

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет психолого-педагогічний

Кафедра практичної психології

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кваліфікаційна робота студентки

групи ППм-24

ступінь вищої освіти магістр

спеціальності 053 Психологія

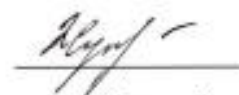
Жугіної Марії Антонівни

Керівник: кандидат психологічних наук,

професор Мірошник З. М.

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Мушійна Марія Антонівна, 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 Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. 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 АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	8
1.1. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку.....	8
1.2. Особливості тривожності у молодших школярів.....	15
Висновки до розділу 1.....	22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	24
2.1. Організація та методика дослідження.....	24
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	29
Висновки до розділу 2.....	36
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	38
3.1. Розробка програми психологічної корекції тривожності.....	38
3.2. Аналіз показників тривожності після впровадження корекційної програми.....	44
Висновки до розділу 3.....	51
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	57

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах соціальних трансформацій, зокрема в умовах війни, зростання економічної та інформаційної нестабільності, спостерігається тенденція до погіршення психологічного стану дітей, зокрема молодших школярів. Одним із найпоширеніших психоемоційних проявів є підвищена тривожність, що істотно впливає на загальний розвиток дитини, її адаптацію до шкільного середовища, успішність, міжособистісну взаємодію, а також загальне психологічне благополуччя.

Початок навчання у школі є складним етапом у житті дитини, що супроводжується необхідністю адаптації до нових вимог, соціального оточення та режиму. Якщо дитина має високий рівень тривожності, це ускладнює її включення в навчальний процес, сприяє виникненню страхів, невпевненості у власних силах, психосоматичних реакцій. У період молодшого шкільного віку закладаються основи емоційного реагування та формуються первинні механізми саморегуляції, тому саме в цей період важливо своєчасно виявити та коригувати тривожні стани.

Проблема тривожності в дитячому віці є предметом дослідження багатьох українських науковців: С. Д. Максименка, Н. В. Чепелевої, О. В. Скрипченко, Л. С. Сохань, І. А. Зязюна, які аналізували її як компонент емоційної сфери особистості та фактор, що впливає на успішність навчання. Істотний внесок у вивчення дитячої тривожності зробили й зарубіжні вчені, зокрема: Ч. Спілбергер (автор методики оцінки рівня тривожності), А. Фрейд, Р. Лазарус, К. Роджерс, Е. Еріксон, які розглядали тривожність як прояв внутрішньої напруги, пов'язаної з конфліктом між потребами та вимогами середовища.

Аналіз сучасного стану наукової розробки проблеми свідчить, що попри достатню теоретичну базу, існує потреба в практичному удосконаленні підходів до корекції тривожних станів саме в молодшому шкільному віці. Особливо актуальним є використання психологічних технік, адаптованих до вікових

особливостей дітей, з урахуванням чинників, що формують дитячу тривожність в умовах нестабільного соціального середовища.

Таким чином, обрана тема є актуальною з теоретичної та практичної точок зору, оскільки потребує поглибленого наукового аналізу й розроблення ефективних корекційних засобів для зменшення рівня тривожності у молодших школярів, що дозволить поліпшити якість їхнього шкільного життя і сприятиме гармонійному розвитку особистості.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей тривожності у дітей молодшого шкільного віку та розробці ефективних психолого-педагогічних підходів до її корекції.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
2. Визначити особливості тривожності у молодших школярів.
3. Організувати та провести емпіричне дослідження рівня тривожності у молодших школярів.
4. Розробити програму психологічної корекції тривожності молодших школярів.

Об'єктом дослідження є тривожність як психологічне явище.

Предметом дослідження є особливості прояву тривожності у молодших школярів та шляхи її корекції.

Гіпотеза дослідження: діти молодшого шкільного віку з підвищеним рівнем тривожності потребують індивідуалізованої корекційної роботи, за умов використання методів арт-терапії та активну участь батьків і педагогів для зниження емоційного напруження і покращення адаптації в навчальному середовищі.

Методи дослідження. У роботі застосовано комплекс методів:

- теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел з проблеми дитячої тривожності;

- емпіричні методи: тест шкільної тривожності Філіпса; багатошкільний опитувальник дитячої тривожності; методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Дослідження ґрунтується на загальнотеоретичних принципах розвитку психіки в діяльності, детермінізму та системного підходу до вивчення особистості. Методологічною основою роботи є концепції розвитку емоційної сфери дитини (Л. С. Виготський, С. Д. Максименко), дослідження психологічного благополуччя дитини (М. Селігман, М. Аргайл, Л. О. Засекіна), підходи до діагностики та корекції тривожності (Ч. Спілбергер, К. Роджерс, О. В. Скрипченко, К. В. Терещенко).

Практичне значення роботи полягає у можливості використання розроблених рекомендацій вчителями початкових класів, педагогами, психологами та батьками для зниження тривожності у дітей, що сприятиме гармонійному розвитку їхньої особистості.

Організація і база дослідження. Дослідження проводилося на базі Криворізької початкової школи №43 Криворізької міської ради. Для участі в емпіричному дослідженні було обрано учнів молодших класів, зокрема учнів 4-х класів. Загальний розмір експериментальної вибірки становив 35 дітей.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку літератури, який налічує 50 джерел; ілюстрована 6 рисунками та 1 таблицею. Загальний обсяг роботи становить 62 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку

Кожен віковий етап розвитку дитини має свою психологічну унікальність, що проявляється у специфіці становлення когнітивної, емоційної та мотиваційної сфер. Як зазначає І. Д. Бех, саме вікова періодизація дозволяє виявити провідні чинники формування особистості та соціальної поведінки дитини [2, с. 49]. Зміни, що відбуваються упродовж дитинства, охоплюють не лише інтелектуальні процеси, але й емоційно-вольову сферу, що створює основу для подальшого морального, соціального та особистісного зростання.

Одним із найважливіших етапів цього розвитку є молодший шкільний вік (приблизно від 6–7 до 10–11 років), коли відбувається активне становлення базових психічних процесів. Дослідники (О. Г. Сімович, Г. О. Гуд, Т. М. Котик) наголошують, що цей період є сенситивним для розвитку моральних якостей, емоційного інтелекту та формування системи цінностей [20; 37; 11]. У цей час спостерігається інтенсивний розвиток таких функцій, як увага, пам'ять, мислення, уява та мовлення, які стають більш усвідомленими та довільними.

Паралельно з когнітивним розвитком відбуваються зміни у сфері соціального сприйняття: молодший школяр починає розуміти соціальні норми, правила взаємодії, цінувати схвалення з боку дорослих та однолітків. За спостереженнями Г. О. Гуд [9, с. 381], у цьому віці активно формується здатність до співпереживання, що створює підґрунтя для розвитку емпатії й толерантності до емоційних переживань інших людей.

Початкова школа водночас виступає важливим середовищем розвитку мотиваційно-ціннісної сфери. Як підкреслює А. Р. Драган, саме навчальна діяльність стає провідною, адже через неї дитина усвідомлює власну компетентність і значущість успіху [12, с. 117]. Формуються пізнавальні інтереси, внутрішня мотивація досягнення та перші уявлення про відповідальність. Такі тенденції зумовлюють потребу в індивідуальному підході

до організації навчального процесу, що особливо підкреслюється в концепції Нової української школи.

Молодший шкільний вік є також перехідним у сенсі соціалізації: дитина залишає етап дошкільного дитинства, але ще не повністю адаптувалася до нової ролі школяра. У її поведінці поєднуються елементи ігрової активності, емоційності та безпосередності з початками навчальної дисципліни та довільності. Цю суперечливість, як вважає О. В. Волошок, можна розглядати як природний механізм внутрішнього розвитку, що сприяє формуванню самосвідомості й самоконтролю [6, с. 120].

Особливо важливим для цього віку є розвиток новоутворень психіки – довільності, внутрішнього плану дій та рефлексії. Як зазначає О. М. Кормило, саме ці утворення забезпечують перехід від наочно-дійового мислення до більш абстрактних форм, що дозволяє дитині аналізувати власні дії, планувати поведінку та усвідомлювати результати діяльності [19], с. 286. Завдяки цьому відбувається поступове формування навчальної самостійності – основи подальшої успішності та соціальної зрілості.

Усе це свідчить, що молодший шкільний вік є не просто періодом засвоєння знань, а комплексним етапом інтенсивного особистісного розвитку. Завдання педагогів і батьків, за визначенням Г. О. Гуд [11, с. 62], полягає у створенні умов для розкриття потенційних можливостей дитини, розвитку її самостійності, впевненості у власних силах і позитивного ставлення до навчання.

Практика показує, що проблеми в навчанні на середньому рівні школи часто мають коріння в молодшому шкільному віці. Дослідники відзначають, що несформованість базових психологічних якостей – таких як довільна регуляція поведінки, здатність до планування власних дій і рефлексивне осмислення переживань – може призводити до труднощів у засвоєнні складнішого навчального матеріалу, зниження мотивації та порушень соціальної взаємодії з однолітками й учителями [38, с. 156].

Початок навчання у першому класі стає ключовим моментом соціальної та психологічної перебудови дитини. З моменту вступу до школи дитина

опиняється в нових соціальних умовах, що передбачають зміну статусу: вона стає учнем і водночас учасником нової системи міжособистісних відносин із дорослими та однолітками [38, с. 431]. У цей період з'являються нові обов'язки, пов'язані з організацією навчальної діяльності, включаючи дотримання режиму дня, виконання домашніх завдань, концентрацію на уроках і дотримання соціальних норм поведінки. Як зазначає Т. Т. Іванова, такі вимоги вимагають від дитини розвитку організованості, самоконтролю та волевих зусиль, які на дошкільному етапі проявлялися у меншій мірі [15, с. 72].

У початковій школі провідною формою активності стає навчальна діяльність, через яку дитина засвоює знання, соціальні й культурні норми та розвиває когнітивні й емоційні компетенції. Водночас навчальна діяльність не виникає природно – її потрібно цілеспрямовано формувати. За словами О. В. Маценко, ефективне навчання в молодшому шкільному віці передбачає розвиток здатності до самостійного здобуття знань, мотивації до пізнання та умінь планувати, контролювати й оцінювати результати своєї діяльності [26, с. 10-14].

Для молодшого шкільного віку характерні значні зміни, які відбуваються в пізнавальній сфері дитини. Одним із найважливіших процесів у цей період є активне формування різноманітних прийомів запам'ятовування. Спочатку дитина використовує досить прості способи – такі як повторення інформації або тривале, уважне ознайомлення з матеріалом. Проте з часом ці прийоми стають більш складними і розвиненими: дитина починає групувати інформацію, знаходити зв'язки між окремими елементами, усвідомлювати структуру матеріалу, що сприяє глибшому розумінню і кращому запам'ятовуванню.

У шкільному навчанні дитина за короткий проміжок часу повинна засвоїти велику кількість нових понять, що пов'язано з активним розвитком мислення. Для цього від неї очікується розвиток і застосування різних розумових операцій: аналізу – розкладання інформації на складові частини; синтезу – об'єднання окремих елементів у цілісну картину; міркувань – логічного роздуму над інформацією; порівняння – пошуку спільних та відмінних рис між явищами.

У цей період у дитини починає розвиватися здатність концентрувати увагу навіть на тих завданнях або об'єктах, які не викликають у неї великого інтересу або емоційного збудження. Це важливий крок у становленні самоконтролю та довільної уваги, що дозволяє дитині більш цілеспрямовано виконувати навчальні та побутові завдання, незважаючи на можливу монотонність чи складність [20, с. 110].

Щодо емоційної сфери, переживання дитини стають менш ситуативними та більш узагальненими. Замість миттєвих і локальних емоційних реакцій, характерних для раннього віку, у цей час емоції починають набувати стійкішої форми, пов'язаної з більш широким розумінням себе та навколишнього світу. Це сприяє формуванню цілісного емоційного досвіду та кращому усвідомленню власних почуттів.

Найбільш значущі зміни відбуваються у сфері мислення. Воно стає більш абстрактним і узагальненим – дитина вже не просто оперує конкретними образами чи предметами, а вчиться бачити загальні закономірності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти поняття, що не мають чітких матеріальних проявів. Цей рівень розвитку мислення відкриває нові можливості для навчання, розв'язання складніших завдань і формування логічних суджень [1, с. 18].

Психологи виділяють період розвитку дитини від 6 до 11 років як ключовий етап становлення особистості. У цей час, з початком шкільного навчання, змінюється і розширюється структура діяльності дитини: якщо в дошкільному віці її розвиток визначався трьома основними видами діяльності, то у молодшому шкільному віці їх стає вже чотири [8, с. 103].

Ці види діяльності – навчальна, ігрова, трудова та спілкування – відіграють важливу роль у формуванні особистості школяра. Під час навчальної діяльності дитина опановує нові знання, навчається мислити логічно, аналізувати інформацію, а також планувати і контролювати свої дії. Ігрова діяльність продовжує залишатися значущою, адже в іграх діти розвивають творчість, уяву, а також соціальні навички, вчать співпрацювати з іншими.

Трудова діяльність сприяє формуванню відповідальності, дисциплінованості, умінню доводити справи до кінця, а також усвідомленню цінності праці. Спілкування, як важливий вид діяльності, допомагає школярам розвивати комунікативні навички, критично оцінювати поведінку однолітків, краще розуміти соціальні норми і правила. Через взаємодію з однолітками та дорослими діти поступово усвідомлюють важливість ролі батьків і вчителів у своєму житті, вчать будувати конструктивні стосунки і адаптуватися до соціального оточення.

Таким чином, чотири види діяльності взаємодіють і доповнюють один одного, формуючи комплексний та багатогранний розвиток дитини, що є основою для подальшого успішного особистісного і соціального становлення.

І. Бех у своїх дослідженнях зробив важливий висновок щодо розвитку дітей молодшого шкільного віку. Він зазначив, що у цей період спостерігається значне зростання загальної психологічної чутливості дитини до виховних впливів. Це означає, що діти стають більш відкритими до впливу дорослих, педагогів, а також соціальних норм, що сприяє розширенню так званої зони найближчого морального розвитку – області, в якій дитина може ефективно засвоювати нові моральні цінності та норми поведінки [2, с. 46-47].

Крім того, завдяки внутрішній потребі звертатися до власного «я», до свого внутрішнього світу, у дітей підвищується рівень усвідомлення власних думок, почуттів і мотивів. Це посилює регулюючу функцію психіки – здатність контролювати і коригувати свою поведінку відповідно до внутрішніх намірів і зовнішніх вимог. Відповідно, відповідальність за власні дії і рішення набуває все більшого значення у поведінці молодших школярів.

Щодо соціальної взаємодії, дитина починає пов'язувати поведінку оточуючих з оцінкою власних вчинків. Вона аналізує свої дії, порівнюючи їх із засвоєними правилами і нормами, і намагається оцінювати себе через призму цих стандартів. У своїх судженнях про інших людей дитина все більше спирається на власні критерії оцінки, що свідчить про формування самостійного морального

мислення і початку усвідомлення особистої відповідальності за свої вчинки [2, с. 48].

Вступ дитини до першого класу знаменує собою глибоку перебудову всієї системи її стосунків із навколишнім світом. Якщо в дошкільному віці основними соціальними взаємодіями дитини були дві сфери: «дитина – дорослий» та «дитина – діти», то з початком шкільного життя ця структура суттєво ускладнюється і трансформується [24, с. 27].

Зокрема, система «дитина – дорослий» розподіляється на дві окремі та взаємопов'язані системи: «дитина – вчитель» та «дитина – батьки». Це означає, що у взаємодії з дорослими з'являються нові ролі, обов'язки та очікування. Вчитель перестає бути просто дорослим поруч із дитиною, а стає фігурою, що виступає як носій знань, правил і норм, відповідальний за організацію навчального процесу. Водночас роль батьків залишається важливою як підтримка і джерело емоційного комфорту, але її функції чіткіше окреслюються в контексті нових шкільних вимог.

Натомість система «дитина – діти» зберігає свою автономність, що свідчить про відносну самостійність дитячих стосунків у колі однолітків. Взаємодії в цьому колі продовжують виконувати важливу соціалізуючу функцію, проте тепер вони формуються паралельно з новими стосунками, пов'язаними зі школою [10, с. 99].

Таким чином, за Ельконіним, перехід до школи є не лише новим етапом у навчанні, а й радикальною зміною у соціальній структурі життя дитини, що вимагає адаптації до нових ролей і правил у стосунках з дорослими та однолітками.

У молодшому шкільному віці система «дитина – вчитель» стає ключовим чинником соціалізації та формування ставлення дитини до оточуючих. Через взаємодію з учителем дитина засвоює соціальні норми, розвиває відповідальність і здатність до організованої поведінки. Ці навички впливають не лише на успішність у навчанні, а й на позицію дитини у колективі та сприйняття її батьками й ровесниками [3, с. 82].

Дослідження показують, що взаємодія з учителем створює умови для засвоєння правил і норм поведінки, які регулюють стосунки з дорослими та однолітками у різних контекстах: на уроках, під час перерв, у громадських місцях. У психологічному сенсі діти віком 6–7 років здатні усвідомлювати ці правила й дотримуватися їх у повсякденному житті. Однак ефективність цього процесу значною мірою залежить від послідовності й обґрунтованості вимог з боку дорослих.

У практичній діяльності часто спостерігається непослідовність у встановленні правил або відсутність пояснення їхнього сенсу. Як наслідок, дитина може сприймати норми поведінки як формальні вимоги, що виконуються через зовнішній тиск або страх перед покаранням, а не через усвідомлення їхньої цінності. Така ситуація негативно впливає на розвиток внутрішньої моралі, формування відповідальності та здатності до самоконтролю, які є критично важливими для становлення цілісної особистості [14, с. 35].

На думку відомого науковців, щоб діти справді й глибоко засвоїли норми та правила поведінки, педагог повинен володіти чітко розробленою системою прийомів і засобів контролю за їх дотриманням. Це означає, що важливо не лише формулювати правила, а й систематично і послідовно стежити за тим, як дитина їх виконує.

Одним із ключових аспектів ефективного виховання дисциплінованості та організованості у молодших школярів є ясне і зрозуміле формулювання норм поведінки. Дитина повинна точно знати, які правила існують і що від неї очікується. Крім того, педагог має обов'язково підтримувати старанність школярів, заохочуючи їхні зусилля і успіхи, що стимулює розвиток позитивної мотивації до дотримання правил.

Не менш важливою є адекватна реакція на прояви розпущеності, недбалості чи порушення встановлених норм. Вчасне і правильне реагування на такі випадки допомагає дитині усвідомити наслідки своєї поведінки і формує відповідальне ставлення до виконання правил.

У результаті, якщо педагог грамотно застосовує цю систему – від чіткого формулювання до контролю й заохочення, – у дітей молодшого шкільного віку формуються міцні моральні якості. Вони стають не просто зовнішнім дотриманням правил, а внутрішньою, органічною частиною особистості, що визначає їх поведінку й життєві орієнтири. Таким чином, моральність і дисциплінованість стають природною характеристикою дитини, що закладає міцний фундамент для подальшого особистісного розвитку [14, с. 36-37].

Сучасний молодший школяр є активним учасником освітнього процесу, а не лише його об'єктом. Відповідно до концепції Нової української школи (НУШ), дитина виступає суб'єктом навчання, який пізнає світ через діяльність, дослідження, взаємодію та власний досвід. Навчання в НУШ орієнтоване не лише на засвоєння знань, а передусім на формування ключових компетентностей, серед яких – уміння вчитися впродовж життя, ініціативність, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, комунікативність та здатність працювати в команді [20, с. 81].

Сучасні молодші школярі мають інший тип мислення – вони швидше сприймають візуальну інформацію, схильні до короткочасної концентрації уваги, прагнуть практичних дій та миттєвого результату. Це зумовлено впливом цифрового середовища, мультимедійних технологій та соціальних мереж, з якими вони стикаються з раннього дитинства. Тому важливою характеристикою сучасного учня є інформаційна відкритість і цифрова грамотність, яку школа повинна спрямовувати в освітнє русло [34, с. 19].

Молодший школяр НУШ навчається у середовищі партнерства, де вчитель виступає фасилітатором, наставником, який допомагає дитині відчувати успіх, розкрити свої сильні сторони, навчитися рефлексувати власний досвід. Освітнє середовище початкової школи створюється як безпечний, доброзичливий, психологічно комфортний простір, що враховує емоційні потреби дітей. Це особливо важливо, адже тривожність, невпевненість чи страх помилитися можуть гальмувати навчальну мотивацію. Саме тому у НУШ велика увага

приділяється розвитку емоційного інтелекту, формуванню навичок саморегуляції, вмінню працювати з власними емоціями.

Сучасний молодший школяр проявляє високу пізнавальну активність, любить експериментувати, досліджувати, створювати. Водночас він потребує визнання, підтримки, можливості самовираження. Це вимагає від педагога використання інноваційних, ігрових, інтерактивних методів навчання, що відповідають діяльнісному підходу та сприяють розвитку самостійності, критичного мислення й внутрішньої мотивації [20, с. 36].

Отже, молодший шкільний вік (приблизно 6–11 років) – це ключовий, сенситивний період інтенсивного формування пізнавальних (увага, пам'ять, мислення, мовлення), емоційних та мотиваційних структур особистості, під час якого дитина переживає перехідну соціальну роль (від дошкільника до школяра), засвоює нові норми та обов'язки і водночас зберігає ігрову емоційну спонтанність; у цьому віці формуються довільність поведінки, внутрішній план дій і рефлексія – передумови навчальної самостійності й успішності в подальшому; значну роль у розвитку відіграють сім'я й учитель як фасилітатор (потрібна послідовність вимог, емоційна підтримка та розвиток саморегуляції), а в сучасних умовах НУШ до цього додаються вимоги щодо формування соціально-емоційних компетентностей, інформаційної та цифрової грамотності, застосування діяльнісних, ігрових та інтерактивних методик для забезпечення мотивації, адаптації й гармонійного особистісного розвитку.

1.2. Особливості тривожності у молодших школярів

Тривожність можна охарактеризувати як індивідуально-психологічну рису особистості, що полягає у підвищеній чутливості до різноманітних життєвих обставин, які людина сприймає як загрозливі або небезпечні. Цей стан проявляється в частому відчутті внутрішнього дискомфорту, напруженості, очікуванні небезпеки навіть тоді, коли для цього немає об'єктивних підстав [4, с. 140].

Тривожність у психології розглядається з кількох позицій: як тимчасовий емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретну ситуацію, а також як стійка індивідуально-психологічна характеристика – риса особистості або навіть компонент темпераменту. Як емоційний стан, тривожність проявляється у вигляді короткочасного відчуття напруги, занепокоєння чи страху перед майбутніми подіями. У цьому випадку вона є реакцією на зовнішній подразник і має адаптивне значення. Як особистісна риса – це схильність часто і в різних ситуаціях відчувати тривогу, навіть за відсутності об'єктивних підстав [35, с. 551].

Тривожні стани визначаються як психологічний стан особистості, що характеризується підвищеною емоційною напруженістю, неспокоєм, страхом перед можливими негативними подіями, а також фізіологічними проявами тривожності, які можуть впливати на поведінку та навчальну діяльність [6, с. 122].

У психологічній літературі виділяють кілька типів тривожності, які безпосередньо впливають на навчальну діяльність та соціальну адаптацію молодших школярів. За даними Ю. О. Бабаяна та О. О. Коновалюка, шкільна тривожність проявляється у переживаннях, пов'язаних із відвідуванням школи, виконанням завдань та оцінюванням знань, що може призводити до уникання уроків або підвищеної напруженості під час навчання [1, с. 18-22].

Тривога самооцінки, як зазначає І. Д. Бех, виникає через сумніви у власних здібностях та страх негативної оцінки з боку оточення, що часто супроводжується низькою самооцінкою та внутрішньою критикою [2, с. 44]. Вона безпосередньо впливає на активність школяра та його готовність брати участь у складних навчальних завданнях.

На думку Н. В. Цумаревої, тривога в спілкуванні характеризується хвилюванням у нових соціальних ситуаціях або при взаємодії з однолітками і дорослими, що може призводити до соціальної ізоляції або замкнутості [45, с. 262]. Міжособистісна тривожність, на думку Л. В. Райчук, проявляється страхом

відкидання або нерозуміння в групі, що іноді супроводжується надмірним прагненням сподобатися або захисною агресивною поведінкою [36, с. 49].

У молодшому шкільному віці підвищений рівень тривожності часто негативно впливає на загальне функціонування дитини. Насамперед це проявляється у зниженні працездатності: дитині стає важко зосередитися, вона швидко втомлюється, допускає багато помилок навіть у добре знайомих завданнях. Також тривожність заважає налагодженню ефективної комунікації з однолітками й дорослими – дитина може уникати спілкування, ставати замкненою або, навпаки, реагувати надто емоційно й неадекватно на звичайні ситуації [39, с. 315].

Варто зазначити, що тривожність у цьому віці часто не усвідомлюється дитиною як окрема емоція. Зазвичай це складний емоційний стан, який є сумішшю кількох негативних переживань – страху, сорому, провини, розгубленості, невпевненості. Така "емоційна суміш" ускладнює дитині розуміння власного внутрішнього стану, що ще більше посилює тривожність і дезадаптацію.

Кожне з цих негативних або так званих полярних емоцій має свій вплив на розвиток дитини. Вони можуть суттєво порушувати соціальні взаємини: викликати конфлікти з однолітками, втрату довіри до вчителів чи батьків, почуття самотності або відторгнення. Також тривожність впливає на фізичний (соматичний) стан дитини – можуть виникати головні болі, порушення сну, біль у животі, зниження апетиту, що часто є психосоматичними реакціями на стрес.

Окрім того, тривожність має прямий вплив на пізнавальні процеси: погіршується здатність до сприймання нової інформації, сповільнюється мислення, знижується гнучкість у розв'язанні задач, порушується логіка дій. Поведінка дитини стає менш передбачуваною: вона може бути надто активною або, навпаки, загальмованою, уникати відповідальності, проявляти залежність або протестні реакції [44, с. 479].

Як вже зазначалося, молодший шкільний вік охоплює період від 6 до 11 років і є надзвичайно важливим етапом у розвитку дитини, оскільки саме в цей

час відбувається перехід до нової соціальної ролі – учня. Вступ до школи є визначальною подією, що кардинально змінює життєвий уклад дитини: змінюється режим дня, з'являються нові обов'язки, формується навчальна мотивація, виникає необхідність у дотриманні правил і вимог.

У цей період дитина вперше потрапляє в нову соціальну ситуацію розвитку, де провідною діяльністю стає навчальна. Через навчання відбувається активне засвоєння знань про навколишній світ, розвиваються пізнавальні процеси – увага, пам'ять, мислення, уява. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи самосвідомості, самооцінки, відповідальності, а також важливі моральні та етичні орієнтири.

Крім того, розширюється коло спілкування дитини, з'являються нові соціальні контакти, формується досвід міжособистісної взаємодії. Успішність адаптації до шкільного середовища, рівень емоційного комфорту та підтримки значною мірою визначають подальший хід психічного та особистісного розвитку дитини [27, с. 16].

З початком шкільного навчання в емоційній сфері дитини відбуваються помітні зміни, пов'язані з новими соціальними вимогами, обов'язками та життєвими обставинами. Проте, незважаючи на зміну соціального статусу, молодші школярі – особливо першокласники – ще зберігають риси, притаманні дошкільному віку. Однією з таких рис є яскраво виражена емоційність та схильність бурхливо реагувати на події.

У цьому віці діти залишаються чутливими, вразливими й емоційно відкритими до впливу зовнішнього середовища. Їхня емоційна реакція часто виникає миттєво, є безпосередньою, іноді неадекватно сильною щодо ситуації. Вони глибоко переживають успіхи й невдачі, дуже чутливі до оцінки з боку дорослих і однолітків. Така вразливість може бути джерелом як позитивних переживань (радість від похвали, задоволення від досягнень), так і джерелом тривожності, страхів чи розчарування [18, с. 89].

Підвищене навантаження та емоційне перенапруження у молодшому шкільному віці часто знаходять відображення не лише у внутрішньому

переживанні, а й у поведінкових та соматичних симптомах. У педагогічно-психологічній літературі звертають увагу на типові зміни поведінки – замкненість, дратівливість, плаксивість або, навпаки, підвищену гіперактивність і імпульсивність – які виступають зовнішніми індикаторами тривоги та стресу. Одночасно поширені психосоматичні прояви (головний біль, болі в животі, порушення сну, зниження апетиту, часті інфекції), що свідчать про взаємозв'язок емоційного стану та фізичного здоров'я дитини і вимагають комплексного підходу до діагностики та корекції [9, с. 381]

Як зазначає В. Ф. Маценко, вступ до школи розглядається як критичний перехідний момент, який породжує внутрішній конфлікт між двома мотиваційними імперативами: мотивом «хочу» (особисті інтереси, допитливість, емоційна зацікавленість) і мотивом «треба» (зовнішні очікування, соціальні вимоги, обов'язки). Мотив бажання формується через позитивний досвід, емоційну зацікавленість та внутрішню мотивацію дитини; мотив повинності – під впливом дорослих і інституційних вимог – орієнтує поведінку на виконання норм і правил. Якщо переважає зовнішній тиск без підтримки внутрішньої мотивації, у дитини виникає ризик втрати інтересу до навчання, зростання тривожності та виникнення протестних або унікальних форм поведінки. У протилежному випадку, коли «треба» співпадає з «хочу» (наприклад, через цікаве подання матеріалу або через залучення до проєктної/ігрової діяльності), адаптація проходить успішніше й менш травматично [26, с. 11].

У нових умовах, коли життя дитини підпорядковується чіткому режиму, навчальним вимогам, системі оцінювання та соціальним очікуванням, індивідуальні відмінності стають більш помітними. Те, що раніше не викликало труднощів або було прийнятним у межах домашнього чи дошкільного середовища, у школі починає розглядатися як проблема чи відхилення від норми.

Особливо чітко проявляються такі риси, як:

- 1). Надмірна збудливість – дитина швидко збуджується, не може зосередитися, перебиває інших, не витримує тривалих інтелектуальних або емоційних навантажень.

2). Підвищена чутливість – школяр болісно реагує на зауваження, критику, зміну звичних умов, має нестабільний емоційний фон.

3). Слабкий самоконтроль – дитина не вміє стримувати імпульси, дії часто несвідомі, невмотивовані або передчасні.

4). Складнощі в розумінні та прийнятті соціальних норм – школяр не завжди розуміє межі дозволеного, трудно орієнтується в новій системі правил і вимог, має проблеми з адаптацією до колективу [11, с. 62].

Такі особливості можуть ускладнювати процес навчання та соціалізації дитини, провокувати конфлікти з однолітками та вчителями, сприяти розвитку тривожності, зниженню самооцінки або, навпаки, проявам опозиційності. Саме тому в початковій школі надзвичайно важливо враховувати індивідуальні риси кожної дитини, застосовувати диференційований підхід, створювати безпечне й підтримуюче освітнє середовище, яке сприятиме гармонійному розвитку особистості.

Аналіз наукових джерел та практичний досвід роботи з молодшими школярами дозволяють виділити низку чинників, які безпосередньо впливають на формування та закріплення тривожності у дітей цього віку.

По-перше, значну роль відіграє сімейне середовище: відсутність емоційної підтримки та розуміння з боку батьків і педагогів, надмірна критика або завищені вимоги сприяють розвитку почуття невпевненості та страху невдачі [16, с. 177]. Негативний стиль спілкування в сім'ї, прояви конфліктності або, навпаки, відсутність дисципліни, створюють емоційно нестабільний фон, що підсилює тривожні реакції.

По-друге, значущим є шкільне середовище та соціальна взаємодія. Страх негативної оцінки з боку вчителя або осуду однолітків, труднощі адаптації до нових правил та навчальної дисципліни, а також конфлікти в колективі спричиняють внутрішнє напруження та ізоляцію дитини [30, с. 99]. Особливо чутливими до цих чинників є діти з високою вразливістю та схильністю до тривожності.

По-третє, навчальне перевантаження та недостатній розвиток навичок самоконтролю й стресостійкості посилюють психоемоційне напруження. Інтенсивна навчальна діяльність без належного часу на відпочинок, несприятливі взаємини з педагогами або відсутність довіри до них, а також зміни у житті дитини (переїзди, сімейні трансформації, хвороби) створюють додаткові ризики для формування тривожності [25, с. 238].

Тому, тривожність молодших школярів формується на перетині особистісних особливостей дитини, соціального оточення та організації навчального процесу. Розуміння цих факторів є критично важливим для планування психологічної підтримки та корекційних заходів у початковій школі, оскільки дозволяє своєчасно виявляти ризики та мінімізувати негативний вплив стресогенних чинників.

Отже, тривожність у молодших школярів є багатограним психологічним явищем, що проявляється як підвищена чутливість до зовнішніх обставин і може мати як тимчасовий, так і стійкий характер. Вона виявляється через різні форми – рухову неспокійність, непослідовність у діях, надмірну допитливість, прагнення бути зайнятими, а також специфічні типи тривожності, пов'язані з навчальним процесом і міжособистісними відносинами. Підвищений рівень тривожності у цьому віці негативно впливає на когнітивні функції, емоційний стан, поведінку та здоров'я дитини, ускладнюючи адаптацію до нових соціальних ролей і вимог шкільного середовища, що супроводжується внутрішніми конфліктами між мотивами «хочу» і «треба».

Висновки до першого розділу

Перший розділ магістерської роботи присвячений теоретичному аналізу феномену тривожності у дітей молодшого шкільного віку та охоплює дві ключові складові: психологічну характеристику цього вікового періоду і особливості проявів тривожності у молодших школярів.

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим етапом розвитку дитини, що позначається значними змінами як у когнітивній, так і в емоційно-вольовій сферах. У цей період формується фундамент для подальшого особистісного становлення, розвиваються важливі психічні функції - увага, пам'ять, мислення, самоконтроль і рефлексія. Перехід дитини від дошкільної безпосередності до усвідомленого учнівського статусу супроводжується необхідністю адаптації до нових соціальних норм і ролей, що вимагає від неї здатності до організованої навчальної діяльності, планування, самоконтролю і відповідальності. Емоційна сфера також зазнає суттєвих трансформацій: дитина починає глибше усвідомлювати власні почуття, розвиває емпатію і соціальну адаптивність, що є запорукою гармонійного особистісного розвитку.

Тривожність у дітей молодшого шкільного віку виступає як складна індивідуально-психологічна характеристика, що проявляється у вигляді підвищеної чутливості до різних зовнішніх та внутрішніх подразників, внутрішнього неспокою, напруженості, а також у поведінкових реакціях – руховому збудженні, надмірній активності, труднощах із концентрацією уваги. Особливу актуальність має розгляд різних типів тривожності, що пов'язані безпосередньо із шкільним середовищем: шкільна тривожність, тривога самооцінки, тривожність у спілкуванні, які ускладнюють процес адаптації, навчання та взаємодії з однолітками й дорослими. Вступ до школи як критичний етап розвитку дитини створює напруженість через необхідність поєднати внутрішнє прагнення пізнання і соціальне навантаження, що часто спричиняє внутрішній конфлікт і підвищений рівень тривожності.

Таким чином, теоретичний аналіз вікового психологічного контексту та особливостей тривожності молодших школярів підтверджує, що цей період є надзвичайно вразливим і потребує ретельної уваги з боку педагогів, психологів і батьків. Адекватне розуміння специфіки тривожних станів у дітей молодшого шкільного віку є передумовою для розробки ефективних шляхів їх корекції, що дозволить забезпечити сприятливі умови для гармонійного розвитку, успішної соціалізації та навчання дитини.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організація та методика дослідження

Мета емпіричного дослідження полягала у вивченні особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Дослідження проводилося на базі Криворізької початкової школи №43 Криворізької міської ради. Участь у ньому взяли учні 4-х класів. Загальна чисельність вибірки становила 35 дітей (14 – хлопчиків та 21 – дівчинка). Вибір саме цього віку зумовлений тим, що четвертокласники перебувають на завершальному етапі молодшого шкільного віку, коли інтенсивно формуються навчальна мотивація, соціальні навички, самосвідомість, довільність, внутрішній план дій та рефлексія. У цей період нерідко спостерігається підвищення рівня шкільної тривожності, пов'язане з майбутнім переходом у середню школу та зміною провідного типу діяльності.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня, особливостей та проявів тривожності у молодших школярів:

1. Тест шкільної тривожності А. Філліпса.

Дана методика спрямована на визначення рівня шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Методика містить 58 тестових запитань, на які учні повинні відповідати щиро і відверто, обираючи один із двох варіантів відповіді: «так» (+) або «ні» (–). Обробка результатів проводилася відповідно до ключа тесту. Відповіді, що не збігаються з ключем, розцінюються як прояви тривожності, як особистісної, так і ситуативної.

Методика дозволяє оцінити вісім факторів тривожності, що дає змогу проаналізувати внутрішній емоційний стан молодшого школяра та визначити наявність різних тривожних синдромів. Нижче представлено характеристику кожного з восьми факторів тривожності.

F1 – прояв загальної тривожності учня в школі. Цей фактор відображає загальний емоційний стан дитини, який виникає у різних навчальних та соціальних ситуаціях: під час виконання завдань, участі в класному житті та взаємодії з однолітками й учителями. Високий рівень цього фактора часто пов'язаний із особливостями самооцінки дитини та її ставленням до труднощів і неприємних ситуацій.

F2 – прояв та переживання соціального стресу у дитини. Цей фактор відображає емоційний стан, який виникає під час взаємодії з однокласниками та іншими однолітками і може впливати на формування та якість соціальних контактів.

F3 – прояв фрустрації як негативного психічного фону, пов'язаного з потребою досягати успіху. Цей стан може стримувати молодшого школяра у розвитку мотивації до навчальних досягнень та успіху, а також впливати на результати в різних сферах діяльності.

F4 – прояв страхів самовираження. Цей фактор характеризує негативні емоційні переживання, що виникають у ситуаціях, коли дитина повинна самостійно проявити себе, продемонструвати свої здібності та можливості перед іншими.

F5 – переживання тривоги під час перевірки знань. Даний фактор відображає негативне ставлення та страхи, пов'язані з оцінюванням навчальних досягнень, реалізацією пізнавальних здібностей і виконанням завдань у процесі контролю знань на уроках.

F6 – тривога щодо оцінок та результатів. Цей фактор відображає переживання страху перед низькими або негативними оцінками, що виникає через занепокоєння, чи відповідатиме дитина очікуванням оточення. Він пов'язаний із підвищеною увагою до думки інших щодо власних досягнень, вчинків та результатів, формує негативне уявлення про власне «Я» та супроводжується тривожними думками щодо можливого схвалення чи несхвалення з боку соціального оточення.

F7 – особливості психічної та фізіологічної організації стресу. Низька фізіологічна стійкість до стресових впливів знижує здатність молодшого школяра ефективно пристосовуватися до стресогенних ситуацій і підвищує ймовірність неадекватних емоційних та поведінкових реакцій.

F8 – загальний негативний емоційний фон. Цей фактор відображає проблеми у взаємодії з дорослими в школі, страхи та тривожність під час контакту з педагогами, що істотно впливає на рівень навчальних досягнень та загальну успішність дитини [21, с. 90].

2. Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності.

Методика представляє собою багатошкальний опитувальник, що дає змогу комплексно оцінити різні прояви тривожності у дітей, які є важливими для медико-психолого-педагогічної практики. Розроблена структура психодіагностики передбачає 10 параметрів-шкал, що забезпечують диференційовану оцінку рівня тривожності у дітей та підлітків. Нижче подано перелік шкал методики та опис їхнього психологічного змісту.

Шкала 1. «Загальна тривожність» відображає загальний рівень тривожних переживань дитини за останній період, які пов'язані з особливостями її самооцінки, впевненості в собі, оцінкою власних перспектив та ставленням до неприємних ситуацій.

Шкала 2. «Тривога у взаєминах з однокласниками» демонструє рівень тривожності, що виникає внаслідок складних або проблемних контактів з іншими дітьми та підлітками.

Шкала 3. «Тривога, пов'язана з оцінкою оточуючих» відображає рівень специфічної тривожності дитини, спрямованої на думку інших людей щодо власних результатів, вчинків та думок. Вона показує ступінь переживання тривоги у зв'язку з оцінкою оточуючих та очікуваною негативною реакцією з їхнього боку, що проявляється через відчуття дискомфорту та внутрішнього напруження.

Шкала 4. «Тривога у взаєминах із учителями» відображає рівень тривожних переживань дитини, пов'язаних із контактами з педагогами, а також

ступінь їхнього впливу на успішність навчання та мотивацію до навчальної діяльності.

Шкала 5. «Тривога у взаєминах із батьками» демонструє рівень тривожності, що виникає через проблемні стосунки з дорослими, які виконують батьківські функції, а також показує характер тривожного реагування дитини залежно від ставлення та оцінки її батьками.

Шкала 6. «Тривога, пов'язана з навчальними досягненнями» відображає рівень тривожності дитини, що безпосередньо впливає на розвиток потреби досягати успіху та демонструвати високі результати у навчальній діяльності.

Шкала 7. «Тривога у ситуаціях самовираження» показує ступінь тривожних переживань дитини в ситуаціях, коли вона повинна самотійно проявити себе, представити свої здібності та демонструвати власні можливості іншим.

Шкала 8. «Тривога у ситуаціях перевірки знань» відображає рівень тривожності дитини під час перевірки її знань, досягнень та можливостей, особливо у публічних або контрольних ситуаціях.

Шкала 9. «Зниження психічної активності, пов'язане з тривогою» показує ступінь реагування дитини на тривожні фактори середовища ознаками астєнії, що може впливати на її здатність ефективно пристосовуватися до стресогенних ситуацій.

Шкала 10. «Підвищена вегетативна реактивність, зумовлена тривогою» відображає ступінь вираженості психовегетативних реакцій дитини у відповідь на тривожні фактори середовища, що свідчить про особливості її фізіологічної пристосованості до стресогенних ситуацій [21, с. 94].

3. Методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора (MAS).

Методика MAS призначена для вимірювання ступеня тривожності у дітей та підлітків шляхом самооцінки реакцій на різні життєві ситуації. Вона дозволяє виявити, наскільки певні ситуації викликають у дитини занепокоєння, страх або сильну емоційну напругу, а також простежити зміну тривожності до і після корекційних втручань.

Методика складається з 30 ситуаційних тверджень, які відображають типові для життя дитини ситуації. Ситуації належать до трьох основних тематичних груп:

- шкільні ситуації та взаємодія з учителем (шкільна тривожність);
- ситуації, що актуалізують уявлення про себе і самооцінку (самооціночна тривожність);
- загальні побутові або міжособистісні ситуації, що можуть викликати тривогу.

Кожну ситуацію респондент оцінює за шкалою інтенсивності тривожності від 0 до 4, де 0 – зовсім не неприємно, а 4 – вкрай неприємно і викликає сильний страх/паніку. У таблиці зверху зазвичай наводиться роз'яснення значень шкали, щоб дитина могла обрати відповідний варіант [21, с. 59].

Застосування даного комплексу методик забезпечує отримання об'єктивної та багатовимірної інформації про особливості тривожності у молодших школярів. Поєднання інструментів, що вимірюють як ситуативні прояви (шкільна тривожність), так і загальну особистісну тривожність, дозволяє зробити всебічний аналіз проблеми.

Організація дослідження передбачала кілька етапів:

1. Підготовчий етап – ознайомлення з контингентом досліджуваних, узгодження з адміністрацією школи та класними керівниками, отримання інформованої згоди батьків на участь дітей у дослідженні, визначення методичного інструментарію.

2. Констатувальний етап – проведення первинної діагностики рівня тривожності у молодших школярів за допомогою комплексу психодіагностичних методик (тест шкільної тривожності Філліпса, багатошкальний опитувальник дитячої тривожності, «Шкала тривожності» Дж. Тейлора). На цьому етапі було зафіксовано вихідні показники тривожності.

3. Формувальний етап – розробка та впровадження програми психологічної корекції тривожних станів молодших школярів. Програма включала систему вправ, ігор, арттерапевтичних та релаксаційних методик,

спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної саморегуляції та формування позитивної Я-концепції учнів.

4. Контрольний етап – повторне дослідження рівня тривожності з використанням тих самих психодіагностичних методик. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дало можливість оцінити ефективність впровадженої корекційної програми.

5. Аналітико-узагальнювальний етап – аналіз отриманих даних, інтерпретація результатів, формулювання висновків щодо ефективності психолого-педагогічних шляхів корекції тривожних станів молодших школярів.

Таким чином, організація дослідження забезпечує цілісний підхід до вивчення проблеми тривожності молодших школярів та створює підґрунтя для обґрунтованої розробки шляхів її корекції.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

На констатувальному етапі дослідження ми використали методику шкільної тривожності А. Філліпса, яка дозволяє визначити рівень тривожності учнів у різних аспектах шкільного життя.

Результати за даною методикою представлено на рис. 2.2.1.

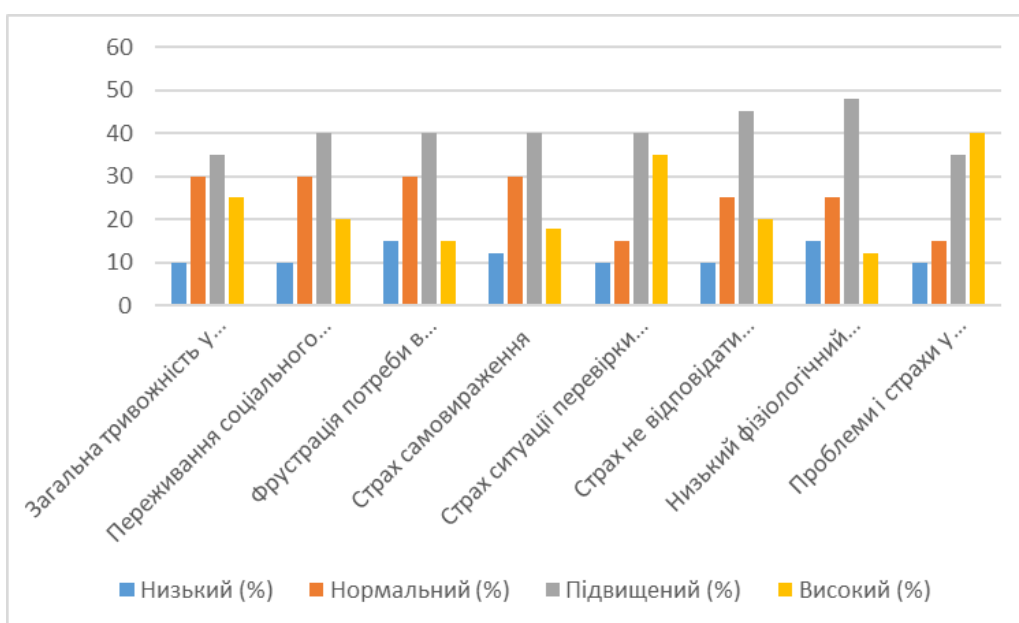


Рис. 2.2.1. Рівні шкільної тривожності учнів 4-х класів за методикою А. Філліпса (у %)

На основі проведеного дослідження можна зробити висновки щодо рівнів шкільної тривожності учнів 4-х класів. Загалом спостерігається розподіл дітей за рівнями тривожності від низького до високого, що свідчить про різноманітний емоційний стан учнів та різну ступінь адаптації до шкільного середовища.

Загальна тривожність у школі у більшості дітей знаходиться на нормальному (30 % – 11 дітей) та підвищеному рівнях (35 % – 12 дітей). Це означає, що певна частина учнів відчуває стресові реакції у навчальному процесі, однак вони не виходять за межі адаптаційної здатності. Водночас 25 % дітей (9 осіб) демонструють високий рівень загальної тривожності, що вимагає уваги з боку педагогів та психологів. Низький рівень зафіксовано у 10 % (3 учні).

Переживання соціального стресу притаманне значній частині дітей: 40 % (14 учнів) мають підвищений рівень, що свідчить про труднощі у встановленні та підтриманні контактів з однолітками, небажання брати участь у спільних завданнях або конфлікти з ровесниками. 20 % (7 дітей) мають високий рівень соціального стресу, що потребує індивідуальної підтримки та розвитку соціальних навичок. Нормальний рівень спостерігається у 30 % (11 дітей), а низький – у 10 % (3 учні).

Фрустрація потреби в досягненні успіху виявлена у 40 % (14 дітей) на підвищеному рівні, що свідчить про труднощі у реалізації власних здібностей та досягненні бажаних результатів. 15 % (5 учнів) мають високий рівень фрустрації, що може негативно позначатися на їхній мотивації до навчання. 30 % (11 учнів) мають нормальний рівень, а 15 % (5 дітей) – низький, що вказує на емоційну стійкість у частини вибірки.

Страх самовираження у більшості дітей знаходиться на підвищеному рівні (40 % – 14 дітей), що свідчить про сором'язливість або невпевненість під час демонстрації власних здібностей. 18 % (6 дітей) мають високий рівень страху, який може обмежувати їхню участь у виступах, презентаціях і колективних

обговореннях. 30 % (11 дітей) продемонстрували нормальний рівень, а 12 % (4 учні) – низький, що відображає їхню впевненість у соціальних ситуаціях.

Страх ситуації перевірки знань є одним із найпомітніших показників: 35 % (12 дітей) мають високий рівень, 40 % (14 дітей) – підвищений, 15 % (5 дітей) – нормальний, а 10 % (4 учні) – низький. Це свідчить про сильну негативну емоційну реакцію на контрольні роботи, тести та публічні перевірки знань, що може негативно позначатися на академічних досягненнях.

Тривога у стосунках з учителями виявилася високою у 40 % (14 дітей), підвищеною – у 35 % (12 дітей), нормальною – у 15 % (5 дітей), а низькою – у 10 % (4 учні). Такий розподіл демонструє, що для значної частини учнів спілкування з педагогами є джерелом емоційного напруження, що потребує корекційної роботи у сфері педагогічної взаємодії.

Інші показники, такі як страх не відповідати очікуванням оточуючих та низький фізіологічний опір стресу, переважно перебувають на нормальному та підвищеному рівнях, що свідчить про відносну емоційну стабільність більшості учнів. Проте наявність 20–25 % дітей із високими показниками у цих сферах підтверджує необхідність індивідуального підходу до роботи з ними.

Отже, результати дослідження свідчать про наявність різних рівнів шкільної тривожності серед учнів 4-х класів. Найбільш проблемними аспектами є страх перевірки знань та проблеми у стосунках з учителями, що потребує особливої уваги в організації навчального процесу та підтримки емоційного стану дітей.

На наступному етапі дослідження ми використали Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності.

Результати за даною методикою представлено на рис. 2.2.2.

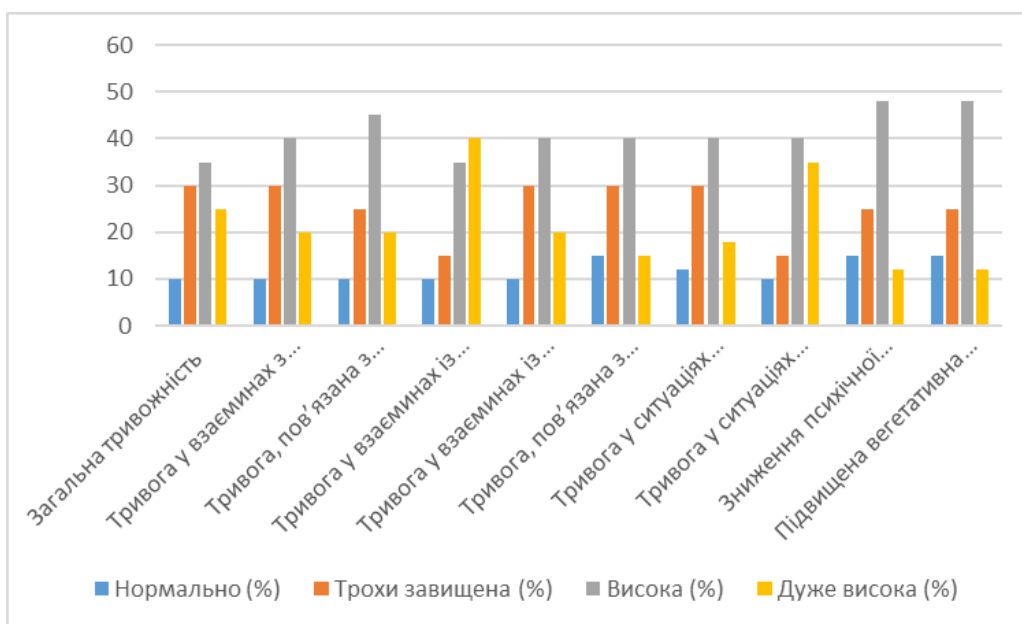


Рис. 2.2.2. Рівні тривожності учнів 4-х класів за Багатошкальним опитувальником дитячої тривожності (у %)

На основі проведеного дослідження можна зробити висновки про рівні тривожності учнів 4-х класів за різними параметрами. Загалом результати свідчать про наявність у дітей різного ступеня емоційного напруження, що проявляється у специфічних ситуаціях навчальної та соціальної взаємодії.

Щодо загальної тривожності, 35 % (12 дітей) демонструють підвищений рівень, а 25 % (9 дітей) – дуже високий. Це свідчить про те, що значна частина учнів відчуває стресові переживання у школі, пов'язані з самооцінкою, впевненістю в собі та ставленням до навчальних завдань. Нормальний рівень тривожності спостерігається у 30 % (11 дітей), низький – у 10 % (3 учні).

У шкалі тривоги у взаєминах з однокласниками 40 % (14 дітей) мають високий рівень тривожності, а 20 % (7 дітей) – дуже високий. Це вказує на певні труднощі у спілкуванні та побудові соціальних контактів з ровесниками, що може проявлятися у небажанні брати участь у групових завданнях або конфліктах із однолітками.

Тривога, пов'язана з оцінкою оточуючих, також має високі показники: 45 % (16 учнів) мають високий рівень, а 20 % (7 дітей) – дуже високий. Це свідчить про сильну орієнтацію на оцінку інших та можливе виникнення внутрішнього дискомфорту через очікування негативної реакції з боку оточення.

Особливу увагу привертає шкала тривога у взаєминах із учителями, де 40 % (14 учнів) мають дуже високий рівень тривожності, а 35 % (12 учнів) – високий. Така ситуація вказує на наявність страху перед контактами з педагогами, що може впливати на успішність навчання та мотивацію до активної участі в класних завданнях.

У шкалі тривога у взаєминах із батьками 40 % (14 дітей) мають високий рівень, а 20 % (7 дітей) – дуже високий. Це свідчить про певні труднощі у спілкуванні з дорослими, що виконують батьківські функції, і потребує уваги з боку педагогів і психологів для підтримки емоційного стану дитини.

Показники тривога, пов'язана з навчальними досягненнями, демонструють, що 40 % (14 дітей) мають високий рівень, а 15 % (5 дітей) – дуже високий. Це вказує на значну частину учнів, для яких навчальні завдання та потреба досягати успіху є джерелом стресу та емоційного напруження.

У шкалі тривога у ситуаціях самовираження 40 % (14 учнів) мають високий рівень, а 18 % (6 дітей) – дуже високий. Це означає, що багато дітей відчують труднощі з демонстрацією своїх здібностей перед іншими, що може обмежувати їхню участь у презентаціях, виступах та колективних завданнях.

Особливої уваги потребує тривога у ситуаціях перевірки знань, де 40 % (14 дітей) мають високий рівень, а 35 % (12 дітей) – дуже високий. Це відображає сильні негативні емоції під час контрольних та публічних перевірок знань, що може впливати на результати навчання та мотивацію до навчальної діяльності.

Щодо шкали зниження психічної активності, пов'язане з тривогою, 48 % (17 дітей) мають високий рівень, а 12 % (4 учні) – дуже високий, що свідчить про схильність до втоми та зниження ефективності реагування на стресові фактори.

Показники підвищеної вегетативної реактивності, зумовленої тривогою, співпадають із попередньою шкалою: 48 % (17 дітей) мають високий рівень, а 12 % (4 учні) – дуже високий. Це відображає фізіологічну чутливість дітей до стресу та низьку пристосованість до стресогенних ситуацій.

Отже, результати багатошкального опитувальника свідчать про наявність різного ступеня тривожності у дітей, причому найбільш критичними є взаємини

з учителями та ситуації перевірки знань, що відповідає результатам методики А. Філліпса. Ці показники потребують уваги педагогів і психологів для створення умов, які зменшують стрес та підвищують адаптацію дітей до шкільного середовища.

Розглянемо результати дослідження тривожності учнів за методикою «Шкала тривожності» Дж. Тейлора (MAS). Методика дозволяє оцінити тривожні переживання дітей у трьох основних сферах: шкільні ситуації та взаємодія з учителем, ситуації, що актуалізують уявлення про себе і самооцінку, а також загальні побутові та міжособистісні ситуації, які можуть викликати тривогу.

Результати за даною методикою представлено на рис. 2.2.3.

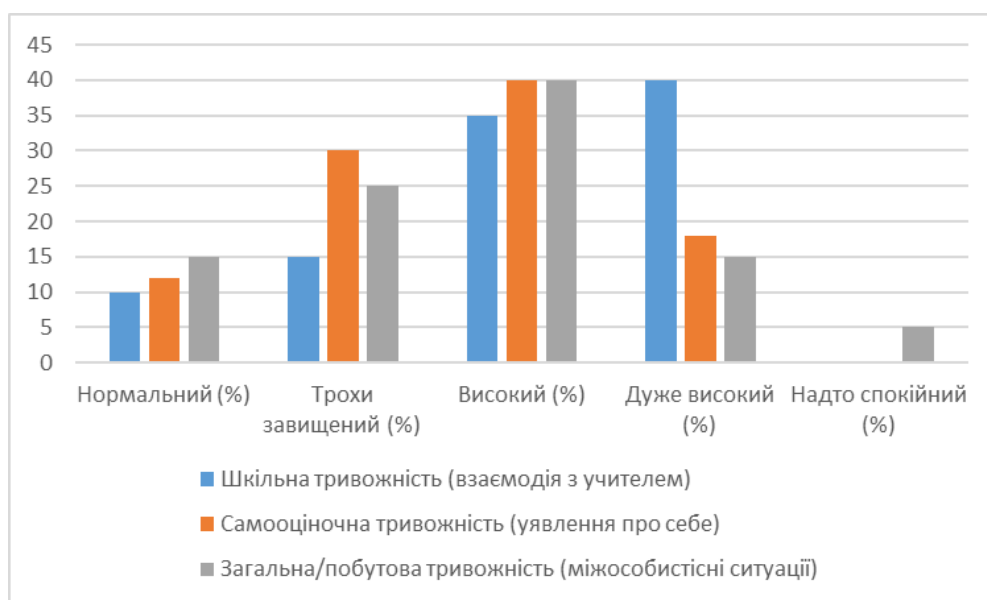


Рис. 2.2.3. Результати дослідження тривожності учнів 4-х класів за методикою Дж. Тейлора (MAS) (у %)

За результатами дослідження, шкільна тривожність, що відображає переживання дітей у взаємодії з учителем та навчальними ситуаціями, виявилася найвищою серед усіх параметрів. 35 % дітей (12 учнів) мають високий рівень тривожності, а 40 % (14 учнів) – дуже високий, що свідчить про значний емоційний дискомфорт під час навчання та публічних перевірок знань. Лише 10 % (4 учні) демонструють нормальний рівень тривожності, а 15 % (5 учнів) – трохи завищений.

Щодо самооціночної тривожності, 40 % учнів (14 дітей) мають високий рівень, а 18 % (6 дітей) – дуже високий, що вказує на складнощі у сприйнятті себе, власних досягнень та оцінки оточуючих. Трохи завищений рівень спостерігається у 30 % дітей (10 учнів), а нормальний – у 12 % (4 учні). Це свідчить про наявність у більшості дітей емоційного напруження, пов'язаного з самооцінкою та очікуванням оцінки з боку оточення.

Щодо загальної або побутової тривожності, що відображає реакцію дітей на повсякденні та міжособистісні ситуації, 40 % учнів (14 дітей) мають високий рівень, 15 % (5 дітей) – дуже високий. 25 % (9 дітей) демонструють трохи завищений рівень, 15 % (5 дітей) – нормальний, а 5 % (2 учні) характеризуються як надто спокійні, що свідчить про низьку емоційну реактивність у деяких учнів.

Таким чином, результати методики MAS підтверджують висновки попередніх досліджень (Тест шкільної тривожності А. Філліпса та «Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності»): найбільш проблемними для учнів є шкільні ситуації та взаємодія з учителем, а також ситуації, пов'язані з самооцінкою.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дало змогу комплексно оцінити рівні та особливості прояву тривожності у молодших школярів.

За результатами тесту шкільної тривожності А. Філліпса загальна тривожність у більшості дітей знаходиться на нормальному та підвищеному рівнях (30 % і 35 % відповідно), водночас 25 % учнів мають високий рівень тривожності. Це свідчить про те, що певна частина дітей відчуває стресові реакції у навчальному процесі, які вже виходять за межі адаптаційного ресурсу та потребують втручання фахівців.

Аналіз окремих компонентів показав, що соціальний стрес і складнощі у взаєминах з однокласниками є досить поширеними: підвищений рівень – у 40 % дітей, високий – у 20 %. Фрустрація потреби в досягненні успіху теж часто зустрічається (40 % – підвищений, 15 % – високий), а страх самовираження демонструє підвищені показники у 40 % учнів і високі у 18 %. Особливо тривожними є показники страху ситуації перевірки знань (35 % – високий рівень) та проблем у стосунках з учителями (40 % – високий рівень).

Дані багатошкального опитувальника дитячої тривожності підтверджують попередні знахідки: загальна тривожність – 35 % підвищений, 25 % дуже високий; тривога у взаєминах з однокласниками – 40 % підвищений, 20 % дуже високий; тривога у взаєминах із учителями – 40 % дуже високий, 35 % підвищений. Особливої уваги потребує також тривога, пов'язана з оцінкою оточуючих (45 % підвищений, 20 % дуже високий) та тривога у ситуаціях перевірки знань (40 % підвищений, 35 % дуже високий).

Результати методики «Шкала тривожності» Дж. Тейлора (MAS) ще раз підкреслили, що найбільш проблемними для учнів є шкільні ситуації та взаємодія з учителем: 35 % дітей мають високий рівень шкільної тривожності, а 40 % – дуже високий. Самооціночна тривожність також є поширеною (40 % – високий, 18 % – дуже високий), як і загальна (побутова) тривожність (40 % – високий, 15 % – дуже високий). Щодо загальної або побутової тривожності, що

відображає реакцію дітей на повсякденні та міжособистісні ситуації, 40 % учнів мають високий рівень, 15 % – дуже високий. 25 % демонструють трохи завищений рівень, що свідчить про низьку емоційну реактивність у деяких учнів.

Важливо відзначити високу узгодженість результатів усіх трьох методик: найвищі та найтривожніші показники фіксуються в контексті перевірки знань, взаємодії з учителем та проблем самооцінки.

Отже, емпіричне дослідження підтвердило актуальність проблеми шкільної тривожності у молодших школярів та дало можливість обґрунтувати необхідність комплексної психолого-педагогічної корекції.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Розробка програми психологічної корекції тривожності

З огляду на отримані дані було розроблено програму психологічної корекції тривожних станів молодших школярів, яка ґрунтується на гуманістичному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та емоційно-ціннісному підходах, розвитку та психологічній підтримці дитини.

Мета програми - зниження рівня шкільної та особистісної тривожності молодших школярів шляхом розвитку впевненості у собі, формування позитивної «Я-концепції», удосконалення комунікативних навичок та навчання емоційній саморегуляції.

Основні завдання програми:

1. Формувати в дітей позитивне ставлення до себе, своїх можливостей і до навчальної діяльності.
2. Знижувати рівень страхів, пов'язаних із оцінюванням, спілкуванням з педагогами та однолітками.
3. Розвивати емоційну стійкість, упевненість у собі та здатність до саморегуляції.
4. Навчати дітей конструктивних способів вираження емоцій.
5. Формувати сприятливий емоційно-психологічний клімат у дитячому колективі.

Принципи побудови програми:

1. Добровільність та відкритість у спілкуванні.
2. Доступність і позитивне підкріплення.
4. Поетапність і системність - поступове ускладнення вправ, що дозволяє закріплювати позитивні зміни.
5. Безпечне середовище - атмосфера довіри, прийняття, доброзичливості.

Програма розрахована на 10 занять тривалістю 35–40 хвилин кожне, які проводяться 1–2 рази на тиждень у малих групах (8–10 дітей).

Структура програми психологічної корекції тривожності молодших школярів представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура програми психологічної корекції тривожності молодших школярів

Етап	Назва етапу	Мета етапу	Основний зміст роботи (заняття, вправи, методи)	Кіл-ть занять
I	Адаптаційно-мотиваційний етап	Формування позитивної мотивації до участі у програмі, створення доброзичливої атмосфери та зниження емоційної напруги	Заняття 1. Гра «Знайомство по колу», вправа «Чарівна кулька» - встановлення контакту, формування довіри. Заняття 2. Малювання «Мій настрій сьогодні», вправа «Сонячний промінчик» - зняття напруження, створення позитивного настрою.	2
II	Розвиток емоційної свідомості	Формування вміння розпізнавати, виражати та контролювати власні емоції	Заняття 3. Вправи «Палітра емоцій», «Моє обличчя радості й страху» - усвідомлення емоцій. Заняття 4.	2

			Арт-терапевтична техніка «Моя тривога - мій колір», колективна робота «Дерево емоцій» - символічне вираження емоцій.	
III	Формування впевненості та позитивної самооцінки	Сприяння усвідомленню власних можливостей, формування впевненості в собі	Заняття 5. Вправа «Мої досягнення», гра «Чарівний стілець» - акцент на сильних сторонах дитини. Заняття 6. Рольова гра «Я можу!» - розвиток віри у власні сили через позитивне підкріплення.	2
IV	Розвиток комунікативних навичок	Формування навичок ефективного спілкування, взаємодії та емпатії	Заняття 7. Ігри «Комплімент по колу», «Ми - команда!» - розвиток позитивної взаємодії. Заняття 8. Вправа «Чарівний телефон» - тренування вміння слухати й підтримувати співрозмовника.	2

V	Релаксаційно-закріплювальний етап	Опанування навичок саморегуляції, закріплення позитивного досвіду та завершення програми	Заняття 9. Релаксаційні вправи «Дихання метелика», «Хвиля спокою» - навчання самозаспокоєнню. Заняття 10. Малювання «Мій спокійний світ», ритуал «Свічка бажань» - підбиття підсумків, емоційне завершення програми.	2
---	-----------------------------------	--	---	---

Нижче розглянемо детальніше кожний етап програми.

Етап I. Адаптаційно-мотиваційний.

Метою першого етапу є створення сприятливого психологічного клімату в групі, зняття емоційного напруження, формування довіри до психолога та однолітків. Саме від того, як діти почуватимуться на початку програми, залежить їхня відкритість і готовність до подальшої роботи.

Перше заняття має назву «Знайомство та коло довіри». Воно спрямоване на те, щоб познайомити дітей між собою, налагодити контакт і створити позитивний емоційний фон. Робота починається з гри «Знайомство по колу», у якій кожна дитина називає своє ім'я та розповідає щось цікаве про себе. Далі проводиться вправа «Чарівна кулька» - діти передають повітряну кульку по колу, бажаючи іншому щось добре. Завершується заняття арттерапевтичною вправою «Мій настрій сьогодні», де діти малюють, як вони почуваються. Це допомагає зняти напруження, створити атмосферу довіри та відкритості.

Друге заняття має назву «Мій клас - моя команда». Його мета - розвинути почуття єдності, взаємопідтримки, належності до групи. Психолог проводить гру

«Павутинка дружби», де діти, передаючи нитку, говорять приємні слова один одному. Потім виконується вправа «Ми схожі», що допомагає знайти спільні риси між учасниками. Наприкінці діти створюють колективний малюнок «Наш клас - єдина команда». Це сприяє згуртуванню колективу й формує позитивний настрій на подальшу спільну роботу.

Етап II. Розвиток емоційної свідомості.

Другий етап спрямований на розвиток умінь дітей розпізнавати, розуміти та називати власні емоції, що є важливим компонентом емоційного інтелекту. Навчання емоційному усвідомленню дозволяє дитині краще розуміти свої переживання й керувати ними, що в результаті знижує рівень тривожності.

Третє заняття має назву «Палітра емоцій». На початку заняття психолог проводить коротку бесіду про те, які емоції бувають і коли вони виникають. Далі використовуються картки з різними емоційними виразами облич, і діти намагаються їх упізнати. Потім вони створюють власну «Палітру емоцій», розфарбовуючи певні кольори, що відповідають конкретним почуттям. Під час обговорення діти діляться, які кольори вони обрали для радості, смутку, страху чи спокою. Це заняття допомагає дітям усвідомити власний емоційний стан та розвиває навички емоційного самопізнання.

Четверте заняття має назву «Моя тривога - мій колір». Метою є допомогти дітям виразити свої переживання символічно через малювання. Психолог пропонує дітям намалювати свою тривогу у вигляді кольорів, ліній або фігур. Потім кожен розповідає, що саме він зобразив. Після цього діти рвуть малюнки на частини та створюють із них нову аплікацію під назвою «Мій спокій». Ця вправа має катарсичний ефект - дозволяє позбутися емоційної напруги й трансформувати негатив у позитив.

Етап III. Формування впевненості в собі та позитивної самооцінки.

Третій етап присвячено формуванню в дітей почуття впевненості, самоповаги, віри у власні сили. Зниження тривожності безпосередньо пов'язане зі зміцненням позитивного образу «Я».

П'яте заняття під назвою «Мої досягнення» допомагає дітям усвідомити свої успіхи. Кожен учасник створює «Книгу моїх досягнень», у якій записує або малює те, що йому вдалося зробити добре. Потім проводиться гра «Я можу», у якій діти завершують фразу «Я можу...», перераховуючи свої сильні сторони. Це допомагає сформувати впевненість у власних можливостях і зменшити страх перед невдачею.

Шосте заняття має назву «Чарівний стілець». Воно спрямоване на розвиток позитивного ставлення до себе через доброзичливу оцінку з боку однолітків. Кожна дитина по черзі сідає на «чарівний стілець», а решта групи говорить їй приємні слова: за що її люблять, що в неї добре виходить. Після вправи діти обговорюють, які почуття вони переживали, коли чули позитивні відгуки. Це сприяє формуванню впевненості, довіри до себе та зменшенню емоційної напруги.

Етап IV. Розвиток комунікативних навичок.

Метою четвертого етапу є навчання дітей ефективній взаємодії з однолітками, розвиток емпатії, толерантності та вміння висловлювати свої думки без страху й напруги. Розвинені комунікативні навички сприяють упевненій поведінці в соціальних ситуаціях, що знижує рівень соціальної тривожності.

Сьоме заняття має назву «Ми - команда!». Його мета - розвинути почуття співпраці та взаємопідтримки. Діти працюють у парах або малих групах, виконуючи спільні завдання. Зокрема, у грі «Збудуй вежу» учасники разом створюють споруду з кубиків, домовляючись і допомагаючи один одному. Під час вправи «Малюнок у чотири руки» двоє дітей малюють одне зображення, не розмовляючи, що вчить відчувати партнера та взаємодіяти невербально. Після обговорення діти діляться враженнями, що допомагало їм діяти разом, а що заважало.

Восьме заняття має назву «Комплімент по колу». Воно сприяє створенню атмосфери доброзичливості та прийняття. Діти стають у коло й по черзі говорять сусідові приємне слово або комплімент. Потім виконується гра «Чарівний

телефон», під час якої потрібно передати почуте повідомлення без спотворення. Це заняття розвиває вміння чути, передавати інформацію точно й позитивно спілкуватися.

Етап V. Релаксаційно-закріплювальний.

П'ятий етап має на меті навчити дітей методів саморегуляції та релаксації, закріпити позитивні зміни, що відбулися протягом усієї програми. Цей етап допомагає дітям навчитися самостійно знімати напругу та справлятися зі стресом.

Дев'яте заняття має назву «Хвиля спокою». На початку діти вчать техніки «Дихання метелика», коли потрібно повільно вдихати й видихати, уявляючи, що розкриваються крила метелика. Потім виконується вправа релаксації під спокійну музику - «Хвиля спокою». Психолог читає короткий текст-візуалізацію, а діти уявляють, як тепла хвиля розслаблення проходить по тілу. Це сприяє глибокому розслабленню, відновленню внутрішньої рівноваги.

Десяте заняття - «Світ без тривоги» - є завершальним. Діти підбивають підсумки своєї участі в програмі. Проводиться вправа «Мій спокійний світ», де кожна дитина малює місце, у якому почувається безпечно та спокійно. Після цього відбувається символічний ритуал «Свічка бажань»: діти запалюють свічку й висловлюють побажання собі та однокласникам. Це заняття підсилює відчуття впевненості, завершеності й внутрішньої гармонії.

Отже, програма психологічної корекції тривожності для молодших школярів спрямована на зниження шкільної та особистісної тривожності через розвиток впевненості в собі, формування позитивної «Я-концепції», вдосконалення комунікативних навичок і навчання емоційній саморегуляції.

3.2. Аналіз показників тривожності після впровадження програми психологічної корекції тривожності молодших школярів

Після апробації корекційної програми було проведено повторне дослідження рівня тривожності за тими ж методиками, що й на

констатувальному етапі. Під час занять спостерігався позитивний емоційний фон: на початку роботи деякі діти проявляли стриманість і помітну тривожність (утруднені відповіді, підвищена моторика), проте вже з другого–третього заняття настрій став більш розкутим і залученим - діти активно брали участь у іграх, із задоволенням виконували творчі вправи, частіше посміхалися та ділилися враженнями. Також відмічалось поступове зниження проявів фізіологічної напруги (спокійніше дихання, менше нервових рухів) та покращення взаємодії в групі.

Розглянемо результати після впровадження корекційної програми.

На рис. 3.2.1 представлені рівні шкільної тривожності учнів 4-х класів за методикою А. Філліпса до та після корекційної програми.

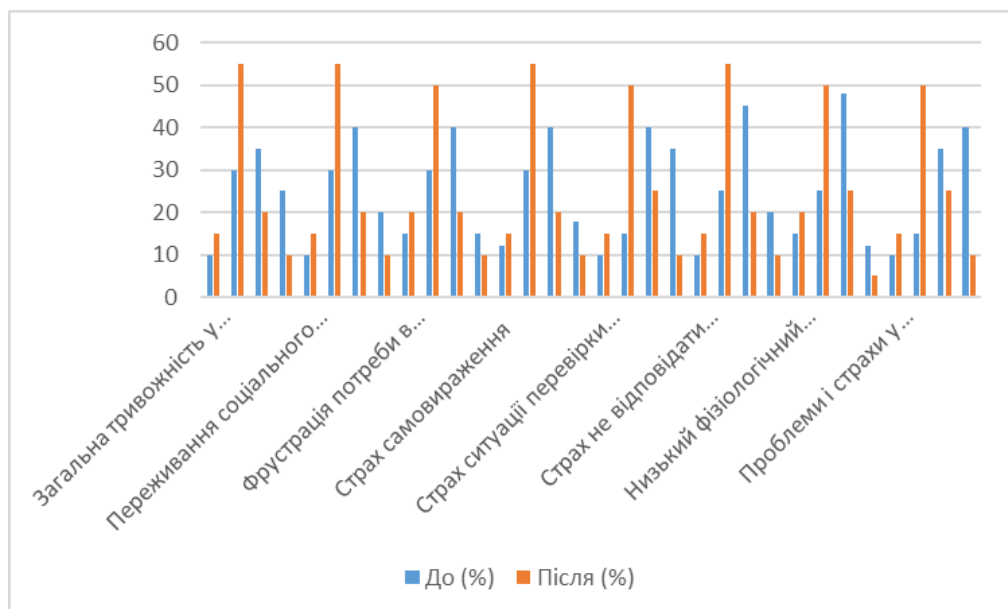


Рис. 3.2.1. Рівні шкільної тривожності учнів 4-х класів за методикою А.

Філліпса до та після впровадження корекційної програми (у %)

Аналіз свідчить про позитивну динаміку зменшення рівня тривожності у більшості учнів. Загальна тривожність у школі після корекційної програми збільшила частку дітей з нормальним рівнем (з 30 % до 55 %) і значно зменшила високий рівень тривожності (з 25 % до 10 %).

Переживання соціального стресу також продемонструвало позитивні зміни: кількість дітей з високим рівнем тривожності зменшилася з 20 % до 10 %, а частка дітей з нормальним рівнем зросла з 30 % до 55 %. Це свідчить про те,

що вправи та ігрові методики програми допомогли учням покращити взаємодію з однокласниками та соціальні навички.

Фрустрація потреби в досягненні успіху та страх самовираження після корекції зменшилися, що вказує на розвиток емоційної стійкості та більшої впевненості у власних можливостях. Особливо помітні позитивні зміни у страху ситуації перевірки знань та проблемах у стосунках з учителями: зменшення високого рівня тривожності з 35–40 % до 10 % говорить про ефективність релаксаційних та ігрових методик у зниженні емоційного напруження в стресових шкільних ситуаціях.

Низький фізіологічний опір стресу після програми також показав поліпшення, що свідчить про розвиток навичок саморегуляції та фізіологічної стійкості до стресогенних факторів.

Отже, програма ефективно вплинула на зниження загальної та шкільної тривожності, соціального стресу, страхів самовираження і взаємодії з учителями, що підтверджує її психокорекційний ефект.

На рис. 3.2.2 відображено результати тривожності за методикою Дж. Тейлора (MAS) до та після корекційної програми.

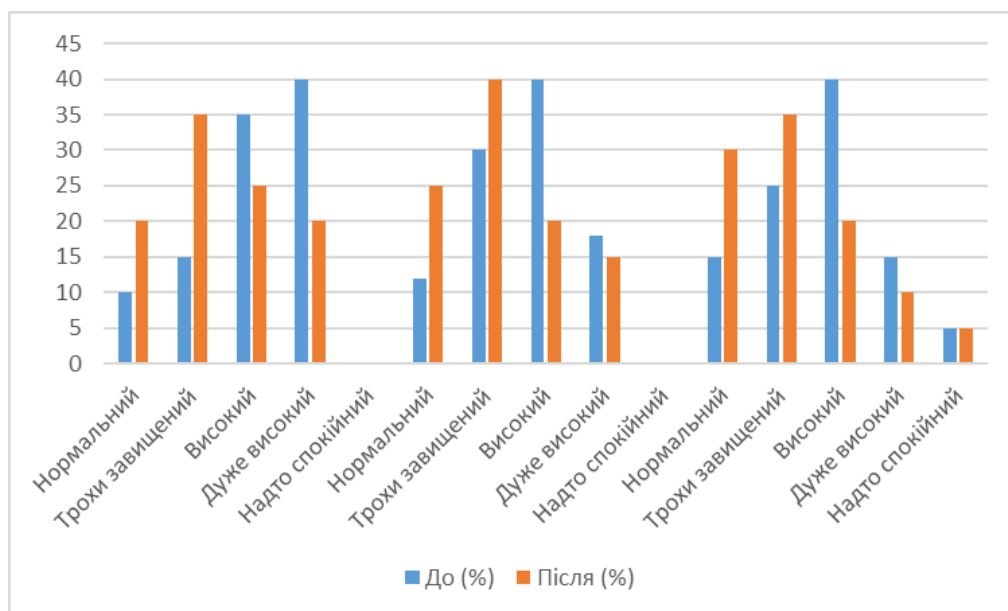


Рис. 3.2.2. Рівні тривожності учнів 4-х класів за методикою Дж. Тейлора (MAS) до та після впровадження корекційної програми (у %)

За результатами, шкільна тривожність, що відображає переживання у взаємодії з учителем, після програми знизилася: дуже високий рівень зменшився з 40 % до 15 %, високий - з 35 % до 25 %. Це свідчить про те, що включені методики арт-терапії, ігри на самовираження та вправи на зниження страху перед оцінюванням допомогли дітям зменшити негативні емоції під час навчання та перевірки знань.

Самооціночна тривожність також покращилася: кількість дітей з високим і дуже високим рівнем тривожності зменшилася з 58 % до 40 %. Це вказує на розвиток позитивної Я-концепції, більшої впевненості у власних можливостях та зниження страху перед оцінкою оточуючих.

Загальна або побутова тривожність, що показує реакцію на міжособистісні ситуації, також показала покращення, що говорить про те, що програма сприяла формуванню більш стійких емоційних реакцій та навичок адаптації у повсякденному житті.

Загалом, програма корекції тривожності сприяла зниженню шкільної, самооціночної та загальної тривожності, що підкреслює її комплексний вплив на емоційний стан дітей.

На рис. 3.2.3 представлено зміни показників тривожності за Багатошкальним опитувальником до та після корекційної програми.

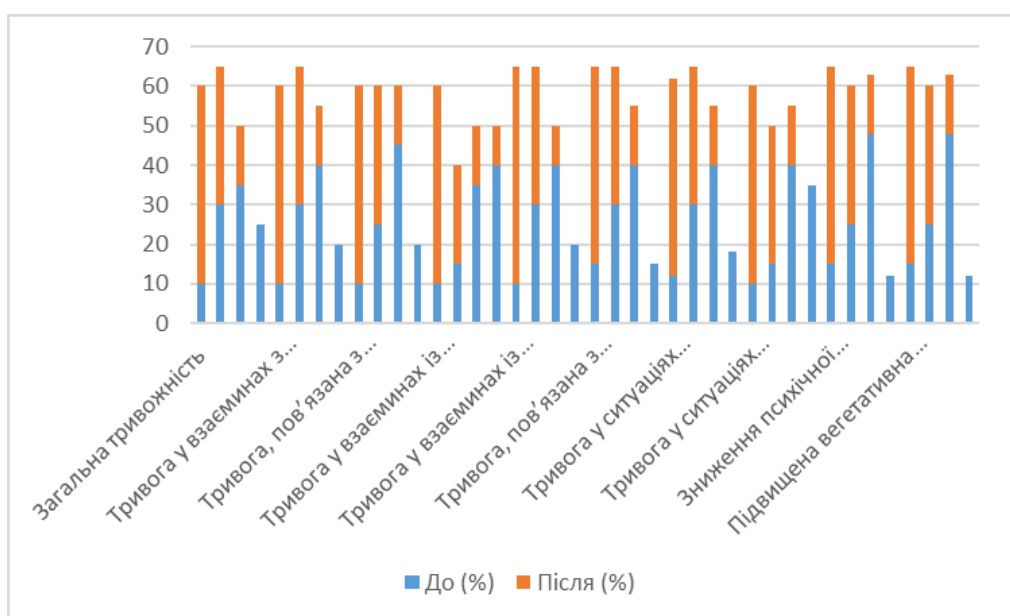


Рис. 3.2.3. Рівні різних проявів тривожності учнів 4-х класів за
Багатошкальним опитувальником до та після впровадження корекційної
програми (у %)

Аналіз показує, що найбільші зміни відбулися у критичних сферах:

Тривога у взаєминах з учителями з високого та дуже високого рівня (35–40 %) знизилася до 25 % та 10 % відповідно. Це демонструє ефективність методик, що працюють із страхом оцінювання та взаємодії з дорослими.

Тривога у ситуаціях перевірки знань зменшилася завдяки вправам на релаксацію та ігрові форми контролю знань, що знизило емоційний дискомфорт під час тестів та оцінювання.

Зниження психічної активності та підвищена вегетативна реактивність після програми значно зменшилися, що свідчить про розвиток стресостійкості та саморегуляції у дітей.

Інші шкали (загальна тривожність, тривога у взаєминах з однокласниками, навчальні досягнення, самовираження) також продемонстрували позитивні зміни, що підтверджує ефективність комплексного підходу програми.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що висунута гіпотеза - про те, що діти молодшого шкільного віку з підвищеним рівнем тривожності потребують індивідуалізованої корекційної роботи, яка включає методи арт-терапії та активну участь батьків і педагогів для зниження емоційного напруження і покращення адаптації в навчальному середовищі — була повністю підтверджена.

Під час впровадження програми психологічної корекції тривожних станів спостерігалася чітка позитивна динаміка змін емоційного стану дітей. Рівень шкільної, соціальної та особистісної тривожності значно знизився, що вказує на ефективність використаних методів. Вже після кількох занять діти стали більш розкутими, відкритими у спілкуванні, проявляли ініціативу у виконанні завдань, частіше демонстрували позитивні емоції. Це підтверджує, що запропоновані вправи дійсно сприяли зниженню емоційного напруження та формуванню довірливих стосунків у групі.

Особливо результативними виявилися арт-терапевтичні методи, які дозволили дітям символічно виражати свої емоції через малювання, аплікації та творчі ігри. Завдяки цьому діти навчалися розпізнавати й проговорювати свої почуття, що є важливою умовою зменшення тривожності. Арт-терапія дала можливість безпечно вивільнити внутрішні переживання, замінити негативні емоції позитивними, а також сформувати впевненість у власній здатності контролювати свій емоційний стан.

Не менш важливим чинником зниження тривожності стала взаємодія з педагогами та батьками. Їхня активна участь у процесі підтримки дітей сприяла створенню стабільного емоційного середовища як у школі, так і вдома. Учителі, ознайомившись із результатами дослідження, враховували психологічні особливості учнів під час навчання, демонструючи більше розуміння, доброзичливості та терпіння. Батьки ж отримали рекомендації щодо спілкування з дитиною, підтримання її впевненості та створення атмосфери довіри в сім'ї.

Аналіз результатів повторного тестування за методиками А. Філліпса, Дж. Тейлора та Багатошкального опитувальника підтвердив значне зниження рівня тривожності у більшості дітей. Зокрема, кількість школярів із високим рівнем тривожності зменшилася вдвічі, а частка учнів із нормальним рівнем емоційного стану зросла майже вдвічі. Діти стали більш впевненими у собі, менш схильними до страхів перед оцінюванням і спілкуванням з педагогами, краще контролюють свої емоції.

Таким чином, гіпотеза дослідження знайшла своє емпіричне підтвердження. Системна, комплексна та особистісно орієнтована корекційна робота, що поєднує арт-терапевтичні, ігрові та релаксаційні методики, виявилася ефективним засобом подолання тривожних станів у дітей молодшого шкільного віку.

Розроблена програма не лише сприяла зниженню тривожності, а й створила умови для розвитку позитивної «Я-концепції», формування емоційної стійкості, налагодження міжособистісних відносин і підвищення рівня адаптації до шкільного середовища. Отже, впровадження подібних програм у практику

роботи шкільних психологів може бути ефективним напрямом профілактики емоційних розладів та формування гармонійного психологічного клімату в дитячих колективах.

Висновки до розділу 3

На основі отриманих даних було розроблено комплексну програму психологічної корекції тривожності, яка включала п'ять етапів: адаптаційно-мотиваційний, розвиток емоційної свідомості, формування впевненості та позитивної самооцінки, розвиток комунікативних навичок, релаксаційно-закріплювальний. Програма ґрунтувалася на принципах гуманістичного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та емоційно-ціннісного підходів і передбачала використання ігрових, арт-терапевтичних та релаксаційних методик, доступних молодшим школярам.

Впровадження програми показало позитивні зміни в емоційному стані дітей. На початкових заняттях спостерігалася певна стриманість та тривожність учнів, але вже з другого–третього заняття настрій дітей ставав більш відкритим і активним. Діти охоче брали участь у вправах та іграх, проявляли емоційну відкритість і готовність до співпраці, що свідчить про ефективне створення сприятливого психологічного середовища.

Результати повторного дослідження продемонстрували суттєве зниження рівня тривожності. За методикою А. Філліпса збільшилася частка дітей із нормальним рівнем тривожності, а високий рівень значно зменшився. Особливо помітні зміни спостерігалися у страху перевірки знань, проблемах взаємодії з учителями, фрустрації потреби в досягненні успіху та страху самовираження. Це свідчить про позитивний вплив ігрових, арт-терапевтичних та релаксаційних методик на емоційну стабільність дітей.

За методикою Дж. Тейлора (MAS) знизилися показники шкільної та самооціночної тривожності. Зменшення дуже високого рівня тривожності у взаємодії з учителем та страху оцінювання демонструє ефективність практик, спрямованих на розвиток позитивної «Я-концепції», впевненості в собі та емоційної стійкості.

Аналіз за Багатошкальним опитувальником дитячої тривожності підтвердив позитивні зміни у всіх сферах: тривога у взаєминах із учителями та

однокласниками, тривога, пов'язана з навчальними досягненнями, та психофізіологічні прояви стресу значно знизилися.

Способи та прийоми роботи, що поєднують ігрові, арт-терапевтичні та релаксаційні елементи, дозволили учням навчитися саморегуляції, зменшити емоційну напругу, підвищити впевненість у власних силах і покращити взаємодію з оточенням.

Отже, результати проведеного експерименту підтверджують доцільність застосування даної програми в системі роботи практичного психолога та вчителя початкових класів.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження на тему «Шляхи корекції тривожних станів молодших школярів» дозволило отримати комплексне уявлення про особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку та визначити ефективні психолого-педагогічні підходи до її корекції.

Мета роботи – вивчення особливостей тривожності у молодших школярів та розробка програми її корекції – була досягнута шляхом теоретичного аналізу, емпіричного дослідження та апробації психолого-педагогічної програми.

У процесі теоретичного аналізу було з'ясовано, що молодший шкільний вік є критичним періодом психічного, когнітивного та соціального розвитку дитини, під час якого формується самоконтроль, довільна поведінка, здатність до рефлексії та емоційна саморегуляція. Встановлено, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку виступає як складна індивідуально-психологічна характеристика, що проявляється у вигляді підвищеної чутливості до різних зовнішніх та внутрішніх подразників, внутрішнього неспокою, напруженості, а також у поведінкових реакціях – руховому збудженні, надмірній активності, труднощах із концентрацією уваги. Найбільш проблемними є шкільна тривожність, страх самовираження, тривога у взаєминах із однолітками та педагогами, а також тривога, пов'язана з навчальними досягненнями.

На констатувальному етапі дослідження було проведено діагностику рівнів тривожності учнів 4-х класів із використанням трьох методик: методики шкільної тривожності А. Філліпса, Багатошкального опитувальника дитячої тривожності та «Шкали тривожності» Дж. Тейлора (MAS).

Результати методики А. Філліпса показали, що загальна тривожність у школі у більшості дітей знаходиться на нормальному (30 %) та підвищеному (35 %) рівнях, тоді як 25 % мають високий рівень тривожності, що вимагає уваги фахівців. Переживання соціального стресу виявлено у 40 % учнів на підвищеному рівні та у 20 % – на високому. Фрустрація потреби в досягненні успіху спостерігається у 40 % дітей на підвищеному рівні і у 15 % – на високому.

Страх самовираження виявлено у 40 % учнів на підвищеному рівні та у 18 % – на високому, а страх ситуації перевірки знань має найвищі показники – 35 % дітей з високим рівнем тривожності. Крім того, 40 % учнів мають високий рівень страху у стосунках з учителями, що свідчить про напруженість у комунікації з педагогами.

За даними Багатошкального опитувальника дитячої тривожності, 35 % дітей мають підвищений рівень загальної тривожності, 25 % – дуже високий, 30 % – нормальний, а 10 % – низький. У взаєминах з однокласниками 40 % школярів продемонстрували підвищений рівень тривоги, 20 % – дуже високий.

У шкалі «тривога, пов'язана з оцінкою оточуючих» 45 % мають підвищений рівень, 20 % – дуже високий. Особливо вираженою є тривога у взаєминах з учителями – 35 % дітей з підвищеним рівнем і 40 % – з дуже високим.

Також тривога у взаєминах з батьками має значення 40 % підвищеного та 20 % дуже високого рівнів. Тривога, пов'язана з навчальними досягненнями, у 40 % дітей перебуває на підвищеному рівні, а у 15 % – на дуже високому. У ситуаціях самовираження 40 % мають підвищений рівень, 18 % – дуже високий.

Схожа тенденція простежується у ситуаціях перевірки знань: 40 % дітей мають підвищений рівень тривожності, 35 % – дуже високий. Показники зниження психічної активності та підвищеної вегетативної реактивності становлять 48 % на підвищеному та 12 % на дуже високому рівнях, що свідчить про фізіологічну чутливість до стресу.

За результатами методики Дж. Тейлора (MAS) встановлено, що шкільна тривожність має найвищі показники: 35 % дітей із високим рівнем та 40 % – із дуже високим. Самооціночна тривожність у 40 % дітей є високою, у 18 % – дуже високою, у 30 % – трохи завищеною, і лише 12 % демонструють нормальний рівень.

Побутова (загальна) тривожність також є значною: 40 % учнів мають високий рівень, 15 % – дуже високий, 25 % – трохи завищений, 15 % – нормальний, а 5 % – низький.

Отже, результати констатувального етапу свідчать, що більшість учнів 4-х класів мають підвищений або високий рівень тривожності (у середньому 60–70 % вибірки), що проявляється у переживаннях, пов'язаних із перевіркою знань, оцінюванням, взаєминами з педагогами та однолітками. Найбільш тривожними сферами виявилися навчальна діяльність, самовираження та контакти з учителем.

На основі отриманих даних було розроблено та апробовано комплексну програму психологічної корекції тривожності молодших школярів, що включала п'ять етапів: адаптаційно-мотиваційний, розвиток емоційної свідомості, формування впевненості та позитивної самооцінки, розвиток комунікативних навичок, релаксаційно-закріплювальний. Програма ґрунтувалася на принципах гуманістичного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів і передбачала використання ігрових вправ, арт-терапевтичних методів та релаксаційних способів та прийомів роботи.

Апробація програми продемонструвала її ефективність, а саме: за методикою А. Філліпса «Шкільна тривожність» спостерігалось значне зниження рівня тривожності у дітей. Загальна шкільна тривожність показала позитивну динаміку: частка учнів з нормальним рівнем тривожності зросла з 30 % до 55 %, тоді як високий рівень знизився з 25 % до 10 %. Соціальний стрес також зменшився – кількість дітей з високим рівнем тривожності скоротилася з 20 % до 10 %, а нормальний рівень збільшився з 30 % до 55 %. Крім того, знизилися показники фрустрації потреби в досягненні успіху та страх самовираження, особливо у ситуаціях перевірки знань та взаємодії з учителями. Поступове покращення фізіологічної стійкості до стресу свідчить про ефективність вправ і ігрових методик програми у формуванні емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

Перейдемо до методики Дж. Тейлора (MAS). Після корекційної програми шкільна тривожність, що відображає переживання дітей у взаємодії з учителем, знизилася: дуже високий рівень зменшився з 40 % до 15 %, а високий – з 35 % до 25 %. Самооціночна тривожність також показала покращення: частка дітей із

високим і дуже високим рівнем тривожності знизилася з 58 % до 40 %, що свідчить про розвиток позитивної Я-концепції та впевненості у власних можливостях. Загальна тривожність, пов'язана з міжособистісними ситуаціями, також зменшилася, демонструючи формування більш стійких емоційних реакцій та навичок адаптації в повсякденному житті. Отже, комплексний підхід програми сприяв зниженню тривожності у різних сферах, покращуючи емоційний стан дітей.

За результатами використання Багатошкального опитувальника тривожності для дітей спостерігалися значні позитивні зміни у критичних сферах. Тривога у взаєминах з учителями з високого та дуже високого рівня (35–40 %) знизилася до 25 % і 10 % відповідно, що свідчить про ефективність методик, спрямованих на зниження страху оцінювання та взаємодії з дорослими. Тривога у ситуаціях перевірки знань також зменшилася завдяки вправам на релаксацію та ігровим формам контролю знань. Крім того, зниження психічної активності та вегетативної реактивності вказує на розвиток стресостійкості та навичок саморегуляції. Інші шкали опитувальника, зокрема загальна тривожність, тривога у взаєминах з однокласниками, навчальні досягнення та самовираження, продемонстрували позитивну динаміку, підтверджуючи ефективність комплексного підходу корекційної програми.

Таким чином, гіпотеза дослідження підтвердилася. Системна, комплексна корекційна робота з використанням методів арт-терапії, емоційно-ігрових і релаксаційних технік дійсно сприяє зниженню рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку, підвищенню їх емоційної стійкості, самооцінки та успішності соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. Збірник наукових праць. Психологічні науки. Випуск 2.12 (103) С. 18-24.
2. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості / Педагогіка і психологія. 2013. №4. С. 42–49.
3. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Вип. 4. 2021. С. 82-86.
4. Вавілова А.С. Психологічні особливості страхів молодших школярів. Збірник наукових праць ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2020. № 1. Т. 1. С. 140–144.
5. Віннічук Ю., Опанасюк Г. Хто «Я»? Корекційно-розвивальна програма з використанням методів арт-терапії / Психолог довкілля. 2001. №1. С. 42 – 52. Волошок О. Психологічний зміст страхів і тривожності студентської молоді. Тези звітної наукової конференції філософського факультету. Львів, 2021. Вип. 18. С. 179–182.
6. Волошок О. В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І.Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Вип. 10. С.120-128.
7. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». Психологія та соціальна робота. 2019. №24, 1(49). С. 32-48.
8. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність». Теорія і практика сучасної психології. 2018. №6. С. 107 – 109.
9. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол.

ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Том IX. З. Вип. 11. С. 381–393.

10.Гуд Г. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів: дисер. канд. психол. наук: 19.00.07. Інс-т пед. освіти і освіти дорослих ун-т ім. І. Я. Зязюна. Київ, 2021. 286 с.

11.Гуд Г. О. Психологічні особливості формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць / гол. ред. колег. Н. Є. Завацька. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 62–81.

12.Драган А. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. 2015. № 1 (48). С. 117–120.

13.Жучкова В. Форми, методи та прийоми корекції навичок саморегуляції у молодших школярів. Молодий вчений. 2021. №. 11 (99). С. 164-167.

14.Залеська О. Діти в умовах травматичної кризи. Психолог: всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів. 2015. № 11–12. С. 35–38.

15.Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. Вісник Львівського університету. Сер Психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 72–78.

16.Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2014. С. 176–180.

17.Карапетрова О.В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. Вісник університету ім. А. Нобеля. Київ: пед. науки. 2020. № 2 (20). С. 34–39.

18.Кіріченко Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції

молодих вчених, аспірантів та студентів, 14 травня 2020 р. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2020. 265 с.

19.Кормило О. М. Психічні стани та їх зв'язок зі страхом у дитячому віці. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 286-297.

20.Котик Т. М. Нова Українська Школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль, Астон, 2020. 192 с.

21.Лемак М. В., Петрищев В. Ю. Методичне видання. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші. 2011. 616 с.

22.Максименко К. С. Психічні стани як вияв існування особистості. Наукові записки. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. Вип. 26. Київ, 2005. С. 62-67.

23.Макух О. І. Особливості межових психічних станів молодших школярів у процесі навчальної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.

24.Маляр О.І. Проблематика негативних емоційних проявів у дітей молодшого шкільного віку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. 2018. № 7. С. 24–28.

25.Мартинюк О. Особливості корекції тривожних станів у молодших школярів. The III International Scientific and Practical Conference «Scientific opinions on modern methods of solving problems», October 02-04, 2023, Prague, Czech Republic. С. 236–240.

26.Маценко В.Ф. Самосвідомість. Психологічні аспекти та основні напрями розвитку тривожності. Стежинами психологічного вдосконалення. 2004. № 24 С.10-21.

27.Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії: автореф. дис. ... канд.

психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 20 с.

28.Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ, 2011. 112 с.

29.Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. Психолог. 2003. №2. С. 21-22.

30.Пилипенко Г., Шинкевич М. Причини виникнення тривожності в дітей молодшого шкільного віку. In The XV International Science Conference «Trends in the development of practice and science», December 28–31. Oslo, Norway. 2021. 386 с.

31.Пономаренко О. С., Коц С. М., Коц В. П. Вивчення стресостійкості у сучасних умовах та способи її підвищення. Актуальні проблеми сучасної науки : XII Міжнародна науково-практична конференція, м. Вінниця, 6 квітня 2020 р. Ч. 7. С. 53–56

32.Прахова С., Макаренко Н. Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «нової української школи» (на прикладі лонгітюдного дослідження) Проблеми сучасної психології. 2019 № 6 (44). С. 234–254.

33.Поспелова І., Рамзіна О. Проблеми виникнення тривожності молодшого школяра в сучасній школі. Вісник Львівського університету. Серія : Психологічні науки. 2021. Випуск 11. С. 156–166.

34.Психолог у НУШ: радісно та впевнено руш! Путівник психолога в Новій українській школі/ упоряд. Є.В.Афоніна, О. О. Краматорськ: Витоки, 2018. 250 с.

35.Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Київ: Прапор, 2009. 672 с.

36.Райчук Л.В. Дитячі страхи. Діагностика та корекція / Людмила Райчук. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2014. 117 с.

37.Сімович О.Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. №2 (27). С. 69-77.

38.Сургунд Н. Вплив тривоги та тривожності на емоційний стан школярів. Психологічні травелоги. 2023. № 4. С. 156 – 165.

39.Тарасова Т. Психологічна культура особистості як актуальний виклик сьогодення. Збірник наукових праць. 2013. Вип. 4. С. 315-324.

40.Тімановська А.Ю. Психологічні особливості переживання навчального стресу молодшими школярами. 2021. 81 с

41.Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

42.Хлівна О. Психодіагностичні засоби виявлення шкільної тривожності в процесі психоконсультативної та психокорекційної практики. Сучасні стратегії впровадження світоглядної освіти: зб. наук. пр. Луцьк, 2021. С. 129–137.

43.Хом'як А.О. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. Андрагогічний вісник. 2019. №. 10. С. 158–164.

44.Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479–491.

45.Цумарева Н. В. Тривожність як показник емоційного неблагополуччя та індикатор емоційної деривації в дітей молодшого шкільного віку. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Психологія. 2020. № 4. С. 260–266.

46.Чудновець Ю. С., Бочелюк В. Й. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 28 квіт. 2021 р. Запоріжжя, 2021. С. 431–433.

47. Шапранова Т. А., Родькіна К. О. Профілактика навчального стресу. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 7. С. 31–34.
48. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально – психологічна проблема. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 165–170.
49. De Mol J., Buysse A. Understandings of children's influence in parent – child relationships: A Q – methodological study. Journal of Social and Personal Relationships. 2008. Vol. 25 (2), pp. 359–379.
50. Hoffman L. W. The value of children to parents and childrearing patterns. Social Behavior. 1987. Vol. 2. pp. 123-141.