміють емоції інших людей і чи було у них таке, щоб вони неправильно зрозуміли емоції іншої людини.

2. Вправа "Емоційний калейдоскоп" (10 хвилин)

- Діти повинні побудувати онлайн-картину або колаж, що символізує різні емоції, використовуючи зображення, емодзі, кольори, а потім пояснюють, які емоції вони бачать в інших і як це можна інтерпретувати в реальному житті.

3. Вправа "Знаходимо почуття" (15 хвилин)

- Психолог описує різні ситуації (наприклад, радість, здивування, сум) та просить дітей визначити, як би вони себе почували в цих ситуаціях, а потім оцінити, що насправді може відчувати інша людина в такій ситуації.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Діти обговорюють, як важливо правильно розуміти емоції інших людей, і як це допомагає в комунікації.

Психологічне обґрунтування: Розуміння емоцій є важливим для зниження тривожності в спілкуванні та соціальних ситуаціях. Онлайн-формат дозволяє легко використовувати візуальні матеріали для розвитку емпатії і навичок розпізнавання емоцій.

Заняття 11. Формування соціальної довіри, позитивного настрою й відчуття єдності із групою

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, як вони підтримують контакт з друзями в умовах онлайн-навчання та як почуваються під час спільних онлайн-занять.

2. Вправа "Довіра в групі" (10 хвилин)

- Учасники по черзі висловлюють добрі побажання один одному через чат, залишаючи при цьому певний коментар, чому вони цінують цього учасника.

3. Вправа "Єдність у різноманітті" (15 хвилин)

- Усі учасники мають разом створити на онлайн-платформі спільну картину, яка буде відображати їхню єдність як групи, незважаючи на різні інтереси. Це може бути інтерактивна платформа для спільного малювання чи створення віртуального плаката.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Учасники діляться, як вони себе почували під час вправи і що нового вони усвідомили про себе та групу.

Психологічне обґрунтування: Формування соціальної довіри та єдності важливе для зниження тривожності. Онлайн-формат дозволяє створювати інклюзивне середовище, де всі учасники можуть висловити підтримку і відчути себе частиною групи.

Заняття 12. Розвиток адекватних емоційних реакцій на психотравматичні ситуації

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, які ситуації можуть викликати у них стрес і що вони роблять, щоб заспокоїтись.

2. Вправа "Реакції на стрес" (10 хвилин)

- Психолог описує кілька стресових ситуацій (наприклад, запізнення на урок, незрозуміле завдання) і пропонує дітям придумати можливі реакції на ці ситуації, які можуть допомогти зберегти спокій.

3. Вправа "Відновлення рівноваги" (15 хвилин)

- Діти практикують техніки релаксації: дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, візуалізація спокійних місць. Онлайн можна використовувати аудіозаписи для підтримки виконання вправ.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, які методи вони хотіли б застосувати в майбутньому для подолання стресу і чи допомогли вправи відчути спокій.

Психологічне обґрунтування: Подолання стресових реакцій допомагає зменшити рівень тривожності у дітей. Онлайн-формат дає можливість використовувати аудіо та відеоматеріали, що підтримує розслаблення та навчання технікам релаксації.

БЛОК 4. ПСИХОЕМОЦІЙНА РОЗКУТІСТЬ, РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРИКИ

Заняття 13. Психоемоційна розкутість дитини через підвищення рівня розвитку її психомоторики

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує дітей, як вони зазвичай відчувають себе під час занять, чи є у них моменти, коли вони відчувають напруження в тілі.

2. Вправа "Релаксація через рухи" (10 хвилин)

- Психолог пропонує дітям зробити прості рухи для розслаблення, які можна виконувати сидячи або стоячи, використовуючи відеозв'язок для демонстрації. Це можуть бути кругові рухи руками, м'яке розтягування, рухи шиєю.

3. Вправа "Рухи на емоційне розслаблення" (15 хвилин)

- Діти мають виконувати певні рухи під музичний супровід, наприклад, плавно витикуючи руками або танцюючи під спокійну музику, що сприяє розслабленню та зняттю психоемоційного напруження.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує учасників, чи відчули вони себе більш розкутими після вправ і які рухи допомогли їм відчути себе більш спокійно.

Психологічне обґрунтування: Це заняття сприяє зниженню рівня психоемоційного напруження завдяки розвитку психомоторики. Рухи і вправи мають терапевтичний ефект, що допомагає знижувати тривожність. Онлайн-формат дозволяє інтегрувати рухи з візуальною підтримкою, що підсилює ефект.

Заняття 14. Психомоторна розкутість. Профілактика та зняття психоемоційного напруження і синкінезій

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог розповідає про те, як важливо розслабляти не тільки мозок, а й тіло, адже часто тривожність викликає напруження в м'язах.

2. Вправа "Розслаблення тіла" (10 хвилин)

- Діти сидять на стільцях і виконують прості вправи для розслаблення м'язів, зосереджуючи увагу на диханні та м'язових відчуттях. Це може бути вправи для розслаблення плечей, рук, ніг. Психолог показує вправи на відео або демонструє їх у реальному часі.

3. Вправа "Зняття синкінезій" (15 хвилин)

- Психолог пояснює, що синкінезії — це неусвідомлені м'язові рухи, які часто виникають через стрес. Завдання дітей — спробувати замінити ці непотрібні рухи на плавні рухи, які допомагають відчувати спокій.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує, як діти почуваються після виконання вправ і чи допомогли вправи зняти напруження в тілі.

Психологічне обґрунтування: Зняття психоемоційного напруження через рухи допомагає зменшити рівень тривожності та покращити психоемоційний стан дітей. Онлайн-заняття з можливістю демонструвати вправи дозволяє безпосередньо коригувати рухи, забезпечуючи потрібний ефект.

Заняття 15. Проживання позитивного емоційного досвіду через рухи та вправи

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує дітей про те, які позитивні емоції вони відчували під час останнього заняття або в повсякденному житті.

2. Вправа "Емоційна танцювальна імпровізація" (15 хвилин)

- Психолог пропонує дітям танцювати під енергійну музику, виражаючи радість, свободу і позитив через рухи. Завдання — не стільки правильно рухатися, скільки відчувати позитивні емоції і виражати їх через тіло.

3. Вправа "Рухи радості" (10 хвилин)

- Діти виконують спільні вправи для підвищення настрою, використовуючи динамічні рухи. Психолог пропонує рухи, які відображають радість (наприклад, стрибки, обертання, рухи руками).

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує, які емоції діти переживали під час вправ і чи відчули вони позитивні зміни в настрої після рухів.

Психологічне обґрунтування: Проживання позитивного емоційного досвіду через рухи сприяє розвитку позитивної самосвідомості і знижує рівень тривожності. Онлайн-формат дає змогу здійснити цей процес в умовах доступності та віртуальної підтримки.

Заняття 16. Стимулювання моторного й емоційного самовираження, зняття м’язових затисків

Тривалість: 35–40 хвилин

Форма проведення: Онлайн

1. Привітання (5 хвилин)

- Психолог запитує дітей про те, як часто вони відчувають затискачі в тілі і чи відчувають напруження в м'язах під час занять чи підготовки до уроків.

2. Вправа "Розслаблення через динаміку" (10 хвилин)

- Діти виконують вправи для розслаблення і одночасно стимулювання емоційного самовираження через рухи. Психолог пропонує рухи, які включають як м'язову релаксацію, так і вираження емоцій через динамічні, енергійні рухи.

3. Вправа "М'язові затиски" (15 хвилин)

- Психолог інструктує дітей, як розпізнати м'язові затиски і як працювати з ними, щоб розслабити певні групи м'язів (наприклад, шия, плечі, руки). Діти можуть застосовувати ці вправи в умовах онлайн-заняття, виконуючи їх вдома або в комфортному місці.

4. Рефлексія заняття (5 хвилин)

- Психолог запитує, як діти почуваються після виконання вправ, чи відчули вони зменшення напруження в тілі та полегшення.

Психологічне обґрунтування: Це заняття сприяє не лише фізичному, а й емоційному розслабленню, що є важливим для зниження тривожності та покращення самопочуття. Онлайн-формат дозволяє дітям контролювати виконання вправ і бачити їх правильне виконання на екрані.

Цей блок сприяє розвитку психомоторних навичок, що зменшує напругу та тривожність у дітей, дозволяючи їм вільніше виражати свої емоції. У поєднанні з іншими техніками, заняття допомагають розвивати соціальні навички та покращувати самопочуття під час дистанційного навчання.

Додаток Г

Індивідуальні результати учасників до та після корекційних занять

Таблиця Г.1.

Результати діагностики рівня тривожності (Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна) після проведення корекційної роботи

№	П.І. (шифр)	Тривожність (Ч. Д. Спілбергера і Ю. Л. Ханіна)			
		Особистісна тривожність	Рівень	Ситуативна тривожність	Рівень
1.	Р. О.	33	У	30	Н
2.	Ц. Д.	32	У	31	У
3.	В. Ю.	32	У	33	У
4.	Ч. К.	30	Н	32	У
5.	П. Н.	32	У	33	У
6.	Г. І.	32	У	34	У
7.	Н. В.	34	У	46	В
Ср. ар.		32,14		34,14	