

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри ПП та М,

Лежон Н., доцентка

Юлія ГЕРАСИМЕНКО



_____ 2025 р.

(дата)

**«АКАДЕМІЧНА ТРИВОЖНІСТЬ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ: ЧИННИКИ ТА
СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ»**

**Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-23-11-ЗМ

ОСИПЕНКО Ольга Ігорівна

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

доцент

КЛОЧКО Алла Олексіївна



(підпис)



(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Осипенко Ольга Ігорівна, група ПС-23-11-ЗМ

Назва: Академічна тривожність серед школярів: чинники та способи подолання

Керівник: Ключко Алла Олексіївна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності: 1:3.4%

Мікропробіли: 6

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Кваліфікаційна робота Осипенко О.І. має високий рівень фінальної етапу акредитації, що свідчить про високу якість виконання досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають належне наведення на відповідне джерело.

Дата 11.05.2025 р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти: магістр

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
 Завідувач кафедри
 д.е.н., доц. Герасименко Ю.С.
 « 3 » січня 20__ року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Осипенко Ользі Ігорівні

1. Тема роботи «Академічна тривожність серед школярів: чинники та способи подолання».

керівник роботи Клочко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент
 затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи «02» травня 2025 року.

3. Вихідні дані до роботи: аналіз психолого-педагогічної літератури, емпіричне дослідження під час проходження переддипломної практики на базі Саратського ліцею Саратської селищної ради Білгород-Дністровського району Одеської області.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти дослідження академічної тривожності серед школярів, а саме: психологічні основи та детермінанти тривожності, причини та фактори виникнення академічної тривожності, зв'язок між досягальною активністю та рівнем академічної тривожності.

2. Здійснити емпіричне дослідження академічної тривожності в учнів та описати його результати.

3. Розробити корекційно-розвивальні програми для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та для учнів підліткового віку «Технології успіху».

4. Проаналізувати ефективність впровадження корекційно-розвивальних програм для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та для учнів підліткового віку «Технології успіху».

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ім'я та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
1	Клочко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент	09.02.2025	21.02.2025
2	Клочко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент	24.02.2025	17.03.2025
3	Клочко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент	18.03.2025	14.04.2025

6. Дата видачі завдання 05.01.2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	13.01.2025	Виконано
2	Вивчення літературних джерел	20.01.2025	Виконано
3	Збирання матеріалу	27.01.2025	Виконано
4	Обробка матеріалу	9.02.2025	Виконано
5	Виконання розділу 1	21.02.2025	Виконано
6	Виконання розділу 2	17.03.2025	Виконано
7	Виконання розділу 3	14.03.2025	Виконано
8	Формулювання висновків	01.04.2025	Виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	25.04.2025	Виконано
10	Подання роботи на кафедру	02.05.2025	Виконано

Студент  О. І. Осипенко
(підпис)

Керівник роботи  А. О. Клочко
(підпис)

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

Керівника на кваліфікаційну роботу магістра Осипенко Ольги Ігорівни.

Тема кваліфікаційної роботи Академічна тривожність серед школярів:
чинники та способи подолання.

Загальна характеристика кваліфікаційної роботи

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних чинників академічної тривожності серед школярів, а також розробленні та апробації програми профілактики і подолання академічної тривожності.

Кваліфікаційна робота відзначається логічною структурою, послідовним викладом матеріалу та ґрунтовним теоретико-методологічним аналізом проблеми. Здобувач освіти продемонструвала високий рівень самостійності у виконанні дослідження, що проявилось в комплексному опрацюванні вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, самостійній організації та проведенні емпіричного дослідження академічної тривожності у школярів різних вікових категорій, а також у творчому підході до розробки та впровадження авторської програми профілактики і подолання академічної тривожності. Оригінальність авторського тексту кваліфікаційної роботи, що визначено за допомогою комплексу Strike Plagiarism, складає 96,6%, що свідчить про достатній рівень самостійності виконання дослідження.

Автор кваліфікаційної роботи вдало застосувала комплекс валідних психодіагностичних методик для дослідження особливостей академічної тривожності школярів. Результати емпіричного дослідження мають високу наукову цінність, оскільки розкривають сучасні тенденції та проблеми академічної тривожності серед учнів різних вікових категорій та дозволяють виявити ключові психологічні фактори, що впливають на її виникнення та розвиток. Особливо значущими є встановлені взаємозв'язки між рівнем академічної тривожності,

стилем педагогічної взаємодії, психологічним кліматом у класі та особливостями навчальної мотивації школярів.

Здобувачем освіти ґрунтовно досліджено теоретичні аспекти проблеми академічної тривожності, проаналізовано основні її форми та прояви, визначено психологічні чинники виникнення академічної тривожності у сучасних умовах, розроблено та успішно апробовано програму та надано практичні рекомендації щодо профілактики і подолання академічної тривожності серед школярів різних вікових категорій.

Практична значущість висновків і рекомендацій, що містяться в роботі, полягає в можливості їх використання в діяльності шкільних психологів, педагогів, соціальних служб, а також у системі психологічної просвіти батьків щодо зниження академічної тривожності дітей.

Кваліфікаційна робота відповідає всім вимогам, що висуваються до робіт такого рівня, заслуговує високої оцінки, а здобувач освіти Осипенко О.І. – присвоєння кваліфікації магістра психології.

Керівник кваліфікаційної роботи магістра
проф.каф.ППтаМ., доц., д.пс.н.



А.О. Ключко

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 119 сторінок, 4 рисунки, 5 таблиць, 4 додатки, 64 літературних джерела.

Мета дослідження – проаналізувати академічну тривожність серед школярів, визначити основні чинники, що її зумовлюють, та розробити програму профілактики академічної тривожності школярів «Впевненість без стресу».

Об'єкт дослідження – академічна тривожність серед учнів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – особливості академічної тривожності школярів, а також методи та стратегії її подолання.

Для досягнення мети дослідження та вирішення визначених завдань було застосовано комплекс наукових методів, зокрема:

теоретичні методи (аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми академічної тривожності; порівняльний аналіз підходів до подолання академічної тривожності у школярів; моделювання шляхів профілактики та зниження рівня тривожності);

емпіричні методи: анкетування та опитування школярів для виявлення рівня академічної тривожності та її чинників на основі використання таких психодіагностичних методик: опитувальник шкільної тривожності Філіпса, шкала тривожності Дж. Тейлора, шкала тривоги Бека, багатошкальний опитувальник дитячої тривожності);

методи математико-статистичної обробки даних (кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, узагальнення результатів дослідження та оцінка ефективності запропонованих заходів щодо зниження академічної тривожності.

Основний науковий результат роботи полягає у наступному: поглибленні наукових уявлень про феномен академічної тривожності школярів, її психологічні, соціальні та педагогічні чинники; систематизації та узагальненні існуючих підходів до діагностики, профілактики та подолання академічної тривожності в освітньому середовищі; розширенні наукового

знання про взаємозв'язок академічної тривожності з когнітивними, емоційно-вольовими та особистісними особливостями учнів; обґрунтуванні ефективних методів і стратегій зниження рівня академічної тривожності у школярів, що можуть бути використані в подальших дослідженнях та практиці освітньої психології; розробленні та впровадженні програми профілактики й подолання академічної тривожності серед школярів; створенні рекомендацій для педагогів щодо формування сприятливого освітнього середовища, що зменшує рівень тривожності учнів; підвищенні психологічної культури батьків шляхом проведення тренінгів і консультацій щодо підтримки дітей в освітньому процесі; використанні отриманих даних у подальших наукових дослідженнях з психології освіти та вікової психології.

Ключові слова: академічна тривожність, тривожність, причини тривожності, фактори тривожності, рівень тривожності, профілактика тривожності.

ABSTRACT

Master's thesis: 119 pages, 4 figures, 5 tables, 4 appendices, 64 literary sources.

The purpose of the study is to analyze academic anxiety among schoolchildren, identify the main factors that cause it, and develop a program for the prevention of academic anxiety among schoolchildren "Confidence without stress".

The object of the study is academic anxiety among students of secondary education institutions.

The subject of the study is the features of academic anxiety among schoolchildren, as well as methods and strategies for overcoming it.

To achieve the goal of the study and solve the specified tasks, a set of scientific methods was used, in particular:

theoretical methods (analysis, systematization and generalization of scientific literature on the problem of academic anxiety; comparative analysis of approaches to overcoming academic anxiety in schoolchildren; modeling of ways of prevention and reducing the level of anxiety);

empirical methods: questionnaires and interviews of schoolchildren to identify the level of academic anxiety and its factors based on the use of the following psychodiagnostic methods: Phillips School Anxiety Questionnaire, J. Taylor Anxiety Scale, Beck Anxiety Scale, Multiscale Child Anxiety Questionnaire);

methods of mathematical and statistical data processing (quantitative and qualitative analysis of the results obtained, generalization of research results and assessment of the effectiveness of the proposed measures to reduce academic anxiety. The main scientific result of the work is the following: deepening scientific ideas about the phenomenon of academic anxiety of schoolchildren, its psychological, social and pedagogical factors; systematization and generalization of existing approaches to the diagnosis, prevention and overcoming of academic anxiety in the educational environment; expansion of scientific knowledge about

the relationship of academic anxiety with cognitive, emotional-volitional and personal characteristics of students; substantiation of effective methods and strategies for reducing the level of academic anxiety in schoolchildren, which can be used in further research and practice of educational psychology; development and implementation of a program for the prevention and overcoming of academic anxiety among schoolchildren; creation of recommendations for teachers on the formation of a favorable educational environment that reduces the level of anxiety of students; increasing the psychological culture of parents by conducting trainings and consultations on supporting children in the educational process; using the obtained data in further scientific research on educational psychology and age psychology.

Keywords: academic anxiety, anxiety, causes of anxiety, anxiety factors, level of anxiety, prevention of anxiety.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ.....	16
1.1. Психологічні основи та детермінанти тривожності	16
1.2. Академічна тривожність: причини та фактори її виникнення....	32
1.3. Зв'язок між досягальною активністю та рівнем академічної тривожності.....	41
Висновки до першого розділу.....	52
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ.....	56
2.1. Організаційні аспекти проведення емпіричного дослідження академічної тривожності в учнів.....	56
2.2. Аналіз результатів дослідження академічної тривожності в учнів.....	64
Висновки до другого розділу	74
РОЗДІЛ 3 ПРОФІЛАКТИКА АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	76
3.1. Корекційно-розвивальна робота з профілактики тривожності учнів в умовах закладу загальної середньої освіти.....	76
3.2. Корекційно-розвивальна програма для учнів початкових класів «Кроки до впевненості».....	83
3.3. Корекційно-розвивальна програма для учнів підліткового віку «Технології успіху»	90
3.4. Ефективність впровадження корекційно-розвивальних програм для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та для учнів підліткового віку «Технології успіху».....	96
Висновки до третього розділу.....	101
ВИСНОВКИ.....	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	109
ДОДАТКИ	115

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах сучасної освітньої системи академічна тривожність є однією з найбільш поширених проблем, з якою стикаються школярі різного віку. Інтенсивні навчальні навантаження, високі очікування батьків і вчителів, соціальні порівняння та постійне оцінювання знань створюють умови для розвитку тривожності, яка може негативно впливати як на психологічний стан учнів, так і на їхню успішність.

Академічна тривожність проявляється через страх перед невдачами, підвищену емоційну напругу під час контрольних робіт, труднощі у зосередженні, зниження самооцінки та навіть соматичні симптоми (головний біль, біль у животі, безсоння тощо). Особливо актуальною ця проблема стає в молодшому шкільному та підлітковому віці, коли діти ще не мають достатніх навичок саморегуляції і не можуть самостійно долати стресові ситуації [12].

Дослідження свідчать, що академічна тривожність має комплексний характер і формується під впливом різних чинників: особистісні особливості учнів (низька самооцінка, перфекціонізм, надмірна чутливість до критики), сімейні фактори (надмірний тиск з боку батьків, порівняння з іншими дітьми, відсутність підтримки), освітнє середовище (авторитарний стиль викладання, велика кількість контрольних робіт, відсутність психологічної підтримки), соціальні фактори (конкуренція серед однолітків, страх осуду з боку вчителів чи друзів, вплив соціальних мереж).

Без належної уваги та своєчасної корекції академічна тривожність може стати причиною хронічного стресу, зниження навчальної мотивації, емоційного вигорання та навіть розвитку психосоматичних захворювань. Саме тому важливо не лише виявляти рівень академічної тривожності у школярів, а й розробляти ефективні методи її подолання [20].

Таким чином, проблема академічної тривожності є актуальною та багатовимірною, оскільки впливає на когнітивний, емоційний та соціальний

розвиток школярів. Виявлення її основних причин і розробка ефективних способів подолання сприятимуть не лише покращенню навчальних результатів учнів, а й забезпеченню їхнього психологічного благополуччя.

Війна створює надзвичайно стресові умови для всіх верств населення, особливо для дітей, чия психіка ще не сформована до кінця. Стрес, пов'язаний з війною, має великий вплив на академічну діяльність школярів, адже порушує їх емоційну стабільність, знижує здатність до концентрації уваги та навчання. Діти можуть переживати втрату близьких, психологічні травми від бомбардувань чи переміщення, що викликає додаткову тривожність і страхи, пов'язані з навчанням.

Пандемія COVID-19 і війна стали важливими чинниками, які змінили формат освіти, перетворивши багато шкіл на онлайн-платформи. Навчання в дистанційному режимі стало викликом для багатьох учнів, оскільки воно ускладнило соціальну взаємодію, знизило рівень мотивації та сприяло зростанню тривожності через технічні проблеми, низьку взаємодію з однолітками і вчителями.

Зміна звичних умов навчання, перехід до онлайн-занять, збільшення обсягу домашніх завдань, а також непередбачуваність ситуації на фронті можуть посилювати відчуття безпорадності й небезпеки, збільшувати рівень стресу та сприяти розвитку академічної тривожності серед учнів.

Діти, які переживають травму війни, можуть відчувати глибоку невизначеність щодо свого майбутнього, що посилює тривогу з приводу навчальних досягнень. Відсутність фізичного контакту з однокласниками та вчителями, постійні технічні проблеми під час дистанційних уроків призводять до збільшення стресу та відчуття ізоляваності.

Страхи, пов'язані з безпекою, емоційні переживання через події війни можуть значно знижувати здатність учнів до фокусування на навчанні. Постійні переживання через фізичну безпеку, евакуація та інші зовнішні стресори можуть призвести до тривожності, що впливає на учнівську успішність і мотивацію [28].

Академічна тривожність серед учнів в умовах війни та сучасних викликів є важливим і складним соціально-психологічним феноменом, що потребує уваги з боку педагогів, психологів та батьків. Ефективні стратегії подолання тривожності, включаючи психологічну підтримку, адаптацію навчального процесу та створення комфортних умов для навчання, можуть допомогти учням зберегти емоційну стабільність і успішно подолати труднощі, з якими вони стикаються в цей складний період [34].

Академічна тривожність серед школярів є важливою темою досліджень українських науковців, які вивчають її вплив на навчальну успішність та психологічне благополуччя учнів. Академічна тривожність серед школярів є важливою проблемою, яка впливає на їхню навчальну успішність та загальний розвиток. Різні дослідники, такі як С. Будняк, М. Коваленко та О. Романов, аналізували чинники, що сприяють виникненню тривожності, та пропонували методи її подолання.

Мета дослідження – проаналізувати академічну тривожність серед школярів, визначити основні чинники, що її зумовлюють, та розробити програму профілактики академічної тривожності школярів «Впевненість без стресу».

Об'єкт дослідження – академічна тривожність серед учнів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – особливості академічної тривожності школярів, а також методи та стратегії її подолання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти дослідження академічної тривожності серед школярів, а саме: психологічні основи та детермінанти тривожності, причини та фактори виникнення академічної тривожності, зв'язок між досягальною активністю та рівнем академічної тривожності.

2. Здійснити емпіричне дослідження академічної тривожності в учнів та описати його результати.

3. Розробити корекційно-розвивальні програми для учнів початкових

класів «Кроки до впевненості» та для учнів підліткового віку «Технології успіху».

4. Проаналізувати ефективність впровадження корекційно-розвивальних програм для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та для учнів підліткового віку «Технології успіху».

Для досягнення мети дослідження та вирішення визначених завдань було застосовано комплекс наукових **методів**, зокрема:

- теоретичні методи (аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми академічної тривожності; порівняльний аналіз підходів до подолання академічної тривожності у школярів; моделювання шляхів профілактики та зниження рівня тривожності);

- емпіричні методи: анкетування та опитування школярів для виявлення рівня академічної тривожності та її чинників на основі використання таких психодіагностичних методик: опитувальник шкільної тривожності Філіпса, шкала тривожності Дж. Тейлора, шкала тривоги Бека, багатошкальний опитувальник дитячої тривожності);

- методи математико-статистичної обробки даних (кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, узагальнення результатів дослідження та оцінка ефективності запропонованих заходів щодо зниження академічної тривожності.

Теоретичне значення дослідження полягає у: поглибленні наукових уявлень про феномен академічної тривожності школярів, її психологічні, соціальні та педагогічні чинники; систематизації та узагальненні існуючих підходів до діагностики, профілактики та подолання академічної тривожності в освітньому середовищі; розширенні наукового знання про взаємозв'язок академічної тривожності з когнітивними, емоційно-вольовими та особистісними особливостями учнів; обґрунтуванні ефективних методів і стратегій зниження рівня академічної тривожності у школярів, що можуть бути використані в подальших дослідженнях та практиці освітньої психології.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані для: розробки та впровадження програм профілактики й подолання академічної тривожності серед школярів; створення рекомендацій для педагогів щодо формування сприятливого освітнього середовища, що зменшує рівень тривожності учнів; надання психологічної підтримки школярам через індивідуальні та групові заняття з розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції; підвищення психологічної культури батьків шляхом проведення тренінгів і консультацій щодо підтримки дітей в освітньому процесі; використання отриманих даних у подальших наукових дослідженнях з психології освіти та вікової психології.

Експериментальна база дослідження: Саратський ліцей Саратської селищної ради Білгород-Дністровського району Одеської області.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше здійснено комплексне дослідження феномену академічної тривожності школярів у контексті її психологічних, соціальних та педагогічних чинників. Набули подальшого розвитку наукові уявлення про особливості взаємозв'язку академічної тривожності з когнітивними, емоційно-вольовими та особистісними характеристиками учнів. Уточнено, систематизовано та узагальнено сучасні підходи до діагностики, профілактики й подолання академічної тривожності в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема війни та дистанційного навчання в освітньому середовищі. Обґрунтовано та експериментально підтверджено ефективність стратегій і методів зниження рівня академічної тривожності, що можуть бути використані як у практичній діяльності психолога, так і в подальших наукових дослідженнях у галузі освітньої психології.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота містить вступ, три основні розділи, висновки до кожного з розділів, загальні висновки, список використаних джерел та додатки. Робота містить 4 рисунки та 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ

1.1. Психологічні основи та детермінанти тривожності

Серед ключових питань, що постають у процесі практичної діяльності людини, особливе значення мають проблеми, пов'язані з її психічними станами. У спектрі різноманітних психічних станів, які привертають увагу науковців, особливий інтерес викликає феномен, що в англomовній літературі позначається терміном «anxiety». В українській мові це поняття передається словами «тривога» або «занепокоєння».

Варто наголосити, що в англійській мові це слово вживається як для позначення ситуативного емоційного стану, так і для характеристики особистісної схильності до переживання тривоги. Науковці проводять чітке розмежування між тривожністю як тимчасовим емоційним станом (ситуативна тривога) та як стійкою індивідуальною рисою, що проявляється у схильності до частих і глибоких переживань тривоги. Це розмежування детально досліджували такі вчені, як Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, Р. Кеттел, І. Саразон.

Така диференціація є важливою як для теоретичних досліджень, так і для практичної психології, оскільки дозволяє більш точно діагностувати та коригувати прояви тривожності в залежності від її природи та інтенсивності. Проблемі дослідження стану тривоги традиційно приділяється значна увага як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій літературі. Серед відомих дослідників цього феномена можна виокремити таких науковців, як В. Девідсон, Ч. Спілбергер, Т. Немчин, Н. В. Тарабрина, Ю. Л. Ханін та інших [35].

Одним із перших, хто звернув увагу на явище тривоги та занепокоєння, був З. Фрейд. Він охарактеризував цей стан як емоційний

феномен, що включає в себе відчуття очікування та невизначеності, а також переживання безпорадності [21].

Різні дослідники пропонують власні визначення тривоги, що відображають багатовимірність цього феномена:

- В. Полдінгер трактує тривогу як почуття невизначеної загрози, яка не піддається прогнозуванню, та як дифузне побоювання, що супроводжується тривожним очікуванням [28];

- А. Кемпінські визначає тривогу як загальне відчуття невизначеного занепокоєння [34];

- Ф. Березін вважає її результатом переживання або очікування фрустрації та розглядає як центральний механізм психічного стресу [41];

- С. Соловйова наголошує на її адаптивній функції, пояснюючи, що вона є природною реакцією на потенційно небезпечні ситуації [46];

- Е. Хорнблоу розглядає тривогу як «суб'єктивне почуття побоювання і насувається небезпеки», що має негативне забарвлення та спрямоване на майбутнє, на відміну від емоцій співчуття чи почуття провини [50];

- В. Соколов та Л. Панін характеризують її як стійкий психічний стан, що виникає в умовах невизначеної загрози та зникає при нормалізації соматичного стану та соціального оточення [41];

- А. Ольшаннікова та І. Пацявічус підкреслюють, що тривога виконує важливу роль у процесах саморегуляції діяльності та має адаптивне значення [49].

Таким чином, різноманіття визначень тривоги відображає складність її природи, що охоплює як емоційний, так і когнітивний, поведінковий та фізіологічний аспекти.

Ч. Спілбергер розглядає центральний аспект тривоги через призму відчуття загрози. На його думку, тривожний стан виникає внаслідок того, що індивід сприймає певний подразник або ситуацію як таку, що містить реальні чи потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди [47].

Поняття «тривога» визначалося багатьма дослідниками. Однак у більшості випадків науковці спираються саме на концепцію Ч. Спілбергера. Тривогу, згідно з цим підходом, описують як емоційний стан із негативним забарвленням, що супроводжується суб'єктивними переживаннями занепокоєння, гнітючих передчуттів та, на фізіологічному рівні, активацією автономної нервової системи. Саме тому в сучасній психології панує трактування тривоги як специфічного емоційного стану [47].

У структурі емоційної сфери особистості тривога нерідко розглядається у взаємозв'язку зі страхом, проте водночас між цими двома явищами існують суттєві відмінності. Їхнє розмежування традиційно базується на підході, сформульованому К. Ясперсом. Згідно з цим критерієм, страх пов'язаний із конкретним об'єктом чи загрозою («опредметнена тривога»), тоді як тривога не має чіткої прив'язки до певного стимулу й існує як «вільно плаваюче» переживання невизначеної небезпеки [59].

Таким чином, тривога є багатогранним явищем, що охоплює когнітивний, емоційний та фізіологічний рівні функціонування особистості, а її природа тісно переплітається з іншими психоемоційними станами, зокрема зі страхом.

Згідно з теорією диференціальних емоцій, розробленою К. Ізардом і С. Томкінсом, страх є фундаментальною емоцією, тоді як тривожність розглядається як складний психоемоційний комплекс. Вона формується внаслідок взаємодії страху з іншими базовими емоціями, такими як страждання, гнів, почуття провини, сором і навіть інтерес. Як зазначає К. Ізард, тривожність складається з домінуючої емоції страху та його взаємодії з однією або кількома іншими фундаментальними емоціями [59].

Окрім цього, страх відіграє важливу роль у розвитку тривоги, що було детально описано Ф. Березіним у його концепції так званого «тривожного ряду» – динамічного процесу наростання тривожного стану. Відповідно до цієї теорії, тривога розгортається поетапно, проходячи кілька стадій із поступовим збільшенням інтенсивності:

- внутрішня напруженість – початковий етап, що характеризується зростанням психологічного і фізіологічного дискомфорту;
- гіперстезичні реакції – підвищена чутливість до подразників та загострене сприйняття власних фізичних і психічних станів;
- власне тривога – відчуття загрози та невизначеного занепокоєння, що може перерости в гострий страх;
- страх і катастрофічні очікування – переживання неминучої небезпеки, що може спричинити розвиток тривожно-фобічних розладів [2].

З точки зору нейрофізіології, основою виникнення тривожних станів є надмірна активація неспецифічної ретикулярно-гіпокампіальної системи. Ця підвищена збудливість мозкових структур спричиняє як емоційні прояви тривоги, так і фізіологічні реакції, що супроводжуються вегетативними симптомами.

Крім того, пов'язані з тривогою іпохондричні прояви, такі як гіперстезичні реакції, можна розглядати як результат порушень у когнітивній сфері, що призводять до спотвореного сприйняття соматичних відчуттів та їхньої хибної інтерпретації. Унаслідок цього людина може переживати підвищену чутливість до будь-яких змін у власному тілі, що лише посилює тривожний стан.

Таким чином, тривожність є багаторівневим феноменом, що має як емоційні, так і когнітивно-фізіологічні аспекти, а її розвиток відбувається за певним механізмом, включаючи послідовне наростання напруги, страху та дисфункціонального сприйняття реальності.

Аналіз літературних джерел свідчить про існування двох основних форм прояву тривоги: мобілізуючої та демобілізуючої.

Мобілізуюча тривога проявляється у вигляді підвищеної активності, що інколи може досягати рівня агресивності. Вона також може супроводжуватися зростанням апетиту та іншими реакціями, спрямованими на активне подолання загрози.

Демобілізуюча тривога, навпаки, характеризується заціпенінням,

втратою інтересу до навколишнього світу, емоційним заціпенінням або апатією. Особливо яскраво ці прояви спостерігаються у людей зі стійкою тривожністю [19].

Загалом, тривогу найчастіше визначають як негативний емоційний стан, орієнтований на майбутнє. Вона виникає у ситуаціях невизначеності, коли бракує інформації, а можливий розвиток подій є непрогнозованим. Основна її риса – це відчуття очікування несприятливого розвитку подій.

Таким чином, підсумовуючи, можна зазначити, що тривога здебільшого розглядається як емоційний стан, тоді як тривожність – як стійка особистісна характеристика, що визначає схильність людини до переживання частих і глибоких тривожних станів.

Тривожність розглядається багатьма дослідниками як одна з центральних проблем сучасної цивілізації. Такі вчені, як Р. Мей і Е. Еріксон, називають її ключовою характеристикою нашого часу та визначають як основне «життєве почуття сучасності» [16].

У науковій психології термін «тривожність» охоплює широкий спектр різноманітних явищ. Зокрема, К. Роджерс трактує її як емоційну реакцію, що виникає внаслідок внутрішньоособистісних конфліктів і суперечностей. Подібних висновків, але на основі інших теоретичних підходів, дійшли й вітчизняні вчені, такі як Н. Імедадзе, М. Неймарк, В. Кисловська, Л. Славіна, які досліджували тривожність як самостійну категорію, а також її взаємозв'язок із іншими психологічними утвореннями [32].

На психологічному рівні тривожність переживається у вигляді:

- внутрішньої напруги;
- відчуття занепокоєння та нервозності;
- почуття невизначеності, безпорадності, безсилля;
- страху невдачі, труднощів у прийнятті рішень;
- самотності та загального емоційного дискомфорту.

На фізіологічному рівні тривожні реакції супроводжуються:

- прискореним серцебиттям,

- частим і поверхневим диханням,
- збільшенням об'єму циркуляції крові та підвищенням артеріального тиску,
- зростанням загальної збудливості нервової системи,
- підвищеною сенсорною чутливістю, через що нейтральні стимули можуть сприйматися як загрозливі [26].

Таким чином, тривожність є складним багатовимірним феноменом, що охоплює як психологічні, так і фізіологічні аспекти людського функціонування. Її значення в контексті сучасного суспільства важко переоцінити, оскільки вона відображає загальні тенденції життя в умовах зростаючої невизначеності та стресу.

У вітчизняній психології розгляд тривоги як емоційного стану є основою для визначення тривожності як стійкої особистісної характеристики.

На думку А. Петровського та М. Ярошевського, тривожність визначається як схильність індивіда до переживання тривоги, зокрема у ситуаціях, що не несуть реальної загрози, але все ж сприймаються як потенційно небезпечні [18].

Подібної позиції дотримується В. Кисловська, яка зазначає, що люди з підвищеним рівнем тривожності часто очікують несприятливого результату навіть у відносно нейтральних обставинах [50].

Ж. Глозман підкреслює, що тривожність є системною властивістю, яка проявляється на всіх рівнях активності людини [4].

Таким чином, тривожність можна розглядати як відносно стійку індивідуальну характеристику, яка визначає дві основні схильності людини:

- сприймати широкий спектр ситуацій як такі, що загрожують її самооцінці, самоповазі або соціальному статусу\$
- реагувати на ці ситуації станом тривоги, навіть якщо об'єктивно вони не становлять небезпеки [18].

На думку низки авторів [1; 4; 18; 41; 50], тривала тривога може закріплюватися на рівні особистісних рис, поступово формуючи стійку

тривожність.

Залежно від рівня усвідомлення і прояву в поведінці, тривожність поділяють на:

1. Відкриту тривожність – усвідомлену та виражену в поведінці через емоційні або фізіологічні реакції, такі як занепокоєння, нервозність чи метушливість.

2. Приховану тривожність – не до кінця усвідомлену, яка може проявлятися у двох основних формах:

– зовнішнє маскування – надмірний спокій, зниження чутливості до загрозливих ситуацій, іноді навіть їхнє заперечення;

– непряма поведінкова компенсація – проявляється через уникнення певних ситуацій, надмірний контроль або неадекватні захисні механізми.

Таким чином, тривожність – це складний психологічний феномен, що може мати як явні, так і латентні форми, впливаючи на поведінку, емоційне самопочуття та загальний стиль життя людини.

Тривожність є внутрішньою характеристикою особистості, проте водночас значною мірою залежить від ситуаційних чинників. Саме тому вчені розрізняють тривожність як диспозицію (стійку особистісну рису) та тривожність як стан (ситуативну реакцію).

Ч. Спілбергер у своїх дослідженнях описує це розмежування наступним чином:

– стан тривожності (Т-Стан, ситуативна або реактивна тривожність) – це суб'єктивне переживання загрози, що супроводжується відчуттям напруженості та активізацією або порушенням функціонування автономної нервової системи;

– тривожність як риса особистості (Т-Властивість, особистісна або диспозиційна тривожність) – це сформована поведінкова диспозиція або мотиваційна особливість, через яку людина сприймає навіть об'єктивно безпечні обставини як загрозливі. Це, своєю чергою, спричиняє часті та інтенсивні Т-Стан реакції, які можуть не відповідати реальному рівню

небезпеки [47].

Іншими словами, люди з високим рівнем особистісної тривожності (Т-Диспозицією) схильні сильніше реагувати в стресових ситуаціях, особливо якщо вони загрожують їхній самооцінці. Крім того, у них ширший спектр обставин, які можуть сприйматися як потенційно небезпечні.

Таким чином, чим вище рівень Т-Диспозиції, тим частіше і сильніше у людини проявляється Т-Стан, а також тим більша кількість ситуацій може викликати в неї тривожну реакцію.

Це розмежування між ситуативною та особистісною тривожністю є важливим не лише для діагностики, а й для розробки ефективних стратегій психологічної допомоги людям із підвищеним рівнем тривожності [47].

У низці наукових досліджень розглядається також феномен невмотивованої тривожності, яка характеризується безпідставними або слабо усвідомленими очікуваннями неприємних подій, передчуттям нещастя або можливих втрат. У таких людей психіка перебуває в постійному стані напруги, а їхня поведінка може бути результатом дисфункціонального емоційного стереотипу, який складно контролюється свідомістю. Це наближає стан тривоги до афекту, внаслідок чого індивідуальна реакція на ситуацію стає менш керованою та передбачуваною.

Окрім того, виділяють такі типи тривожності, як стійка тривожність, що зосереджена в певній сфері діяльності, зокрема в навчанні (шкільна, екзаменаційна) або в міжособистісних стосунках, а також загальна, «розлита» тривожність, що може безперешкодно змінювати свої об'єкти залежно від зміни значущості ситуацій для людини. Л. Божович і В. Кисловська також роблять розрізнення між адекватною тривожністю, яка виникає як реакція на реальні проблеми, та неадекватною тривожністю, коли переживання тривоги не мають під собою реальної загрози [18].

Тривога та тривожність – це складні і багатогранні психічні явища, в яких переплітаються не лише афективні, а й інші психологічні компоненти, що допомагають у розумінні цих понять. О. Бізюк виділяє основні структурні

складові тривожності, які розкривають її змістовний характер: емоційний дискомфорт, астеничний та фобічний компоненти тривожності, тривожна оцінка перспективи та потреба в соціальному захисті [51]. Ці компоненти можуть бути як складовими єдиного феномену тривожності, так і окремими автономними елементами її структури. Враховуючи їхню взаємопов'язаність і багатогранність, найкращим терміном для їх пояснення є категорія спектру, що дозволяє відобразити різноманіття значень однієї змінної у її взаємозв'язку та єдності.

Зважаючи на позиції, висловлені як вітчизняними, так і зарубіжними авторами, можна визначити особистісні властивості тривожного спектру як стійкі риси особистості, що є складовими та проявами тривожності як багатогранного феномену. Ці властивості формуються внаслідок тривалого переживання стану тривоги і стають невід'ємною частиною характеру, приймаються індивідом без критичного оцінювання та функціонують як специфічні способи адаптації до умов соціокультурного середовища. Такий розвиток властивостей часто є наслідком прогресуючих захворювань або внаслідок певних внутрішніх і зовнішніх факторів, включаючи психологічні та соціальні чинники, які в подальшому можуть призвести до розвитку захворювань.

До таких особистісних властивостей можна віднести емоційний дискомфорт, астеничні та фобічні компоненти тривожності, а також тривожну оцінку перспективи і потребу в соціальному захисті. Емоційний дискомфорт часто пов'язаний із наявністю емоційних розладів, низьким емоційним тоном, незадоволенням життєвою ситуацією, емоційною напругою та елементами ажитації. Астеничний компонент вказує на переважання в структурі тривожності відчуття втоми, порушень сну, млявості та пасивності, а також швидкої стомлюваності. Фобічний компонент проявляється в відчутті незрозумілої загрози, невпевненості в собі та власній непотрібності. Люди з переважанням цього компонента часто не можуть чітко визначити джерело своїх тривог і звертаються до феноменології «хронічних» страхів, що

змінюються в залежності від внутрішнього стану або змін в зовнішньому середовищі.

Тривожна оцінка перспективи тісно пов'язана з фобічним компонентом, однак у цьому випадку чітко простежується проекція страхів не на поточні події, а на майбутнє. Це супроводжується загальною занепокоєністю щодо того, що може статися в майбутньому, на фоні підвищеної емоційної чутливості. Людина схильна очікувати неприємностей, навіть коли немає явних причин для цього, що свідчить про значну тривожність щодо невизначеності та можливих загроз у перспективі [51].

Потреба у соціальному захисті зумовлена проявами тривожності в соціальних контактах або спробами людини сприймати соціальне середовище як основне джерело тривожного напруження і невпевненості в собі. Людина може відчувати потребу в постійному захисті, підтримці або схваленні з боку оточення, щоб зменшити внутрішній дискомфорт і страх перед відторгненням чи негативною оцінкою з боку інших.

Дослідження тривожності активно проводили багато відомих психологів, зокрема Д. Тейлор, Ч. Спілбергер, Х. Айзенк, Р. Кеттел, К. Ізард, Н. Міллер, А. Спенс, С. Саразон та інші. Ці дослідження не тільки допомогли визначити основні аспекти тривожності, але й звернули увагу на її тривале закріплення у структурі особистості, що стимулює потребу в розумінні причин виникнення та розвитку цієї властивості в людей.

Одним із важливих аспектів, що допомагає глибше зрозуміти причини тривожності, є проблема локалізації її джерела. На сьогодні більшість психологів схилиються до думки, що існують два основні джерела стійкої тривожності. Перше з них пов'язане з тривалою зовнішньою стресовою ситуацією, що виникає внаслідок частих переживань станів тривоги. Це можуть бути, наприклад, невирішені проблеми в особистому або професійному житті, конфлікти, зміни в соціальному оточенні чи інші стресові фактори. Друге джерело – це внутрішні психологічні та/або психофізіологічні фактори, які є індивідуальними передумовами для

розвитку тривожності, як, наприклад, особливості нервової або ендокринної системи [41].

У контексті розуміння тривожності як властивості темпераменту (так званої «психодинамічної» тривожності за термінологією В. Мерліна), основними факторами виступають природні передумови цієї риси, зокрема слабкість нервових процесів, що може призвести до підвищеної чутливості до стресових ситуацій і схильності до тривожних переживань. Це також підкріплюється особливостями ендокринної системи, яка може бути відповідальною за емоційні реакції, що спостерігаються у тривожних людей [59].

Г. Салліван, описуючи виникнення тривожності в контексті стосунків матері та немовляти, робить два важливі висновки: по-перше, тривожність часто виникає через порушення міжособистісних стосунків, зокрема в дитячому віці; по-друге, потреба в уникненні або зменшенні тривожності є рівнозначною потребі у надійності та безпеці в міжособистісних стосунках. Це означає, що порушення в міжособистісних зв'язках, де відсутня емоційна підтримка або стабільність, можуть стати основою для розвитку тривожності в подальшому житті [53].

Також у деяких дослідженнях тривожність розглядається як наслідок соціальних проблем особистості, зокрема порушень у процесі спілкування, що може призвести до відчуття ізоляції, непорозумінь і незадоволеності у взаємодії з оточенням.

Тривожність часто розглядається як частина невротичних і преневротичних утворень, і її виникнення часто пов'язують з внутрішніми конфліктами. Ці конфлікти можуть бути різними, але однією з найважливіших є боротьба між реальним уявленням про себе і ідеалізованим образом, який людина хоче бачити в собі. Д. Макклеланд зазначав, що тривожність тісно пов'язана з конфліктами самооцінки, які виникають, коли уявлення людини про себе не співпадають з її реальними досягненнями чи можливостями. Це може створювати відчуття невідповідності і

незадоволення собою, що сприяє розвитку тривожності [64].

В. Пінчук, у свою чергу, наголошує на важливості конфліктної структури самооцінки, зокрема на феномені «афекту неадекватності», що виникає, коли рівень самооцінки не відповідає рівню домагань людини. Іншими словами, коли людина має завищені вимоги до себе, але не може їх досягти, це створює внутрішній конфлікт, який сприяє розвитку тривожності. Цікаво, що деякі автори, такі як Я. Рейковський і Дж. Аtkінсон, бачать зворотний зв'язок: підвищена тривожність може впливати на формування рівня домагань, знижуючи його через захисні механізми. Тобто тривожна людина може прагнути до менших досягнень, щоб уникнути можливості невдачі, яка ще більше підсилює її тривожність [1].

Згідно з дослідженням А. Прихожан, тривожність у дітей і підлітків може бути результатом незадоволення важливих вікових потреб, які набувають гіпертрофованого характеру, коли дитина або підліток не отримує достатньо уваги, підтримки чи стабільності в своїх стосунках з оточенням, особливо з батьками [38]. Тривожність стає стійким утворенням саме в підлітковому віці, коли з'являються більш чіткі уявлення про себе – «Я-концепція». Якщо в цей період тривожність не вирішується, вона може поглиблюватися і закріплюватися через механізм «замкнутого психологічного кола», коли негативні переживання накопичуються і призводять до посилення тривожних станів, що ще більше утримує людину в цьому стані.

Тривожність, як особистісне утворення, може виконувати мотивуючу функцію в поведінці та розвитку дітей і підлітків, хоча цей вплив має свої обмеження. Вона може замінювати інші мотиви та потреби, особливо в тих випадках, коли індивід не здатний зрозуміти або подолати складні зовнішні обставини. Важливо, що тривожність може мати як негативний, так і позитивний вплив, залежно від ситуації і контексту, але навіть у позитивних випадках цей вплив обмежений адаптивними можливостями цього емоційного стану [38].

У простих ситуаціях тривожність може бути корисною, оскільки вона стимулює індивіда до дії, підвищуючи його увагу та зосередженість. Однак у складних ситуаціях вона може негативно впливати на поведінку, знижуючи ефективність і порушуючи здатність до адаптації. Важливу роль відіграє вихідний рівень тривожності: люди з високим рівнем тривожності мають більші труднощі у складних ситуаціях, а низька тривожність може сприяти більшій розслабленості і кращій роботі в простих ситуаціях [38].

У дослідженнях Дж. Мендлера та С. Саразона, присвячених екзаменаційним ситуаціям, тривожність розглядалася як реакція на зовнішні стимули, що викликають сильний внутрішній подразник. Вони виявили, що слаботривожні особи показували кращі результати після невдач, оскільки вони менш емоційно реагували на помилки і швидше відновлювалися. Водночас особи з високим рівнем тривожності досягали найкращих результатів після проходження нейтрального варіанту завдання, коли очікування успіху і невдачі були однаковими, що дозволяло їм залишатися зібраними і сфокусованими [62].

Це дослідження демонструє важливість емоційного стану в контексті навчальних і життєвих ситуацій: у тривожних людей ситуація невизначеності або можливих невдач може значно впливати на їх здатність до концентрації та досягнення успіху.

Огляд досліджень О. Кондаша дає глибоке розуміння тривожності в контексті шкільного та соціального середовища. Він визначає тривогу як страх перед випробуваннями, поділяючи тривожні ситуації на три основні типи: шкільні, самооцінкові та міжособистісні. Відповідно, тривожність у цих ситуаціях має різні аспекти: шкільна тривожність пов'язана з навчальними ситуаціями, самооцінкова – із занепокоєнням щодо власних якостей і досягнень, а міжособистісна – з взаємодією з іншими людьми [43].

Дослідження показують, що екзаменатори можуть впливати на тривожність учнів через свою поведінку. Наприклад, відсутність емоційної підтримки, формалізм, байдужість або нервозність з боку викладача на

іспитах можуть значно погіршити ситуацію і збільшити рівень тривожності учнів.

Дослідження, присвячені взаємозв'язку між особистісною тривожністю і мотивацією досягнення, також показали, що високий рівень тривожності тісно пов'язаний з мотивацією уникнення невдач. Це підтверджують теорії таких вчених, як Дж. Аткінсон, Д. Макклелланд і Х. Хекхаузен. Згідно з їхніми роботами, люди з високим рівнем тривожності часто прагнуть уникнути невдачі, що може впливати на їх поведінку та мотивацію в складних ситуаціях [18].

Згідно з дослідженнями Т. Кудріної та О. Колесніченко, мотивація досягнення виявляється ефективною лише тоді, коли ситуація відповідає здібностям індивіда, що означає, що рівень тривожності може змінюватися залежно від того, наскільки людина відчуває, що вона здатна впоратися з поставленими завданнями [22].

Дослідження тривожності та її зв'язків з різними аспектами особистості та соціального середовища охоплюють широке коло тем. Зокрема, виявлено кореляції між рівнем тривожності та такими характеристиками, як інтелектуальні здібності, сприйняття часу, а також когнітивний стиль, що варіюється від імпульсивності до рефлексивності. Також встановлено взаємозв'язок між тривожністю і соціальними факторами, такими як національність, раса, та умови шкільного середовища.

Особливо важливими є роботи, що вивчають вплив екстремальних ситуацій на рівень тривожності. Наприклад, дослідження, присвячені наслідкам землетрусу в Вірменії та Чорнобильській катастрофі, показали, що тривожність у дітей і підлітків, які пережили ці стресові події, тісно пов'язана як із зовнішніми обставинами (стратегія виживання в небезпечному середовищі), так і з внутрішніми особистісними конфліктами. В особливості це стосується дітей, що проживали в радіаційно забруднених зонах після аварії на Чорнобильській АЕС [31].

Після Чорнобильської катастрофи також проводились дослідження

серед ліквідаторів і жителів постраждалих районів, які показали, що тривожність була тісно пов'язана з інформаційною невизначеністю та суперечливими даними, що стосувалися наслідків катастрофи.

Крім того, на рівень тривожності впливають особистісні характеристики, такі як соціальна активність, сумлінність, рішучість, емоційна стійкість та інші риси, що визначають рівень нейротизму та інтровертованості людини. Це свідчить про складність та багатогранність механізмів, через які тривожність може формуватися та впливати на поведінку індивідів у різних життєвих ситуаціях [31].

У сучасних психологічних дослідженнях є певна прогалина вивчення впливу тривожності на особистісний розвиток. Більшість сучасних уявлень з цього питання базуються на клінічних дослідженнях, що свідчить про необхідність більш глибокого вивчення цього явища в контексті розвитку особистості та взаємозв'язків з іншими психологічними феноменами.

Чинники підвищеного рівня тривожності можна умовно поділити на кілька груп:

1. Зовнішні об'єктивні чинники – стресові ситуації, екстремальні умови, які висувають підвищені вимоги до психіки людини, а також невизначеність результату тієї чи іншої ситуації. Це можуть бути кризові ситуації, що викликають сильний емоційний стрес і створюють умови для розвитку тривожності.

2. Зовнішні суб'єктивні чинники – порушення міжособистісної взаємодії, труднощі у спілкуванні, проблеми в сімейних стосунках. Конфлікти та соціальна ізоляція можуть стати сильними стресовими факторами, що підвищують рівень тривожності.

3. Внутрішні фізіологічні чинники – слабкість нервових процесів, певні властивості нервової системи, хвороби соматичного або психічного характеру, а також вживання психофармакологічних препаратів, які можуть впливати на загальний стан психіки. Також це можуть бути стомлення або занепокоєння щодо здоров'я.

4. Внутрішні психологічні чинники – внутрішні конфлікти, пов'язані з неадекватним уявленням про власний образ «Я», недостатній рівень домагань, недостатнє обґрунтування мети, передчуття труднощів, необхідність вибору та конфлікти самооцінки. Невдоволення базисними потребами також може посилювати тривожність [30].

Ці чинники свідчать про те, що тривожність є багатогранним явищем, яке може мати як зовнішні, так і внутрішні причини, і для її детального розуміння важливо враховувати широкий спектр факторів, що впливають на психічний стан особистості.

Тривожність може бути підвищена або посилена різноманітними чинниками, серед яких важливе місце займають індивідуальні особливості, соціально-культурні фактори та специфіка розвитку особистості. До основних факторів, що можуть сприяти виникненню та посиленню тривожності, відносяться:

- особливості сприймання та когнітивних стилів – індивідуальні відмінності в тому, як людина сприймає навколишній світ і реагує на події. Люди з імпульсивним або рефлексивним стилем мислення можуть по-різному сприймати стресові ситуації, що впливає на рівень тривожності;

- інтелектуальний рівень – особи з низьким рівнем інтелекту можуть бути більш вразливими до тривоги через обмежену здатність аналізувати ситуацію та шукати шляхи вирішення проблем;

- стать, національність, раса – соціальні та культурні фактори можуть впливати на сприйняття тривожності та на способи її вираження в різних соціальних групах. Наприклад, деякі культури можуть заохочувати чи, навпаки, пригнічувати вираження тривоги, що може змінювати її вплив на особистість;

- соціальні та особистісні якості – люди з такими характеристиками, як соціальна пасивність, непринциповість, нерішучість, конформність (схильність підкорятися груповим стандартам), емоційна нестійкість та невпевненість у собі, мають більшу ймовірність до розвитку тривожності.

Вони можуть відчувати труднощі в адаптації до нових умов, що створює додаткові стресові фактори;

- дитячо-батьківські стосунки – неблагополучні стосунки в родині, зокрема у випадку відсутності емоційної підтримки та невірних педагогічних підходів, можуть стати причиною розвитку тривожності в дитячому віці, що відобразатиметься на подальшому особистісному розвитку;

- групова динаміка – ситуація досягнення в гомогенній групі, коли людина намагається відповідати груповим вимогам або перебуває під впливом однородного середовища, може породжувати внутрішні конфлікти, що сприяють розвитку тривожності [25].

Зазначені чинники можуть призвести до формування особистісних характеристик, пов'язаних із тривожністю, таких як ситуативна та особистісна тривожність, а також загальна тривожність, яка може стати фактором розвитку невротичних розладів. Тому важливо враховувати ці фактори в процесі корекції та підтримки психічного здоров'я індивідів.

1.2. Академічна тривожність: причини та фактори її виникнення

Зростаюча кількість випадків тривожних розладів серед учнів стає серйозною проблемою сучасної освіти. Академічна тривожність є важливим психологічним феноменом, що може значно впливати на ефективність освітньої діяльності, особливо в умовах підвищених вимог до результатів навчання. Вона є відповіддю на різноманітні стресові ситуації, пов'язані з оцінюванням знань, виконанням завдань, іспитами та конкуренцією серед однолітків. Залишаючись без належної уваги, академічна тривожність може призвести до розвитку психічних розладів, зниження самооцінки, проблем у соціальній адаптації та в цілому – до погіршення якості життя учня.

Негативний вплив академічної тривожності не обмежується лише низькою успішністю в навчанні, але й може призводити до порушень психоемоційного стану та розвитку хронічного стресу. Враховуючи високий

темپ розвитку освіти, зміну навчальних методик та вимог, дослідження причин і наслідків академічної тривожності є важливим завданням для психологів, педагогів і медичних працівників [24].

Актуальність цієї теми також полягає в необхідності розробки ефективних методів попередження та корекції академічної тривожності, які допоможуть не тільки зменшити рівень стресу, але й підвищити рівень успішності та психоемоційного благополуччя учнів.

Академічна тривожність може бути спричинена зовнішніми чинниками (наприклад, складність завдань, високі вимоги від викладачів або очікування від батьків) і внутрішніми (наприклад, низька самооцінка, страх невдачі або перфекціонізм). Тривожність може заважати концентрації уваги, прийняттю рішень, здатності до ефективного вирішення завдань. Вона може призводити до ускладнення адаптації до нових навчальних умов, а також до зниження рівня академічної успішності.

Взаємодія з однолітками, спілкування з вчителями, наявність підтримки з боку колег і близьких людей можуть пом'якшувати або посилювати рівень академічної тривожності. Академічна тривожність може змінюватися залежно від віку, етапу навчання, рівня підготовленості та особистісних характеристик.

Високий рівень тривожності може бути пов'язаний з такими психологічними розладами, як депресія, стрес або навіть панічні атаки. Вона також може мати фізіологічні прояви, такі як порушення сну, головні болі чи проблеми з травною системою [26].

Це дослідження важливе для розуміння того, як освітні заклади можуть підтримувати учнів, знижувати стресові фактори та створювати сприятливі умови для їхнього розвитку та успіху.

У сучасних умовах війни академічна тривожність стає ще більш актуальним питанням, оскільки зовнішні стресові фактори, зокрема конфлікти, руйнування інфраструктури, переселення та соціальні потрясіння, значно впливають на емоційний стан учнів. Війна створює додаткові фактори

стресу, що можуть поглиблювати або змінювати причини академічної тривожності, ускладнюючи освітній процес та психологічний стан молоді [46].

Причини академічної тривожності в умовах війни:

1. Зовнішні стресові фактори (військові дії, руйнування інфраструктури). Під час війни учні можуть бути змушені переживати фізичні та емоційні потрясіння, спричинені військовими діями, бомбардуваннями, переміщеннями, загрозами для життя. Це може значно підвищити рівень тривожності, роблячи труднощі в навчанні значно серйознішими.

2. Невизначеність майбутнього. Тривога щодо майбутнього, невизначеність через соціально-економічні зміни, відсутність стабільності може викликати у молоді постійну тривогу. Неясність щодо продовження навчання, іспитів або екзаменів також підвищує рівень академічної тривожності.

3. Втрата нормального освітнього процесу. Під час війни навчальні заклади можуть зазнавати тимчасового закриття, переорієнтації на дистанційне навчання або відсутності доступу до ресурсів. Це порушує нормальну структуру навчання, що додає учням стресу та тривожності через необхідність адаптації до нових умов.

4. Соціальні та сімейні труднощі. Багато учнів можуть переживати психологічні травми через втрату близьких, переміщення з родинами в більш безпечні регіони. Нестабільність у сімейному середовищі та стреси, пов'язані з реальними загрозами для життя, безумовно впливають на рівень тривожності.

5. Психологічний стрес і травма. Військові дії сприяють розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що може ускладнювати концентрацію уваги, організацію освітнього процесу та взаємодію з іншими. Діти та підлітки можуть переживати складнощі через перманентну готовність до змін або небезпеки, що знижує їх здатність зосереджуватись на навчанні.

6. Емоційна нестабільність і психічні розлади. Стрес, депресія, емоційна нестабільність – все це може бути результатом психологічних наслідків війни. Військові конфлікти можуть погіршити психічне здоров'я учнів, сприяючи розвитку більш високого рівня тривожності, що впливає на їхнє навчання.

7. Зміни в соціальній структурі та взаємодії. В умовах війни учні можуть бути позбавлені соціальної підтримки від своїх однолітків або вчителів. Порухення соціальних зв'язків в освітньому середовищі через евакуацію або фізичні відстані може сприяти збільшенню тривожності.

8. Переживання через наслідки війни для країни та освітньої системи. Багато учнів можуть турбуватися про загальну ситуацію в країні, про майбутнє національної освіти, руйнування освітніх установ. Це породжує невпевненість і занепокоєння щодо свого майбутнього, що підвищує академічну тривожність [26; 46].

Таким чином, під час війни можуть бути порушені звичні форми навчання, що додає тривожності щодо неясності формату навчання (онлайн чи офлайн), графіків і термінів. Війна може змінити емоційний фон учнів, підвищити рівень стресу та тривожності, що погіршує здатність фокусуватися на навчанні.

Таким чином, війна може стати як важливим зовнішнім чинником, що підвищує рівень академічної тривожності, так і фактором, який ускладнює адаптацію до навчальних вимог та викликає нові форми стресу.

Загальні причини академічної тривожності учнів можуть бути різноманітними, і вони часто взаємодіють між собою:

1. Високі вимоги та очікування:

- бажання досягти високих результатів. Учні, які ставлять перед собою надмірно високі цілі, можуть відчувати страх перед невдачею;

- оцінки та їх вплив на майбутнє. Страх отримати низькі оцінки, що можуть вплинути на майбутнє навчання або кар'єру, є важливим джерелом тривожності.

2. Низька самооцінка. Учні з низькою самооцінкою часто сумніваються у своїх здібностях і бояться, що не зможуть досягти очікуваних результатів. Це може призвести до надмірного переживання через кожную помилку чи невдачу.

3. Страх перед публічними виступами та оцінкою. Багато учнів бояться відповідати перед класом або проводити усні виступи, оскільки це часто супроводжується оцінкою з боку вчителів та однокласників.

4. Порушення в освітньому процесі. Нерозуміння матеріалу або відставання від темпу класу можуть сприяти відчуттю, що учень не здатен впоратися з навчальним навантаженням.

5. Конфлікти в сім'ї або з однокласниками. Сімейні проблеми, конфлікти з батьками або однокласниками можуть створювати додаткове емоційне навантаження і посилювати тривожність учня.

6. Невизначеність майбутнього. У школярів, які стикаються з проблемами в плануванні майбутнього або виборі кар'єрного шляху, може виникнути тривога щодо їхніх академічних успіхів.

7. Порушення навчальної атмосфери. Негативна атмосфера в класі, конфлікти з вчителями чи відсутність підтримки з боку однокласників можуть призвести до посилення тривожності.

8. Неадекватна підготовка або недостатній досвід. Коли учень не відчуває достатньої підготовленості до іспитів чи контрольних робіт, це може спричинити відчуття безпорадності та стрес.

9. Перфекціонізм. Деякі учні мають високі вимоги до себе і прагнуть до бездоганності, що може призводити до постійного стресу та тривожності, навіть при незначних недоліках у виконанні завдання.

10. Надмірна підтримка з боку батьків. Іноді батьки, які надмірно контролюють навчання своїх дітей або ставлять надмірні вимоги, можуть сприяти розвитку тривожності через постійну наявність очікувань [26; 29; 46].

Ці фактори можуть взаємно посилювати один одного, і важливо, щоб

освітня система, вчителі та батьки приділяли увагу створенню сприятливого та підтримуючого середовища для учнів.

Академічна тривожність може проявлятися в різних формах в залежності від її причин, вираженості та впливу на учня, а саме:

1. Ситуативна академічна тривожність – це тип тривожності, який виникає в конкретних ситуаціях, таких як перед іспитами, контрольними роботами або важливими презентаціями. Вона часто є реакцією на конкретну подію і зазвичай зникає після того, як ситуація завершується. Наприклад, учень може відчувати стрес і переживати перед великим тестом, але після здачі іспиту рівень тривожності знижується.

2. Особистісна академічна тривожність – це стійке почуття тривоги, яке супроводжує учня протягом тривалого часу і є частиною його особистісної реакції на навчальний процес. Вона може бути пов'язана з низькою самооцінкою, перфекціонізмом або тривожними особистісними рисами. Така тривожність може виникати навіть у звичайних навчальних ситуаціях і не обов'язково залежить від конкретних подій.

3. Індивідуальна академічна тривожність виникає через особливості особистості учня. Це може бути пов'язано з індивідуальними психологічними характеристиками, такими як високий рівень тривожності, перфекціонізм або внутрішні конфлікти. Учні з таким типом тривожності схильні переживати навіть через незначні завдання або оцінки.

4. Соціальна академічна тривожність виникає через страх перед оцінкою однокласниками чи викладачем, страх бути засудженим або приниженим. Це може проявлятися у боязні виступати перед класом, відповідати на питання або брати участь у групових обговореннях. Учень може переживати, що його здібності будуть оцінені негативно, що посилює його стрес.

5. Когнітивна академічна тривожність – це тривожність, що виникає через страх не впоратися з певним інтелектуальним завданням або погано засвоєним матеріалом. Учень може відчувати, що його інтелектуальних

можливостей недостатньо для успішного виконання завдань. Така тривожність може проявлятися у вигляді труднощів із концентрацією або страху перед помилками.

6. Емоційна академічна тривожність виникає через сильні емоційні переживання, пов'язані з навчальним процесом. Це може бути страх перед неуспіхом, тривога через можливі погані оцінки чи проблеми з вчителями. Це може призводити до емоційного вигорання або депресії у учнів, які відчують надмірний стрес через навчання.

7. Мотиваційна академічна тривожність виникає у учнів, які відчують страх перед результатами своєї роботи через недостатній рівень мотивації або відсутність інтересу до предмета. Це може бути пов'язано з недостатньою підтримкою з боку вчителів чи батьків, а також з низьким рівнем внутрішньої мотивації учня до навчання [1; 5; 13; 15].

Розуміння цих типів тривожності допомагає розробити ефективні стратегії для їх подолання, адаптації навчальних процесів та надання підтримки учням.

Структура академічної тривожності включає кілька основних компонентів, які взаємодіють між собою, формуючи загальний рівень тривожності учня в освітньому середовищі. Основними складовими академічної тривожності є:

Когнітивний компонент – це пов'язано з думками, переконаннями та уявленнями учня про освітній процес. Учні з високим рівнем академічної тривожності часто мають негативні або катастрофічні очікування щодо своєї успішності в навчанні. Приклад: думка «Я не зможу здати цей іспит» або «Я завжди отримую погані оцінки».

Емоційний компонент включає в себе емоційні реакції на навчальні ситуації. Це може бути страх, тривога, нервозність або відчуття безсилля перед навчальними завданнями. Наприклад, учень може відчувати сильний стрес перед іспитом, або відчуття тривоги через невизначеність результатів.

Фізіологічний компонент – це фізичні реакції організму, які виникають

у відповідь на навчальний стрес. До таких реакцій можна віднести прискорене серцебиття, підвищене потовиділення, тремтіння, головний біль чи навіть відчуття нудоти. Це часто є індикатором того, що учень знаходиться в стані стресу або тривоги через академічні труднощі.

Поведінковий компонент включає в себе конкретні поведінкові прояви тривожності. Це можуть бути уникнення завдань, надмірне заняття підготовкою до іспитів, надмірна перфекціоністська поведінка або, навпаки, відмова від виконання завдань через страх невдачі. Приклад: учень може відкладати навчання до останнього моменту через страх невдачі.

Мотиваційний компонент включає в себе змінений рівень мотивації до навчання через тривожність. Високий рівень тривожності може як знижувати мотивацію (незважаючи на бажання добре вчитися, учень може не мати сил чи енергії для виконання завдань), так і інколи стимулювати надмірне занурення у навчання через страх помилок. Наприклад, учень може ставити перед собою надто високі вимоги або вимагати від себе бездоганних результатів.

Соціальний компонент – взаємодія тривожності з соціальними факторами: взаємини з однокласниками, викладачами, страх публічних виступів або негативної оцінки з боку інших. Учень може переживати через можливу критику з боку вчителя або однокласників, що додає додатковий стрес в освітній процес [5; 13; 15; 41].

Ці компоненти взаємодіють між собою та можуть посилювати один одного. Наприклад, негативні переконання (когнітивний компонент) можуть викликати емоційний стрес, що в свою чергу може вплинути на фізіологічний стан і поведінку учня. Розуміння цієї структури допомагає розробити ефективні стратегії для подолання академічної тривожності та зниження її негативного впливу на навчальний процес.

Академічна тривожність виконує кілька функцій, які можуть бути як адаптивними, так і дезадаптивними залежно від рівня її вираженості та контексту. Основні функції академічної тривожності включають:

Охоронна функція. Тривожність може виконувати роль сигналу для індивіда, що певна ситуація або завдання вимагають підвищеної уваги і концентрації. Вона може мобілізувати ресурси організму для ефективнішого виконання завдання, допомагаючи уникнути помилок або забезпечити кращу підготовку до важливої ситуації, наприклад, іспиту або презентації.

Мотиваційна функція. Помірний рівень тривожності може служити мотиватором для покращення навчальних результатів. Вона може стимулювати учнів до більш зосередженого ставлення до навчання, підвищення відповідальності та дисципліни. Людина може відчувати необхідність підготуватися краще, щоб уникнути невдач.

Функція соціальної адаптації. Тривожність може виявлятися у відповідь на соціальні ситуації, такі як взаємодія з однокласниками або вчителями. Вона може виступати як механізм, який дозволяє людині бути більш обережною у своїй поведінці, щоб уникнути можливих соціальних конфліктів або критики.

Функція адаптації до стресових ситуацій. Академічна тривожність часто виникає через стресові ситуації, пов'язані з освітнім процесом. Вона може виконувати роль сигналу, що допомагає підготувати людину до важких ситуацій, в яких необхідно швидко приймати рішення або діяти під тиском. Це сприяє активації стресових механізмів для мобілізації фізичних і психологічних ресурсів.

Регуляторна функція. Тривожність може бути частиною психологічної регуляції, яка допомагає індивіду контролювати свої емоції і поведінку в навчальному процесі. Вона може допомогти підтримувати баланс між занадто низьким і надмірним рівнем стресу, запобігаючи емоційним або когнітивним перевантаженням.

Захисна функція. При надмірному рівні тривожності, ця функція може стати дезадаптивною і перешкоджати ефективному навчанню. Високий рівень тривожності може спонукати до уникнення навчальних завдань, відчуття постійного страху перед невдачею, що, в свою чергу, знижує

ефективність навчальної діяльності [12; 20].

У разі нормалізації рівня академічної тривожності, вона може виконувати функцію стимуляції до досягнення високих результатів. Проте, коли тривожність стає хронічною або занадто вираженою, вона може мати негативні наслідки для психічного здоров'я та успішності учня.

1.3. Зв'язок між досягальною активністю та рівнем академічної тривожності

Досягальна активність є складним і багатогранним аспектом психічного розвитку особистості, і вона має неоднозначний вплив на психологічне благополуччя. З одного боку, вона може позитивно впливати на підвищення рівня самооцінки, самоповаги та загальної задоволеності життям, сприяючи особистісному зростанню і досягненню життєвих цілей. Проте за певних обставин, як зовнішніх, так і внутрішніх, досягальна активність може перетворитися на джерело психологічних труднощів.

Одним з головних понять, яке об'єднує досягальну активність з різними психологічними тенденціями, є мотивація досягнення. Ця мотивація має прямий зв'язок з проявами як позитивних, так і негативних психологічних станів. Однак одним із найбільш небезпечних наслідків інтенсивної досягальної активності є підвищення рівня тривожності. Мотивація досягнення, спрямована на здобуття важливого результату, активує особистісні механізми, і серед них тривога займає ключове місце. Вона виникає як відповідь на зростання психологічного напруження в процесі досягнення мети [38].

Розуміння того, як саме досягальна активність взаємодіє з тривогою, неможливе без вивчення мотиваційних тенденцій. Саме характер цих тенденцій, реалізованих у процесі досягнення, визначає не тільки рівень і тип тривожності, але й її динаміку в контексті психологічних станів особистості.

Дослідження мотивації поведінки, орієнтованої на досягнення, має

глибокі корені в історії психології, зокрема в роботах двох видатних представників німецької психології – Н. Аха і К. Левіна. Н. Ах, у своїх спробах пояснити поведінку, орієнтовану на досягнення, вводив концепцію «детермінуючої тенденції», яка вказує на спрямованість дій людини на досягнення певних цілей. К. Левін, своєю чергою, використовував поняття «квазіпотреби», щоб окреслити неясні, але значущі потреби, які виникають в умовах певних ситуацій [17].

Подальші дослідження в цій галузі здійснювали такі науковці, як Дж. Аткінсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен, В. Врум, М. Магомед-Емінов та інші, які прагнули виявити специфічні особливості мотивації досягнення і її вплив на особистість.

Мотив досягнення є однією з найбільш вивчених тем у сфері мотивації особистості. Г. Мюррей вперше детально описав цей мотив, підкреслюючи прагнення особистості справлятися з важкими завданнями, долати перешкоди, змагатися з іншими і перевершувати свої попередні досягнення. Він зазначав, що мотивація досягнення охоплює бажання збільшити свою самоповагу через успішне використання власних здібностей, досягати високих результатів і покращувати свою позицію в порівнянні з іншими [14].

У змісті мотиву досягнення можна виокремити два основних компоненти: один, що залежить від конкретної ситуації, і інший, що залишається стійким та постійно проявляється в різних ситуаціях. К. Мадсен, розглядаючи мотивацію, чітко розмежував диспозиційні та функціональні змінні, що визначають поведінку людини [38].

Л. Кронбах, виявляючи дві ключові дисципліни в психології, що вивчають мотивацію, розділив дослідження мотивів на узагальнені (пов'язані з індивідуальними відмінностями) та конкретні (ситуаційно залежні) [50].

Дж. Аткінсон, прагнучи подолати розрив між двома підходами, запропонував розглядати мотивацію як взаємодію особистісних і ситуаційних детермінант, що дозволяє припустити, що мотивація може бути

як процесуальним явищем, так і стабільною рисою особистості [41].

Х. Хекхаузен розробив узагальнюючу когнітивну модель мотивації досягнення, в основі якої лежать дві ключові змінні: «очікування» і «спонукальна цінність». Модель мотивації досягнення, за його концепцією, складається з послідовних етапів: ситуація досягнення, мета, дія, результат і наслідки, що включають оцінку з боку оточення та самооцінку. Людина оцінює результати своїх дій через порівняння з рівнем домагань, а атрибуція результату (пояснення причин) виконує роль компенсаторного механізму, який також впливає на самооцінку [60].

Серед вітчизняних підходів виділяється системно-динамічна модель М. Магомед-Емінова, що описує процесуальний розвиток мотивації [62]. Вона виділяє чотири основні функції мотиву: ініціація, селекція, регуляція виконання та переключення. Згідно з цією моделлю, мотивація розглядається як система, яка має дві основні складові: змістову структуру мотивації (її внутрішню організацію) та динамічне функціонування системи. Мотивація не є статичним явищем, а має процесуальний характер, і функціонує динамічно протягом усього періоду діяльності. Окремі етапи мотиваційного процесу, виокремлені вченим, такі:

- етап актуалізації мотивації та ініціації діяльності;
- етап цілеутворення, вибору дії та формування наміру;
- етап реалізації наміру;
- етап післяреалізації [36].

Кожен етап супроводжується специфічними механізмами мотивації, що забезпечують функціонування мотиваційних структур протягом всього процесу.

Таким чином, мотив можна трактувати як стійку властивість або особистісну диспозицію, яка визначає поведінку та діяльність у рівній мірі з зовнішніми стимулами. Особистісні диспозиції, такі як переваги, схильності, установки, цінності, світогляд і ідеали, повинні бути включені у процес формування конкретного мотиву. Це розуміння розділяють такі вчені, як

М. Мадсен, Г. Мюррей, Дж. Аткінсон, Х. Хекхаузен, К. Платонов, В. Мерлін, М. Магомед-Емінов [42].

Мотивацію досягнення можна визначити як динамічний процес, за допомогою якого реалізується прагнення досягти успіху в конкретній діяльності. Цей процес включає такі компоненти, як мотиви досягнення (стійкі атрибути особистості), потребу в досягненнях та ситуативні чинники (цінність, ймовірність досягнення успіху, складність завдання тощо).

Мотивація досягнення охоплює сукупність особистісних характеристик та відповідних поведінкових реакцій, спрямованих на збільшення або збереження максимально високої здатності людини до всіх видів діяльності, до яких можна застосувати критерії успішності. Успіх чи невдача в процесі взаємодії людини з середовищем завжди мають випадковий характер і виступають змінними періодичними станами в контексті мотивації досягнення. Незалежно від того, наскільки детально визначені критерії успіху, ця шкала складається з двох частин: одна символізує успіх, а інша – невдачу, причому ці частини розділені вузькою межею. Залежно від досягнутих успіхів, ця межа може переміщуватися вгору або вниз по шкалі, зміщуючи разом з собою нульову точку відліку. Для особистості, яка займається діяльністю, орієнтованою на досягнення, характерним є постійне перегляд цілей і повернення до перерваних завдань. Це часовий процес, що включає серію дій, які Г. Мюррей називає «серією актів», що відрізняє мотивацію досягнення від інших мотивів [38].

Як зазначалося, у процесі дослідження мотивації досягнення виявлено дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху та прагнення уникнути невдачі (Дж. Аткінсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен).

Мотив досягнення успіху є стійким прагненням особистості досягати високих результатів у будь-якій діяльності. Люди з вираженим мотивом досягнення успіху характеризуються високою активністю, впевненістю в собі та високою самооцінкою. Вони ставлять перед собою складніші завдання, ніж ті, у кого цей мотив менш виражений, і часто ризикують, намагаючись

досягти більших результатів.

Мотив уникнення невдачі, виокремлений зі структури мотивації досягнення, вказує на те, що домінуючою тенденцією в поведінці людини є прагнення уникнути невдачі. Люди з таким мотивом зазвичай обирають легші завдання, оскільки бояться відчуття незадоволення. Однак, вони також можуть вибирати важкі завдання, якщо не сприймають невдачу як особистий неуспіх, а скоріше як результат впливу зовнішніх обставин [39].

Д. Макклелланд, у ході своїх досліджень, визначив низку властивостей людей, що мають виражений мотив досягнення успіху, зокрема:

- ситуація досягнення є для них привабливим чинником;
- вони мають впевненість в успішному результаті;
- активно шукають інформацію, щоб оцінити свої успіхи;
- готовність прийняти відповідальність і бути рішучими в невизначених ситуаціях;
- відзначаються високою наполегливістю в прагненні до мети;
- отримують значне задоволення від цікавих задач;
- бажають виконувати більш чи менш складну, але реально здійсненну роботу;
- не мають ентузіазму до надмірно складних чи простих завдань;
- не розгублюються в ситуаціях змагання чи перевірки здібностей;
- прагнуть до розумного ризику;
- мають середній, реалістичний рівень домагань;
- відзначаються великою наполегливістю при зіткненні з перешкодами;
- підвищують рівень домагань після успіху і знижують його після невдачі [29].

Ці характеристики вказують на те, що люди з вираженим мотивом досягнення успіху активно прагнуть до високих досягнень і шукають можливості для самовдосконалення, водночас реалізуючи свої цілі через розумне планування та ризик.

Цікаво, як мотивація досягнення залежить від культурних контекстів. Люди з мотивом уникнення невдачі часто шукають безпечні шляхи для досягнення мети, прагнучи уникнути ситуацій, де вони могли б зазнати невдачі. Це призводить до того, що вони ставлять перед собою цілі, які можуть бути або занадто легкими, або дуже складними, щоб убезпечити себе від негативних наслідків. Їхня самооцінка часто змінюється в залежності від результатів, що відображає високий рівень емоційної чутливості до невдач.

Культурний контекст, у свою чергу, також має великий вплив на мотивацію. Індивідуально орієнтована мотивація, характерна для західних культур, таких як у США, ставить акцент на досягнення індивідуальних цілей і особисту вигоду. Людина прагне до успіху, щоб зміцнити своє «Я». Це контрастує з соціально орієнтованою мотивацією, яка є більш властивою для колективістських культур, таких як китайська. У цьому випадку успіх вважається досягненням не лише для себе, але й для блага родини чи соціальної групи. Китайські учні, наприклад, можуть старанно вчитися для того, щоб виправдати очікування своїх батьків і забезпечити престиж для родини, а не лише для власного особистого розвитку [34].

Така соціально орієнтована мотивація визначає значення сімейних і соціальних зв'язків як головних рушіїв досягнення, що відрізняє її від індивідуалістичних підходів у мотивації в західних культурах.

Цікавим є те, як культурні аспекти можуть формувати мотивацію досягнення. В контексті колективістських культур, таких як китайська, соціальна орієнтація значною мірою обумовлює прагнення до успіху. Для китайських учнів успіх у навчанні та кар'єрі часто є не лише особистою метою, а й способом виконання обов'язку перед родиною, яка часто робить великі жертви для їхнього виховання та підтримки. Тому їх мотивація може бути більш пов'язана з виконанням соціальних ролей, ніж з прагненням до особистого збагачення або самореалізації [34].

Це підкреслює важливість родинних зв'язків, вдячності та відповідальності, які є основними соціальними цінностями в таких

культурах. Вони також можуть визначати рівень мотивації та спрямованість цілей, особливо коли мова йде про учнів і молоде покоління. Відмінність між індивідуалістичними і колективістськими культурами виявляється у способах, якими особистості орієнтуються на успіх: чи для особистої вигоди, чи для блага інших.

Використання цієї інформації може допомогти в розумінні того, як культурні особливості впливають на мотиваційні стратегії та поведінку в різних соціальних контекстах.

Результати досліджень К. Дої в Японії відкривають цікаву динаміку між мотивацією досягнення та потребою в приналежності. Це вказує на те, що в культурах, орієнтованих на взаємозалежність, таких як японська та китайська, досягнення має тісний зв'язок із соціальними зв'язками та взаємодією з оточенням. Люди, які мають високу мотивацію досягнення, часто також мають високу потребу в належності до групи чи спільноти, що контрастує з результатами західних досліджень, де ці два аспекти можуть не бути тісно пов'язаними [63].

Західні теоретики мотивації, такі як Дж. Аткинсон і Д. Макклелланд, зазначають, що мотивація досягнення часто включає прагнення до вищої майстерності та встановлення високих стандартів, які можуть бути визначені як суспільством, так і самим індивідом. Це прагнення досягти стандартів може бути як особистим, так і спрямованим на здобуття поваги від оточення, що підкреслює важливість внутрішнього бажання досягти певного рівня незалежності та самоповаги [34].

Потрібно також зазначити, що мотивація досягнення в західних культурах часто асоціюється з індивідуалізмом та незалежністю. Люди прагнуть досягти успіху через власні зусилля, де високий рівень амбіцій і бажання подолати перешкоди стають основними рушійними силами. Цікаво, що це прагнення до незалежності також може бути сильно пов'язане з мотивацією досягнення, що дає розуміння, чому в західних культурах часто акцентують важливість індивідуальних досягнень і самореалізації.

Мотивація досягнення, як багатогранне і стійке явище, підпадає під вплив як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Внутрішні фактори, такі як особистісні риси, доповнюються зовнішніми впливами з боку родини, культури та соціальних інститутів, які можуть сприяти формуванню високої потреби в досягненні й активно впливати на розвиток цієї мотивації.

Лонгітюдні дослідження, зокрема проведене в Фельському інституті, виявили, що мотивація досягнення проявляється з раннього дитинства і залишається стабільною до дорослого віку. У цьому дослідженні було показано, що вже з 10 років можна передбачити майбутню поведінку щодо досягнень, що підкреслює стійкість мотивації досягнення через весь життєвий цикл [34].

Також було зафіксовано гендерні відмінності: у жінок страх невдачі та тенденція до уникнення невдачі в дитячому віці частіше корелюють з подібними рисами в дорослому віці. Це вказує на важливість раннього розвитку мотиваційних характеристик, зокрема у контексті соціальних і культурних впливів.

Лонгітюдні дослідження Д. Кагана і Х. Моса показали, що поведінка досягнення, яка здійснюється заради самого процесу досягнення, тісно пов'язана з поведінкою, спрямованою на отримання соціального заохочення. Це підкреслює важливість соціальних чинників, які не лише формують мотивацію досягнення, але й можуть визначати спосіб її прояву – чи через внутрішнє задоволення від досягнутого, чи через бажання отримати соціальне визнання та підтримку [61].

Дослідження М. Вінтерботома та інших авторів вказують на важливість виховання та соціальних умов у формуванні мотивації досягнення. Виявлено, що висока мотивація досягнення у хлопчиків пов'язана з тим, що їх матері з ранніх років заохочували самостійність. Це підтверджено дослідженнями Х. Хекхаузена та Л. Кемлера, які показали, що діти, яких виховували з акцентом на незалежність і свободу вибору, були інтелектуально і соціально більш готовими до школи [48].

Ці результати стосуються представників середнього та низького класу, де самостійність від дітей вимагається раніше, що підтверджує важливість соціально-економічних умов для розвитку мотивації. Водночас дослідження М. Аргайла та П. Робінсона показали, що високий рівень вимогливості батьків має позитивний кореляційний зв'язок із мотивацією досягнення дітей, підкреслюючи важливість гармонійних відносин у сім'ї, де батьки підтримують автономність дітей [54].

Що стосується структури сім'ї, то дослідження Х. Томе показали, що перші діти в сім'ї мають більш високий рівень мотивації досягнення, а розпад сім'ї або слабкі зв'язки між членами родини можуть перешкоджати формуванню високої мотивації [62].

Ще одним важливим фактором є належність до середнього класу, що може сприяти розвитку мотивації уникнення невдачі, оскільки в таких умовах можуть бути зосереджені більші вимоги до дітей. Релігійні спільноти, орієнтовані на індивідуалізм, також можуть впливати на рівень мотивації досягнення, причому чим більше акцент на індивідуалізм, тим вищий рівень мотивації серед її представників.

Дослідження В. І. Шкуркіна показують, що в однорідних за рівнем здібностей групах люди з високою потребою в досягненні досягають кращих академічних результатів. Це підтверджує важливість типу групи для задоволення потреби в досягненні та її впливу на академічні успіхи. Водночас, як зазначають праці Дж. Аткінсона, в гетерогенних групах, де учні мають різний рівень здібностей, учні з середнім рівнем здібностей мають вищу мотивацію до досягнення, що може призводити до значних результатів [58].

Згідно з висновками, учні з високою мотивацією досягнення і низьким рівнем тривожності можуть бути найбільш продуктивними в гомогенних групах. Натомість, учні, схильні до уникнення невдачі, часто мають підвищену тривожність, що може негативно позначатися на їхніх академічних успіхах, особливо в однорідних групах.

Вплив особистісних характеристик на мотивацію також важливий, як показує дослідження В. Мерліна. Інтроверсія, яка асоціюється з високою тривожністю, пов'язана з тенденцією уникати невдачі, тоді як екстраверсія, що характеризується низькою тривожністю, стимулює прагнення досягати успіху [38].

М. Кубишкіна, розглядаючи мотивацію досягнення в соціальному контексті, вказує, що люди з високим рівнем соціального успіху відрізняються високою соціальною активністю, впевненістю в собі та високою загальною самооцінкою. Це свідчить про те, що соціальна орієнтація та впевненість у собі є важливими компонентами мотивації досягнення [41].

Основні чинники, які впливають на розвиток високого рівня мотивації досягнення, включають широкий спектр як внутрішніх, так і зовнішніх факторів:

1. Сім'я – повна родина з гармонійними стосунками між батьками, стиль виховання, орієнтований на заохочення самостійності, є важливими факторами для розвитку мотивації досягнення.

2. Сиблінгова позиція – перші діти в сім'ї часто мають більш високий рівень мотивації досягнення.

3. Соціальний клас – представники середнього класу, зазвичай, мають більш розвинену мотивацію досягнення.

4. Релігія – орієнтація на індивідуалізм у релігійних спільнотах сприяє розвитку мотивації досягнення.

5. Тип групи – мотивація досягнення більшою мірою виявляється в гетерогенних групах із середнім рівнем здібностей, а також у гомогенних групах з високим рівнем здібностей.

6. Соціальна активність – висока соціальна активність сприяє розвитку мотивації досягнення.

7. Самооцінка та екстраверсія – адекватна самооцінка та екстраверсія як властивість темпераменту сприяють високому рівню мотивації

досягнення.

8. Емоційне підкріплення результатів діяльності – позитивне емоційне значення успіху є важливим для розвитку мотивації досягнення [38; 41; 54; 62].

Важливо, щоб емоційне значення успіху було сильнішим, ніж неуспіху, що підтримується дослідженнями О. Орлова та Ю. Орлова. Якщо покарання за невдачу стає надмірним, це може призвести до формування не мотивації досягнення, а страху невдачі та підвищення тривожності [44].

Дослідження показують тісний зв'язок між мотивацією уникнення невдачі та тривожністю, що підтверджує важливість емоційного підкріплення у формуванні здорової мотивації досягнення.

Дослідження мотивації досягнення та тривожності показали, що існують різні поведінкові стратегії, залежно від того, який мотив переважає – прагнення до успіху або уникнення невдачі.

Мотив досягнення успіху. Люди, у яких переважає цей мотив, демонструють низький рівень тривожності щодо невдач. Вони активно прагнуть досягти цілей у ситуаціях, результат яких непередбачуваний, і ці результати залежать від їхніх індивідуальних здібностей. Вони не бояться невдачі, оскільки орієнтовані на сам процес досягнення, а не на можливі перешкоди.

Мотив уникнення невдачі. Люди з переважним мотивом уникнення невдачі схильні вибирати діяльність, результат якої меншою мірою залежить від їхніх здібностей. У них спостерігається висока тривожність щодо можливих невдач, і вони намагаються уникати ситуацій, де результат є непередбачуваним або залежить від їхніх особистих можливостей.

Додатково, у дослідженнях виявлено тріаду: особистісна тривожність, суперництво та мотивація досягнення успіху. Старшокласники з низьким рівнем тривожності, які прагнуть до суперництва, орієнтовані на досягнення високого статусу в суспільстві. Їхня мотивація зосереджена на досягненні успіху в різних сферах діяльності, незалежно від труднощів [44].

Ці результати підкреслюють важливість вивчення взаємозв'язку між мотивацією досягнення, тривожністю та іншими особистісними характеристиками. Такий взаємозв'язок може мати значні наслідки: наприклад, при високому рівні тривожності і сильному прагненні досягти успіху може виникнути ситуація, коли ця активність стане фактором невротизації, тобто збільшення психологічного стресу в ситуаціях досягнення.

Висновки до першого розділу

Тривожність є складним емоційно-психологічним станом, який характеризується підвищеною настороженістю, переживанням невизначеності та страху перед майбутнім. Це реакція на сприйняту загрозу або труднощі, що можуть виникнути в результаті невдач або складних ситуацій.

Тривожність виникає в результаті взаємодії різних психічних процесів, таких як сприйняття стресових ситуацій, інтерпретація можливих загроз та емоційна реакція на них. Такі фактори, як низька самооцінка, підвищена чутливість до критики та невизначеність, можуть посилювати цей стан.

Тривожність визначається як сума впливу різних внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх відносяться особистісні риси, темперамент (наприклад, інтроверсія), когнітивні процеси (схильність до катастрофізації), а також генетична схильність до тривожних реакцій. Зовнішніми детермінантами є соціальне середовище, виховання, стресові ситуації, взаємодія з оточенням та інші фактори, що визначають спосіб реагування особистості на навантаження.

Тривожність тісно пов'язана з іншими психологічними феноменами, такими як стрес, депресія, мотивація досягнення. Вона може бути як результатом, так і фактором, що впливає на розвиток інших психічних

розладів або знижує ефективність психічної діяльності.

Врахування детермінант тривожності дозволяє розробляти ефективні методи її корекції. Психотерапевтичні підходи, такі як когнітивно-поведінкова терапія, релаксаційні техніки, тренінги з розвитку емоційної регуляції, сприяють зменшенню рівня тривожності і покращенню якості життя індивіда.

Отже, тривожність є багатофакторним феноменом, що залежить як від внутрішніх психічних процесів, так і від зовнішніх соціальних впливів. Розуміння її основ та детермінант є ключем до ефективної психологічної допомоги та корекції цього стану.

Академічна тривожність є видом тривожності, який виникає у зв'язку з навчальними ситуаціями, завданнями та вимогами, що ставляться перед учнями. Цей тип тривожності проявляється у вигляді страху перед неуспіхом у навчанні, переживанням через майбутні экзамени або оцінки, а також постійним сумнівом у власних можливостях.

Причини академічної тривожності можуть бути різноманітними і поєднувати внутрішні психологічні фактори з зовнішніми соціальними обставинами: низька самооцінка та невпевненість у своїх силах, страх перед невдачею, нереалістичні вимоги, стрес та перевантаження, фактори, що сприяють розвитку академічної тривожності, особистісні особливості, низька академічна підготовка, невизначеність майбутнього, вплив академічної тривожності на освітній процес.

Отже, академічна тривожність є комплексним психологічним явищем, яке виникає через різноманітні причини та фактори. Важливо усвідомлювати значення її корекції, оскільки вона має безпосередній вплив на успішність навчання та загальне психічне здоров'я учнів. Робота над зниженням академічної тривожності сприятиме покращенню академічних результатів та збереженню психоемоційного благополуччя учнів.

Академічна тривожність, зокрема, є емоційною реакцією на навчальні ситуації, які сприймаються як загроза для успіху або соціальної

прийнятності. Вона може проявлятися у вигляді страху перед невдачею, сумнівів у власних силах та боязні отримати погані оцінки. Зв'язок між досягальною активністю та академічною тривожністю є двостороннім: хоча досягальна активність може підвищувати мотивацію до навчання, високий рівень академічної тривожності може перешкоджати реалізації цієї активності, створюючи бар'єри для досягнення цілей.

Дослідження показують, що між досягальною активністю і рівнем академічної тривожності існує взаємозв'язок. В учнів, які мають високу досягальну активність, спостерігається тенденція до високої мотивації для досягнення успіху, проте за певних умов їх активність може бути знижена через надмірну тривожність. Для таких учнів високий рівень тривожності може створювати психологічні бар'єри, знижуючи їх здатність зосереджуватися на навчанні, знижуючи ефективність виконання завдань і здатність досягати бажаних результатів.

У контексті навчальної діяльності важливо зазначити, що занадто висока академічна тривожність може знижувати рівень досягальної активності. Учні, які переживають підвищену тривожність через можливі невдачі, схильні уникати складних завдань або ситуацій, в яких результат невизначений. Це може призводити до обмеження активності, відсутності ініціативи та низької залученості в освітній процес.

Для підвищення досягальної активності важливо створювати емоційно підтримуюче середовище, яке допомагає учням знижувати рівень тривожності та страху перед невдачею. Підтримка з боку вчителів, батьків і однолітків може значно знизити рівень стресу, стимулюючи бажання досягати високих результатів.

Важливим аспектом у корекції цього зв'язку є розробка психологічних методів, спрямованих на зниження рівня тривожності та стимулювання досягальної активності. Зокрема, методи когнітивно-поведінкової терапії можуть допомогти учням змінити негативні переконання щодо своїх здібностей і навчальної діяльності, а також

ефективно управляти стресом і тривожністю.

Таким чином, зв'язок між досягальною активністю та рівнем академічної тривожності є складним і багатограним. Високий рівень досягальної активності може бути ослаблений або стимульований тривожністю, в залежності від того, чи здатен учень ефективно управляти своїми емоціями і стресом. Надмірна тривожність може стати перешкодою для досягнення бажаних результатів, тоді як зниження рівня тривожності може сприяти підвищенню досягальної активності та покращенню академічних результатів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ

2.1. Організаційні аспекти проведення емпіричного дослідження академічної тривожності в учнів

Актуальність емпіричного дослідження проявів академічної тривожності серед школярів полягає в зростаючій важливості вивчення психологічного стану учнів у контексті навчальної діяльності. Академічна тривожність може мати значний вплив на успішність навчання, емоційне благополуччя та загальний розвиток школярів. Підвищена тривожність у процесі навчання часто пов'язана з негативними наслідками, такими як зниження академічної продуктивності, високий рівень стресу, порушення психічного здоров'я.

Сучасна система освіти стикається з новими викликами, що вимагають глибокого розуміння психологічних аспектів навчальної діяльності. Розуміння причин та факторів виникнення академічної тривожності серед школярів дозволяє розробити ефективні стратегії для її зниження та покращення загального психологічного стану учнів. Таким чином, емпіричне дослідження проявів академічної тривожності є важливим для створення психологічно здорового середовища в школах і допомоги школярам у подоланні труднощів, пов'язаних з навчанням [40].

Актуальність емпіричного дослідження проявів академічної тривожності серед школярів посилюється в умовах війни, оскільки вона має значний вплив на емоційний стан дітей та підлітків. Війна, зокрема психологічні стреси, викликані постійною невизначеністю, страхом і травматичними подіями, значно збільшують рівень тривожності серед школярів. Цей стан тривожності може впливати на їх здатність до навчання, концентрацію уваги та психологічний розвиток.

Особливо це стосується дітей, які пережили або стали свідками війни, а також тих, хто перебуває у постійній невизначеності через переміщення, зміни у звичному життєвому ритмі, обмеження в освіті та соціальній підтримці. Академічна тривожність в таких умовах може стати важливим показником того, як стресові ситуації позначаються на навчальному процесі і як вони впливають на емоційний стан учнів.

Емпіричне дослідження проявів академічної тривожності серед школярів в умовах війни дає можливість виявити специфічні чинники, які призводять до підвищеного рівня тривожності, а також розробити рекомендації для психологічної підтримки школярів і створення сприятливого навчального середовища в умовах постійного стресу та змін. Це дозволить більш ефективно впоратися з наслідками війни і мінімізувати їх вплив на освітній процес.

Метою діагностичного етапу було виявлення та аналіз соціально-психологічних факторів, які спричиняють прояви академічної тривожності, переживання учнів, гальмують їх навчальний процес та взаємодію з однолітками, батьками і вчителями, а також формують умови для виникнення та підтримки тривожних станів.

Емпіричною базою нашого дослідження проявів академічної тривожності серед школярів став Саратський ліцей Саратської селищної ради Білгород-Дністровського району Одеської області. У дослідженні взяли участь 128 учнів, з яких 64 – молодші школярі та 64 – підлітки. Кількість респондентів була рівною для кожної вікової групи, що дозволило здійснити порівняння проявів академічної тривожності в різних вікових категоріях і зробити висновки щодо їх специфіки на кожному етапі шкільного навчання.

Для виконання поставлених завдань дослідження нами було підібрано наступний психодіагностичний інструментарій (таблиця 2.1):

1. Опитувальник шкільної тривожності Філіпса – інструмент для оцінки рівня тривожності, пов'язаної з навчальним процесом і шкільними ситуаціями [11].

2. Шкала тривожності Дж. Тейлора – використовується для виявлення загального рівня тривожності в різних життєвих ситуаціях, включаючи навчання та соціальні взаємодії [50].

3. Шкала тривоги Бека – інструмент для оцінки рівня тривожності та симптомів тривожного розладу, що дозволяє виявити фізичні і психологічні симптоми тривоги у дітей та підлітків, а також ступінь її вираженості в різних життєвих ситуаціях [57].

4. Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності – методика для оцінки дитячої тривожності, що дозволяє визначити рівень тривожності в різних аспектах життя дитини, включаючи школу та соціальні взаємодії [40].

Ці інструменти дозволяють комплексно оцінити рівень академічної тривожності, а також виявити фактори, що можуть сприяти її виникненню серед школярів.

Таблиця 2.1

Психодіагностичні методики для оцінки академічної тривожності серед школярів

Назва методики	Мета	Показники
Опитувальник шкільної тривожності Філіпса [11]	Оцінка рівня тривожності, пов'язаної з навчальним процесом і шкільними ситуаціями.	Рівень шкільної тривожності, вплив шкільних ситуацій на тривожність.
Шкала тривожності Дж. Тейлора [50]	Виявлення загального рівня тривожності в різних життєвих ситуаціях, зокрема у навчальному процесі.	Загальний рівень тривожності, емоційна реакція на стресори.
Шкала тривоги Бека [57]	Оцінка рівня тривоги та симптомів тривожного розладу	Оцінка рівня тривоги, переживання дискомфорту, фізичні симптоми тривоги
Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності [40]	Оцінка рівня тривожності в різних аспектах життя дитини, включаючи соціальні взаємодії та школу.	Рівень дитячої тривожності, соціальні взаємодії, шкільний стрес.

Розглянемо більш детально вибрані нами методики для вивчення академічної тривожності серед школярів.

Методика шкільної тривожності Філіпса є одним із найефективніших

інструментів для оцінки рівня тривожності, пов'язаної з навчальним процесом. Вона складається з 58 тестових запитань, на які учасники повинні відповідати чесно та відверто, вибираючи одну з можливих відповідей – «так» або «ні», а інколи – «плюс» або «мінус».

Процес обробки результатів полягає в підрахунку кількості відповідей, які не збігаються з відповідями, визначеними ключем тесту. Ці «неправильні» відповіді вказують на різні форми тривожності, такі як особистісна або ситуативна тривожність. Ключовим моментом є те, що якщо кількість таких неспівпадінь перевищує 50,0% від загальної кількості запитань, це є сигналом наявності підвищеного рівня тривожності у школяра. Якщо кількість неспівпадінь більше 75,0%, можна говорити про високий рівень тривожності, що потребує більш глибокого аналізу та корекційних заходів.

Ця методика дозволяє не тільки оцінити загальний рівень тривожності, але й виявити специфічні фактори, що впливають на емоційний стан дитини. Тест включає вісім факторів тривожності, що дають змогу більш детально дослідити внутрішній емоційний стан учня, а також визначити, які саме тривожні синдроми можуть бути присутніми в його поведінці. Цей підхід дозволяє точно і глибоко оцінити наявність і тип тривожності, а також виявити ключові фактори, які потребують уваги в процесі корекції емоційного стану школярів.

Проаналізуємо основні синдроми шкільної тривожності, які впливають на емоційний стан учнів і їх поведінку в освітньому середовищі.

F1: Загальна тривожність учня в школі. Цей синдром характеризується загальним емоційним станом учня, який виникає в процесі навчальної діяльності, а також через включення в соціальне життя класу, групи, школи. Школяр може відчувати тривогу, пов'язану з різними формами навчання та взаємодії з однокласниками, що загалом негативно впливає на його сприйняття навчального процесу.

F2: Соціальний стрес. Цей синдром проявляється у вигляді емоційних

переживань, які супроводжують соціальні контакти з однокласниками та іншими учнями. Соціальний стрес є важливою складовою тривожності, адже дитина може переживати незручність або навіть страх у процесі спілкування з ровесниками, що може призводити до соціальної ізоляції або проблем у міжособистісних взаєминах.

F3: Фрустрація як несприятливий психічний фон. Цей синдром пов'язаний з гальмуванням потреби в досягненні успіху. Школярі, які переживають фрустрацію, можуть відчувати труднощі в досягненні високих результатів у навчанні та іншій діяльності. Їхня мотивація на досягнення значно знижується, що заважає розвитку успішності та самореалізації.

F4: Страх самовираження. Цей синдром проявляється у вигляді емоційних переживань, що виникають в ситуаціях, коли школяр повинен продемонструвати свої можливості та здібності перед іншими людьми. Дитина може відчувати страх чи тривогу перед самовираженням, що впливає на її готовність брати участь у класних дискусіях або виражати свою думку.

F5: Тривога під час перевірки знань. Страх, пов'язаний з оцінюванням та перевіркою знань на уроках, є ще одним важливим проявом шкільної тривожності. Цей синдром виникає, коли учень переживає стрес через можливі негативні оцінки або невдачі при виконанні тестів і контрольних робіт.

F6: Тривога щодо оцінок та відповідності очікуванням. Учні можуть відчувати тривогу, коли їхні оцінки не відповідають очікуванням батьків, вчителів чи їх самих. Це може привести до надмірної зосередженості на результатах, що ускладнює процес навчання та розвитку.

F7: Особливості психічної і фізіологічної організації щодо стресу. Учні з низьким рівнем фізіологічної опірності стресу часто мають проблеми в адаптації до стресових ситуацій. Вони можуть реагувати на стресогенні фактори шкільного життя неадекватно, що в свою чергу підвищує рівень тривожності і погіршує їхнє емоційне самопочуття.

F8: Загальний негативний емоційний фон. Цей синдром виражається в

поганих стосунках із дорослими, особливо з педагогами, а також у страхах і проблемах у взаємодії з ними. Такий негативний емоційний фон суттєво знижує рівень успішності учня, оскільки постійна тривога і стрес заважають ефективному навчальному процесу та самореалізації.

Загалом, ці синдроми шкільної тривожності можуть мати значний вплив на психологічний стан учня, його навчальну діяльність та соціальні взаємини. Важливо враховувати їх при розробці програм підтримки учнів, спрямованих на зменшення тривожності та полегшення їх адаптації до шкільного середовища.

Методика «Шкала тривожності Дж. Тейлора» є одним з найпоширеніших інструментів для оцінки загального рівня тривожності в різних ситуаціях, зокрема, в навчальному процесі. Вона включає три основні фактори, які дозволяють глибше зрозуміти емоційний стан школярів і визначити основні джерела тривожності.

Міжособистісний фактор – цей аспект методики спрямований на вивчення тривожності, що виникає в міжособистісних ситуаціях. Відносини з однокласниками, взаємодія з вчителями та інші соціальні контакти в освітньому середовищі можуть бути джерелом значної тривожності. Оцінка цього фактора дозволяє з'ясувати, як учень адаптується до колективу та чи виникають у нього труднощі в спілкуванні з іншими.

Шкільна тривожність – цей компонент оцінює тривогу, що виникає безпосередньо в навчальному процесі. Взаємодія учня з учителем, переживання щодо уроків, перевірок знань та інших шкільних ситуацій є основними джерелами тривожності в цьому факторі. Визначення рівня шкільної тривожності допомагає виявити, наскільки комфортно учень почувається в навчальному середовищі і чи відчуває він стрес від освітнього процесу.

Самооцінка тривожності – цей фактор дозволяє оцінити рівень самооцінювання тривожності, тобто, як учень сприймає свою тривожність і наскільки він усвідомлює власний емоційний стан. Високий рівень

самооцінки тривожності може вказувати на схильність до підвищеної тривожності, що може бути пов'язано з невпевненістю в собі або страхом перед оцінками та результатами.

Методика «Шкала тривожності Дж. Тейлора» є корисним інструментом для вивчення не лише загального рівня тривожності, а й для виявлення специфічних джерел тривожних переживань серед школярів. Це дає змогу більш точно визначити, які саме ситуації або фактори впливають на емоційний стан дитини, що важливо для подальшої корекційної роботи.

Методика «Шкала тривоги Бека» є однією з популярних і широко використовуваних методик для оцінки рівня тривожності у різних вікових групах, включаючи школярів. Вона дозволяє оцінити як загальний рівень тривожності, так і специфічні переживання, що виникають у відповідь на стресові ситуації. Шкала тривоги Бека складається з 21 питання, кожне з яких має кілька варіантів відповідей, що дозволяє отримати точнішу картину тривожного стану учня. Методика має високу надійність і визнана однією з найбільш достовірних для оцінки тривожності.

Загальна тривожність – цей компонент дозволяє оцінити рівень загальної тривожності учня, визначити наявність і інтенсивність відчуття тривоги в повсякденних ситуаціях, таких як навчання, взаємодія з однолітками, участь у соціальних заходах тощо. Визначення рівня загальної тривожності допомагає зрозуміти, наскільки учень схильний переживати стрес в різних аспектах свого життя.

Фізичні симптоми тривожності – у цьому компоненті оцінюються фізіологічні прояви тривоги, такі як потовиділення, серцебиття, м'язова напруга, головний біль та інші симптоми, що можуть супроводжувати тривожні стани. Цей фактор дозволяє визначити, чи має учень фізіологічні реакції на стресові ситуації, що може вказувати на високий рівень тривожності.

Емоційні переживання – шкала також фіксує емоційні прояви тривожності, такі як відчуття страху, занепокоєння, нервозність та інші

емоційні стани, що можуть виникати у відповідь на різні життєві ситуації, включаючи шкільні та соціальні. Це дозволяє отримати глибшу оцінку психологічного стану учня.

Реакція на стресові ситуації – оцінка того, як учень реагує на стресові ситуації, зокрема під час тестів, перевірок знань чи взаємодії з учителями та однокласниками. Цей компонент дає змогу визначити, чи є у школяра схильність до перезбудження або ж він здатний зберігати спокій у стресових ситуаціях.

Шкала тривоги Бека є корисним інструментом для оцінки різних аспектів тривожності серед школярів, що дозволяє не тільки виявити загальний рівень тривожності, але й більш детально дослідити специфічні симптоми та переживання, які можуть впливати на навчальний процес та соціальні взаємодії учнів. Це надає можливість розробити індивідуальні стратегії підтримки для зниження рівня тривожності і покращення психологічного благополуччя школярів.

Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності (БОДТ) є важливим інструментом для оцінки тривожності та негативних емоційних переживань у молодших школярів. Ця методика дозволяє не лише оцінити загальний рівень тривожності, а й здійснити детальне дослідження її проявів у різних сферах життя дитини. Опитувальник складається з десяти шкал, кожна з яких має на меті вивчити конкретний аспект дитячої тривожності. Для нашого дослідження особливо важливими стали наступні шкали:

Шкала № 2. Тривога у відносинах із однокласниками. Ця шкала дозволяє оцінити рівень тривожних переживань, пов'язаних із проблемами у міжособистісних взаєминах. Це включає конфліктне спілкування з однолітками, труднощі в інтеграції до колективу, а також інші соціальні проблеми, які можуть викликати у дитини почуття тривоги і стресу.

Шкала № 5. Тривога у відносинах з родичами та батьками. Дана шкала орієнтована на вивчення рівня тривожних переживань, які виникають у взаєминах з дорослими, зокрема з батьками та родичами. Проблеми в

сімейних стосунках, конфлікти з батьками або відсутність емоційної підтримки можуть сприяти розвитку тривожності у дітей.

Шкала № 10. Підвищена вегетативна реактивність. Ця шкала оцінює фізіологічні реакції організму дитини на тривожні фактори. Високий рівень вегетативної реактивності може свідчити про значну чутливість дитини до стресових ситуацій і про можливі проблеми в адаптації до стресогенних умов. Цей показник дозволяє оцінити, як дитина переживає стрес і чи є у неї схильність до виражених фізіологічних реакцій на тривогу.

Загальний підхід до використання опитувальника БОДТ полягає в тому, щоб отримати диференційовану оцінку тривожності, що дає змогу розглядати тривожність як складний феномен, що має різні прояви в соціальних, сімейних і фізіологічних аспектах. Методика дозволяє не лише оцінити загальний рівень тривожності, а й детально вивчити, як вона проявляється в конкретних ситуаціях, а також зрозуміти індивідуальні особливості тривожності серед різних груп молодших школярів. Це забезпечує можливість проведення індивідуального аналізу, а також дослідження проявів тривожності в мікрогрупах школярів, що важливо для побудови ефективних програм підтримки та корекції емоційного стану дітей.

2.2. Аналіз результатів дослідження академічної тривожності в учнів

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса дає змогу визначити рівень тривожності учнів, що виникає у відповідь на освітнє середовище та шкільні ситуації. Дослідження було проведено на двох вибірках: молодші школярі та підлітки. Аналіз даних дозволяє оцінити динаміку тривожності у різних вікових групах та виявити основні фактори, що впливають на її прояви.

Результати дослідження показали, що рівень тривожності суттєво відрізняється між молодшими школярами та підлітками. Молодші учні

продemonстрували вищий рівень загальної шкільної тривожності (68,0%) у порівнянні з підлітками (54,0%) (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Рівень шкільної тривожності за результатами опитувальника Філіпса серед молодших школярів та підлітків

Параметри тривожності	Молодший шкільний вік (%)	Підлітковий вік (%)
Загальна шкільна тривожність	68,0%	54,0%
Переживання соціального стресу	60,0%	42,0%
Фрустрація через невдачі у навчанні	67,0%	49,0%
Страх самовираження	58,0%	40,0%
Тривожність щодо перевірки знань	75,0%	58,0%
Тривожність через негативну оцінку оточення	63,0%	72,0%
Фізіологічні реакції на стрес	55,0%	48,0%
Страх перед учителями	62,0%	35,0%

Однак, аналіз окремих шкал дав змогу більш детально розглянути специфіку тривожності в різних вікових групах, зокрема:

1. Загальна тривожність у школі:

– 72,0% дітей молодшого шкільного віку продемонстрували високий рівень тривожності, що проявляється у переживаннях щодо освітнього процесу, страху перед новими завданнями та невпевненості у своїх силах;

– 56,0% опитаних підлітків також відчують значну тривожність, однак їхні переживання частіше пов'язані не лише з навчанням, а й з соціальними взаєминами в колективі.

2. Переживання соціального стресу:

– 60,0% дітей молодшого шкільного віку зізналися, що відчують стрес під час взаємодії з однолітками, особливо у ситуаціях групових завдань чи спільної діяльності;

– лише 42,0% підлітків вказали на високий рівень соціального стресу, що може бути пов'язано з уже сформованими навичками соціалізації та вмінням адаптуватися до групових динамік.

3. Фрустрація через невдачі у навчанні:

– 67,0% учнів молодшого шкільного віку відчують значну фрустрацію через невдачі у навчанні, що пояснюється високою чутливістю до оцінок і бажанням виправдати очікування батьків та вчителів;

– 49,0% респондентів підліткового віку зізналися, що невдачі викликають у них занепокоєння, але в меншій мірі, оскільки з віком формується критичне мислення та більш раціональне ставлення до помилок.

4. Страх самовираження:

– 58,0% молодших школярів бояться висловлювати свої думки, відповідати біля дошки та брати участь у групових дискусіях;

– 40,0% підлітків також зазначили страх самовираження, однак у їхньому випадку він більше пов'язаний із можливими негативними реакціями з боку однолітків.

5. Тривожність щодо перевірки знань:

– 75,0% учнів початкових класів відчують страх перед контрольними роботами та оцінюванням;

– 58,0% респондентів підліткового віку також відзначили тривогу перед перевіркою знань, однак у них це більше пов'язано з побоюванням знизити загальну успішність та відповідати очікуванням батьків.

6. Тривожність через негативну оцінку оточення:

– 63,0% дітей молодшого шкільного віку переймаються тим, як їх сприймають інші, що є типовим для цього віку;

– 72,0% підлітків відзначили високий рівень тривожності, пов'язаний із тим, як їх оцінюють вчителі, однокласники та батьки. Це пояснюється потребою у соціальному визнанні та страхом бути «не такими, як усі».

7. Фізіологічні реакції на стрес:

– 55,0% дітей початкових класів відзначили наявність фізіологічних реакцій на тривогу (прискорене серцебиття, потовиділення, головний біль);

– 48,0% підлітків також мали подібні симптоми, однак вони частіше були пов'язані з загальною емоційною напругою та перевантаженням.

8. Страх перед учителями:

- 62,0% учнів молодшого шкільного віку мають тривогу перед учителями, зокрема через страх зробити помилку або отримати зауваження;
- лише 35% підлітків вказали на високий рівень страху перед учителями, оскільки у цьому віці вони вже мають більшу незалежність і навчилися будувати взаємини з педагогами.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що молодші школярі загалом мають вищий рівень тривожності, особливо у сферах навчання, оцінювання знань та взаємодії з учителями. Вони більше залежать від дорослих і схильні до переживань через їхню оцінку.

Натомість у підлітків зростає значимість соціальних факторів, і вони демонструють більшу тривожність у відносинах з однолітками та в ситуаціях соціального схвалення. При цьому страх перед вчителями у них знижується, а ставлення до оцінок стає більш критичним і усвідомленим.

У молодшому шкільному віці тривожність більше пов'язана з навчальним процесом, оцінюванням знань та взаємодією з учителями. Діти більш чутливі до оцінок дорослих, що може впливати на їхню мотивацію та загальний емоційний стан.

У підлітковому віці на перший план виходить тривожність, пов'язана з соціальними контактами, самовираженням і прийняттям у колективі. Оцінка оточення стає для них важливішою, ніж думка педагогів.

Для молодших школярів важливо створювати доброзичливе навчальне середовище, зменшувати страх перед оцінюванням та підтримувати їхню впевненість у собі.

Для підлітків необхідно розвивати комунікативні навички, емоційну стійкість та формувати здорову самооцінку, допомагаючи їм справлятися зі стресом у соціальних ситуаціях.

Таким чином, робота з тривожністю має враховувати вікові особливості учнів і застосовувати диференційований підхід до психологічної підтримки у школі.

Далі був здійснений порівняльний аналіз рівня тривожності за шкалою Дж. Тейлора серед дітей молодшого шкільного та підліткового віку. Оцінка рівня тривожності проводилася за трьома основними факторами:

- міжособистісна тривожність – рівень тривоги у соціальних ситуаціях, пов'язаних зі спілкуванням;
- шкільна тривожність – тривожність, що виникає внаслідок навчальних вимог та оцінювання;
- самооцінна тривожність – тривожність, пов'язана з оцінкою власних можливостей та страхом невідповідності очікуванням (рис. 2.1).

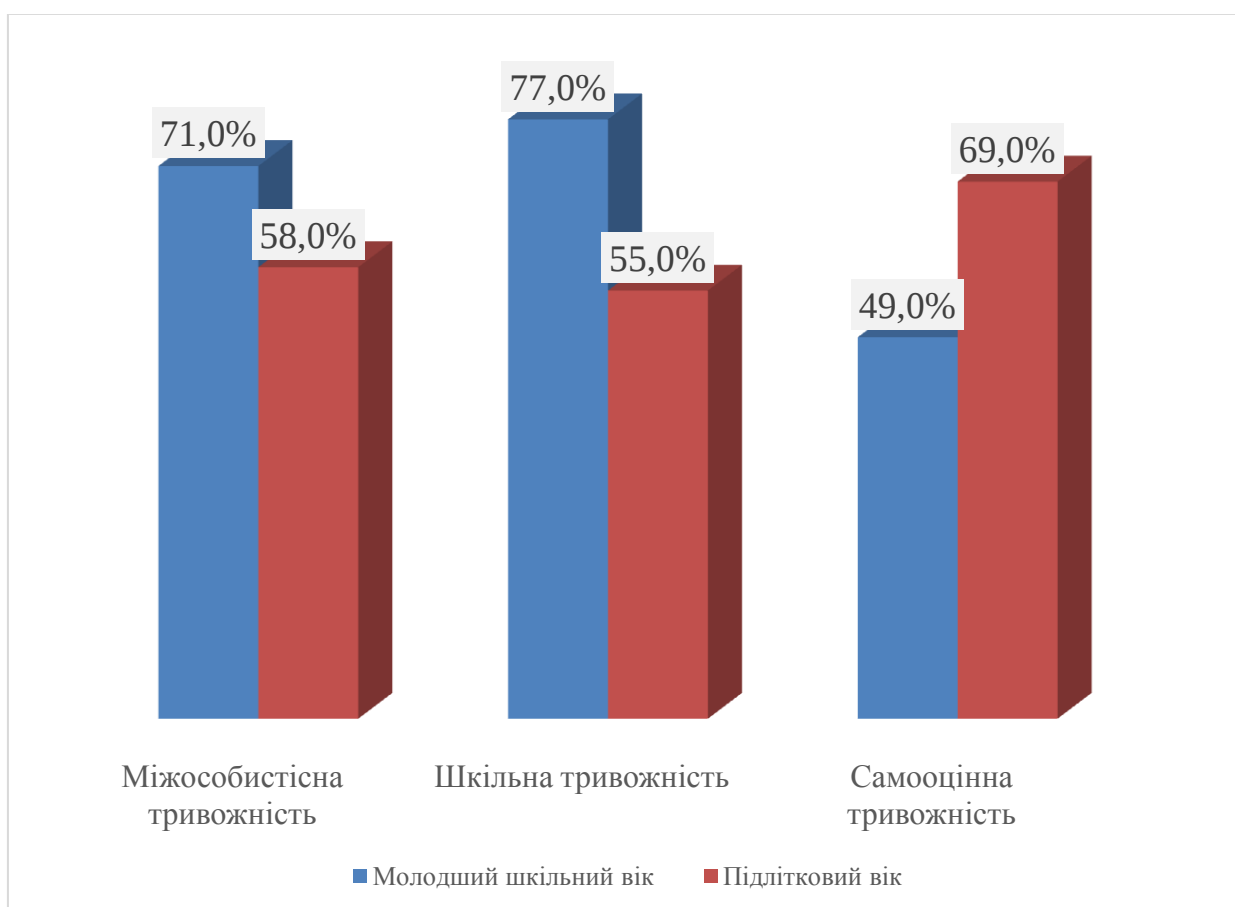


Рис. 2.1 Рівень тривожності за шкалою Дж. Тейлора серед дітей молодшого шкільного та підліткового віку (у % від загальної кількості опитуваних)

Молодші школярі виявили вищий рівень міжособистісної тривожності (71,0%), що пояснюється меншою впевненістю у комунікативних навичках та чутливістю до оцінки однолітків. Підлітки (58,0%) також демонструють високий рівень тривоги, проте їхня соціальна компетентність зростає, що

дозволяє легше адаптуватися до соціальних контактів.

Тривожність, пов'язана з навчальними вимогами, значно вища у молодших школярів (77,0%) порівняно з підлітками (55,0%). Це можна пояснити тим, що молодші діти лише адаптуються до шкільної системи, тоді як підлітки вже виробили стратегії подолання стресу.

У підлітковому віці спостерігається значно вищий рівень самооцінної тривожності (69,0%) у порівнянні з молодшими школярами (49,0%). Це пояснюється критичним ставленням підлітків до себе, підвищеною чутливістю до оцінки їхніх досягнень і зовнішності, що є характерною віковою особливістю.

Таким чином, молодші школярі більше хвилюються через соціальні взаємодії та навчальні вимоги, що свідчить про їхню потребу у підтримці з боку вчителів та батьків у процесі адаптації до школи. Підлітки демонструють зниження загального рівня шкільної тривожності, але їхня самооцінна тривожність значно зростає, що вказує на необхідність роботи з самосприйняттям та розвитком навичок саморегуляції.

Отримані результати підтверджують, що в міру дорослішання структура тривожності змінюється: якщо у молодших школярів вона більше пов'язана з освітнім процесом, то у підлітків акцент зміщується на особистісну самооцінку та сприйняття себе в соціумі.

Наступним етап емпіричного дослідження передбачав здійснення порівняльного аналізу рівня тривожності за шкалою Бека серед дітей молодшого шкільного та підліткового віку. Шкала тривоги Бека оцінює інтенсивність тривожних переживань у дітей та підлітків за такими категоріями:

- соматичні прояви тривоги – фізичні реакції організму (серцебиття, тремор, запаморочення);
- когнітивні прояви тривоги – негативні думки, переживання про майбутнє, страх невдачі;
- емоційні прояви тривоги – відчуття страху, напруження,

невпевненості;

– поведінкові прояви тривоги – уникнення соціальних ситуацій, сором’язливість, замкнутість (рис. 2.2).

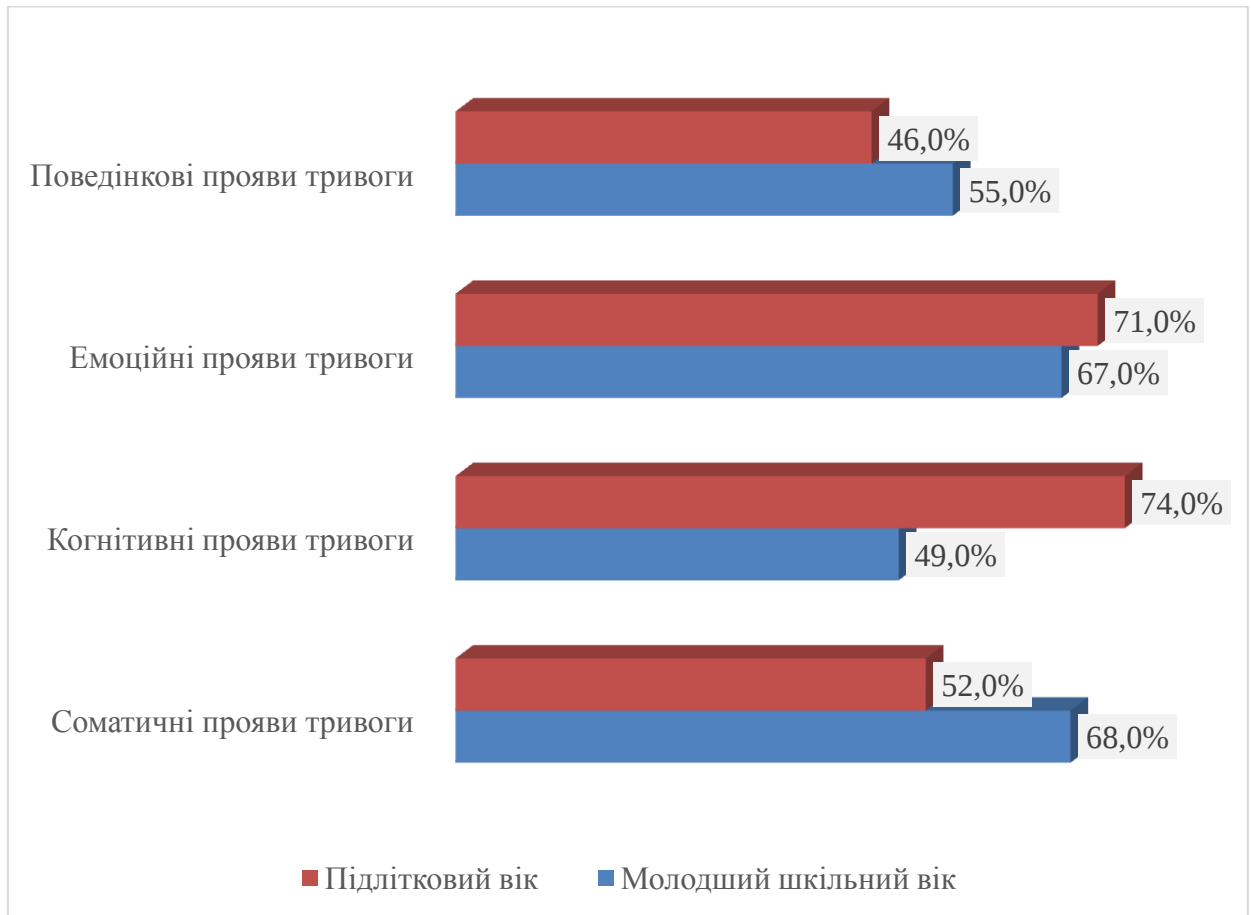


Рис. 2.2 Рівень тривожності за шкалою Бека серед дітей молодшого шкільного та підліткового віку (у % від загальної кількості опитуваних)

На основі узагальнення отриманих даних було встановлено, що молодші школярі частіше демонструють підвищену фізіологічну збудливість у відповідь на стресові ситуації. 68,0% дітей скаржилися на серцебиття, головний біль або дискомфорт у животі під час хвилювання. У підлітків цей показник склав 52,0%, оскільки в старшому віці вони краще розуміють причини своїх станів та частіше використовують механізми саморегуляції.

Підлітки мали значно вищий рівень негативних думок і переживань, ніж молодші школярі. 74,0% підлітків повідомили про часті тривожні роздуми про майбутнє, страх невдачі та низьку самооцінку. У молодших

дітей цей показник становив 49,0%, що свідчить про їхню меншу здатність прогнозувати ситуації та меншу схильність до самокритики.

Відчуття загальної напруженості та страху було високим у обох вікових групах. 67,0% молодших школярів і 71,0% підлітків часто відчували неспокій або напруження в різних ситуаціях, особливо перед важливими подіями (контрольні роботи, виступи перед класом, соціальні взаємодії).

Молодші школярі частіше демонстрували поведінкові реакції уникнення (55,0%), що проявлялося у небажанні відповідати на уроках, униканні нових знайомств, страху перед вчителями. У підлітків цей показник був нижчим (46,0%), оскільки вони більше прагнули соціальної активності, але водночас демонстрували сором'язливість у нових ситуаціях.

Результати демонструють вікові особливості тривожності та необхідність розробки диференційованих методик для психологічної підтримки дітей різних вікових категорій.

Отже, молодші школярі частіше демонструють соматичні прояви тривоги, що вказує на недостатньо розвинені механізми емоційної регуляції. Вони також більше уникають тривожних ситуацій. Підлітки мають вищий рівень когнітивної тривожності, оскільки більше розмірковують про свої невдачі та майбутнє. Їхні емоційні реакції також інтенсивні, але вони краще контролюють поведінкові прояви тривоги.

Важливо розробляти спеціальні психологічні програми для обох вікових груп: молодшим школярам потрібна підтримка у розвитку саморегуляції, тоді як підліткам – у роботі з негативним мисленням та самооцінкою.

Використаний багатошкальний опитувальник дитячої тривожності дозволяє оцінити тривожність за різними параметрами, включаючи:

- фізіологічну тривожність – соматичні прояви стресу та хвилювання;
- соціальну тривожність – страх перед спілкуванням, оцінкою з боку інших людей;
- шкільну тривожність – переживання, пов'язані з навчальною

діяльністю;

– уникнення небезпеки – страх перед можливими ризиками та схильність уникати нових ситуацій;

– генералізовану тривожність – загальний рівень неспокою та тривожності в різних сферах життя (рис. 2.3).

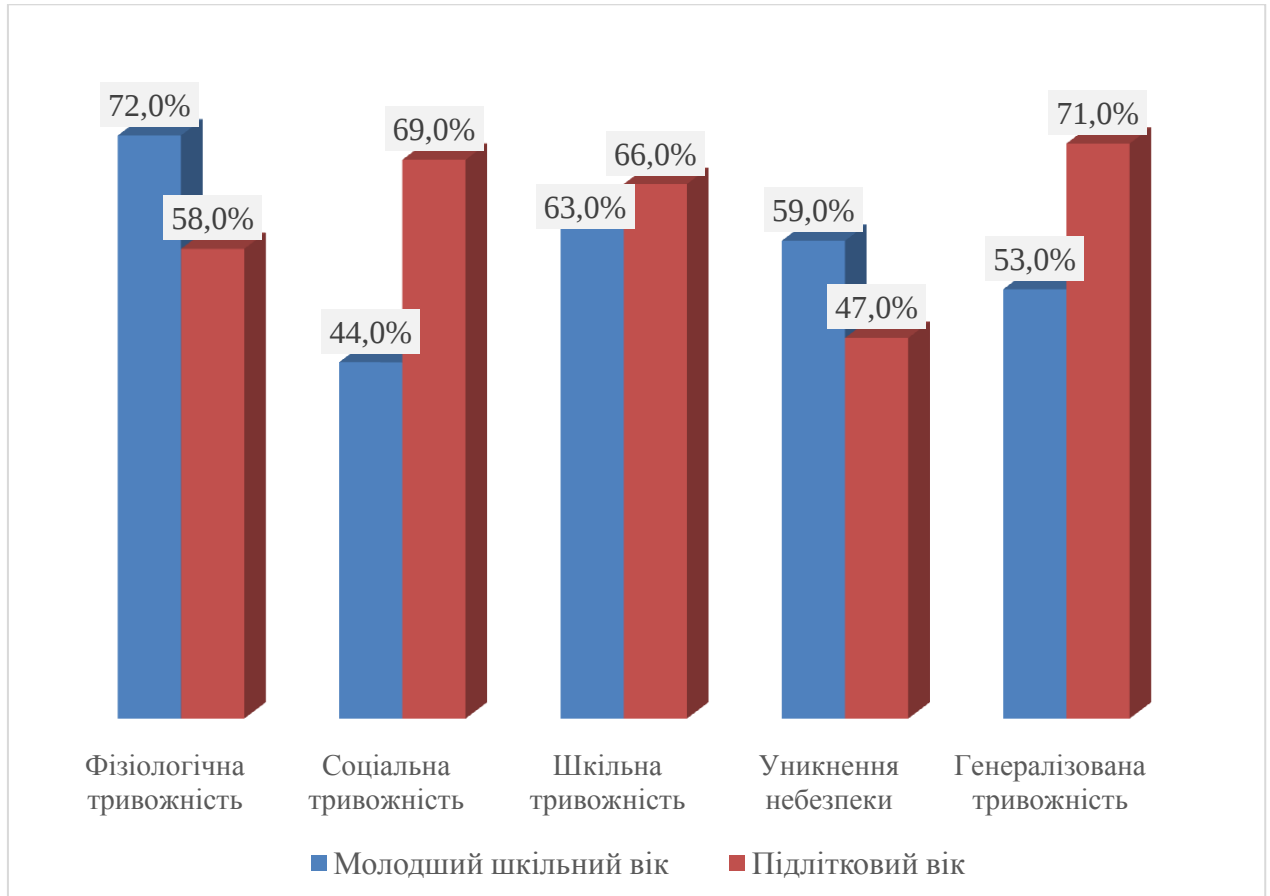


Рис. 2.3 Рівень тривожності за багатошкальним опитувальником дитячої тривожності у дітей молодшого шкільного та підліткового віку (у % від загальної кількості опитуваних)

Молодші школярі частіше демонстрували фізіологічні прояви тривоги. 72,0% дітей відзначили, що в моменти хвилювання у них з'являється серцебиття, пітливість або біль у животі. У підлітків цей показник був нижчим (58,0%), оскільки вони краще усвідомлюють свої емоційні стани та мають розвиненіші механізми емоційної регуляції.

Щодо соціальної тривожності, то у підлітковому віці цей вид тривожності виявився значно вищим. 69,0% підлітків переживали страх

негативної оцінки з боку однолітків або дорослих, тоді як серед молодших школярів цей показник становив 44,0%. Це пояснюється тим, що підлітки більшою мірою залежать від думки оточення та переживають за свою соціальну адаптацію.

Обидві групи респондентів демонстрували високий рівень тривоги, пов'язаної з навчанням. 63,0% молодших школярів та 66,0% підлітків відзначили, що відчують хвилювання перед контрольними роботами, усними відповідями чи комунікацією з учителем. Проте у молодших школярів тривога часто була ситуативною, тоді як у підлітків вона більше пов'язана із страхом невдачі та наслідками для самооцінки.

Молодші школярі частіше проявляли страх перед незнайомими ситуаціями та мали тенденцію уникати нових викликів. 59,0% дітей повідомили, що відчують занепокоєння у незнайомих обставинах, тоді як у підлітків цей показник склав 47,0%.

У підлітковій групі рівень загальної тривожності був вищим (71,0%), ніж у молодших школярів (53,0%). Підлітки частіше переживали про майбутнє, власну успішність, особисті стосунки, що свідчить про розвиток більш складних когнітивних процесів та посилення самосвідомості.

Результати підтверджують важливість вікових особливостей тривожності та необхідність розробки цільових програм підтримки дітей у навчальному та соціальному середовищі.

Таким чином, молодші школярі частіше демонструють фізіологічні прояви тривожності та уникнення небезпеки, що пов'язано з їхньою залежністю від дорослих і меншою адаптивністю до нових умов.

Підлітки мають вищий рівень соціальної тривожності та генералізованої тривожності, оскільки більшою мірою залежать від думки оточення та переживають за своє майбутнє.

Шкільна тривожність виявилася високою в обох групах, що вказує на необхідність створення комфортного освітнього середовища та роботи з розвитком впевненості у дітей.

На нашу думку, важливо розробляти психологічні програми, спрямовані на зниження тривожності у дітей та підлітків, включаючи навчання технікам релаксації, розвиток соціальних навичок та підвищення самооцінки.

Висновки до другого розділу

На основі проведення емпіричного дослідження було зроблено загальний висновок за результатами дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного та підліткового віку

Порівняльний аналіз рівня тривожності за чотирма методиками – шкала тривожності Дж. Тейлора, шкала тривоги Бека, опитувальник шкільної тривожності Філіпса та багатошкальний опитувальник дитячої тривожності – дозволив виявити вікові особливості переживання тривожності у дітей молодшого шкільного та підліткового віку.

Було виявлено основні тенденції та відмінності між віковими групами, а саме:

1. Молодші школярі частіше демонструють:

- фізіологічні прояви тривоги (наприклад, прискорене серцебиття, головний біль, біль у животі), що свідчить про їхню недостатню здатність усвідомлювати та регулювати власний емоційний стан;

- страх перед новими ситуаціями та уникнення небезпеки, що обумовлено їхньою залежністю від дорослих та недостатнім рівнем самостійності;

- високий рівень шкільної тривожності, особливо у взаємодії з учителями та під час контрольних робіт, що пояснюється відсутністю сформованих навичок подолання стресових ситуацій.

Підлітки більше схильні до:

- соціальної тривожності – вони переживають через оцінку з боку однолітків, бояться публічних виступів, критики та соціального відторгнення;

– генералізованої тривожності – вони частіше думають про майбутнє, переживають про успішність, особистісну реалізацію та соціальне становище;

– емоційного самоконтролю – хоча їхній рівень фізіологічних проявів тривожності нижчий, вони частіше відчувають внутрішнє напруження та стрес, що може проявлятися у когнітивних спотвореннях і негативних сценаріях розвитку подій.

2. Академічна (шкільна) тривожність залишається високою в обох групах, хоча причини її дещо відрізняються. Молодші діти більше хвилюються через взаємодію з учителями та шкільні вимоги, тоді як підлітки турбуються про майбутнє та оцінку своїх успіхів іншими. Залежність від зовнішньої підтримки – і молодші школярі, і підлітки потребують допомоги дорослих у розвитку емоційної стійкості та формуванні здорових стратегій подолання стресу.

3. Для молодших школярів доцільно впроваджувати ігрові методи навчання, навчати дітей усвідомлювати свої емоції та розвивати навички саморегуляції. Для підлітків необхідно створювати безпечне соціальне середовище, допомагати у формуванні впевненості в собі та навчати ефективним технікам боротьби зі стресом.

Для всіх вікових груп корисним буде запровадження програм емоційної грамотності, психопрофілактики та розвитку комунікативних навичок.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що тривожність є важливим фактором емоційного розвитку дітей та підлітків, а її рівень та характер проявів значною мірою залежать від віку. Вчасне виявлення високого рівня тривожності та створення сприятливого освітнього середовища допоможе знизити негативний вплив стресу на психологічний стан дитини та сприятиме її гармонійному розвитку.

РОЗДІЛ 3

ПРОФІЛАКТИКА АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СЕРЕД УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Корекційно-розвивальна робота з профілактики тривожності учнів в умовах закладу загальної середньої освіти

Академічна тривожність є однією з найбільш поширених психологічних проблем, з якими стикаються учні закладів загальної середньої освіти. Вона проявляється у вигляді постійних переживань, страху, нервозності та тривоги щодо навчальних досягнень, підготовки до іспитів, контролюючих робіт або взаємодії з учителями та однокласниками. Зростаючий рівень академічної тривожності серед школярів є серйозним викликом для педагогів, психологів та батьків, оскільки може значно вплинути на психоемоційний стан учнів, їхню здатність до навчання та загальний розвиток.

Сучасна система освіти ставить перед учнями високі вимоги щодо академічних досягнень. Зростання навантаження, складність завдань, необхідність постійного виконання контрольних та тестових робіт – все це сприяє формуванню у дітей стресових ситуацій. Багато учнів відчують тиск через необхідність бути конкурентоспроможними, отримувати високі оцінки та відповідати на вимоги освітнього процесу. Цей психологічний тиск може спричиняти розвиток академічної тривожності, що негативно впливає на емоційний стан учнів і їхнє ставлення до навчання [1].

Академічна тривожність може мати далекосяжні наслідки для психічного здоров'я дітей. Постійний стрес, пов'язаний з навчанням, може призвести до зниження самооцінки, депресії, безсоння та порушень харчових звичок. Учні, які страждають від високого рівня тривожності, можуть мати проблеми з концентрацією уваги, що, у свою чергу, знижує їхню успішність у навчанні. Це створює порочне коло, коли погані результати викликають ще

більший стрес і тривогу, посилюючи проблему.

Сучасне соціально-економічне середовище також значно впливає на рівень тривожності серед учнів. Періоди економічної нестабільності, зміни в освітній політиці, війни чи пандемії можуть суттєво впливати на психоемоційний стан дітей. У часи змін, непевності та стресу учні можуть більше переживати через навчання, особливо якщо у них виникають труднощі з адаптацією до нових умов, наприклад, при переході на дистанційне навчання або зміні навчальної програми.

Дослідження показують, що в умовах сучасного навчання все більше дітей страждають від високого рівня тривожності. Багато учнів мають труднощі з управлінням своїми емоціями, а також з реакцією на стресові ситуації в освітньому процесі. Це часто пов'язано з недостатнім розвитком навичок емоційної саморегуляції, слабким рівнем підтримки з боку дорослих або відсутністю ефективних методів подолання стресу [38].

Профілактика академічної тривожності є надзвичайно важливою для забезпечення психоемоційного благополуччя учнів та їхнього нормального розвитку в умовах навчального процесу. Виявлення тривожності на ранніх етапах і впровадження ефективних заходів для її зниження дозволяє уникнути розвитку більш серйозних психологічних проблем. Враховуючи це, вкрай важливо розробляти програми профілактики тривожності, які включають як індивідуальний підхід до кожного учня, так і загальні заходи щодо формування комфортного психологічного клімату в школах.

Профілактика академічної тривожності вимагає скоординованих зусиль з боку всіх учасників освітнього процесу. Педагоги, психологи та батьки повинні активно працювати разом, щоб створити підтримуюче та безпечне середовище для дітей, де вони не будуть відчувати надмірного тиску, а їхній розвиток буде стимулюватися через позитивну мотивацію, підтримку і розуміння. Психологічна підтримка, навчання методам саморегуляції, а також надання учням можливості для успішного подолання стресових ситуацій є важливими компонентами ефективної профілактики

академічної тривожності [6].

Актуальність питання профілактики академічної тривожності серед учнів закладів загальної середньої освіти не викликає сумнівів. Це важлива складова забезпечення психічного здоров'я учнів та їхнього успішного навчання. З огляду на постійно зростаючі вимоги до учнів і навантаження, а також на соціально-психологічні чинники, профілактика академічної тривожності має стати пріоритетним напрямом в освітньому процесі. Її ефективна реалізація може сприяти створенню умов для здорового розвитку школярів, підвищенню їхньої успішності та загального добробуту.

Корекційно-розвивальна робота з профілактики тривожності учнів у закладах загальної середньої освіти має свої особливості, які зумовлені як індивідуальними характеристиками дітей, так і специфікою освітнього процесу. З огляду на це, варто враховувати наступні аспекти:

1. Індивідуальний підхід до учнів. Тривожність у дітей має різні форми й рівні вираженості, тому корекційно-розвивальна робота повинна бути персоналізованою. Важливо визначити причини виникнення тривожності у кожної дитини та підібрати відповідні методи корекції. Це може включати індивідуальні консультації, роботу з психологом, а також використання специфічних методик для зниження рівня стресу та тривожності.

2. Залучення педагогів та батьків. Корекційно-розвивальна робота повинна включати активну взаємодію між учителями, батьками та психологами. Педагоги можуть допомогти створити комфортну атмосферу для учнів, підтримувати їх у навчальному процесі та стимулювати до участі в освітньому житті. Батьки, у свою чергу, мають бути залучені до процесу через навчальні зустрічі, консультування щодо створення сприятливих умов вдома.

3. Створення психологічно комфортного середовища. У школі необхідно формувати атмосферу, де учні відчувають підтримку, безпеку та довіру. Для цього можна використовувати різноманітні психологічні

прийоми, такі як групові заняття з релаксації, тренінги на розвиток емоційної стійкості, техніки глибокого дихання та медитації. Це допоможе зменшити рівень тривожності і покращити психоемоційний стан дітей.

4. Покращення соціальної взаємодії та комунікації. Тривожність часто виникає через страх перед оцінкою однолітків або викладачів. Тому важливим аспектом є створення умов для розвитку соціальних навичок учнів, їхньої комунікативної компетентності. Залучення учнів до спільних проєктів, командних завдань та колективних заходів допоможе знизити соціальну ізоляцію і підвищити рівень самовпевненості.

5. Робота з навчальним навантаженням. Однією з основних причин академічної тривожності є надмірне навчальне навантаження. У рамках корекційно-розвивальної роботи важливо створювати для учнів реалістичні й досяжні навчальні цілі, забезпечувати гнучкість у виконанні завдань і тестів, а також надавати своєчасну допомогу у випадку труднощів.

6. Використання інтерактивних методик і тренінгів. Для зниження рівня тривожності можна використовувати різноманітні інтерактивні методи, що забезпечують емоційне розвантаження. Це можуть бути групові тренінги з розвитку саморегуляції, арт-терапія, вправи на розвиток уваги та пам'яті, а також ігрові методи, що дозволяють дітям виразити свої емоції у непрямий спосіб.

7. Регулярний моніторинг і оцінка прогресу. Постійне спостереження за змінами в емоційному та психологічному стані учнів є важливою складовою корекційно-розвивальної роботи. Психологи та педагоги повинні регулярно оцінювати ефективність застосовуваних методик і, якщо потрібно, коригувати їх відповідно до розвитку ситуації.

8. Навчання учнів методам саморегуляції та стресостійкості. Особливу увагу слід приділити розвитку в учнів навичок самоконтролю та стресостійкості. Важливо навчити дітей методам подолання стресових ситуацій, таким як позитивне мислення, самомотивація, управління емоціями та розвиток внутрішнього ресурсу [6; 7; 23].

Корекційно-розвивальна робота з профілактики тривожності учнів є важливою складовою сучасної освіти, що вимагає комплексного підходу, врахування індивідуальних потреб учнів, активної взаємодії з батьками та педагогами, а також використання різноманітних методів і технологій для зниження стресу та тривожності. Системний підхід допоможе створити сприятливі умови для розвитку здорової психоемоційної атмосфери в навчальному закладі.

Розроблення корекційно-розвивальних програм є важливим етапом у розвитку сучасної освіти, оскільки такі програми сприяють не лише усуненню проблем, що виникають у процесі навчання, але й забезпеченню повноцінного емоційного та соціального розвитку учнів. Сучасний освітній процес характеризується високими вимогами до учнів, що може призводити до появи стресів, тривожності та інших психологічних проблем, які впливають на їхнє навчання та загальний розвиток. Корекційно-розвивальні програми сприяють не лише корекції негативних факторів, але й розвитку необхідних навичок, що допомагають учням адаптуватися до змін у навчальному процесі та в житті.

Корекційно-розвивальні програми дозволяють виявляти та коригувати психологічні труднощі, такі як тривожність, страхи, низька самооцінка чи проблеми з соціалізацією. Завдяки таким програмам діти можуть навчитися впоратися зі стресовими ситуаціями, розвинути емоційну стійкість, що позитивно впливає на їхній психоемоційний стан. Це, в свою чергу, допомагає знизити рівень стресу та тривожності під час навчання та підготовки до іспитів [52].

Однією з ключових особливостей корекційно-розвивальних програм є їх орієнтація на індивідуальні потреби учнів. У кожного учня можуть бути свої труднощі, пов'язані з навчанням, соціалізацією, емоційним фоном чи фізичними здібностями. Тому важливо створювати програми, які враховують ці особливості і дають можливість коригувати труднощі, забезпечуючи учням оптимальні умови для розвитку.

Корекційно-розвивальні програми сприяють розвитку соціальних навичок і комунікативних здібностей учнів, що є надзвичайно важливим для їхньої адаптації в колективі, здатності до ефективної взаємодії з однокласниками, вчителями та батьками. Такі програми можуть включати в себе різноманітні тренінги та заняття, спрямовані на розвиток умінь спілкування, вирішення конфліктів, управління емоціями та стресом, що позитивно впливає на загальний процес соціалізації учнів.

Корекційно-розвивальні програми допомагають учням справлятися з труднощами, що виникають під час навчання. Вони включають в себе індивідуальний підхід до кожного учня, з огляду на його сильні та слабкі сторони, що дозволяє забезпечити більш ефективне засвоєння навчального матеріалу. Це також сприяє зниженню рівня академічної тривожності, що, в свою чергу, допомагає поліпшити результати навчання [33].

Зміни в освітньому процесі, такі як перехід на дистанційне або змішане навчання, можуть стати стресовими для учнів, викликаючи у них тривогу чи відчуття невпевненості. Корекційно-розвивальні програми допомагають дітям адаптуватися до нових умов, засвоюючи нові технології навчання, зберігаючи психологічну стійкість та знижуючи рівень стресу. Завдяки такій підтримці учні можуть успішно пройти через ці зміни та продовжувати навчатися без значних труднощів.

Сучасний світ характеризується швидкими змінами та непередбачуваністю, що може спричиняти у учнів почуття тривоги, страху за майбутнє та невизначеності. Корекційно-розвивальні програми можуть допомогти учням розвинути внутрішні ресурси для подолання стресу, виховання оптимістичного погляду на майбутнє, розвитку впевненості в собі та своїх силах.

Розробка корекційно-розвивальних програм є важливою складовою сучасної освіти, оскільки ці програми допомагають не лише коригувати труднощі та проблеми учнів, але й сприяють їхньому гармонійному розвитку в умовах, що змінюються. Вони дозволяють учням досягати високих

навчальних результатів, зберігати психологічне здоров'я, розвивати соціальні навички та успішно адаптуватися до сучасних умов навчання. Це важливий інструмент для створення підтримуючого середовища в школах, де кожен учень може відчувати себе впевнено та комфортно [10].

У процесі формувального експерименту нами були розроблені корекційно-розвивальні програми, спрямовані на підтримку учнів початкової школи та підлітків у подоланні академічної тривожності та розвитку необхідних навичок для успішної адаптації в освітньому середовищі. Ці програми включають в себе різні підходи та методи, орієнтуючись на вікові особливості та психологічні потреби дітей різних вікових категорій.

Програма для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» орієнтована на розвиток емоційної стійкості та підвищення самооцінки дітей. Вона включає в себе вправи для розвитку позитивного мислення, методи розпізнавання та вираження емоцій, а також вправи для зниження рівня тривожності перед навчальними завданнями. У рамках програми проводяться рольові ігри, арт-терапія, а також заняття з дихальних технік для зниження стресу.

Програми для учнів підліткового віку «Технології успіху» орієнтована на підлітків, що переживають високий рівень стресу через навчальні навантаження та соціальні фактори. Вона включає вправи для розвитку навичок управління стресом, технік релаксації, а також навчання методам самоорганізації та тайм-менеджменту. Програма спрямована на зниження академічної тривожності через розробку чітких планів навчання та допомогу в управлінні емоціями, пов'язаними з іспитами та контрольними роботами.

Програма для учнів початкової школи спрямована на створення основи емоційної стабільності та адаптації до освітнього процесу, в той час як програма для підлітків зосереджена на розвитку здатності до саморегуляції, підвищення впевненості в собі та зниження стресу через соціальні й академічні виклики.

Для молодших учнів використовуються методи ігрової терапії, арт-

терапії та вправи, що сприяють розвитку емоційного інтелекту. Для підлітків більш актуальними є тренінги з управління стресом, тайм-менеджменту та коучинг, які допомагають їм опановувати стресові ситуації і навчатися приймати рішення.

Програма для учнів початкової школи акцентують увагу на базових соціальних та емоційних навичках, таких як вираження емоцій, самооцінка та взаємодія з однокласниками. Програма для підлітків орієнтована на допомогу у подоланні академічного стресу, розвитку лідерських якостей, формуванні позитивного мислення та усвідомлення власних можливостей.

Розробка корекційно-розвивальних програм для учнів різних вікових категорій є важливим етапом у профілактиці академічної тривожності та забезпеченні психоемоційного здоров'я дітей. Ці програми допомагають створити сприятливі умови для розвитку учнів, зменшити стресові фактори та забезпечити їхню успішну адаптацію в освітньому процесі.

Матеріали корекційно-розвивальних програм розроблено на основі використання науково-методичної літератури з проблеми дослідження [3; 6; 7; 9; 10; 23; 33; 52].

3.2. Корекційно-розвивальна програма для учнів початкових класів «Кроки до впевненості»

Метою програми «Кроки до впевненості» є розвиток емоційної стійкості у дітей початкової школи та підвищення їх самооцінки, що сприятиме зниженню рівня академічної тривожності. Програма спрямована на формування позитивного мислення, розвиток умінь розпізнавати та виражати емоції, а також на подолання страху перед навчальними завданнями. Вона допомагає дітям створити внутрішню впевненість, необхідну для успішного подолання навчальних труднощів і стресових ситуацій у шкільному середовищі (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Структура корекційно-розвивальної програми для учнів початкових класів

«Кроки до впевненості»

Назва заняття	Назва вправи	Короткий зміст	Обладнання
«Вступ до впевненості»	«Коло емоцій»	Діти вивчають різні емоції через картки з зображеннями, обговорюють свої почуття та вираження емоцій.	Картки з емоціями
	«Розпізнаймо емоції»	Діти виконують вправу на визначення емоцій за виразами обличчя чи жестами.	Без обладнання
	«Розповідь про емоцію»	Діти по черзі розповідають історії з власного життя, в яких проявляються різні емоції.	Папір, олівці
	«Малюємо емоції»	Діти малюють картину, яка символізує їхні поточні емоції, а потім обговорюють це з класом.	Папір, кольорові олівці
	«Емоційний щоденник»	Ведення щоденника емоцій, де діти записують свої емоційні переживання протягом дня.	Щоденники, ручки
«Розпізнавання емоцій»	«Мої емоції»	Діти вчаться розпізнавати та називати свої емоції через малювання, що допомагає їм краще розуміти себе та свої почуття.	Аркуші паперу, кольорові олівці
	«Моя емоція в малюнку»	Діти малюють картину, що відображає одну з основних емоцій, та описують її.	Папір, кольорові олівці
	«Емоційна маска»	Діти створюють маски, що виражають різні емоції, і використовують їх для рольових ігор.	Маски, маркери, тканина
	«Емоційні парочки»	Діти поєднують картки з емоціями та подіями, які можуть викликати ці емоції, обговорюють відповідність.	Картки з емоціями та подіями
	«Емоції у природі»	Діти обговорюють, як природа може бути пов'язана з певними емоціями, малюють або описують ці зв'язки.	Папір, олівці, природа
«Позитивне мислення»	«Крило мрій»	Діти змінюють негативні думки на позитивні, малюючи свої мрії та цілі.	Папір, кольорові олівці
	«Позитивна картка»	Діти створюють картки з позитивними афірмаціями, які використовуються для самопідтримки.	Картки, маркери, кольорові олівці
	«Позитивне дерево»	Малювання дерева, на якому діти записують позитивні риси та досягнення кожного учня.	Папір, кольорові олівці
	«Що я можу?»	Діти обговорюють свої можливості та таланти, складають список досягнень.	Папір, ручки
	«Тренування позитивних думок»	Вправи для формування позитивного мислення через рефлексію та повторення позитивних думок.	Без обладнання
«Подолання	«Страшний	Рольова гра, де діти уявляють монстра,	Малюнки

страхів перед навчанням»	монстр»	якого потрібно подолати, і використовують техніки для подолання страхів.	монстрів, маски
	«Кроки до сміливості»	Діти складають план, як сміливо подолати свої страхи і виклики.	Папір, ручки
	«Головний герой»	Діти вигадують історії, де головний герой долає свої страхи, і діляться ними з іншими учнями.	Папір, кольорові олівці
	«Перемога над страхами»	Вправи на подолання страху через візуалізацію: дитина уявляє себе впевненою у складних ситуаціях.	Без обладнання
	«Я сміливий!»	Діти пишуть позитивні твердження на тему своєї сміливості та довіри до себе.	Папір, ручки
«Техніки зниження стресу»	«Спокійне дихання»	Діти вивчають техніки глибокого дихання для зниження стресу та тривожності.	Без обладнання
	«Ковдра спокою»	Вправи на релаксацію, де діти уявляють, що їх огортає тепла ковдра, що приносить спокій.	Без обладнання
	«Відпочинок через рух»	Легкі фізичні вправи, які сприяють зняттю напруги та відновленню енергії.	Без обладнання
	«Мандрівка до спокою»	Вправи на уяву: діти уявляють, як вони знаходяться в місцях, де відчувають спокій, наприклад, на пляжі або в лісі.	Без обладнання
	«Техніки релаксації»	Вправи для релаксації м'язів, які допомагають зняти фізичний стрес.	Без обладнання

Кожне заняття включає в себе кілька вправ, що допомагають дітям усвідомити свої емоції, навчитися їх контролювати, а також знижувати рівень стресу та тривожності через методи релаксації, фізичних вправ і технік самопідтримки. Це дозволяє учням початкової школи створити внутрішню впевненість і ефективно справлятися з навчальними та емоційними труднощами.

Зміст

корекційно-розвивальної програми «Кроки до впевненості»

Заняття 1 «Вступ до впевненості»

Мета заняття: ознайомити учнів з емоціями, їх розпізнаванням та вираженням, розвивати навички емоційної саморегуляції.

Вправа «Коло емоцій»

Мета: ознайомлення учнів з різними емоціями, їх ідентифікація через

візуальні образи.

Хід вправи: діти отримують картки з зображеннями обличчя, що виражають різні емоції (радість, сум, злість, страх, здивування тощо). Вчитель пропонує дітям підійти до «кола емоцій» і по черзі показати картки, називаючи емоції. Потім учні обговорюють, в яких ситуаціях вони можуть відчувати ці емоції.

Вправа «Розпізнаймо емоції»

Мета: розпізнавання емоцій у інших за виразами обличчя та жестами.

Хід вправи: вчитель показує фотографії людей із різними виразами обличчя, а учні повинні вгадати емоції. Далі діти виконують це завдання самостійно, спостерігаючи за один одним, і намагаються відтворювати вирази обличчя.

Вправа «Розповідь про емоцію»

Мета: навчити учнів усвідомлювати свої емоції та вміти їх описувати.

Хід вправи: кожен учень по черзі розповідає коротку історію з власного досвіду, де він відчував певну емоцію (радість, гнів, страх тощо). Інші учні повинні спробувати визначити, яку емоцію вони переживали в цей момент.

Вправа «Малюємо емоції»

Мета: розвиток здатності виражати емоції через творчість.

Хід вправи: діти малюють емоції на аркуші паперу, зображуючи свої емоційні переживання на момент заняття. Потім вони описують свій малюнок, пояснюючи, чому вони вибрали саме цю емоцію.

Вправа «Емоційний щоденник»

Мета: розвивати вміння дітей рефлексувати над власними емоціями.

Хід вправи: кожен учень отримує щоденник, в який протягом дня записує емоції, які він відчував. Після заняття учні обговорюють, які емоції вони зазвичай переживають в різних ситуаціях.

Заняття 2 «Розпізнавання емоцій»

Мета заняття: розширити вміння учнів розпізнавати та правильно називати емоції, навчити використовувати ці знання для саморегуляції.

Вправа «Мої емоції»

Мета: навчити учнів виражати та ідентифікувати власні емоції через творчість.

Хід вправи: діти малюють свої емоції за допомогою кольорових олівців. Кожен учень вибирає емоцію (радість, гнів, страх), яку він хоче виразити через малюнок.

Вправа «Моя емоція в малюнку»

Мета: навчити учнів трансформувати свої емоції в художні образи.

Хід вправи: діти малюють картину, що відображає їх поточну емоцію, а потім обговорюють малюнок з класом.

Вправа «Емоційна маска»

Мета: допомогти учням виразити емоції через театральну діяльність.

Хід вправи: діти створюють маски, що виражають різні емоції (радість, сум, злість), і потім грають з ними в маленькій театральній сценці.

Вправа «Емоційні парочки»

Мета: розвинути навички асоціації емоцій з певними ситуаціями.

Хід вправи: діти отримують картки, на яких зображені емоції та ситуації, і повинні правильно поєднати картки, що відповідають одна одній. Наприклад, картка «радість» і картка «виграв у гру».

Вправа «Емоції у природі»

Мета: навчити учнів знаходити емоції в оточуючому світі.

Хід вправи: діти обговорюють, як природа може бути пов'язана з певними емоціями (наприклад, як осінній дощ може викликати смуток, а весняні квіти – радість). Потім вони малюють свої асоціації з природними явищами.

Заняття 3 «Позитивне мислення»

Мета заняття: формувати позитивне мислення, підвищувати впевненість учнів у собі.

Вправа «Крило мрій»

Мета: допомогти дітям створити позитивні образи та уявлення для розвитку впевненості.

Хід вправи: діти малюють свої мрії та цілі, які допомагають їм дивитися на світ позитивно. Потім вони розповідають про свої малюнки класу.

Вправа «Позитивна картка»

Мета: розвивати навички позитивного мислення через афірмації.

Хід вправи: діти створюють картки з позитивними твердженнями, такими як «Я можу все!» або «Я гарний друг!». Картки діти можуть носити із собою, використовуючи їх для підвищення впевненості.

Вправа «Позитивне дерево»

Мета: підтримати позитивне ставлення до себе та своїх досягнень.

Хід вправи: кожен учень малює дерево, на якому пише свої позитивні риси та досягнення. Потім вони обговорюють, чому це важливо для їхнього самопочуття.

Вправа «Що я можу?»

Мета: підвищити самооцінку дітей.

Хід вправи: учні складають список своїх сильних сторін та досягнень, розповідаючи про свої таланти та хобі.

Вправа «Тренування позитивних думок»

Мета: навчити дітей перетворювати негативні думки в позитивні.

Хід вправи: діти практикують техніку заміни негативних думок на позитивні, наприклад: «Я не зможу це зробити» замінюється на «Я можу це зробити, якщо буду старанно працювати».

Заняття 4 «Подолання страхів перед навчанням»

Мета заняття: навчити дітей долати свої страхи та невпевненість у навчанні через ігри та творчі методи.

Вправа «Страшний монстр»

Мета: допомогти учням подолати страхи через візуалізацію.

Хід вправи: діти створюють «страшного монстра» на малюнках, а

потім вигадують стратегії, як його подолати. Це допомагає подолати реальні страхи.

Вправа «Кроки до сміливості»

Мета: допомогти дітям подолати страх перед труднощами.

Хід вправи: діти складають план, як вони можуть подолати свої страхи перед навчанням чи іншими складними завданнями.

Вправа «Головний герой»

Мета: вивести учнів з ситуації страху через рольову гру.

Хід вправи: діти вигадують і обговорюють історії, де головний герой долає свої страхи, і діляться ними з іншими учнями.

Вправа «Перемога над страхами»

Мета: навчити дітей ефективно справлятися зі страхами.

Хід вправи: вчитель розповідає історії, де герої долають свої страхи. Потім діти створюють свої варіанти подолання страху.

Вправа «Я сміливий!»

Мета: формування внутрішньої впевненості.

Хід вправи: діти пишуть твердження на тему сміливості та впевненості, яке вони можуть використовувати для підтримки себе.

Заняття 5 «Техніки зниження стресу»

Мета заняття: навчити дітей методам релаксації та зниження рівня стресу.

Вправа «Спокійне дихання»

Мета: навчити дітей техніці глибокого дихання для зниження стресу.

Хід вправи: діти виконують вправи з глибокого дихання, зосереджуючи увагу на власному диханні для досягнення спокою.

Вправа «Ковдра спокою»

Мета: дати дітям відчуття комфорту через уяву.

Хід вправи: діти уявляють, що вони загорнуті в теплу ковдру, яка приносить спокій та відчуття безпеки.

Вправа «Відпочинок через рух»

Мета: зняти фізичне напруження через легкі фізичні вправи.

Хід вправи: діти виконують прості вправи, такі як розтяжка або легкі рухи, для зняття стресу.

Вправа «Мандрівка до спокою»

Мета: використовувати візуалізацію для релаксації.

Хід вправи: діти закривають очі і уявляють, що вони перебувають у спокійному місці (пляж, ліс, гірський курорт). Вони зосереджуються на звуках, запахах і відчуттях.

Вправа «Техніки релаксації»

Мета: навчити дітей розслабляти свої м'язи для зниження фізичного стресу.

Хід вправи: діти вчаться знімати напругу в м'язах через вправи для розслаблення, наприклад, починаючи з рук і поступово переходячи до всього тіла.

3.3. Корекційно-розвивальна програма для учнів підліткового віку «Технології успіху»

Метою програми «Технології успіху» є допомога підліткам у подоланні стресу та тривожності, спричинених навчальними навантаженнями та соціальними викликами. Програма орієнтована на розвиток навичок управління стресом, застосування технік релаксації, а також на формування практичних навичок самоорганізації та тайм-менеджменту. Метою є також зниження рівня академічної тривожності через створення чітких планів навчальної діяльності та підтримку у керуванні емоціями під час підготовки до іспитів і контрольних робіт (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Структура корекційно-розвивальної програми для учнів підліткового віку
«Технології успіху»

Назва заняття	Назва вправи	Короткий зміст вправи	Обладнання
«Вступ до управління стресом»	«Що таке стрес?»	Обговорення, що таке стрес, як він проявляється в житті підлітків, і які його ознаки.	Плакати, маркери
	«Мій стрес»	Діагностика власного рівня стресу через	Анкети

		анкети або малюнки.	
	«Розслаблення через дихання»	Вивчення технік глибокого дихання для зниження стресу (глибоке вдихання і видихання).	—
	«Перемогти стрес через рух»	Легкі фізичні вправи для зняття напруження в тілі, такі як розтяжка або прості рухи.	—
	«Стресові ситуації»	Рольова гра: учні змодельовують стресові ситуації і будуть шукати способи їх подолання.	Картки з ситуаціями
«Техніки релаксації»	«Мандрівка в спокій»	Візуалізація: діти уявляють себе в спокійному місці (пляж, ліс тощо), розслаблюючись через образи.	Спокійна музика
	«Глибоке дихання»	Розслаблення через глибоке дихання, використовуючи техніку «4-7-8»: вдих – на 4 секунди, затримка – 7 секунд, видих – 8 секунд.	—
	«Релаксація через музику»	Слухання заспокійливої музики, зосередження на відчуттях у тілі.	Музичний плеєр
	«Розслаблення через м'язи»	Напруга і розслаблення м'язів за технікою прогресивної м'язової релаксації (напруження кожної групи м'язів по черзі).	—
	«Релаксація через мистецтво»	Малювання або ліплення для зняття емоційного напруження.	Папір, олівці, пластилін
«Тайм-менеджмент та самоорганізація»	«Планування дня»	Учні навчаються планувати день, розставляючи пріоритети для кожної справи (як зробити графік на день).	Календарі, листи паперу
	«Техніка «Помідор»»	Ознайомлення з технікою Pomodoro для ефективного планування часу: робота 25 хвилин – 5 хвилин відпочинку.	Таймер, телефон
	«Подолання прокрастинації»	Вправа для подолання відкладання справ на потім: розглядання причин прокрастинації і методи боротьби з нею.	Листи паперу, маркери
	«Мої щоденні досягнення»	Створення списку досягнень за день для підвищення самооцінки.	Папір, маркери
	«Техніка «Блоки часу»»	Створення тайм-менеджмент плану з блоками часу для роботи та відпочинку.	Листи паперу, маркери
«Підготовка до іспитів і контрольних робіт»	«Час для підготовки»	Учні складають розклад підготовки до іспитів, враховуючи час для відпочинку.	Листи паперу, ручки
	«Розбиття задач»	Учні навчаються розбивати великі завдання на малі частини для кращого виконання.	Листи паперу, маркери
	«Метод запитань»	Створення запитань до матеріалу для перевірки своїх знань і підготовки до іспитів.	Листи паперу, маркери
	«Емоційне налаштування»	Техніки зниження тривожності та нервової напруги перед іспитами: дихання, візуалізація позитивних	—

		результатів.	
	«Релаксація перед іспитами»	Використання методів релаксації перед іспитами, щоб знизити рівень стресу та підвищити впевненість.	–
«Самооцінка та мотивація»	«Моя успішність»	Створення портфоліо досягнень, оцінка власних сильних сторін.	Папір, ручки
	«Сили і ресурси»	Виявлення своїх сильних сторін і ресурсів для подолання труднощів, зниження тривожності та підвищення мотивації.	Листи паперу, маркери
	«Моя мотивація»	Розробка персонального мотиваційного плану для досягнення поставлених цілей.	Листи паперу, маркери
	«Афірмації для мотивації»	Створення особистих афірмацій, які підвищують впевненість і допомагають досягати поставлених цілей.	Листи паперу, ручки
	«Задачі на тиждень»	Створення тижневого плану з розбиттям завдань на підзавдання і перевірка їх виконання.	Листи паперу, маркери

Запропонована програма допоможе підліткам навчитися ефективно управляти своїм часом, розвивати позитивне мислення, знижувати рівень стресу та тривожності, а також створювати конкретні плани для подолання академічних і соціальних викликів. Кожне заняття включає вправи для розвитку практичних навичок та емоційного саморегулювання, що забезпечує комплексний підхід до вирішення проблем, пов'язаних із навчанням та стресом.

Зміст

корекційно-розвивальної програми «Технології успіху»

Заняття 1 «Вступ до управління стресом»

Вправа «Що таке стрес?»

Мета: ознайомити учнів з поняттям стресу та його ознаками в житті підлітків.

Хід вправи: вчитель розповідає про стрес, пояснює його фізіологічні та психологічні прояви. Після цього учні обговорюють у групах різні стресові ситуації, з якими вони можуть стикатися в житті.

Вправа «Мій стрес»

Мета: допомогти учням усвідомити власний рівень стресу та його індивідуальні прояви.

Хід вправи: учні заповнюють анкети або малюють картину, що відображає їхній рівень стресу. Після виконання вправи відбувається колективне обговорення результатів.

Вправа «Розслаблення через дихання»

Мета: ознайомити учнів з технікою дихання для зниження стресу.

Хід вправи: виконання техніки глибокого дихання. Учасники вчаться контролювати дихання, роблять вдих через ніс на 4 секунди, затримують дихання на 7 секунд, і видихають через рот на 8 секунд.

Вправа «Перемогти стрес через рух»

Мета: зняти напругу в тілі через фізичну активність.

Хід вправи: виконання фізичних вправ: легка розтяжка або прості рухи (наприклад, кружляння руками, нахили, прогулянки по колу).

Вправа «Стресові ситуації»

Мета: навчити учнів знаходити способи подолання стресових ситуацій.

Хід вправи: вчитель пропонує картки з різними стресовими ситуаціями (наприклад, контрольні роботи, сварки з друзями). У групах учні обирають одну ситуацію та пропонують способи її подолання.

Заняття 2 «Техніки релаксації»

Вправа «Мандрівка в спокій»

Мета: ознайомити учнів з візуалізацією як методом релаксації.

Хід вправи: учні закривають очі і уявляють себе в спокійному місці (пляж, ліс, поле), зосереджуються на відчуттях, звуках та запахах цього місця.

Вправа «Глибоке дихання»

Мета: навчити учнів правильно дихати для зниження тривожності.

Хід вправи: підлітки виконують дихальні вправи: вдих через ніс на 4 секунди, затримка дихання на 4 секунди, видих через рот на 6 секунд.

Вправа «Релаксація через музику»

Мета: Використати музику для релаксації.

Хід вправи: учні слухають заспокійливу музику (наприклад, класичні мелодії або звуки природи) і зосереджуються на відчуттях у тілі, прагнучи зняти стрес.

Вправа «Розслаблення через м'язи»

Мета: допомогти учням зняти м'язову напругу.

Хід вправи: виконання прогресивної м'язової релаксації: по черзі напруження і розслаблення м'язових груп, починаючи з рук, потім ніг, шиї, спини.

Вправа «Релаксація через мистецтво»

Мета: використовувати творчість для зняття емоційного напруження.

Хід вправи: учні малюють або ліплять з пластиліну те, що уявляють собі як своє місце спокою. Цей процес допомагає їм розслабитись і знизити рівень стресу.

Заняття 3 «Тайм-менеджмент та самоорганізація»

Вправа «Планування дня»

Мета: навчити учнів ефективно планувати свій день.

Хід вправи: учні складають план на день, в якому розставляють пріоритети і визначають час для важливих справ. Використовують список задач і відмічають час для відпочинку.

Вправа «Техніка «Помідор»»

Мета: ознайомити учнів з технікою управління часом для підвищення продуктивності.

Хід вправи: учні використовують таймер для роботи над завданнями протягом 25 хвилин, потім роблять перерву на 5 хвилин. Повторюють цей цикл кілька разів.

Вправа «Подолання прокрастинації»

Мета: допомогти учням подолати відкладання справ на потім.

Хід вправи: учні обговорюють причини прокрастинації і шукають

способи боротьби з нею (наприклад, поділ завдання на менші частини або встановлення чітких дедлайнів).

Вправа «Мої щоденні досягнення»

Мета: підвищити самооцінку учнів через усвідомлення власних досягнень.

Хід вправи: учні створюють список своїх досягнень за день, навіть якщо вони здаються незначними. Це допомагає зміцнити їхню впевненість.

Вправа «Техніка «Блоки часу»»

Мета: навчити учнів працювати за блоками часу.

Хід вправи: учні складають план на день, ділячи час на блоки для навчання, відпочинку та інших занять. Використовують таймер для контролю часу.

Заняття 4 «Підготовка до іспитів і контрольних робіт»

Вправа «Час для підготовки»

Мета: допомогти учням організувати час для підготовки до іспитів.

Хід вправи: учні складають розклад підготовки до іспитів, плануючи час для кожного предмету та відпочинку.

Вправа «Розбиття задач»

Мета: навчити учнів розбивати великі завдання на менші частини.

Хід вправи: учні обирають великий проект або задачу, розбивають її на менші етапи і складають план виконання.

Вправа «Метод запитань»

Мета: допомогти учням вивчити матеріал через створення запитань до нього.

Хід вправи: учні створюють запитання до матеріалу, щоб перевірити свої знання і підготуватись до іспитів.

Вправа «Емоційне налаштування»

Мета: навчити учнів знижувати рівень тривожності перед іспитами.

Хід вправи: учні виконують вправи на глибоке дихання і позитивну візуалізацію перед іспитами.

Вправа «Релаксація перед іспитами»

Мета: знизити стрес перед іспитами.

Хід вправи: виконання технік релаксації, таких як дихальні вправи, для зниження стресу та підвищення впевненості перед важливими випробуваннями.

Заняття 5 «Самооцінка та мотивація»

Вправа «Моя успішність»

Мета: підвищити самооцінку через оцінку власних досягнень.

Хід вправи: учні створюють портфоліо досягнень, оцінюючи свої сильні сторони.

Вправа «Сили і ресурси»

Мета: допомогти учням знайти свої сильні сторони для подолання труднощів.

Хід вправи: учні обговорюють, які сили і ресурси вони мають для подолання стресу та труднощів.

Вправа «Моя мотивація»

Мета: визначити мотиваційні фактори для досягнення цілей.

Хід вправи: учні складають план мотивації, розробляючи власні цілі на найближчий час.

Вправа «Афірмації для мотивації»

Мета: підвищити впевненість через позитивні афірмації.

Хід вправи: учні пишуть свої особисті афірмації для підвищення мотивації та самовпевненості.

Вправа «Задачі на тиждень»

Мета: організувати тижневий план для виконання завдань.

Хід вправи: учні створюють тижневий план з розбиттям завдань на менші частини і відстеженням прогресу.

3.4. Ефективність впровадження корекційно-розвивальних програм для учнів початкових класів «Кроки до впевненості»

та для учнів підліткового віку «Технології успіху»

Після впровадження корекційно-розвивальної програми для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та для учнів підліткового віку «Технології успіху» було проведено повторний психодіагностичний зріз.

Мета дослідження: оцінити рівень шкільної тривожності у учнів молодшого шкільного та підліткового віку до і після впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на зниження тривожності через емоційне навчання, управління стресом, тайм-менеджмент та соціальну адаптацію.

Після впровадження корекційно-розвивальних програм для дітей молодшого шкільного та підліткового віку, результати дослідження показали суттєве зниження рівня шкільної тривожності в обох групах. Оцінка за результатами опитувальника Філіпса вказує на значні зміни в емоційному стані учнів після проведення серії корекційних занять (таблиця 3.3).

Серед молодших школярів загальний рівень шкільної тривожності знизився з 68,0% до 45,0%. Це свідчить про позитивний вплив програми на дітей, які раніше мали труднощі з самооцінкою та переживали страх перед новими завданнями. Рівень тривожності щодо перевірки знань, який до впровадження програм складав 75,0%, зменшився до 40,0%, що вказує на успішне подолання страху перед контрольними роботами та оцінками. Це також може бути результатом розроблених вправ, спрямованих на зниження стресу та підвищення впевненості в собі.

Таблиця 3.3

Зміни в рівнях шкільної тривожності після впровадження корекційно-розвивальних програм для молодших школярів і підлітків

Критерії	Молодші школярі (до ФЕ)	Молодші школярі (після ФЕ)	Підлітки (до ФЕ)	Підлітки (після ФЕ)
Загальний рівень шкільної тривожності	68,0%	45,0%	54,0%	37,0%
Тривожність щодо перевірки знань	75,0%	40,0%	58,0%	28,0%
Соціальний стрес	60,0%	40,0%	—	—

Фрустрація через невдачі у навчанні	67,0%	35,0%	—	—
Страх перед самовираженням	58,0%	30,0%	—	—
Тривожність щодо оцінки оточення	—	—	72,0%	58,0%
Фізіологічні реакції на стрес	—	—	48,0%	30,0%

Що стосується соціального стресу, рівень якого до проведення корекційної роботи становив 60,0%, він знизився до 40,0%. Цей результат свідчить про успішну адаптацію дітей до соціальних ситуацій, розвитку комунікативних навичок та здатності краще впоратися з груповими завданнями та спільною діяльністю. У дітей стало більше довіри до своїх однолітків і вчителів, що є важливим кроком у зниженні тривожності.

Також було зафіксовано зниження рівня фрустрації через невдачі у навчанні: з 67,0% до 35,0%. Це свідчить про те, що діти стали менш чутливими до своїх помилок і виявили здатність сприймати невдачі як частину процесу навчання. Вони почали краще організовувати своє навчання, що також знизило їх стресовий стан.

Рівень страху перед самовираженням зменшився з 58,0% до 30,0%. Діти почали почуватися впевненіше при відповіді біля дошки, в групових обговореннях і навіть у ролях лідерів під час виконання завдань. Це свідчить про позитивні зміни в розвитку їх комунікативних та соціальних навичок.

У підлітків, після проведення корекційно-розвивальної програми «Технології успіху», також спостерігається суттєве зниження рівня тривожності. Загальний рівень шкільної тривожності зменшився з 54,0% до 37,0%. Підлітки, які раніше переживали значний стрес через навчальні завдання, соціальні фактори та іспити, почали більш свідомо підходити до вирішення навчальних труднощів. Рівень тривожності, пов'язаної з перевіркою знань, зменшився з 58,0% до 28,0%. Це вказує на покращення самоорганізації, планування часу та зниження тривожності в умовах підготовки до контрольних робіт і іспитів.

Також знизився рівень тривожності, пов'язаної з оцінкою оточення. До проведення програм 72,0% підлітків вказували на високий рівень тривожності через оцінки з боку вчителів та однолітків. Після проведення занять цей показник знизився до 58,0%, що свідчить про підвищення емоційної стійкості підлітків та їх здатність краще сприймати соціальні оцінки.

Значне зменшення тривожності спостерігалось також у підлітків щодо фізіологічних реакцій на стрес, з 48,0% до 30,0%. Підлітки, які раніше відчували часті головні болі, прискорене серцебиття та інші симптоми стресу, після проведення програми знижували ці прояви за допомогою технік релаксації та управління стресом.

Загалом, проведення корекційно-розвивальних програм для молодших школярів і підлітків призвело до значного зниження рівня тривожності в обох вікових групах. Це свідчить про ефективність програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, управління стресом та соціальну адаптацію.

Завдяки корекційно-розвивальним програмам було досягнуто значних змін у психологічному самопочутті учнів, що дозволило зменшити рівень стресу, покращити взаємодію з однолітками та вчителями, а також підвищити впевненість у своїх силах.

Після впровадження корекційно-розвивальних програм для дітей молодшого шкільного та підліткового віку був здійснений також порівняльний аналіз рівня тривожності за шкалою Дж. Тейлора, який показав значні зміни в усіх трьох основних факторах: міжособистісній тривожності, шкільній тривожності та самооцінній тривожності.

Міжособистісна тривожність. До впровадження програм молодші школярі виявляли значно вищий рівень міжособистісної тривожності (71,0%), що вказує на труднощі в адаптації до соціальних ситуацій і стрес у спілкуванні з однолітками. Підлітки демонстрували також високий рівень міжособистісної тривожності (58,0%), але вже більш адаптовані до соціальних ситуацій, що можна пояснити підвищенням соціальної

компетентності в процесі розвитку.

Після проведення корекційних занять рівень міжособистісної тривожності значно знизився. У молодших школярів рівень зменшився до 45,0%, що свідчить про покращення їхніх комунікативних навичок і впевненості в собі. Підлітки також показали покращення в цій сфері, їх рівень тривожності знизився до 42,0%, що відображає зростання соціальної впевненості та кращу адаптацію до соціальних контактів.

Шкільна тривожність. До корекційних програм молодші школярі мали набагато вищий рівень тривожності, пов'язаної з навчальними вимогами (77,0%) порівняно з підлітками (55,0%). Це пояснюється тим, що для молодших дітей навчальна система є новою, і вони мають труднощі з адаптацією до шкільних вимог. Водночас підлітки вже мали навички подолання стресу через досвід і стратегії саморегуляції. Після корекційних занять рівень шкільної тривожності значно знизився: у молодших школярів він знизився до 50,0%, що вказує на значні успіхи в подоланні стресу через шкільні вимоги. Підлітки також показали покращення, знизивши рівень тривожності до 40,0%, що свідчить про покращення їхніх навичок управління стресом під час навчання.

Самооцінна тривожність. Підлітки на момент проведення дослідження мали значно вищий рівень самооцінної тривожності (69,0%) порівняно з молодшими школярами (49,0%). Це є типовою рисою підліткового віку, коли формується критичне ставлення до власної особистості, зовнішності та досягнень. Однак після проведення корекційних занять рівень самооцінної тривожності знизився: у підлітків він зменшився до 45,0%, що свідчить про зниження рівня тривоги, пов'язаної з оцінкою власних можливостей та страхом невідповідності очікуванням. У молодших школярів цей рівень також знизився до 40,0%, що відображає покращення їхньої впевненості в собі та зниження тривожності щодо власної оцінки (рис. 3.1).

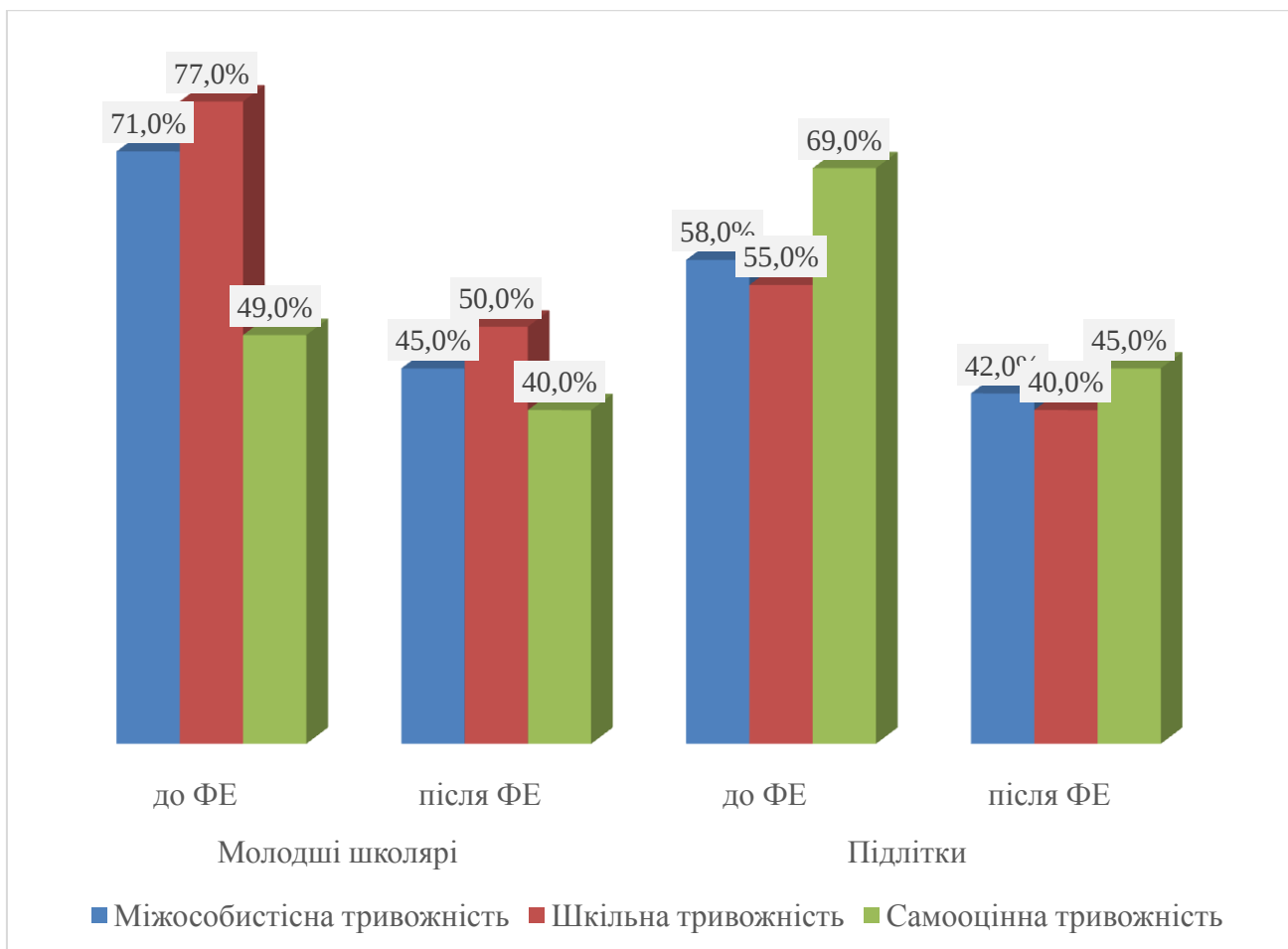


Рис. 3.1. Результати порівняння рівня тривожності за шкалою Дж. Тейлора до і після впровадження корекційно-розвивальних програм серед молодших школярів і підлітків (у % від загальної кількості опитуваних)

Загалом, результати дослідження показали значні покращення в рівні тривожності в обох вікових групах після впровадження корекційно-розвивальних програм. Ці зміни підтверджують ефективність програм, спрямованих на зниження стресу, покращення емоційної стійкості та соціальної адаптації дітей і підлітків.

Висновки до третього розділу

Академічна тривожність є поширеною психологічною проблемою серед учнів, яка негативно впливає на їхній емоційний стан і здатність до навчання. Вона виникає через високі вимоги навчального процесу, стресові ситуації, зокрема під час контрольних робіт та іспитів, а також через соціальні фактори, такі як взаємодія з однокласниками та вчителями.

Профілактика та корекція академічної тривожності є важливими складовими сучасного освітнього процесу. Зниження рівня тривожності сприяє покращенню психоемоційного здоров'я учнів і їх успішності. Це вимагає системного підходу, включаючи індивідуальне коригування, підтримку педагогів і батьків, а також створення комфортної психологічної атмосфери в навчальному закладі.

Корекційно-розвивальні програми допомагають не лише усувати тривожність, а й розвивати соціальні та емоційні навички, необхідні для успішної адаптації учнів до навчання. Вони орієнтовані на потреби учнів різних вікових категорій, включаючи арт-терапію, вправи на розвиток стресостійкості, а також тренінги для управління часом та самоорганізації.

Для учнів початкових класів важливо створювати умови для розвитку емоційної стійкості через ігрову терапію, арт-терапію та дихальні техніки. Для підлітків більш актуальними є методи управління стресом і тайм-менеджменту, що допомагає знижувати рівень тривожності перед іспитами та контрольними роботами.

Важливим аспектом є активна взаємодія між педагогами, психологами та батьками для створення підтримуючого середовища. Постійний моніторинг та коригування програм, а також розвиток навичок саморегуляції та стресостійкості дозволяють успішно долати труднощі в навчальному процесі, підвищувати самооцінку учнів і сприяти їхньому гармонійному розвитку.

З урахуванням сучасних змін в освіті, таких як перехід до дистанційного навчання, корекційно-розвивальні програми є необхідним інструментом для адаптації учнів до нових умов, зменшення стресу та тривожності, а також для розвитку їхніх соціальних і емоційних навичок.

Здійснений повторний діагностичний зріз демонструє ефективність корекційно-розвивальних програм для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та для підлітків «Технології успіху», що сприяли зниженню рівня шкільної тривожності. Основними результатами є:

– зниження рівня шкільної тривожності. Для молодших школярів цей рівень знизився з 68,0% до 45,0%, що є значним покращенням, зокрема щодо тривожності, пов'язаної з перевіркою знань (з 75,0% до 40,0%). Підлітки також показали зниження рівня шкільної тривожності з 54,0% до 37,0%, що свідчить про покращення їх емоційної стійкості та стратегії саморегуляції;

– поліпшення соціальної адаптації. Рівень соціального стресу у молодших школярів знизився з 60,0% до 40,0%. Це свідчить про покращення їх комунікативних навичок та здатності справлятися з соціальними ситуаціями. Для підлітків рівень тривожності, пов'язаної з оцінкою оточення, знизився з 72,0% до 58,0%, що свідчить про покращення сприйняття соціальних оцінок;

– зниження фізіологічних реакцій на стрес. Підлітки, які раніше мали проблеми зі стресовими реакціями, такими як головні болі та прискорене серцебиття, показали зниження фізіологічних реакцій з 48,0% до 30,0%;

– покращення впевненості та самооцінки. Відзначено зниження рівня фрустрації та страху перед самовираженням, що вказує на зростання впевненості в собі у дітей, а також покращення в самооцінці учнів обох вікових груп.

Загалом, результати дослідження підтверджують високий рівень ефективності програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, соціальної адаптації та управління стресом, що призводить до значних позитивних змін у психологічному стані учнів.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного узагальнення проблеми дослідження щодо питання академічної тривожності серед школярів, здійсненого експериментального дослідження було зроблено наступні висновки:

1. Тривожність є складним і багатограним психічним станом, що виникає у відповідь на сприйняті загрози або труднощі, часто пов'язані з невизначеністю майбутнього. Це емоційно-психологічний процес, який формуються в результаті взаємодії особистісних, когнітивних та соціальних факторів. Внутрішні чинники, такі як низька самооцінка, схильність до катастрофізації або інтроверсія, разом із зовнішнім соціальним середовищем та стресовими ситуаціями, можуть значно посилювати рівень тривожності.

Особливе значення має академічна тривожність, яка виникає у навчальних ситуаціях, таких як страх перед невдачею на екзаменах чи завданнях, сумніви в своїх силах та невпевненість в успішності навчання. Цей тип тривожності суттєво впливає на ефективність навчального процесу, знижуючи здатність учнів до концентрації та виконання завдань. Причини академічної тривожності є комплексними і включають як внутрішні (психологічні), так і зовнішні (соціальні та освітні) чинники.

Зв'язок між академічною тривожністю та досягальною активністю є взаємним. Висока тривожність може суттєво знижувати мотивацію та ініціативу, зменшуючи активність у навчальному процесі, тоді як достатній рівень досягальної активності здатен знижувати рівень тривожності через досягнення результатів і підвищення впевненості в собі. Проте, у випадку надмірної тривожності, учні часто стикаються з бар'єрами, які перешкоджають реалізації їхнього потенціалу, що вимагає застосування ефективних корекційних методів.

Враховуючи цей контекст, корекція академічної тривожності є важливим аспектом для підвищення досягальної активності учнів і їхніх академічних результатів. Психологічні методи, зокрема когнітивно-

поведінкова терапія та техніки релаксації, можуть сприяти зниженню рівня тривожності та стимулювати бажання досягати високих результатів. Створення емоційно підтримуючого середовища також є важливим чинником, що допомагає учням знижувати тривожність і покращувати свою академічну діяльність.

Загалом, розуміння природи академічної тривожності та її впливу на навчальний процес дозволяє ефективно розробляти стратегії для її корекції, що сприятиме покращенню психоемоційного стану учнів та їхньої успішності.

2. Проведене емпіричне дослідження рівня тривожності у дітей молодшого шкільного та підліткового віку дозволило виявити важливі вікові особливості в переживанні цього емоційного стану. Порівняльний аналіз, проведений за чотирма методиками, виявив суттєві відмінності між віковими групами у рівнях та формах тривожності.

Молодші школярі частіше демонструють фізіологічні прояви тривоги, такі як прискорене серцебиття або головний біль, що свідчить про їхню нездатність повною мірою усвідомлювати та регулювати свої емоції. Вони також виявляють страх перед новими ситуаціями та сильно залежні від підтримки дорослих. Високий рівень шкільної тривожності, зокрема під час взаємодії з учителями та контрольних робіт, також є характерною ознакою цієї вікової групи.

Підлітки більше схильні до соціальної тривожності та переживань, пов'язаних з оцінкою з боку однолітків і критикою, що обумовлюється прагненням до соціальної прийнятності. Крім того, підлітки демонструють ознаки генералізованої тривожності, більше турбуючись про майбутнє та особистісну реалізацію, що може проявлятися через стрес і внутрішнє напруження, а також когнітивні спотворення.

Академічна тривожність залишалася високою в обох групах, проте її причини змінюються залежно від віку. Молодші школярі більше переживають через взаємодію з вчителями та шкільні вимоги, тоді як

підлітки хвилюються через майбутнє і оцінку своїх досягнень іншими. В обох випадках спостерігається залежність від зовнішньої підтримки, тому обидві вікові групи потребують допомоги дорослих у розвитку емоційної стійкості та навичок подолання стресу.

Для молодших школярів важливим є впровадження ігрових методів навчання, розвиток усвідомлення емоцій і навичок саморегуляції. Для підлітків необхідно створювати безпечне соціальне середовище, яке сприяє формуванню впевненості в собі та навчанню ефективним методам боротьби зі стресом. Для всіх вікових груп корисними є програми емоційної грамотності та психопрофілактики, що допомагають у розвитку комунікативних навичок.

Таким чином, результати дослідження підтверджують важливість своєчасного виявлення тривожності та створення сприятливого освітнього середовища для зниження її негативного впливу. Розуміння вікових особливостей тривожності допомагає розробити ефективні методи підтримки емоційного розвитку дітей і підлітків, що сприятиме їхньому гармонійному розвитку.

3. Академічна тривожність є однією з поширених психологічних проблем серед учнів, яка суттєво впливає на їх емоційний стан і здатність до навчання. Вона є наслідком високих вимог навчального процесу, стресових ситуацій, таких як контрольні роботи та іспити, а також соціальних факторів, включаючи взаємодію з однокласниками та вчителями.

Профілактика та корекція академічної тривожності мають важливе значення для покращення психоемоційного здоров'я учнів і їх навчальних результатів. Цей процес вимагає системного підходу, що включає індивідуальне коригування, підтримку педагогів та батьків, а також створення комфортної психологічної атмосфери в навчальних закладах.

Корекційно-розвивальні програми показали свою ефективність у зниженні рівня тривожності та розвитку соціальних і емоційних навичок, необхідних для успішної адаптації учнів до навчального процесу. Вони

орієнтовані на потреби учнів різних вікових категорій і включають арт-терапію, вправи для розвитку стресостійкості та тренінги з управління часом і самоорганізації.

Для учнів початкових класів важливим є використання ігрових методів, арт-терапії та дихальних технік для розвитку емоційної стійкості. Підліткам більш підходять методи управління стресом і тайм-менеджменту, що допомагає їм знижувати тривожність перед іспитами та контрольними роботами.

Активна взаємодія між педагогами, психологами та батьками є важливою для створення підтримуючого середовища, яке допоможе дітям і підліткам долати труднощі в навчальному процесі та підвищувати їхню самооцінку. Постійний моніторинг і коригування програм, а також розвиток навичок саморегуляції дозволяють ефективно знижувати рівень тривожності та покращувати психологічний стан учнів.

Зважаючи на сучасні зміни в освіті, зокрема перехід до дистанційного навчання, корекційно-розвивальні програми стали необхідним інструментом для адаптації учнів до нових умов, зниження стресу та розвитку соціальних і емоційних навичок.

4. Здійснений повторний діагностичний зріз підтверджує ефективність корекційно-розвивальних програм для учнів початкових класів «Кроки до впевненості» та підлітків «Технології успіху». Основні результати включають:

- зниження рівня шкільної тривожності: для молодших школярів рівень тривожності знизився з 68,0% до 45,0%, зокрема тривожність, пов'язану з перевіркою знань (з 75,0% до 40,0%). Підлітки також показали зниження рівня тривожності з 54,0% до 37,0%;
- покращення соціальної адаптації: у молодших школярів рівень соціального стресу знизився з 60,0% до 40,0%, а у підлітків рівень тривожності, пов'язаної з оцінкою оточення, знизився з 72,0% до 58,0%;
- зниження фізіологічних реакцій на стрес: підлітки показали

зниження фізіологічних реакцій, таких як головні болі та прискорене серцебиття, з 48,0% до 30,0%;

- покращення впевненості та самооцінки: зниження рівня фрустрації і страху перед самовираженням, що свідчить про підвищення впевненості в собі учнів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують високий рівень ефективності програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, соціальної адаптації та управління стресом, що сприяє значним позитивним змінам у психологічному стані учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів // Збірник наукових праць. Психологічні науки. Випуск 2.12 (103). 2022. С.18– 24
2. Бек А.Т., Емері Г., Грінберг Р. Тривога та фобії: когнітивний підхід: монографія. Київ: Основи, 2021. 400 с.
3. Богданов, С., Гніда, Т., Залеська О., Лунченко Н., Панок В., Соловійова В. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навч.-мет. посіб. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2020. 208 с
4. Бойко М.В. Вплив фізичної активності на рівень тривожності у школярів // Фізичне виховання в школі, 2023. № 5, С. 33–39.
5. Васьківська С. В. Про дитячу тривожність // Початкова школа. 2020. №9. С. 8 – 11. 5.
6. Вачков І. Основи і технології групового тренінгу. Психотехніки. К.: Знання, 2000. 189 с.
7. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 338 с.
8. Грибенюк Г.С. Психодіагностика: методичні вказівки з організації самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія». Навчально-методичний посібник. 2021. 126 с.
9. Гриценко О.С. Ефективність когнітивно-поведінкової терапії у зниженні рівня тривожності у підлітків // Медична психологія, 2022. Т. 17, № 4, С. 25–32.
10. Громова Т.В. Країна емоцій: методика як інструмент діагностичної та корекційної роботи з емоційно-вольовою сферою дитини. К.: УЦ «Перспектива», 2022. 48 с.
11. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей дошкільного й 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., 2020. Том IX. 3. Вип. 11. С. 381–393

12. 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.

13. Дичківська І., Козлюк О., Косарева О. Психолого-педагогічні умови подолання тривожності у здобувачів вищої освіти під час воєнного стану // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2023. Вип. 3, С. 57–66.

14. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2022. 424 с.

15. Емоційний розвиток дитини : посібник / упоряд. С. Максименко, О. Главник. К. : Мікрос-СВС. 2023. 112 с.

16. Заєць С. Особливості переживання тривожності дорослими в період війни // Актуальні проблеми психічного здоров'я і : матеріали Всеукраїнської студентської інтернет-конференції (25 травня 2023 року). 2023. С. 133-137.

17. Іваненко О.М. Вплив сімейного середовища на рівень тривожності у підлітків // Психологія і суспільство, 2021. № 1, С. 45–53.

18. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 72–78

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

20. Кендлер К.С. Генетика тривожних розладів : монографія. Харків: Видавництво ХНУ, 2021. 310 с.

21. Кларк Д.М. Когнітивна терапія тривожних розладів : монографія. Львів: Центр психотерапії, 2019. 360 с.

22. Ковальчук А.В. Психологічні особливості тривожності у підлітків

з різними типами темпераменту // Вісник психології та педагогіки, 2021. № 3, С. 112–119.

23. Ковальчук І.М. Вплив сімейних стосунків на рівень тривожності у підлітків // Психологія і суспільство, 2020. № 1, С. 45–53.

24. Когут У., Сікора О., Вдовичин Т. Виклики навчання та викладання в умовах війни // Молодь і ринок. № 6 (204), 2022. С. 83–88.

25. Коруд Н.І. Особливості самоставлення осіб раннього дорослого віку з високим рівнем тривожності : посібник. Львів: УКУ, 2021. 71 с.

26. Кравченко Д.М. Психологічні аспекти тривожності у підлітків з різними рівнями академічної успішності // Педагогічна психологія, 2022. № 2, С. 90–97.

27. Лисенко В.О. Роль батьківської підтримки у зниженні тривожності у підлітків // Сімейна психологія, 2020. № 1, С. 58–65.

28. Мазур О., Ткаченко І., Чепурна В. Посттравматичний стресовий розлад в умовах військового стану // Наукові перспективи. 2023. № 5(35). С. 825-834.

29. Марусинець М. М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики: навчальний посібник. Київ: ОЛДІ–ПЛЮС, 2020. 439 с.

30. Мельник І.Г. Вплив соціальних мереж на рівень тривожності у підлітків // Соціальна психологія, 2020. № 2, С. 78–85.

31. Мельник О.В. Роль шкільного середовища у формуванні тривожності в учнів : монографія. Київ: Освіта України, 2021. 200 с.

32. Неведомська Є.О. Залежність тривожності студента від темпераменту та її оптимізація під час навчального процесу : монографія. Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2020. С. 123–130.

33. Носенко О.Л. Психологічні механізми подолання стресу у підлітковому віці : дисертація. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. 200 с.

34. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів : навчальний посібник. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с.
35. Ольховецький С.М., Ольховецький В.С. Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці : монографія. Умань: Візаві, 2020. 157 с.
36. Остапенко Н.С. Вплив пандемії COVID-19 на рівень тривожності у школярів // Психологія здоров'я, 2021. № 3, С. 45–52.
37. Петренко Л.В. Роль шкільного середовища у формуванні тривожності в учнів : монографія. Київ: Освіта України, 2022. 200 с.
38. Прихожан А. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа та вікова динаміка : посібник. К.: НПО, 2000. 246 с.
39. Рапес Г. Тривожні розлади у дітей та підлітків: оцінка та лікування: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2022. 280 с.
40. Родіна Н.В., Бабій О.І., Фокін А.С. Психодіагностика : методичні рекомендації. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2024. 26 с.
41. Романенко Ю.П. Психологічні чинники розвитку тривожності у підлітковому віці : монографія. Харків: Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2021. 220 с.
42. Романова Н. Г. Тривожність дітей дошкільного віку в ситуації війни // Програма і матеріали науково-практичної конференції «Особистість у просторі проблем ХХІ століття». К.: ПП «Дірект Лайн», 2023. С.57-59.
43. Савицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2020. 242 с.
44. Сапольські Р. Біологія поведінки. Київ : Вид-во Наш Формат, 2021. 672 с.
45. Саух П.Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444

с.

46. Сидоренко Т.П. Психологічні стратегії подолання академічної тривожності у старшокласників : дисертація. Львівський національний університет імені Івана Франка, 2022. 180 с.

47. Спілбергер Ч.Д. Теорія та вимірювання тривожності : монографія. Київ: Наукова думка, 2019. 350 с.

48. Стацишин В. Емоційні гойдалки війни. Київ : Вид-во Віхола, 2022. 288 с.

49. Стоссел С. Епоха тривожності. Страх, надії, неврози і пошуки душевного спокою : монографія. Київ: КМ-Букс, 2019. 450 с.

50. Татяничков А.О., Бедан В.Б. Психодіагностика: навчально-методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра факультету психології, політології та соціології. Одеса: Фенікс, 2021. 98 с.

51. Терчина Н. А., Мельник К. С. Тривожність як механізм дезадаптації молоді під час війни. Scientists and existing problems of human development. 2023. С. 340-343.

52. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомогі в умовах тривалої травматизації: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.

53. Ткаченко Л.М. Психологічні особливості тривожності у підлітків з різними типами темпераменту // Вісник психології та педагогіки, 2021. № 3, С. 112–119.

54. Ульянов К. Броньований розум. Бойовий стрес та психологія екстремальних ситуацій. Київ : Вид-во Наш Формат, 2024. 320 с.

55. Хом'як А.О. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів // Андрагогічний вісник, 2020. С. 158-164.

56. Хорні К. Невротична особистість нашого часу : монографія. Львів: Свічадо, 2023. 280 с.

57. Чумак О.О., Товстуха О.М. Психодіагностика : навчально-методичний посібник. Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. 121 с.
58. Юнгер Е. Війна як внутрішнє переживання : посібник. Київ : Вид-во Стилет і стилос, 2022. 136 с.
59. Яремко Р.Я., Гродська В.М., Дзюбак А.В., Ільків Х.В. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі // Науковий журнал «Молодий вчений». 2022. № 5(105). С. 83-86.
60. Hofmann S. G., Asnaani, A., Vonk I. J., Sawyer A. T., & Fang, A. The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(3), 2022. 213-227 p.
61. Friedman M. J., & Kocsis J. H. Post-Traumatic Stress Disorder: A Comprehensive Textbook. *Journal of Clinical Psychology*, 65(3), 2019. 287-298 p.
62. Gozak S. V., Yelyzavora O. T., Stankevych T. V., & Parats A. M. Anxiety and depression of children in the context of lifestyle during the war. *Ukrainian Journal of Public Health*, 12(1), 2024. 45-52 p.
63. Zaitseva O. V., & Danylenko O. M. Gender differences in anxiety and depression symptoms among Ukrainian university students during the COVID-19 pandemic. *Gender Studies*, 25(1), 2021. 45-52 p.
64. Chernysh S. V., & Kostenko O. V. The relationship between sleep quality and anxiety in patients with cardiovascular diseases. *Cardiology Journal*, 29(2), 2022. 145-150 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса

Інструкція. Опитувальник містить запитання про те, як ви себе відчуваєте у школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, «добрих» або «поганих» відповідей. Над запитаннями довго не задумуйтеся.

На аркуші для відповідей угорі запишіть своє ім'я, прізвище та клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо ви згодні з ним, або «-» якщо не згодні.

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Ти хвилюєшся, коли вчитель має намір перевірити, чи знаєш ти матеріал?
3. Тобі важко працювати в класі так, як цього вимагає вчитель?
 4. Чи сниться тобі сердитий учитель, коли ти не знаєш уроку?
 5. Траплялося, щоб хтось з класу бив тебе, завдав шкоди?
6. Тобі часто хочеться, щоб учитель не поспішав під час пояснення нового матеріалу, поки ти всього не зрозумієш?
 7. Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання?
8. Чи буває, що ти боїшся висловлюватися на уроці, щоб не зробити безглузду помилку?
 9. Чи тремтять коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєтесь?
11. Чи трапляється, що ти одержуєш нижчу оцінку, ніж сподівався?
12. Тебе хвилює, чи залишать тебе на повторний рік навчання?
13. Ти намагаєшся уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим як виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати оцінки, яких очікують від тебе батьки?
18. Ти боїшся іноді, що тобі стане погано у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, непокоїшся, чи добре з ним справився?
22. Коли ти працюєш у класі, чи упевнений, що все добре запам'ятаєш?
23. Тобі сниться іноді, що ти не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи правда, що більшість учнів ставляться до тебе дружньо?

25. Ти працюєш старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуться з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Ти відчуваєш, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що має намір перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш позитивні оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш з однокласниками, до яких іноді ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що дехто в класі говорить те, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, чи втрачають добре ставлення однокласників ті учні, які не встигають у навчанні?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти ставленням до тебе вчителів?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів і шкільних свят, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе, що думають про тебе оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Ти вважаєш, що одягаєшся у школі так гарно, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти, відповідаючи на уроці, замислюєшся, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи мають здібні учні особливі права, яких немає в інших?
42. Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Ти задоволений тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре тобі, коли залишаєшся сам на сам з учителем?
45. Чи сміються твої однокласники іноді твої зовнішності і поведінки?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
48. Чи думаєш увечері у ліжку іноді з неспокоєм про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що абсолютно забув те, що добре знав раніше?
50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель повідомляє про намір дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель говорить, що має намір дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. Чи думаєш ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірку роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи часто відчуваєш, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Ключ до тесту

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33	43 -	53 -
			-		
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 -	30 +	40 -	50 -	

Обробка та інтерпретація результатів: під час обробки результатів психолог виділяє запитання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад: на 58-ме запитання дитина відповіла «так», а в ключі цього запитання – відповідь. Відповіді, які не збігаються з ключем, – це вияв тривожності.

Чинник (синдром)	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22
7. Низький фізіологічний опір стресу	9, 14, 18, 23, 28
8. Проблеми і страхи у стосунках із учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47

Під час обробки підраховується:

- загальне число розбіжностей з даними, наведеними у ключі. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа запитань тесту - про високу тривожність;
- число збігів за кожним з восьми чинників тривожності, що виділяються в тесті. Рівень тривожності визначається, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, який багато в чому визначається наявністю певних тривожних чинників (синдромів) та їхньою кількістю.

Шкала тривожності Дж. Тейлора

Інструкція. Необхідно дати відповідь на всі твердження, які містить опитувальник. Якщо вони відповідають Вашому уявленню про себе, напишіть «Так», у протилежному разі – «Ні». Якщо Вам важко дати певну відповідь, напишіть «Не знаю». Працювати бажано швидко, не пропускати запитань, ніяких додаткових записів не робити.

Тестовий матеріал

1. Часто я працюю з великим напруженням.
2. Вночі мені важко заснути.
3. Для мене приємні несподівані зміни у звичних обставинах.
4. Мені часто сняться страшні сни.
5. Мені важко зосередитися на якомусь завданні чи роботі.
6. У мене дуже неспокійний і переривчастий сон.
7. Я хотів би бути таким щасливим, як, на мій погляд, інші.
8. Безперечно, мені не вистачає впевненості в собі.
9. Моє здоров'я дуже турбує мене.
10. Часто я відчуваю себе нікому не потрібним.
11. Я часто плачу, у мене «очі на мокрому місці».
12. Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся зробити щось складне чи небезпечне.
13. Часом, коли я збентежений, у мене виникає сильна пітливість і це дуже турбує мене.
14. Я часто ловлю себе на думці, що мене щось тривожить.
15. Нерідко я думаю про такі речі, про які не хотілося б говорити.
16. Навіть у холодні дні я легко пітнію.
17. У мене бувають періоди такого занепокоєння, Що я не можу всидіти на місці.
18. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напруженістю.
19. Я набагато чутливіший, ніж більшість людей.
20. Я легко бентежусь.
21. Моє місце серед оточуючих дуже мене турбує.
22. Мені дуже важко зосередитися на чомусь.
23. Майже весь час я відчуваю тривогу через когось або через щось.
24. Часто я стаю надто збудженим і мені важко заснути.
25. Мені доводилося відчувати страх навіть тоді, коли я точно знав,

що мені нічого не загрожує.

26. Я схильний сприймати все дуже серйозно.

27. Мені часом здається, що переді мною постають такі труднощі, які я не здолаю.

28. Я майже завжди відчуваю невпевненість у собі.

29. Мене дуже тривожать можливі невдачі.

30. Чекання завжди нервує мене.

31. Часом мені здається, що я ні на що не здатний.

32. Бували періоди, коли через тривогу я не міг заснути.

33. Іноді я засмучуюся через дрібниці.

34. Я легко збудлива людина.

35. Я часто боюся, що ось— ось почервонію.

36. У мене не вистачить духу пережити всі майбутні труднощі.

37. Часом мені здається, що моя нервова система розхитана, і я ось—ось втрачу розум.

38. Найчастіше мої ноги і руки досить теплі.

39. У мене рівний і добрий настрій.

40. Я майже завжди відчуваю себе зовсім щасливим.

41. Коли потрібно на щось довго чекати, я можу бути спокійним.

42. У мене рідко буває головний біль.

43. У мене не буває серцебиття під час очікування на щось нове або тяжке.

44. Мої нерви розхитані не більше ніж у інших людей.

45. Я впевнений у собі.

46. Порівняно з іншими людьми я вважаю себе сміливим.

47. Я сором'язливий не більше ніж інші.

48. Часто я спокійний і вивести мене з рівноваги нелегко.

49. Практично я ніколи не червонію.

50. Я можу спокійно спати після будь— яких неприємностей.

Обробка результаті. У твердженнях 1 – 37 підраховується кількість відповідей «Так», у твердженнях 38 – 50 – кількість відповідей «Ні». Відповіді «Не знаю» підраховуються в усіх твердженнях і кількість їх ділиться на 2. Рівень тривожності визначається сумою цих трьох показників.

До 15 балів – низький рівень.

16– 20 балів – нижче середнього.

21– 23 бали – середній.

24– 27 балів – вище середнього.

28– 50 балів – високий.

Шкала тривоги Бека

Інструкція. Прошу обрати одну з можливостей відповіді на кожне запитання. Старайтесь відповідати швидко. Варіанти відповідей: 0 – зовсім не турбує; 1 – злегка турбує; 2 – середньо турбує; 3 – дуже турбує.

1. Відчуття оніміння та поколювання в тілі
2. Відчуття жару
3. Тремтіння в ногах
4. Нemoжливість розслабитись
5. Страх, що станеться найгірше
6. Головокружіння
7. Прискорене серцебиття
8. Нестійкість, нестабільність
9. Відчуття жаху, це кінець
10. Дратівливість
11. Тремтіння в руках
12. Відчуття задухи
13. Нерівна хода
14. Страх втрати контролю
15. Труднощі з диханням
16. Страх смерті
17. Переляк
18. Шлунково-кишкові розлади
19. Непритомність
20. Прилив крові до обличчя
21. Посилене потовиділення (не пов'язане зі спекою)

Результати: 0–5 норма; 6-8 легкий рівень тривожності; 9-18 середній рівень тривоги; більше 19 балів – високий рівень тривоги.

Багатошкальний опитувальник дитячої тривожності

Інструкція: Запропоновані вам питання мають відношення до того, як ви себе зазвичай відчуваєте. На кожне запитання необхідно однозначно відповісти «так» або «ні». Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут нема правильних або неправильних, «гарних» або «поганих» відповідей. Над питаннями довго не задумуйтеся.

Якщо ви визначилися з відповіддю на конкретне запитання, то навпроти відповідного номера необхідно поставити знак «+», якщо відповідь «так», і знак «-», якщо ваша відповідь на дане запитання – «ні». Якщо вам важко вибрати однозначну відповідь, то вибирайте рішення у відповідності з тим, що буває частіше. Якщо ваша відповідь на дане запитання може бути неоднаковою в різні періоди вашого життя, вибирайте рішення так, як це правильно в даний час. Будь-яку відповідь, яку ви не можете сформулювати як «так», необхідно вважати негативною (тобто «ні»).

Текстовий матеріал

1. Чи часто ти відчуваєшся занепокоєним і схвилюваним?
2. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте в різні ігри?
3. Чи намагаєшся ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тільки тому, що тебе можуть не вибрати?
4. Як ти думаєш, чи втрачають симпатії вчителів ті з учнів, які не встигають у навчанні?
5. Чи можеш ти вільно говорити з батьками про речі, які тебе турбують?
6. Чи важко тобі вчитися не гірше за інших дітей?
7. Чи боїшся ти вступати в дискусію?
8. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки добре ти знаєш матеріал?
9. Чи часто ти відчуваєшся стомленим?
10. Чи відбивається твоє хвилювання на шлунку?
11. Коли ти ввечері лягаєш у ліжку, чи часто ти відчуваєш неспокій з приводу того, що буде завтра?
12. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто із твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш робити ти?
13. Чи здається тобі, що оточуючі часто недооцінюють тебе?
14. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
15. Чи можеш ти звертатися зі своїми проблемами до близьких, не відчуваючи страху, що тобі буде гірше?
16. Чи часто тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
17. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
18. Зазвичай ти хвилюєшся при відповіді або виконанні контрольних завдань?

19. Чи відчуваєш ти себе бадьорим після відпочинку?
20. Чи доводилося тобі опинятися в таких ситуаціях, коли ти відчуваєш, що твоє серце ось– ось зупиниться?
21. Чи часто тебе щось мучить, а що – не можеш зрозуміти?
22. Чи часто ти відчуваєш себе не таким, як більшість твоїх однокласників?
23. Чи часто ти боїшся, що не буде про що говорити, коли хтось починає з тобою розмову?
24. Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких нема в інших дітей класу?
25. Чи здається тобі іноді, що батьки тебе добре не розуміють?
26. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ти робиш помилки?
27. Зазвичай тебе хвилює те, що думають про тебе оточуючі?
28. Чи турбує тебе правильність виконаного завдання?
29. Чи відчуваєш ти себе гірше від хвилювань і очікування неприємностей?
30. Чи трапляється, що ти відчуваєш свербіння шкіри й поколювання, коли хвилюєшся?
31. Чи часто ти хвилюєшся через те, що, як виявляється пізніше, не має ніякого значення?
32. Чи правильно, що більшість дітей ставляться до тебе дружньо?
33. Чи відчуваєш ти незручність, перебуваючи серед малознайомих людей?
34. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель просить залишитися після уроків для індивідуальної роботи?
35. Коли в тебе поганий настрій, чи радять тобі батьки заспокоїтися й відволіктися?
36. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто– небудь із твоїх друзів, що ти хочеш виділитися?
37. Чи часто, відповідаючи на уроці, ти переживаєш про те, що думають про тебе в цей час інші?
38. Чи мрієш ти про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе питають?
39. Чи часто у тебе болить голова після напруженого дня?
40. Чи буває у тебе сильне серцебиття в тривожних ситуаціях?
41. Чи часто ти відчуваєш невпевненість у собі?
42. Чи подобається тобі той однокласник, до якого інші діти ставляться найкраще?
43. Зазвичай ти боїшся несвідомо образити інших людей своїми випадково сказаними словами або поведінкою?
44. Чи боїшся ти критики з боку вчителя?
45. Чи починають твої батьки сердитися і обурюватися з приводу будь– якої дрібниці, яку ти зробив?
46. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж тепер?
47. Чи часто однокласники сміються над твоєю зовнішністю й

поведінкою?

48. Чи буває так, що, відповідаючи перед класом, ти починаєш заїкатися і не можеш чітко промовити жодного слова?

49. Чи важко тобі вранці вставати вчасно?

50. Чи бувають у тебе несподівані відчуття жару або холоду?

51. Чи важко тобі зосередитися на чомусь одному?

52. Чи правда, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

53. Чи часто ти, почувши сміх, думаєш, що сміються з тебе?

54. Чи легко вчителю збентежити тебе своїм несподіваним запитанням?

55. Чи часто батьки цікавляться тим, що тебе хвилює і чого ти хочеш?

56. Чи боїшся ти не впоратися зі своєю роботою?

57. Чи часто ти докоряєш себе в тому, що не використовуєш всі здібності?

58. Зазвичай ти спиш спокійно напередодні контрольної або екзамену?

59. Чи легко ти засинаєш увечері?

60. Чи здається тобі іноді, що серце б'ється нерівномірно?

61. Чи часто тобі сняться страшні сни?

62. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само гарно, як і твої однолітки?

63. Чи боїшся ти втратити симпатії інших людей?

64. Чи вважаєш ти, що педагоги ставляться до тебе несправедливо?

65. Чи завжди батьки з розумінням вислуховують твої думки і погляди?

66. Чи можеш ти бути дуже наполегливим, якщо хочеш досягти певної мети?

67. Чи важко тобі писати, якщо при цьому хтось дивиться на твої руки?

68. Чи часто ти отримуєш низьку оцінку, добре знаючи матеріал, тільки через те, що хвилюєшся і губишся при відповіді?

69. Чи часто ти сердишся через дрібниці?

70. Чи буває так, що при хвилюванні в тебе з'являються червоні плями на шиї та обличчі?

71. Чи часто ти відчуваєш страх у тих ситуаціях, коли точно знаєш, що тобі ніщо не загрожує?

72. Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим, ніж вони?

73. Зазвичай тобі байдуже, що думають про тебе інші?

74. Чи боїшся, що тебе можуть викликати до директора?

75. Якщо ти зробиш щось не так, чи будуть твої батьки постійно і всюди говорити про це?

76. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?

77. Чи подобається тобі бути першим, щоб інші тебе наслідували і йшли за тобою?

78. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе питають, чи відчуваєш, що ось— ось розплачешся?

79. Чи часто тобі доводиться вдома допрацьовувати завдання, які не встиг виконати в класі?

80. Чи буває тобі важко дихати через хвилювання?

81. Чи боїшся ти залишатися вдома сам?

82. Чи заважає тобі сором'язливість потоваришувати з тим, з ким хотілося б?

83. Чи часто буває, що тобі здається, ніби оточуючі дивляться на тебе як на нікчемну і непотрібну людину?

84. Чи «холоне» в тебе все всередині, коли вчитель робить тобі зауваження?

85. Чи буває прикро, коли твоя думка не збігається з думкою батьків, а вони категорично наполягають на своєму?

86. Чи часто тобі сниться, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

87. Чи боїшся, що тебе неправильно зрозуміють, коли захочеш щось сказати?

88. Чи часто трапляється, що в тебе злегка тремтить рука при виконанні контрольних завдань?

89. Чи легко тобі розплакатися через дрібницю?

90. Чи боїшся, що тобі раптом стане погано в класі?

91. Чи страшно тобі залишатися одному в темній кімнаті?

92. Чи задоволений тим, як до тебе ставляться однокласники?

93. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують від тебе оточуючі?

94. Чи сниться тобі іноді, що вчитель гнівається, тому що ти не знаєш матеріал?

95. Чи відчуваєш ти себе нікому не потрібним кожного разу після сварки з батьками?

96. Чи сильно переживаєш з приводу зауважень і оцінок, які тебе не задовольняють?

97. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

98. Чи турбуєшся ти дорогою в школу про те, що вчитель може дати класу перевірку роботи?

99. Чи часто ти отримуєш нижчу оцінку, ніж міг би отримати, через те що не встиг чогось зробити?

100. Чи пітніють у тебе руки і ноги при хвилюванні?

Після того як дитина (або дорослий, який їй допомагає) заповнила бланк, за кожним параметром підраховується арифметична сума «сирих» балів. Такий підрахунок здійснюється з використанням ключа, де за кожний збіг з ключем нараховується 1 бал на користь відповідної шкали.

Ключ до методики

Шкала 1. відповідь «так» – 1,11, 21, 31,41, 51, 61, 71, 81, 91.

92. Шкала 2. відповідь «так» – 2, 12, 22, 52, 72, 82. відповідь «ні» – 32, 42, 62,

73. Шкала 3. відповідь «так» – 3, 13, 23, 33, 43, 53, 63, 83, 93. відповідь «ні» –

14. Шкала 4. відповідь «так» – 4, 24, 34, 44, 54, 64, 74, 84, 94. відповідь «ні» –

Шкала 5. відповідь «так» – 25, 45, 75, 85, 95. відповідь «ні» – 5, 15,35,55,65.

66. Шкала 6. відповідь «так» – 6, 16, 26, 36, 46, 56, 76. 86, 96. відповідь «ні» –

77. Шкала 7. відповідь «так» – 7, 17, 27, 37, 47, 57, 67, 87, 97. відповідь «ні» –

58. Шкала 8, відповідь «так» – 8, 18, 28, 38, 48, 68, 78, 88, 98. відповідь «ні» –

Шкала 9. відповідь «так» – 9, 29, 39, 49, 69, 79, 89, 99. відповідь «ні» – 19, 59.

Шкала 10. відповідь «так» – 10, 20, 30 40. 50, 60, 70, 80, 90, 100.

Методика оцінювання. Підсумковим балом за будь-якою шкалою завжди є сума десяти чисел, кожне з яких рівно нулю або одиниці. Тому мінімальне значення будь-якого показника – нуль, а максимальне – 10.