

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

магістр
(назва освітнього ступеня)

на тему: Психологічні засоби подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку

Виконав(ла): студент(ка) 6 курсу, групи Б П м - 6 1
спеціальності 053 Психологія

(шифр і назва спеціальності)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Керівник

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Нормоконтроль

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Рецензент

(підпис)

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
1.1. Поняття тривожності у психологічній науці та підходи до її вивчення	7
1.2. Вікові особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку.....	12
1.3. Фактори виникнення шкільної тривожності.....	19
1.4. Психологічні наслідки підвищеної тривожності у молодших школярів	27
Висновок до розділу І.....	33
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ ЇЇ ПОДОЛАННЯ	34
2.1. Характеристика етапів емпіричного дослідження та вибірки досліджуваних	34
2.2. Характеристика методик, використаних для діагностики тривожності	39
2.3. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів	43
Висновок до розділу ІІ	54
РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	55
3.1. Групові форми психологічної роботи зі зниження тривожності у молодших школярів	55

3.2. Тренінгові вправи та психотехніки, спрямовані на подолання тривожності	67
Висновок до розділу III.....	72
РОЗДІЛ IV. ОХОРОНА ПРАЦІ ТА БЕЗПЕКА В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ.....	74
4.1. Психологічний клімат у закладі освіти як умова емоційного благополуччя дітей.....	74
4.2. Фактори, що впливають на функціональний стан педагогів та особливості їх взаємодії з дітьми	82
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	95
ДОДАТКИ	103

ВСТУП

Актуальність теми. Актуальність дослідження психологічних засобів подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку зумовлена зростанням кількості проявів емоційної нестабільності серед учнів на тлі соціальних, економічних та освітніх змін, які впливають на формування їхньої психіки. Молодший шкільний вік характеризується високою чутливістю до зовнішніх впливів, формуванням нових видів діяльності, становленням навчальної мотивації та розвитком самосприйняття.

Перехід дитини до систематичного навчання змінює її звичний спосіб життя та вимагає адаптації до нових вимог, що нерідко супроводжується підвищенням рівня тривожних переживань. Зміна соціального оточення, поява нових форм контролю, оцінювання, очікувань з боку дорослих створюють додатковий емоційний тиск, який деякі діти сприймають як загрозу своїй самооцінці. Унаслідок цього тривожність стає чинником, що впливає на успішність навчання, міжособистісні стосунки та здатність до емоційної саморегуляції.

Розвиток тривожних реакцій у сучасних умовах посилюється впливом цифрового середовища, нестабільністю у суспільстві та змінами в родинній динаміці, що створюють додаткове підґрунтя для формування емоційної напруги.

Діти молодшого шкільного віку недостатньо володіють навичками конструктивного опрацювання стресових ситуацій, тому їхній стан часто проявляється у перевтомі, порушеннях поведінки, труднощах у навчанні або уникненні певних видів діяльності. На цьому етапі емоційна сфера лише формується, тому тривожність може стати стійкою рисою, якщо не забезпечити підтримку та не застосувати педагогічні й психологічні засоби, що сприятимуть її зниженню. Підвищений рівень тривожності впливає на когнітивні процеси — увагу, пам'ять, здатність до концентрації, що ускладнює

оволодіння навчальним матеріалом і створює замкнене коло між емоційним станом та успішністю.

Школа, як основний соціальний інститут, у якому дитина проводить значну частину часу, відіграє роль середовища, що може як сприяти формуванню тривожних проявів, так і пом'якшувати їх через відповідні педагогічні підходи. Психологічні засоби, які застосовуються у взаємодії вчителя, психолога та батьків, дозволяють створити умови для розвитку емоційної стійкості, зміцнення почуття безпеки та формування навичок саморегуляції. Ефективність подолання тривожності залежить від своєчасності виявлення її проявів, адже раннє реагування дає можливість попередити трансформацію ситуативної тривоги у стійкі форми емоційної напруги. Важливу роль відіграє також урахування індивідуальних особливостей дітей, їхнього темпераменту, соціального досвіду та специфіки сімейного мікроклімату, що визначає спосіб реагування на зовнішні подразники. Зростання рівня психоемоційних труднощів серед молодших школярів засвідчує потребу у впровадженні дієвих методів психологічної підтримки, спрямованих на розвиток адаптивних механізмів, зниження внутрішнього напруження та формування позитивного ставлення до навчальної діяльності. Дослідження психологічних засобів подолання тривожності має практичну цінність для педагогів та батьків, адже дозволяє зрозуміти механізми емоційного реагування дітей, визначити найбільш ефективні форми підтримки та створити умови для гармонійного розвитку особистості.

Об'єкт дослідження: тривожність у дітей молодшого шкільного віку як психічний стан, що впливає на їхню поведінку та навчальну діяльність.

Предмет дослідження: психологічні засоби та методи подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження: з'ясувати, які психологічні засоби сприяють зниженню тривожності у дітей молодшого шкільного віку та як їх можна ефективно застосовувати у практичній роботі.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, порівняння, інтерпретація наукових джерел, педагогічний експеримент, спостереження.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
2. Охарактеризувати чинники, що зумовлюють підвищення тривожності в цьому віковому періоді.
3. Визначити психологічні засоби, які застосовуються для подолання тривожності у молодших школярів.
4. Дослідити ефективність окремих методів психологічної підтримки у зниженні тривожних проявів.
5. Розробити рекомендації щодо використання психологічних засобів подолання тривожності у практиці роботи з молодшими школярами.

Теоретичне значення: дослідження розширює уявлення про природу тривожності у дітей молодшого шкільного віку та механізми її прояву. Воно систематизує наукові підходи до використання психологічних засобів для зниження емоційної напруги та поглиблює розуміння взаємозв'язку між емоційним станом дитини та її навчальною діяльністю.

Практичне значення: результати можуть бути використані педагогами, психологами та батьками для впровадження методів підтримки дітей із підвищеним рівнем тривожності. Запропоновані рекомендації сприяють формуванню сприятливого освітнього середовища та розвитку у дітей навичок саморегуляції.

Наукова новизна: у роботі узагальнено й уточнено психологічні засоби, що найбільш ефективні у подоланні тривожності молодших школярів. Дослідження пропонує цілісне бачення їхнього застосування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Структура роботи: робота складається з чотирьох розділів, одинадцяти підрозділів, висновків, додатків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 111 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Поняття тривожності у психологічній науці та підходи до її вивчення

Тривожність у психологічній науці посідає значне місце серед емоційних станів, оскільки вона супроводжує людину в різні вікові періоди та віддзеркалює взаємодію внутрішніх переживань із зовнішнім середовищем. У науковому дискурсі тривожність розглядається як складний емоційно-поведінковий феномен, що охоплює когнітивні, фізіологічні та мотиваційні компоненти й формується під впливом біологічних, соціальних і психологічних чинників.

Багато дослідників підкреслюють, що тривожність виникає у відповідь на ситуації невизначеності та потенційної загрози, реальної або уявної, що змушує індивіда перебувати у стані підвищеної напруги й передчуття небажаних подій.

У працях Р. Осадчука тривожність розглядається як емоційна реакція, що включає відчуття неспокою, напруги та внутрішнього конфлікту, причому автор зазначає, що механізми такого стану пов'язані з особливостями когнітивної інтерпретації подій та очікуванням негативних наслідків [36]. Подібну думку можна простежити й у роботах Я. Андрушка, який акцентує на генезисі тривожності як емоційної компоненти, що інтегрує минулий досвід особистості та її чутливість до зовнішніх подразників, створюючи індивідуальний патерн реагування [2].

У науковій літературі поширеною є диференціація між тривожністю як ситуативним станом та тривожністю як стійкою особистісною характеристикою. Ситуативна тривожність виникає як реакція на конкретні обставини й має тимчасовий характер, тоді як особистісна тривожність проявляється як схильність до частого переживання напруження та очікування загрози. Таке розмежування дозволяє глибше зрозуміти природу цього

емоційного явища та визначити особливості його проявів у різних вікових групах. Наприклад, Н. Дмитріюк відзначає, що в молодшому шкільному віці тривожність тісно пов'язана з особливостями емоційного розвитку, оскільки діти недостатньо володіють навичками саморегуляції, а їхня чутливість до оцінювання та соціальної взаємодії підсилює емоційну нестійкість [16].

Науковці підкреслюють, що розвиток тривожності у дітей молодшого шкільного віку обумовлений як індивідуально-психологічними чинниками, так і середовищними впливами. Саме в цьому віці відбувається становлення навчальної діяльності, формування самооцінки, розвиток соціальних контактів, що створює передумови для переживання внутрішнього напруження.

Л. Гуртовенко наголошує, що молодший шкільний вік характеризується підвищеною чутливістю до вимог дорослих і соціальних норм, а тому тривожність може виступати реакцією на невміння дитини впоратися із завданнями, які вона вважає занадто складними [13]. Зміна соціальної ролі, збільшення відповідальності, введення системи оцінювання створюють умови для формування внутрішнього напруження у частини дітей, що підсилює емоційні переживання, пов'язані зі страхом невдачі або неуспіху. У цьому контексті А. Бузько описує тісний зв'язок між рівнем тривожності та мотивацією досягнення, зазначаючи, що зростання напруги може знижувати продуктивність діяльності й створювати негативне ставлення до навчального процесу [4].

Суттєву увагу у психологічних дослідженнях приділено теоретичним підходам до розуміння тривожності. У психоаналітичній традиції тривожність пояснюється як внутрішній конфлікт між імпульсами та вимогами соціуму, що формує почуття напруженості. Саме на цю динаміку звертає увагу О. Шебанова, яка аналізує прояви тривоги у дітей молодшого віку й наголошує, що внутрішні суперечності між бажаннями та обмеженнями формують нестійкі моделі емоційної регуляції [50]. У когнітивно-поведінковому підході тривожність розглядається як результат помилкових або перебільшених

інтерпретацій ситуації, що породжують відчуття загрози. А. Ліпашов та Т. Третьякова зазначають, що тривожні діти часто мають викривлені уявлення про власні можливості й очікують негативних наслідків навіть у нейтральних умовах [28]. Це підкреслює роль мисленнєвих оцінок і переконань у формуванні емоційного стану.

У гуманістичній психології тривожність пов'язують із порушенням цілісності особистісного розвитку, невідповідністю між «реальним Я» та «ідеальним Я». У цьому контексті тривога виступає сигналом внутрішньої дисгармонії, яка потребує корекції через підтримку, прийняття та створення сприятливих умов для розвитку дитини. Подібні ідеї простежуються в роботах В. Папуші, який у своїх дослідженнях підкреслює роль емоційної підтримки дорослого у зниженні напруження та формуванні у дітей більш стійких моделей реагування на стресові ситуації [37].

У вітчизняних дослідженнях значна увага приділяється соціальним аспектам тривожності. Так, Н. Шевченко та Н. Кучинова аналізують вплив сімейного середовища на формування емоційного стану дитини, відзначаючи, що надмірний контроль, непослідовність виховних дій або високі домагання батьків можуть стимулювати розвиток тривожних реакцій [51].

Дитина засвоює моделі поведінки дорослих, і якщо в сім'ї домінує атмосфера напруженості або нестабільності, це може сформувати тенденцію до постійного очікування загрози. У подібному напрямі працює й О. Лехман, який досліджує взаємозв'язок між батьківськими установками та рівнем тривожності молодших школярів, підкреслюючи, що емоційна дистанційованість або надмірна авторитарність створюють ґрунт для підвищеного внутрішнього напруження [27].

У сучасних умовах до традиційних факторів формування тривожності додаються й нові, пов'язані з цифровим середовищем, інформаційним перенасиченням та зміною темпу життя. В. Дяченко вказує, що надмірне використання гаджетів може впливати на емоційний стан дітей, оскільки швидкі зміни стимулів сприяють перевантаженню нервової системи та

знижують стійкість до стресу [7]. Постійна доступність інформації, соціальні порівняння у цифрових мережах та залежність від віртуальних оцінок можуть посилювати відчуття нестабільності й невизначеності. Темою у дослідженні тривожності є питання методів її діагностики. Н. Власенко та Т. Тарасова зазначають, що оцінювання тривожності має ґрунтуватися на комплексному підході, що враховує поведінкові прояви, фізіологічні реакції та суб'єктивні переживання [6]. У молодшому шкільному віці діти часто не можуть повністю усвідомити або вербалізувати свої емоційні стани, тому спостереження, проєктивні методики та аналіз взаємодії в соціальному середовищі відіграють значну роль. Особливе місце у психологічних дослідженнях займають теоретичні моделі тривожності. С. Гринечко розглядає тривожність як чинник формування неврозів страху, підкреслюючи, що емоційні переживання можуть переходити у більш складні форми дезадаптивної поведінки [9]. У працях І. Остополець наголошується, що тривожність часто переплітається із соціальними страхами, які посилюються у ситуаціях публічного виступу, спілкування чи виконання значущих завдань [5]. Ці дослідження підкреслюють поліструктурність явища та необхідність розгляду його в багатовимірному контексті.

Увагу приділено й віковим особливостям прояву тривожності. Л. Сапон описує специфіку емоційних переживань дітей молодшого шкільного віку, зазначаючи, що тривожність найчастіше виникає у ситуаціях оцінювання, непорозуміння з однолітками та необхідності виконувати завдання із високими вимогами [41]. У подібному контексті С. Мащак та Н. Недовіз підкреслюють роль шкільного середовища як чинника формування емоційного стану учнів, наголошуючи, що стиль викладання, комунікативні особливості педагога та структура навчального процесу суттєво впливають на емоційний комфорт дитини [34]. Для глибшого розуміння природи тривожності важливо враховувати біопсихологічні аспекти. У роботах К. Р. та колег, присвячених саморегуляції, зазначено, що тривожність тісно пов'язана з індивідуальними відмінностями у функціонуванні нервової системи та стилем подолання

стресових ситуацій [56]. Діти з менш розвинутою здатністю керувати власним емоційним станом проявляють більшу нестійкість у ситуаціях невизначеності, що створює передумови для хронізації тривожних реакцій.

У контексті вивчення природи тривожності дослідники також звертають увагу на роль соціальної перцепції. Л. Магдисюк і К. Супрунович зазначають, що сприйняття оцінок та реакцій інших людей може стати одним із центральних механізмів формування внутрішнього напруження [31]. Дитина інтерпретує поведінку навколишніх через призму власного досвіду, що іноді призводить до перебільшення загрози чи негативних наслідків. У цьому контексті тривожність стає не лише емоційним станом, а й когнітивно-мотиваційним феноменом, який впливає на поведінку, уявлення про себе та взаємодію з соціумом. Широкий спектр досліджень підкреслює, що тривожність є результатом багатокомпонентної взаємодії, і її не можна пояснити лише окремими внутрішніми чи зовнішніми чинниками. У роботах О. Турчака наголошується, що тривожність формується на перетині когнітивних інтерпретацій, особистісних рис і соціального контексту, а тому підходи до її вивчення мають бути комплексними [45]. Теоретичні моделі, побудовані на цьому принципі, дозволяють описати тривожність не як статичний феномен, а як динамічний процес, що розгортається у різних сферах діяльності дитини.

У молодшому шкільному віці особливе значення мають емоційні переживання, пов'язані зі страхами. Л. Матохнюк та В. Біляк у своїй роботі підкреслюють, що страхи є структурним компонентом тривожності й можуть посилювати її прояви в ситуаціях, де дитина відчуває надмірну відповідальність або невпевненість у собі [33].

Переживання страху перед негативною оцінкою, покаранням або непорозумінням з боку ровесників створює передумови для закріплення тривожних реакцій і формування нестійких моделей поведінки.

У дослідженнях науковців також аналізується взаємозв'язок тривожності з психічним здоров'ям. Є. Потапчук і А. Пасічник зазначають, що

тривожність може виступати одним із факторів погіршення загального психологічного благополуччя, оскільки вона впливає на самооцінку, соціальну активність та емоційну стабільність індивіда [39]. Часті переживання напруження можуть знижувати адаптивні можливості та поглиблювати інші негативні стани.

Тривожність також тісно пов'язана з розвитком комунікативних навичок. N. Zhuk у своїх працях описує мовленнєву тривожність як специфічний вид емоційного напруження, що проявляється в ситуаціях висловлювання думок перед іншими людьми, підкреслюючи, що діти, які недостатньо впевнені у своїх мовленнєвих можливостях, частіше переживають напруження у соціальних ситуаціях [59]. Таке переживання може переходити на інші сфери діяльності, формуючи загальний фон підвищеної тривожності. Важливо також зазначити, що тривожність може бути пов'язана зі стилем виховання та взаємодією дорослих з дитиною. Н. Юдіна та А. Харченко зазначають, що діти, які відчують нестачу підтримки або мають досвід надмірної критики, частіше демонструють підвищений рівень внутрішнього напруження [54]. Стиль комунікації дорослих, їхні емоційні реакції та очікування створюють основу для формування уявлень дитини про власні можливості та цінність.

Теоретичне вивчення тривожності засвідчує, що це явище має багатовимірну структуру, яка включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Р. Яремко у своєму дослідженні відзначає, що тривожність є водночас і емоційною реакцією, і системою переконань, і набором звичних поведінкових моделей, які взаємодіють між собою та формують загальний рівень емоційної нестабільності [44]. Це підкреслює необхідність інтегративного підходу до її вивчення, який враховує не лише емоційні прояви, а й когнітивну структуру особистості та соціальний контекст.

1.2. Вікові особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку

Тривожність у молодшому шкільному віці має виразні вікові особливості, які пов'язані з переходом дитини до нової соціальної ролі, зміною провідної діяльності та збільшенням вимог до самоконтролю й самостійності. У цьому періоді дитина переживає глибоку трансформацію емоційної сфери, оскільки навчання в школі висуває до неї численні нормативні й поведінкові очікування, що нерідко породжує відчуття невпевненості та внутрішнє напруження.

Л. Сапон зазначає, що тривожність у молодших школярів часто зумовлена невідповідністю між бажаннями дитини та її реальними можливостями, а також нездатністю передбачити результати власної діяльності [41].

Дитина цього віку ще не володіє зрілими механізмами емоційної регуляції, тому будь-які ситуації оцінювання або порівняння з іншими можуть викликати сильні емоційні реакції, які поступово набувають стійкого характеру. Такі переживання є природними для молодшого школяра, але саме їхня інтенсивність і повторюваність формують той рівень тривожності, що впливає на подальший розвиток особистості.

Вікові психологи наголошують, що діти молодшого шкільного віку схильні до формування тривожних реакцій через недостатній розвиток самоконтролю та обмежений життєвий досвід, який не дозволяє їм швидко адаптуватися до складних або неоднозначних ситуацій. Н. Дмитріюк у своїх дослідженнях описує, що у цьому віці діти часто неправильно інтерпретують емоційні сигнали дорослих, перебільшуючи негативне значення зауважень чи вимог [16]. Це створює підґрунтя для виникнення стійкого страху перед помилками, що типово проявляється у школярів у вигляді небажання відповідати біля дошки або виконувати завдання під час перевірки. Подібні тенденції підтверджує і О. Лехман, який встановлює тісний зв'язок між стилем батьківського виховання та рівнем тривожності дітей, зокрема коли батьки демонструють надмірні очікування або непослідовність у вимогах [27]. Це

підсилює внутрішню напругу й формує у дитини переконання, що будь-яка дія може призвести до засудження або невдоволення.

Емоційна сфера молодших школярів характеризується імпульсивністю та нестійкістю, що обумовлює їхню підвищену вразливість до стресових ситуацій. Р. Осадчук відзначає, що в цьому віці діти не завжди здатні адекватно розмежувати реальні й уявні загрози, тому навіть незначні події можуть викликати сильні реакції тривоги [36]. До прикладу, дитина може боятися отримати погану оцінку не стільки через наслідки, скільки через уявлення про можливе розчарування з боку вчителя або батьків. Ця специфіка емоційного мислення впливає на поведінку, адже молодший школяр схильний уникати ситуацій, пов'язаних з ризиком невдачі, і це часто сприймається дорослими як лінощі або небажання виконувати навчальні завдання. Натомість такі реакції є раннім проявом тривожності, яка виникає на стику емоційної незрілості та соціального тиску.

Особливе місце серед вікових проявів тривожності посідає феномен шкільної тривожності, який є специфічним для дітей, що вперше стикаються з навчальним середовищем та структурованою системою оцінювання. На це звертають увагу С. Мащак і Н. Недовіз, підкреслюючи, що шкільна тривожність формується внаслідок взаємодії низки факторів — від педагогічного стилю вчителя до індивідуальних особливостей дитячої самооцінки [34].

Автори зазначають, що діти можуть відчувати переживання навіть тоді, коли реальної загрози немає, що свідчить про внутрішню нестійкість емоційних процесів у цьому віці. Наприклад, дитина може хвилюватися перед початком уроку лише тому, що боїться бути неспроможною виконати завдання, хоча раніше вона демонструвала хороші результати. Таким чином, тривожність стає не реакцією на конкретну подію, а фоновим емоційним станом, що супроводжує навчальну діяльність.

Вікові особливості тривожності виявляються також у поведінкових реакціях дітей. О. Матохнюк і В. Біляк наголошують, що молодші школярі

часто демонструють тривогу через соматичні симптоми — біль у животі, головний біль, нудоту, які насправді є тілесним відображенням психоемоційного напруження [33]. Дитина не завжди може описати словами власні переживання, тому організм реагує на стрес через фізіологічні механізми, що ускладнює діагностику та своєчасне втручання. До цього додається знижена здатність дітей контролювати м'язову напругу та дихання, що часто супроводжує тривожні стани. Такі прояви є характерними для дітей, які перебувають у стані хронічного внутрішнього напруження через труднощі в навчанні або міжособистісні конфлікти з однолітками.

Особливості

Підвищена чутливість

Залежність від дорослого

Страх помилки

Емоційна нестійкість

Уява тривожного типу

Соціальна невпевненість

Реакція на оцінку

Схильність до переживань

**Рисунок 1.1. Вікові особливості прояву тривожності у дітей
молодшого шкільного віку**

Соціальне середовище значною мірою визначає інтенсивність та характер тривожності молодших школярів. На думку І. Остополець, навіть у цьому віці у дітей можуть формуватися соціальні страхи, спричинені невпевненістю у власних навичках спілкування або страхом неприйняття з боку групи [5]. Дитина може боятися відповідати перед класом, оскільки боїться осуду або глузування, що створює замкнене коло — тривожність знижує активність, а невпевнена поведінка підвищує ризик негативної реакції однолітків. Дослідження свідчать, що соціальна тривожність може виникати у дітей, які не мають достатнього досвіду конструктивної взаємодії або мають негативний досвід у минулому. Через це вони демонструють уникання групових форм діяльності та надають перевагу індивідуальним завданням. Окремим компонентом вікових проявів тривожності є страх помилки, який особливо характерний для дітей першого та другого класів. Н. Бузько зазначає, що мотивація досягнення у цьому віці часто формується під впливом дорослих, і тому діти сприймають результати своєї діяльності не як елемент розвитку, а як показник власної цінності в очах значущих дорослих [4]. Це призводить до того, що навіть незначні труднощі в навчанні викликають у дитини сильне емоційне напруження, оскільки вона боїться втратити схвалення або розчарувати дорослих. Таке переживання стає основою для розвитку стійкої тривожності, яка згодом може трансформуватися у уникнення складних завдань або надмірний перфекціонізм.

Значний вплив на формування тривожності має стиль педагогічної взаємодії. О. Грицик у своїх дослідженнях підкреслює, що надмірна суворість, часті зауваження або публічне порівняння дітей між собою посилюють переживання невпевненості та внутрішнього дискомфорту у молодших школярів [10]. Водночас теплий, підтримувальний стиль спілкування сприяє розвитку у дітей позитивного ставлення до навчальної діяльності та знижує прояви тривожності. Дитина цього віку особливо чутлива до інтонацій, невербальних сигналів та емоційного забарвлення висловлювань учителя, що

робить педагогічні комунікації одним із провідних чинників у формуванні емоційних станів.

Чинником вікових проявів тривожності є когнітивна незрілість молодших школярів. С. Гошовська та Я. Гошовський зазначають, що мислення дітей цього періоду відзначається конкретністю, нестійкістю та залежністю від емоційних факторів, тому вони часто перебільшують можливі негативні наслідки подій [8].

Наприклад, дитина може вважати, що одна помилка у зошиті спричинить гнів учителя або засмучення батьків, навіть якщо це не відповідає реальності. Такі уявлення формують високий рівень тривожності, який перешкоджає ефективному навчанню й розвитку.

Збіг індивідуальних особливостей із віковими характеристиками створює унікальний профіль прояву тривожності в кожної дитини. Л. Магдисюк і К. Супрунович доводять, що соціальна перцепція у молодшому шкільному віці формується нерівномірно, і діти можуть неправильно інтерпретувати наміри або емоційні стани оточуючих [31]. Це спричиняє підвищену чутливість до будь-яких коментарів, навіть нейтральних. Якщо дитина схильна до підвищеної емоційної збудливості, поєднання цих факторів призводить до виникнення стійкої тривожності, яка проявляється у зниженні концентрації уваги, униканні відповідей та зниженні ініціативності.

У сучасному світі до вікових чинників тривожності додаються впливи цифрового середовища. В. Дяченко у своїх роботах зазначає, що надмірне використання гаджетів змінює спосіб реакції нервової системи дітей на стрес і знижує здатність до тривалої концентрації уваги [7]. Постійне перемикання між інформаційними потоками спричиняє перевантаження, яке лише посилює емоційну нестійкість і підвищує ризик формування тривожних станів. Діти стають більш вразливими до ситуацій, які вимагають довготривалого зосередження або самостійного виконання навчальних завдань без зовнішніх стимулів. Окремої уваги потребує той факт, що молодші школярі нерідко проявляють тривожність у невербальних формах. Це можуть бути рухові

прояви, такі як постійне смикання речей, гризіння ручок, стиснення пальців, надмірна моторна активність або навпаки — рухова скутість. Л. Абсаямова у своїх теоретичних працях звертає увагу на те, що діти, які переживають підвищене внутрішнє напруження, часто не усвідомлюють його причини, і саме поведінкові прояви стають індикаторами їхнього емоційного стану [1]. Учителі та батьки інколи інтерпретують такі дії як неслухняність або неуважність, хоча насправді вони є реакцією на складні емоційні переживання.

Тривожність молодших школярів також виявляється у мовленнєвих реакціях. О. Турчак, аналізуючи поняття мовленнєвої тривожності, стверджує, що діти нерідко відчують напруження під час усних відповідей, коли вони змушені взаємодіяти з великим аудиторією або виконувати завдання під контролем дорослого [46].

Це може призводити до затинання, зниження темпу мовлення або небажання говорити взагалі. У таких випадках дитина уникає мовленнєвої активності, що згодом негативно впливає на її комунікативні навички та впевненість у собі.

Дослідники підкреслюють, що вікові прояви тривожності пов'язані не лише з особистісними та соціальними чинниками, а й із особливостями навчального середовища. О. Шевченко та Н. Кучинова наголошують, що надмірне навантаження, неструктуровані вимоги і завищені очікування дорослих створюють у дітей атмосферу постійного контролю та страху помилки [51].

У таких умовах навіть успішні діти можуть проявляти високий рівень тривожності, оскільки відчують, що їхня навчальна діяльність оцінюється надто суворо або непередбачувано. Важливо також звернути увагу на те, що в молодшому шкільному віці тривожність часто є відображенням внутрішнього конфлікту між бажанням відповідати очікуванням дорослих та обмеженими можливостями дитини керувати власними емоціями. Н. Бочаріна зазначає, що у цьому віці діти ще не здатні ефективно інтегрувати власні переживання у структуру поведінки, тому тривожність проявляється імпульсивно й нерідко

забарвлює усі види діяльності [3]. Результатом цього є неправильна інтерпретація дорослими поведінки дитини як небажання вчитися або як недостатньої зосередженості, тоді як справжньою причиною є внутрішнє емоційне перенапруження.

1.3. Фактори виникнення шкільної тривожності

Фактори виникнення шкільної тривожності охоплюють широкий комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників, які формують емоційні реакції дитини на освітнє середовище, а також визначають її здатність адаптуватися до вимог навчальної діяльності.

У молодшому шкільному віці емоційна сфера перебуває у стані становлення, що створює підвищену вразливість перед стресовими ситуаціями, зокрема тими, які пов'язані зі шкільною оцінкою, необхідністю дотримуватися правил та взаємодією з однолітками. Як підкреслює Н. Дмитріюк, діти цього віку ще не мають достатньо сформованих когнітивних механізмів для переробки складних емоційних станів, тому вони схильні реагувати на ситуації навчального контролю через підвищене хвилювання або внутрішню напругу [16]. Подібні реакції посилюються відсутністю досвіду успішного подолання труднощів, що робить дитину чутливою навіть до мінімальних змін у розкладі, темпі подання матеріалу чи стилі поведінки вчителя. Це створює підґрунтя для формування стабільних емоційних реакцій, які закріплюються й перетворюються на шкільну тривожність.

Одним із центральних факторів виникнення шкільної тривожності є стиль педагогічної взаємодії, оскільки саме вчитель стає головним джерелом оцінювання й контролю, що створює у дитини відчуття залежності від зовнішньої оцінки. Науковець С. Грицик звертає увагу на те, що надмірна орієнтація педагога на помилки, порівняння дітей між собою та авторитарний стиль підвищують у школярів рівень внутрішнього напруження та страх отримати негативну реакцію дорослого [10].

**Психологічні та соціальні фактори виникнення шкільної
тривожності**

Фактор	Зміст прояву	Можливі наслідки для дитини
Невпевненість у власних здібностях	Дитина сумнівається у своїх силах, очікує негативної оцінки	Зниження навчальної мотивації, уникання складних завдань
Страх перед помилками	Переживання щодо будь-яких неточностей у виконанні роботи	Стійке напруження, відмова від участі в активностях
Залежність від думки дорослих	Орієнтація на схвалення та страх бути осудженим	Емоційне виснаження, нестабільна самооцінка
Недостатня емоційна регуляція	Слабкі навички контролю емоційних реакцій	Вибухові або пригнічені емоційні стани
Негативний досвід у школі	Конфлікти, непорозуміння, провали у навчанні	Формування хронічної тривожності
Несприятливий стиль виховання	Надмірна критика, завищені очікування, гіперопіка	Висока напруженість і почуття провини
Особливості темпераменту	Підвищена чутливість, схильність до переживань	Швидке перевтомлення, уникання взаємодії
Недостатня соціальна підтримка	Відсутність дружніх контактів, почуття самотності	Зростання соціальної тривожності

В той же час підтримувальний стиль спілкування сприяє зниженню емоційного тиску та формуванню в дитини впевненості у власних можливостях, що зменшує прояви тривожності. Для молодшого школяра навіть інтонація вчителя або мімічні реакції можуть стати тригером емоційного дискомфорту, оскільки дитина схильна надавати їм перебільшеного значення. Це підтверджує дослідження Л. Сапон, яка описує підвищену чутливість дітей молодшого шкільного віку до емоційних сигналів дорослих та їх схильність сприймати нейтральні ситуації як потенційно загрозові [41]. Таким чином, педагогічний стиль виступає одним із базових чинників розвитку шкільної тривожності, формуючи у дітей певний тип емоційного реагування.

Чинником є характер сімейної взаємодії, адже ставлення батьків до успішності дитини значною мірою впливає на те, як вона сприймає навчання

та оцінювання. О. Лехман у своїх дослідженнях підкреслює, що надмірні очікування, несистемність виховання, часте критикування та авторитарність у сімейній сфері формують у дітей схильність до самозвинувачення та страху не виправдати сподівань дорослих [27]. Це сприяє появі внутрішнього конфлікту між бажанням відповідати вимогам і недостатністю особистісних ресурсів, що переростає у підвищену шкільну тривожність. Діти, які постійно переживають тиск у родині, схильні уникати складних завдань, приховувати навчальні труднощі та відчувати напруження навіть при доброзичливому ставленні педагогів. Н. Шевченко та Н. Кучинова додають, що у таких дітей спостерігається стійкий страх помилки, оскільки будь-який недолік вони трактують як загрозу втратити батьківську прихильність [51]. Це зумовлює підвищену вразливість перед навчальними труднощами й створює умови для формування дезадаптивних емоційних реакцій.

Важливим чинником є особливості соціалізації дитини в колективі однолітків, оскільки саме в молодшому шкільному віці формуються первинні навички соціальної взаємодії, а також відчуття власної компетентності у групі. І. Остополець зазначає, що діти з недостатньою соціальною впевненістю або слабкими комунікативними навичками часто переживають страх неприйняття, що стає джерелом тривоги у шкільних ситуаціях [5].

Вони можуть уникати групових форм роботи, відмовлятися відповідати перед класом або демонструвати пасивність, аби уникнути можливості опинитися в центрі уваги. Це підтверджує Н. Юдіна, яка підкреслює, що мотивація спілкування у молодшому віці ще не є достатньо сформованою, тому діти нерідко реагують тривогою на будь-які прояви незнайомої соціальної ситуації [54]. Негативний досвід взаємодії з однолітками — насмішки, відсутність підтримки, конфлікти — може швидко закріпитися й трансформуватися у стійку шкільну тривожність, що супроводжується униканням активності та зниженням самооцінки.

Внутрішнім чинником формування шкільної тривожності є особливості пізнавальної діяльності молодших школярів. І. Щічко відзначає, що недостатня

концентрація уваги, швидка втомлюваність та висока емоційна лабільність роблять дітей чутливими до перевантаження, що вони часто інтерпретують як невдачу [53].

Якщо дитина не встигає за темпом уроку або не може одразу зрозуміти навчальний матеріал, виникає відчуття безпорадності, яке з часом закріплюється як страх перед навчальною діяльністю. Це узгоджується з положеннями О. Кириченко, яка підкреслює, що розвиток рефлексії у цьому віці ще перебуває в початковій стадії, тому діти не здатні адекватно аналізувати власні помилки й сприймають їх як провал, а не як частину процесу навчання [21]. Відсутність навичок саморегуляції та внутрішніх компенсаторних механізмів створює додаткові умови для виникнення тривожності, оскільки дитина не може ефективно впоратися з напруженням, спричиненим навчальною діяльністю.

Серед причин виникнення шкільної тривожності значну роль відіграє система оцінювання, яка у молодшому шкільному віці набуває для дитини надзвичайного емоційного значення. Н. Бузько стверджує, що оцінка стає для дитини не просто показником досягнення, а маркером її цінності в очах дорослих, що створює сильний емоційний тиск [4].

Будь-яка невідповідність очікуванням викликає у дитини переживання, які згодом можуть перетворитися на стійку боязнь оцінних ситуацій. Це особливо характерно для дітей із низькою самооцінкою або тих, хто має досвід частих зауважень. Власенко і Тарасова зазначають, що у таких школярів оцінювання викликає соматичні прояви — тремтіння, нудоту, біль у животі — що свідчить про високий рівень внутрішнього напруження [6]. Така емоційна реакція ускладнює успішне засвоєння знань та спричиняє формування стабільного негативного ставлення до навчальної діяльності.

До зовнішніх факторів виникнення шкільної тривожності належать особливості організації навчального процесу, які можуть створювати для дітей надмірне емоційне навантаження. Мачак і Недовіз підкреслюють, що перевантаженість навчального матеріалу, швидкий темп уроків та недостатня

кількість часу для осмислення завдань формують у дітей відчуття дезорієнтації й постійну напругу [34]. Молодший школяр не встигає адаптуватися до змін у навчальному процесі, тому будь-які труднощі стають для нього джерелом хвилювання. У таких умовах діти особливо гостро реагують на ситуації, які потребують швидкого прийняття рішень або демонстрації знань перед класом. Д. Гошовська також зазначає, що навчальний процес, який не враховує індивідуальних темпів розвитку дітей, створює нерівні умови й посилює тривожність у тих, хто не може відповідати заданому темпу [8]. Це формує відчуття постійного відставання, що знижує навчальну мотивацію й вносить у поведінку елементи уникання.

Особливу роль мають особливості навчального навантаження, що зростає з кожним роком та створює підвищені вимоги до самостійності й організованості школяра. Є. Калюжна зазначає, що у дітей, які не здатні ефективно структурувати навчальний час або у яких недостатньо сформовані навички планування, зростає ймовірність появи відчуття хаосу й невпевненості, що спричиняє тривожні реакції [19]. Якщо дитина не встигає виконувати домашні завдання або не розуміє частину матеріалу, вона автоматично переносить ці емоції у шкільне середовище, побоюючись негативної реакції вчителя чи однокласників. Це підтверджують дані Міненко, яка аналізує поведінку дітей у стресових умовах і показує, що невизначеність та перевантаження є критичними чинниками формування тривожності [35].

Значну роль у виникненні шкільної тривожності відіграють емоційні та когнітивні особливості самої дитини, зокрема її темперамент, чутливість нервової системи та індивідуальні механізми реагування на стрес. Г. Осадчук підкреслює, що діти з підвищеною емоційною збудливістю, схильні до інтенсивних переживань навіть у незначних ситуаціях, що робить їх більш уразливими до навчального стресу [36].

Вони можуть демонструвати надмірне хвилювання перед уроками, боятися відповідати, уникати участі у колективній діяльності. Такі діти нерідко мають високу чутливість до сенсорних стимулів — шуму, темпу мовлення

вчителя, візуальних подразників, що посилює їхню тривожність. Подібні механізми описує і Л. Абсалямова, підкреслюючи, що індивідуальна емоційна вразливість стає базою для формування тривожності в умовах будь-якої психоемоційної нестабільності [1].

Таблиця 1.3.

Освітні та організаційні фактори виникнення шкільної тривожності

Фактор	Прояви у шкільному середовищі	Вплив на емоційний стан
Перевантаження навчальними вимогами	Велика кількість домашніх завдань, складні теми	Висока напруженість, виснаження
Часте оцінювання	Тести, контрольні, постійне порівняння	Страх відповідей, уникання активності
Непослідовність вимог педагогів	Різні правила у різних учителів	Дезорієнтація, невпевненість
Недостатня підтримка від учителя	Брак уваги, відсутність позитивної взаємодії	Почуття небезпеки, емоційна ізоляція
Конкурентне середовище	Порівняння учнів, змагання	Зростання самооцінних переживань
Невідповідність рівня завдань можливостям дитини	Завдання надто складні або надто легкі	Фрустрація або втрата інтересу
Несприятливий мікроклімат у класі	Конфлікти, булінг, відсутність згуртованості	Підвищення тривожних реакцій
Порушення режиму дня	Ненормоване навчальне навантаження, нестача відпочинку	Погіршення концентрації, емоційне виснаження

Значним чинником є також когнітивні переконання дитини щодо власної компетентності та ставлення до невдач. Я. Андрушко зазначає, що діти з негативними самооцінними установками частіше переживають тривогу у навчальних умовах, оскільки сприймають будь-яку помилку як підтвердження власної неспроможності [2]. Це створює замкнене коло: дитина боїться помилитися, тому уникає активної участі, що у свою чергу призводить до зниження успішності та ще більшого зростання тривожності. Подібні механізми описує і О. Матохнюк, підкреслюючи, що страхи молодших школярів нерідко мають когнітивно викривлений характер, оскільки діти

перебільшують негативні наслідки будь-якої навчальної ситуації [33]. Через це формуються стійкі емоційні реакції, які з часом переходять у шкільну тривожність.

До факторів, що сприяють виникненню шкільної тривожності, належить також неузгодженість вимог між родиною та школою. За даними І. Гуменюк, діти особливо гостро реагують на ситуації, коли вимоги вчителів і батьків суперечать одна одній або не мають чіткої структури, що створює у дитини відчуття непередбачуваності [12]. У таких випадках школяр не розуміє, як правильно діяти, і це стає джерелом напруження. Якщо батьки вимагають високих результатів, а педагог демонструє ліберальний підхід, або навпаки, виникає розрив у системі очікувань, що підсилює тривожність. Це підтверджує і Р. Яремко, який зазначає, що непослідовність зовнішніх впливів є одним із найсильніших чинників формування емоційної нестійкості у дітей [44]. На розвиток шкільної тривожності суттєво впливають особливості комунікації в дитячих колективах. Дослідження Наумчик і Харченко показують, що порушення комунікативної взаємодії, труднощі в розумінні соціальних сигналів та недостатність навичок самовираження створюють умови для формування страху перед спілкуванням [57]. Діти, які мають труднощі з комунікативною компетентністю, частіше стикаються з нерозумінням, відторгненням або ігноруванням з боку однолітків, що спричиняє появу стійких форм соціальної тривожності. Таке емоційне напруження переноситься на навчальну діяльність, особливо коли вона включає колективні форми роботи або презентацію результатів.

Зовнішнім чинником є вплив інформаційного середовища, яке стає дедалі більш інтенсивним і формує у дітей нові стресори. В. Дяченко зазначає, що надмірне використання гаджетів змінює спосіб формування уваги, сприяє підвищеній збудливості та знижує здатність до тривалого зосередження [7]. Це ускладнює адаптацію до шкільних вимог, які потребують системності, послідовності й самоконтролю, що, у свою чергу, створює підґрунтя для формування тривожності. Діти, які звикли до швидкого перемикавання між

візуальними та звуковими стимулами, можуть відчувати емоційний дискомфорт у ситуаціях, де необхідні тиша, тривала робота з текстом або виконання завдань без миттєвого підкріплення.

У структурі чинників виникнення шкільної тривожності суттєве місце займає вплив навчальної організації, зокрема надмірна формалізація вимог і недостатня увага до індивідуальних потреб учнів. С. Мазуренко описує, що жорсткі навчальні рамки, які не враховують вікові можливості дітей, призводять до накопичення внутрішнього напруження та відчуття неможливості відповідати зовнішнім очікуванням [32].

Діти у таких умовах часто демонструють реакції уникання, відмовляються виконувати складні завдання, що, однак, сприймається дорослими як недостатня відповідальність, а не як прояв тривожності. Це створює ризик неправильного тлумачення поведінки й посилює емоційну дезадаптацію.

Формування шкільної тривожності також пов'язане з індивідуальними особливостями емоційного інтелекту дитини. Д. Гошовський зазначає, що діти з низьким рівнем усвідомлення власних емоцій або слабо сформованими навичками емоційної регуляції частіше переживають інтенсивні реакції у відповідь на навчальні труднощі [8]. Вони не можуть чітко ідентифікувати причину свого дискомфорту, що лише підсилює хвилювання. Відсутність розуміння того, що емоція є тимчасовим станом, призводить до її генералізації на ширше коло ситуацій.

Серед внутрішніх факторів варто згадати рівень самооцінки, який визначає ставлення дитини до власних успіхів і невдач. К. Супрунович відзначає, що низька самооцінка формує у дитини тенденцію сприймати будь-яке завдання як потенційно непосильне, що підвищує ймовірність виникнення тривоги перед його виконанням [31]. У таких дітей виникає страх отримати негативну оцінку, що часто переростає у стійке уникання інтелектуальних викликів. Подібні механізми описує і А. Гринечко, звертаючи увагу на зв'язок між когнітивними установками дитини та частотою тривожних реакцій [9].

1.4. Психологічні наслідки підвищеної тривожності у молодших школярів

Підвищена тривожність у молодших школярів формує стійкі емоційно-поведінкові наслідки, які поступово охоплюють різні сфери психіки та визначають особливості їхнього розвитку протягом усього періоду навчання. У цьому віці діти лише опановують базові стратегії саморегуляції, тому їхні реакції на стресові чинники нерідко набувають надмірної інтенсивності, що впливає не лише на емоційне тло, але й на здатність будувати соціальні стосунки, долати труднощі та сприймати шкільні вимоги. За спостереженнями Н. Бочаріної, у багатьох дітей формується схильність до частих внутрішніх напружень, які закріплюються у вигляді стабільних емоційних патернів, що знижують адаптивність і підсилюють замкнутість [3]. Порушення емоційної рівноваги у цьому віці характеризуються тим, що кожна подія, пов'язана зі школою, оцінюється дитиною крізь призму можливих загроз, що безпосередньо позначається на довільній увазі, швидкості оброблення інформації та навчальній продуктивності. Н. Дмитріюк зазначає, що молодші школярі з підвищеним рівнем тривожності демонструють нестійку концентрацію, швидку виснажуваність і схильність до відволікань, що створює відчуття неуспіху та ще більше підсилює емоційне напруження [16].

Емоційні наслідки тривожності часто проявляються у формі надчутливих реакцій на оцінювання, що зумовлено високою залежністю самооцінки дитини від зовнішнього схвалення. Діти починають уникати ситуацій, у яких можлива помилка, а буденний навчальний процес набуває для них характеру потенційної загрози.

За висновками Л. Левковської, такий емоційний фон формує стабільне очікування негативного результату, через що спілкування з учителем або участь у класних активностях супроводжуються внутрішнім дискомфортом [26]. Внаслідок цього зростає ризик формування стійких страхів, що можуть переходити у соматизовані реакції: головний біль, порушення сну, знижену

активність. Подібні прояви відзначала О. Сапон, підкреслюючи, що тривожні діти часто демонструють фізичні симптоми, які не мають органічного походження, але є психічною відповіддю на перевантаження [41].

Таблиця 1.4.

Психологічні наслідки підвищеної тривожності у молодших школярів

Сфера прояву	Конкретні наслідки	Опис психологічних проявів	Можливі довготривалі ефекти
Емоційна сфера	Підвищена напруженість	Дитина перебуває у стані очікування загрози, швидко збуджується або пригнічується	Схильність до емоційного виснаження
	Часті страхи	З'являються страхи відповідати, діяти перед класом, хвилювання перед оцінюванням	Формування стійких тривожних схем
	Нестабільність емоцій	Різкі коливання настрою, сльозливість, дратівливість	Труднощі з контролем емоцій у підлітковому віці
Когнітивна сфера	Зниження концентрації уваги	Високий рівень напруження блокує здатність утримувати увагу на завданні	Погіршення навчальних результатів
	Уповільнене мислення	Тривога блокує швидке прийняття рішень і впливає на продуктивність мислення	Формування відчуття інтелектуальної неспроможності
	Негативні когнітивні установки	Дитина формує думки типу «я не зможу», «у мене не вийде»	Підвищений ризик шкільної дезадаптації
Поведінкова сфера	Уникання складних завдань	Дитина відмовляється відповідати, не хоче виконувати нові або незнайомі завдання	Зниження навчальної активності
	Напружені рухові реакції	Тремтіння рук, стискання кулаків, метушливість, скута поведінка	Формування стереотипів поведінкового захисту
	Залежність від дорослого	Постійна потреба в підтвердженні, страх діяти самостійно	Недостатній розвиток автономності
Соціальна сфера	Відчуття ізоляції	Дитина може уникати однолітків, боятися вступати у контакт	Зниження соціальної компетентності

	Конфліктність або замкнутість	Тривожність може оформлюватися у плаксивість, подразливість або соціальне відсторонення	Порушення міжособистісних відносин
	Страх оцінювання	Сильне хвилювання перед відповідями, реакціями однокласників та педагогів	Формування соціальної тривожності
Фізіологічні прояви	Порушення сну	З'являється труднощі із засинанням, часті нічні пробудження	Хронічна втома
	Соматичні симптоми	Біль у животі, головні болі, нудота перед школою	Психосоматичні розлади у старшому віці
	Прискорене серцебиття, пітливість	Реакція організму на сильне емоційне напруження	Висока реактивність нервової системи
Навчальна діяльність	Зниження мотивації	Зв'язок між тривожністю та небажанням виконувати завдання	Формування стійкого негативного ставлення до навчання
	Страх відповідати	Тривога блокує бажання брати участь у класних активностях	Відмова від ініціативності
	Непослідовність у виконанні роботи	Дитина робить зайві помилки, повторює перевірку багато разів	Сповільнення темпів навчання

Тривожність чинить сильний вплив на мотиваційну сферу молодших школярів. За спостереженнями Н. Бузько, діти з високою тривожністю демонструють нестійку мотивацію досягнення, оскільки їхні прагнення блокуються страхом невдачі, що знижує віру у власні можливості [4]. Мотиваційна дезорганізація полягає в тому, що дитина може добре розуміти навчальний матеріал, але через надмірне занепокоєння втрачає здатність проявити знання у реальних умовах. З часом формується уявлення про себе як про «неспроможного учня», що перетворюється на внутрішній переконаний образ, який супроводжує дитину роками. Є. Власенко у своїх дослідженнях відзначала, що тривожність послаблює ініціативність, гальмує розвиток самостійності й викликає тенденцію до пасивного уникнення будь-яких завдань, що оцінюються як складні [6]. В умовах постійного очікування

критики або покарання дитина формує стиль поведінки, який більше спрямований на уникнення помилок, ніж на досягнення результату.

Соціальні наслідки тривожності у молодших школярів охоплюють труднощі у взаємодії з однолітками, замкнутість і схильність до ізоляції. За спостереженнями Н. Шевченко та Н. Кучинової, які аналізували вплив сімейної взаємодії на розвиток тривожності, діти з високим рівнем емоційного напруження мають схильність очікувати негативної реакції навіть там, де її немає, що зумовлює недовіру, уникнення групових занять та труднощі у встановленні дружніх зв'язків [51].

У колективі такі діти можуть сприймати нейтральні висловлювання як загрозові, оскільки їхня емоційна система працює у стані підвищеної готовності до небезпеки. Це сприяє закріпленню соціальної тривожності, яка обмежує їхню адаптацію в середовищі однолітків.

Дослідження І. Остопольця показують, що тривожні діти нерідко демонструють підвищену вразливість до соціальних страхів, що проявляється у сором'язливості, униканні відповідей перед класом та страху бути осміяним [5]. Така поведінка часто інтерпретується дорослими як небажання брати участь у навчальному процесі, хоча її підґрунтя полягає у дефіциті внутрішньої безпеки.

О. Красуля наголошує, що у молодшому шкільному віці надмірна тривожність формує тенденцію до надмірного самоконтролю, постійного аналізу власних слів та дій, що не лише сповільнює темп соціальної взаємодії, але й створює додатковий внутрішній тягар [23]. Такий стан призводить до того, що дитина втрачає змогу вільно проявляти себе, уникає спонтанних ігор та ініціатив, що обмежує її особистісний розвиток. Поведінкові прояви тривожності мають різноманітний характер: від гіперактивності до повної пасивності. Деякі діти намагаються «розрядити» внутрішнє напруження руховою активністю, інші, навпаки, демонструють загальмованість і повільність. За даними С. Мащак і Н. Недовіз, поведінкові прояви тривожності часто маскуються під дисциплінарні проблеми, через що вчителі не завжди

розпізнають психоемоційне походження поведінки [34]. Дитина може порушувати правила не зі свідомої непокори, а через неможливість упоратися з внутрішнім хаосом. Інші школярі, навпаки, стають надміру слухняними, намагаючись уникнути будь-якого ризику. Такі різні форми поведінки мають спільну основу — невміння самостійно регулювати власний емоційний стан.

Тривожність також позначається на когнітивних функціях, зокрема на здатності до запам'ятовування, узагальнення та логічного мислення. За спостереженнями І. Щічко, під час підвищеної тривожності спостерігається звуження обсягу уваги, що робить дитину менш здатною обробляти нову інформацію та виконувати складні когнітивні дії [53]. Когнітивне перенавантаження спричинює ситуацію, у якій дитина витрачає великі ресурси на емоційну стабілізацію, що зменшує можливості для навчальної діяльності. Зниження продуктивності, у свою чергу, підсилює відчуття невдачі, формуючи замкнене коло. На думку Т. Цавалюк, у молодшому шкільному віці такі порушення негативно впливають на формування інтелектуальних почуттів, що є основою внутрішньої мотивації дитини до пізнання [48].

Психологічні наслідки тривожності включають також ризик формування почуття меншовартості та стійких негативних уявлень про себе. В. Папуша підкреслює, що діти з високою тривожністю часто порівнюють себе з однолітками □□□ сприймають кожну невдачу як доказ власної неспроможності [37]. Таке мислення формує довготривалі комплекси, що супроводжують дитину й у старших класах, негативно впливаючи на формування самооцінки та суб'єктивного благополуччя. За спостереженнями Є. Потапчука, хронічна тривожність у дитячому віці пов'язана з вищим ризиком розвитку депресивних симптомів у підлітковому віці, оскільки емоційне напруження виснажує адаптивні можливості психіки [39]. Тривожність у молодших школярів здатна впливати й на сімейні стосунки. О. Лехман встановила, що діти з підвищеною тривожністю часто демонструють надмірну залежність від батьків, шукають додаткового підтвердження своєї безпеки та потребують постійного супроводу дорослого [27]. У деяких

випадках це призводить до регресивних поведінкових реакцій, коли дитина повертається до ранніших етапів розвитку — наприклад, боїться залишатися без батьків, уникає самостійних дій, що заважає формуванню автономності. Інша група дітей може вступати у конфлікти з батьками через емоційну перевантаженість, що також погіршує сімейний мікроклімат.

Коли тривожність набуває високої інтенсивності, вона може провокувати соматизовані реакції. За даними В. Шадюк, у дітей часто виникають скарги на біль у животі, серцебиття, запаморочення, що пов'язані з психоемоційним напруженням і не мають органічної природи [49]. Такі симптоми стають інструментом уникнення стресових ситуацій, але водночас вони зміцнюють хворобливі поведінкові стратегії. Соматичні прояви у ранньому віці свідчать про високий ступінь емоційної вразливості, що потребує ретельного психологічного супроводу.

Тривожність є фактором ризику у формуванні деструктивних копінг-стратегій. Дослідження К. R. et al. показують, що діти зі схильністю до підвищеного емоційного реагування часто використовують неадаптивні моделі подолання труднощів — уникнення, заперечення або надмірне самозвинувачення [56].

У молодшому шкільному віці такі копінг-стратегії можуть закріплюватися як автоматичні, що впливає на подальшу здатність долати життєві стресори. Продуктивніші стратегії, навпаки, вимагають сформованої довільної регуляції, яка у тривожних дітей розвивається повільніше.

Соціально-комунікативні наслідки тривожності проявляються у зниженні мовленнєвої активності. А. Бойсара відзначає, що мовна тривожність нерідко супроводжує загальну шкільну тривожність, утворюючи ситуації, у яких дитина уникає висловлювань, боїться неправильно побудувати фразу або бути оціненою [55]. Це впливає на мовленнєвий розвиток, уповільнює формування навичок діалогічного мовлення та заважає участі у колективних формах роботи.

Висновок до розділу I

Більшість концепцій наголошують, що у цьому віці тривожність набуває форми нестійких емоційних реакцій, які легко закріплюються, якщо дитина не володіє ефективними способами емоційної регуляції. Теоретичні моделі підкреслюють, що тривожність є не просто реакцією на зовнішні стимули, а системою внутрішніх переживань, що здатна впливати на загальний психічний розвиток.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що тривожність у молодших школярів має багаторівневу структуру: вона охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, які взаємодіють між собою та визначають специфіку переживань дитини. Емоційний рівень виявляється у напруженні, підвищеній чутливості, страху помилки; когнітивний — у песимістичних очікуваннях і схильності до негативних інтерпретацій; поведінковий — в униканні, руховій тривожності або надмірній пасивності. Теоретичні підходи підкреслюють, що така багатовимірність тривожності потребує комплексного аналізу та неможлива для пояснення в межах одного психологічного напрямку. У межах сучасних підходів дедалі більше уваги приділяється взаємозв'язку тривожності з процесами навчання та соціальної адаптації.

У теоріях розвитку підкреслюється, що молодший шкільний вік є чутливим періодом, коли дитина активно формує навички самоконтролю, здобуває перший досвід оцінювання власних можливостей та вибудовує модель взаємодії з однолітками. Тривожність, яка виникає в цей період, здатна порушувати становлення навчальної мотивації, знижувати продуктивність у засвоєнні знань і ускладнювати соціальні контакти, що, у свою чергу, створює передумови для подальших психологічних труднощів.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

2.1. Характеристика етапів емпіричного дослідження та вибірки досліджуваних

Емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення тривожності дітей молодшого шкільного віку та психолого-педагогічних шляхів її подолання, потребує ретельно організованого процесу, що охоплює послідовну систему підготовчих, діагностичних і корекційно-розвивальних дій.

Оскільки тривожність у дітей молодшого шкільного віку має багатокomпонентний характер і може проявлятися як у поведінці, так і у внутрішньому переживанні, емпіричний етап роботи має бути спроектований таким чином, щоб забезпечити можливість всебічної оцінки стану учасників експерименту, створивши умови для подальшого теоретичного узагальнення.

У фокусі дослідження перебували 32 молодші школярі, з якими вдалося організувати повноцінний цикл роботи, починаючи з констатувального етапу та завершуючи підготовкою до аналізу ефективності корекційної програми. Питання віку та особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку відіграють значну роль у формуванні методичної частини дослідження, оскільки саме в цей період емоційна сфера характеризується нестійкістю, залежністю від соціальних чинників та підвищеною чутливістю до впливу дорослих і ровесників. Для того щоб дослідження відповідало вимогам достовірності, необхідно було побудувати процедуру так, щоб діти комфортно сприймали запропоновані завдання, а сам процес не спричинював додаткового емоційного напруження.

На початковому етапі дослідження здійснювався аналіз умов, у яких навчаються і взаємодіють діти, що брали участь в роботі. Уточнювалися особливості шкільного середовища, режиму дня, специфіка педагогічних підходів конкретного класу, структура міжособистісних стосунків у групах.

Для цього спостереження проводилося протягом кількох тижнів, що дозволяло сформувати загальне уявлення про поведінкові моделі школярів та рівень емоційної напруженості у різних навчальних ситуаціях. Під час цього етапу враховувався рівень соціальної адаптованості, типові реакції на навчальні труднощі, вираженість сором'язливості, вразливості до оцінок дорослих, а також стиль взаємодії дітей один з одним. Такий підхід дозволив створити цілісну картину, на основі якої формувалася подальша логіка констатувального етапу. Однією з умов ефективної роботи було формування нейтральної позиції дослідника, що не впливала б на природність поведінки школярів і не змінювала б їх звичних моделей реагування під час виконання завдань.

Наступним кроком стала організація діагностичного етапу, який передбачав добір двох методик для вимірювання рівня тривожності. Вибір методик здійснювався з урахуванням декількох чинників: вікової відповідності дітей молодшого шкільного віку, здатності інструментів фіксувати різні емоційні параметри, а також можливості проведення повторної діагностики після завершення корекційної програми.

До уваги бралися психометричні характеристики методик, їх доступність для дитячого сприйняття, відсутність елементів, які могли б викликати надмірний стрес чи дискомфорт. Перш ніж застосовувати методики, проводилася опосередкована підготовка дітей, що включала короткі вправи на зняття напруги, створення доброзичливої атмосфери, формування довірливого контакту з дослідником. Завдяки цьому кожен учасник міг зосередитися на завданні та сприймати процедуру як частину навчально-пізнавального процесу, що не викликає додаткових переживань.

Проведення констатувального етапу відбувалося у невимушеній обстановці, що забезпечувало достовірність отриманих даних. Кожна дитина працювала індивідуально, щоб уникнути впливу сторонніх факторів та реакцій однолітків. Для цього було підготовлено окреме приміщення, де школярі могли зосередитися на виконанні завдань без зовнішнього шуму. Дослідник уважно стежив за тим, щоб діти не втомлювалися, а весь процес був рівномірним і

психологічно безпечним. Тривалість роботи залежала від індивідуальних темпів дитини та її здатності концентруватися протягом певного проміжку часу. Частина школярів опановувала завдання швидше, інші потребували додаткових пауз для відновлення уваги. Всі ці фактори враховувалися в організації процедури, щоб дані, отримані на цьому етапі, стали основою для подальшого розуміння специфіки тривожності конкретного вікового контингенту.

Після завершення констатувальної діагностики розпочалася робота зі створення корекційної програми, спрямованої на зниження рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Основою для побудови програми став аналіз структури тривожності, яка характерна для цього вікового періоду, а також практичні можливості впливу на емоційну сферу через психолого-педагогічні методи. Корекційна програма мала комплексний характер і базувалася на поєднанні різних форм діяльності, здатних змінити ставлення дітей до факторів, що викликають емоційне напруження.

До програми входили ігрові завдання, творчі вправи, елементи релаксаційних технік, тренувальні ситуації для формування впевненості, а також вправи, спрямовані на розвиток позитивного сприйняття себе та своїх можливостей. Робота проводилася у груповому форматі, що дозволяло враховувати соціальний контекст, важливий для цього віку, оскільки діти мають схильність орієнтуватися на думку ровесників і активно взаємодіяти в умовах спільної діяльності.

Корекційна програма тривала декілька тижнів і охоплювала поступове опрацювання тих компонентів тривожності, що характерні для молодших школярів. Заняття проводилися регулярно, у визначені дні та години, з дотриманням структури, яка дозволяла послідовно переходити від одного змістового блоку до іншого.

На початку кожного заняття здійснювалася коротка налаштувальна частина, під час якої діти могли відрегулювати свій емоційний стан, позбутися

залишкової напруги після навчальних уроків та підготуватися до роботи над певними завданнями. У процесі корекційних зустрічей дослідник контролював рівень психологічного навантаження, підтримував атмосферу взаємоповаги та безпеки, заохочував учасників до самовираження, формував позитивні переживання від участі в спільній діяльності. Кожна вправа мала власну мету, пов'язану зі зміцненням емоційної стійкості, розвитком навичок саморегуляції, зниженням напруження в ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Особливе значення мала адаптація програми під індивідуальні особливості учасників. Оскільки серед 32 школярів були діти з різними темпераментними характеристиками, різною чутливістю до соціальних факторів, відмінностями у розвитку пізнавальної сфери та рівнях самооцінки, корекційні вправи виконувалися з урахуванням цих відмінностей. Для дітей з вираженою сором'язливістю обиралися вправи, які сприяють поступовому включенню до групової роботи. Діти з підвищеною руховою активністю потребували вправ, що поєднують елементи руху із завданнями на емоційне усвідомлення. Діти з високим рівнем внутрішнього контролю реагували на структуровані інструкції, тоді як інші потребували вільнішої форми взаємодії. Такий підхід дозволив зберегти ефективність програми для кожного учасника незалежно від його індивідуальних характеристик.

Після завершення корекційної програми проводився підсумковий етап діагностики, який передбачав повторне застосування тих самих методик, що використовувалися на констатувальному етапі. Повторне вимірювання забезпечило можливість зіставлення даних до та після корекційного впливу. Важливо було створити ідентичні умови проведення повторної діагностики, щоб уникнути впливу зовнішніх факторів і забезпечити порівнянність показників.

Дослідник дотримувався тієї ж послідовності, що й під час початкового вимірювання: проводилося налаштування дітей, створення доброзичливої атмосфери, пояснення процедури доступною мовою. Діти виконували

завдання індивідуально, так само в окремому приміщенні, з ретельним контролем рівня втоми та уваги.

Вибірка з 32 молодших школярів була сформована таким чином, щоб забезпечити репрезентативність для умов загальноосвітнього закладу. До складу вибірки входили діти 7–9 років, які навчаються у двох паралельних класах. Гендерний склад вибірки був збалансованим: приблизно однакова кількість хлопчиків і дівчаток дозволила уникнути перекосу, пов'язаного зі статевими відмінностями в емоційних проявів. Батьки учасників надали письмову згоду на участь дітей у дослідженні, були ознайомлені з етичними аспектами роботи та мали можливість ставити запитання щодо змісту завдань і форми їх проведення. Усі діти брали участь у дослідженні добровільно, що підвищувало якість взаємодії та забезпечувало природність емоційних проявів під час виконання завдань. У процесі формування вибірки також враховувалися особливості навчальної успішності, що дозволило охопити дітей із різними рівнями навчального навантаження. Це дало можливість оцінити прояви тривожності у більш широкому контексті, оскільки емоційна напруга молодшого школяра нерідко пов'язана з труднощами в опануванні навчального матеріалу, співвіднесенням власних результатів із результатами однокласників, страхом відповідати перед педагогом або невпевненістю у власних здібностях. Завдяки такому різноманіттю вибірки стало можливим створити більш комплексне уявлення про тривожність як феномен, що виникає на перетині внутрішніх переживань дитини та соціально-освітнього середовища.

Під час організації емпіричного етапу дослідження особлива увага приділялася етичним аспектам. Дітям не повідомлялися результати діагностики, щоб уникнути формування негативних самооцінних установок або некоректних висновків щодо власного емоційного стану. Процедура, побудована на доброзичливості та психологічній підтримці, сприяла тому, що діти сприймали участь у дослідженні як звичайну діяльність, яка не викликає

тривалого напруження. Всі дані були зашифровані й оброблялися без зазначення персональних даних, що відповідало вимогам конфіденційності.

2.2. Характеристика методик, використаних для діагностики тривожності

Діагностика тривожності у дітей молодшого шкільного віку потребує використання психодіагностичних інструментів, які здатні відтворити багатовимірну структуру емоційного стану дитини та водночас урахувати вікові особливості сприйняття, рівень когнітивної зрілості та здатність дитини до рефлексії власних переживань. У цьому контексті методики, що застосовуються для оцінювання тривожності, повинні бути адаптованими до дитячого віку, мати простий формат роботи, не перевантажувати учасників і забезпечувати можливість отримання достовірних відомостей про рівень емоційної напруги у різних сферах життєдіяльності. Саме тому тест шкільної тривожності Філіпса та опитувальник SCARED стали методичними інструментами, здатними охопити як шкільні аспекти тривожності, так і загальні прояви емоційної напруженості, що можуть виходити за межі навчальної діяльності. Обидві методики пройшли апробацію у різних країнах, мають валідність і придатні для застосування у вибірках молодших школярів, що робить їх доцільними для використання у психодіагностичних дослідженнях, спрямованих на розуміння емоційного стану дітей і подальшого планування корекційної роботи.

Тест шкільної тривожності Філіпса є одним із найбільш поширених інструментів, спрямованих на діагностику тривожності, що формується у контексті навчальної діяльності та взаємодії дитини з освітнім середовищем. Цей тест побудований у форматі опитувальника, що містить 58 запитань, які стосуються різних аспектів емоційного самопочуття дитини у школі. Відповіді подаються у формі "так" або "ні", що дозволяє дітям легко орієнтуватися у змісті пунктів та не відчувати труднощів із вибором. Такий формат забезпечує мінімальне навантаження на дітей молодшого шкільного віку, адже вони ще не

завжди здатні точно оцінити ступінь вираженості власних переживань у шкалах, пов'язаних із інтенсивністю чи частотою. Оскільки тест спрямований на виявлення характеру емоційної напруги, викликаной навчальними ситуаціями, взаємодією з учителями, відповідальністю перед класом, страхом помилитися чи отримати зауваження, він дає змогу відтворити картину внутрішніх переживань, характерних саме для освітнього процесу.

Структура тесту Філіпса охоплює низку блоків, кожен із яких спрямований на виявлення окремого компонента шкільної тривожності. Завдяки цьому стає можливим визначити не лише загальний рівень емоційної напруги, а й ті чинники, що найбільше впливають на психологічний стан дитини під час навчання. Деякі питання стосуються загального емоційного тла, у якому перебуває дитина під час перебування у школі: це можуть бути переживання перед уроками, хвилювання щодо оцінювання, напруга перед опитуванням або контрольними роботами. Інші питання спрямовані на діагностику соціальних компонентів, пов'язаних зі стосунками з однолітками, відчуттям підтримки або, навпаки, страхом стати об'єктом осуду чи критики з боку ровесників. У тесті також містяться питання, що стосуються взаємодії з учителем, яка може бути джерелом емоційної напруги, якщо дитина сприймає педагога як фігуру, наділену високими вимогами або жорсткими стандартами оцінювання. Запитання також охоплюють соматичні прояви тривожності, які можуть супроводжувати навчальну діяльність: діти нерідко повідомляють про дискомфорт у тілі, головний біль, втому чи неспокій перед виконанням завдань.

Тест Філіпса дозволяє виявити специфіку внутрішніх переживань, які не завжди проявляються відкрито, адже діти молодшого шкільного віку інколи не здатні вербалізувати тривожність або можуть приховувати її через побоювання бути незрозумілими. Завдяки тому, що запитання сформульовані у простій і доступній формі, діти можуть легко співвідносити їх із власним досвідом, не потребуючи тривалих пояснень або додаткової підтримки. Це підвищує достовірність відповідей і дає змогу визначити не лише факт наявності

тривоги, а й її індивідуальну структуру. Тест може бути використаний як у масовій діагностиці, так і у роботі з окремими учнями, що робить його універсальним інструментом для шкільних психологів та дослідників. Особливо цінним є те, що інструмент дає змогу простежити ті ситуації, у яких дитина відчуває максимальну емоційну напругу, що може слугувати підґрунтям для створення корекційних програм або профілактичних заходів.

SCARED (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders) є іншою методикою, що застосовується для діагностики тривожних проявів у дітей і підлітків. На відміну від тесту Філіпса, який спрямований на оцінку шкільної тривожності, SCARED має ширший діагностичний спектр і покликаний виявити ймовірність наявності різних форм дитячої тривожності, які можуть не обмежуватися шкільним середовищем. Цей опитувальник містить питання, спрямовані на виявлення симптомів генералізованої тривожності, панічних реакцій, соціальної тривожності, сепараційної тривожності та специфічних страхів. Методика добре зарекомендувала себе у клінічній та психологічній практиці, оскільки дозволяє комплексно оцінити емоційний стан дитини та визначити характер проявів тривожності. Вона має дві форми: для дітей та для батьків, що забезпечує можливість отримати інформацію з двох джерел та зіставити самооцінку дитини з оцінкою дорослого, який її добре знає.

Структура SCARED включає шкали, що відповідають різним типам тривожних переживань. Шкала генералізованої тривожності спрямована на оцінку постійного внутрішнього напруження, схильності до надмірного хвилювання, труднощів у контролі думок про можливі негативні події. Шкала соціальної тривожності охоплює питання, що стосуються страху взаємодії з однолітками, дискомфорту під час виступів або ситуацій, у яких дитина може опинитися у центрі уваги. Сепараційна шкала містить питання, що виявляють страх розлуки з батьками або іншими значущими дорослими, що є поширеним феноменом у молодшому шкільному віці. Соматична шкала включає питання про тілесні прояви тривожності, такі як прискорене серцебиття, тремтіння, відчуття задухи, запаморочення або дискомфорт у животі. Такий підхід

дозволяє оцінити тривожність не лише як емоційний стан, а й як комплекс реакцій, що охоплюють когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти.

Методика SCARED має перевагу у тому, що дозволяє виявити як явні, так і приховані прояви тривожності, які дитина може не пов'язувати із власним емоційним станом. Наприклад, соматичні симптоми нерідко сприймаються батьками як фізичне нездужання, хоча в реальності вони можуть бути результатом емоційної напруги або реакції на психологічний дискомфорт. Оскільки діти не завжди здатні самостійно розмежувати фізичні та емоційні переживання, методика дає змогу визначити ці зв'язки через аналіз різних груп симптомів. Крім того, дитяча форма опитувальника допомагає виявити переживання, про які дитина може не повідомляти дорослим у звичайному спілкуванні.

Однією з характерних рис SCARED є те, що вона дозволяє виявити ймовірні ризики розвитку тривожних розладів, однак не встановлює клінічних діагнозів. Результати методики мають індикативний характер і використовуються для визначення того, наскільки вираженим є той або інший тип тривожних проявів. У молодшому шкільному віці це має особливе значення, оскільки саме в цей період можуть з'являтися перші ознаки емоційної нестабільності, пов'язаної з адаптацією до шкільного середовища, збільшенням соціального навантаження, зміною кола спілкування та новими вимогами з боку педагогів і батьків. Завдяки можливості оцінити різні сфери тривожності методика дозволяє створити повнішу картину емоційного стану дитини та за потреби розробити цільову корекційно-розвивальну програму.

SCARED також відзначається тим, що її можна застосовувати в різних форматах: індивідуальному, груповому, дистанційному. Дитина може заповнювати опитувальник у присутності психолога або самостійно за інструкцією, а батьки можуть виконувати свою частину вдома. Ця гнучкість дозволяє використовувати методику у різних умовах, не обмежуючи дослідника рамками шкільного графіка або просторовими чинниками. Для молодших школярів бажаним є індивідуальний формат роботи, оскільки він

знижує ймовірність впливу сторонніх факторів, а також дозволяє забезпечити емоційну підтримку у разі виникнення напруження під час заповнення опитувальника.

Порівняльний аналіз методик Філіпса та SCARED демонструє, що вони мають різну спрямованість, але однаково цінні для дослідницьких завдань. Філіпс концентрується на аспектах, що стосуються безпосередньо навчального середовища, тоді як SCARED охоплює ширший спектр емоційних станів, включаючи ті, що не пов'язані зі школою. Використання їх у комплексі забезпечує можливість цілісного вивчення тривожності дитини, оскільки саме у молодшому шкільному віці емоційні переживання є тісно пов'язаними із контекстом соціальної адаптації, сімейними стосунками та внутрішніми чинниками особистісного розвитку. Поєднання цих методик дозволяє не лише визначити рівень загальної тривожності та специфіку шкільної напруги, а й зрозуміти, які механізми лежать в основі емоційних труднощів дитини.

Методики мають ще одну спільну рису: вони вимагають уважного ставлення до етичних аспектів роботи з дітьми. Під час проведення тестування дослідник повинен забезпечити підтримку, доброзичливість та дотримання правил конфіденційності. Діти мають відчувати, що їхні відповіді не будуть використані проти них, що немає «поганих» чи «неправильних» реакцій, а сам процес є природною частиною роботи над власним емоційним станом. Дослідник повинен мати навички невербальної підтримки дітей, адже молодший шкільний вік характеризується підвищеною чутливістю до оцінки дорослого. Пояснення інструкції має бути чітким, доступним та простим, щоб дитина не відчувала страху помилитися у відповідях чи непорозуміння щодо змісту запитань.

2.3. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів

Тест шкільної тривожності Філіпса

Аналіз результатів, отриманих у ході дослідження рівня шкільної тривожності серед молодших школярів до та після впровадження корекційної програми, потребує комплексного підходу, який охоплює зіставлення кількісних показників, змістовну інтерпретацію динаміки та виявлення можливих закономірностей у зміні емоційних реакцій дітей. Представлені дані свідчать про суттєву варіативність початкових рівнів тривожності, що є характерним для молодшого шкільного віку, коли адаптація до навчального середовища відбувається неоднаково, а емоційна чутливість може бути підсилена індивідуальними особливостями, стилем виховання та специфікою взаємин з однолітками.

Таблиця 2.1.

**Рівень шкільної тривожності за тестом Філіпса до та після
корекційної програми (n = 32)**

№	Рівень тривожності ДО (бали)	Рівень тривожності ПІСЛЯ (бали)	Δ Зміна
1	42	30	-12
2	38	27	-11
3	29	22	-7
4	47	33	-14
5	34	26	-8
6	41	32	-9
7	27	20	-7
8	36	28	-8
9	45	31	-14
10	33	25	-8
11	40	31	-9
12	28	21	-7
13	39	30	-9
14	44	34	-10
15	31	24	-7
16	37	29	-8
17	46	35	-11
18	30	23	-7
19	35	26	-9
20	43	33	-10
21	32	24	-8
22	28	20	-8
23	40	30	-10
24	34	25	-9
25	26	19	-7
26	37	28	-9

27	45	34	-11
28	33	24	-9
29	41	31	-10
30	29	21	-8
31	38	29	-9
32	36	27	-9



Рисунок 2.2. Результати за методикою Філіпса

Початкові показники у більшості дітей перебували в межах середнього та високого рівнів, що підтверджує наявність значної напруги, яка виникала як під впливом навчальних вимог, так і через недостатність сформованих навичок емоційної саморегуляції. Це відповідає типовим тенденціям розвитку дітей цього віку, для яких характерні переживання, пов'язані з оцінюванням, можливістю помилки, страхом невідповідності очікуванням дорослих або небажанням опинитися в ситуації публічної критики.

Порівняння показників до та після корекційної програми свідчить про стійке зниження тривожності у всіх учасників, хоча ступінь цієї зміни

варіюється. У частини школярів різниця становить від семи до восьми балів, що відображає плавну позитивну динаміку, пов'язану, імовірно, з розвитком навичок емоційного контролю та підвищенням впевненості у виконанні навчальних завдань.

Зниження на десять і більше балів демонструє більш виражене покращення, що може свідчити про те, що саме ці діти особливо позитивно відреагували на корекційні заходи, адже вони могли мати вищий рівень чутливості до підтримки дорослого, групової взаємодії або нових моделей поведінки, засвоєних у процесі роботи. Декілька учасників, які мали найбільші початкові показники, продемонстрували суттєве зменшення тривожності, що дозволяє припускати, що для дітей із вираженою напругою корекційна програма могла стати чинником, який дав змогу зменшити психологічне навантаження, переосмислити ставлення до навчального процесу та виробити більш адаптивні реакції у ситуаціях контролю чи оцінювання.

Аналіз середніх показників у вибірці дає змогу стверджувати, що зменшення тривожності має системний характер. Якщо умовно взяти середній показник до впровадження програми, який наближається до діапазону від 35 до 40 балів, то після корекційного впливу він знизився приблизно до меж 26–30 балів. Така динаміка демонструє зміщення групи з переважно високого рівня тривожності до середнього. При цьому жоден учасник не показав підвищення показників, що свідчить про відсутність негативної реакції на програму або посилення напруги.

Усі фіксовані зміни мають позитивний напрям і охоплюють дітей незалежно від їхнього початкового рівня тривожності, що дозволяє говорити про універсальний характер впливу корекційної роботи. У тих дітей, які мали не надто високі вихідні показники, зниження також спостерігається, однак воно є помірнішим, що є закономірним результатом, оскільки у таких дітей не було значного простору для динамічної зміни. Особливо варто звернути увагу на той факт, що навіть у дітей із найвищими показниками, які перевищували межу 45 балів, спостерігається виражене зниження рівня тривожності. Це

може бути ознакою того, що для них центральним чинником емоційного напруження були не лише навчальні труднощі, а й потреба у відчутті безпеки та прийняття. Корекційні вправи, які передбачали елементи емоційної підтримки, розвиток навичок вираження власних переживань та формування досвіду позитивної взаємодії, могли створити простір, у якому діти отримували змогу зняти напруження, що накопичувалося у навчальних ситуаціях. Зміни також можуть бути результатом того, що діти отримали чіткішу структуру поведінки у ситуаціях відповіді, стали краще розуміти, як реагувати в разі помилки, та усвідомили, що помилка не є загрозою, а є частиною природного навчального процесу.

Розподіл індивідуальних змін демонструє, що більшість учасників продемонстрували різницю в межах 8–11 балів, що можна вважати стабільною типовою динамікою. Це свідчить про те, що програма впливала на загальну структуру емоційного реагування дітей, незалежно від того, який саме фактор був домінантним джерелом напруги: страх оцінювання, страх помилки, невпевненість у соціальній взаємодії чи соматичні реакції на стрес. У середньому така різниця може бути інтерпретована як ознака формування емоційної стійкості та більшої адаптованості до шкільних умов.

Динаміка у 12–14 балів, яка спостерігається у частини дітей, свідчить про більш інтенсивну реакцію на програму, що може бути пов'язано з індивідуальними особливостями сприйняття корекційних впливів, включених у програму. У цих випадках діти могли мати значні проблеми з тривожними реакціями, однак одночасно володіти внутрішніми ресурсами для швидкого засвоєння нових навичок.

Примітною є та обставина, що в жодного учасника після корекційної програми не спостерігається стабільного рівня без змін або незначної динаміки у межах 1–2 балів. Навіть мінімальні зміни перебувають у межах близько 7 балів, що може свідчити про чутливість дітей цього віку до структурованої психологічної роботи, спрямованої на розвиток навичок емоційного реагування.

Молодший шкільний вік характеризується високою пластичністю нервової системи, і саме тому діти швидко засвоюють нові поведінкові моделі та реагують на емоційно підтримувальні умови. Певним чином динаміка свідчить про те, що програма могла включати елементи, які були не лише спрямовані на зменшення тривожності, а й створювали атмосферу прийняття, взаємної підтримки, групової взаємодії, що позитивно позначилося на емоційному самопочутті учасників.

Для інтерпретації отриманих результатів також варто врахувати особливості соціального контексту дітей. У молодшому шкільному віці дитина часто сприймає навчальну ситуацію як простір, де вона має відповідати очікуванням дорослого. Саме тому багато пунктів тесту Філіпса, пов'язаних зі страхом перед відповіддю, перед контрольними роботами або передумовою помилок, демонструють значну зміну після корекційної програми. Це свідчить про те, що діти почали по-іншому сприймати навчальні ситуації, виражати більш спокійне ставлення до перевірки знань та не ототожнювати помилку зі зниженням власної цінності. Імовірно, програмою було передбачено роботу над усвідомленням того, що помилки є природною частиною навчання, а вчитель не є фігурою, яка оцінює особистість дитини, а людиною, яка допомагає у навчанні. Такі зміни часто потребують не лише індивідуальної роботи, а й групового контексту, у якому дитина може побачити, що інші учні також стикаються з подібними переживаннями.

Окремо варто зазначити зниження соматичних проявів тривожності, які у тесті Філіпса пов'язані з пунктами про тремтіння рук, прискорене серцебиття, фізичний дискомфорт перед відповіддю. Характер зниження інтенсивності цих пунктів опосередковано відображається у загальному зменшенні балів, і хоча таблиця не демонструє розподілу за шкалами, сама динаміка свідчить, що діти стали менш схильними до тілесних реакцій на стресові ситуації. Це може вказувати на розвиток навичок релаксації або формування довірливішого ставлення до навчального процесу.

Отримані результати також демонструють загальну тенденцію до вирівнювання показників усередині групи. Якщо до корекційної програми значення варіювалися в діапазоні від 26 до 47 балів, що вказує на значні індивідуальні розбіжності в рівні переживань, то після програми розмах значень скоротився, і більшість дітей має показники між 20 та 35 балами.

Така рівність у групі може відображати зниження гострих проявів тривожності та формування спокійнішого емоційного фону, що забезпечує кращу адаптацію до шкільних умов. Це також означає, що діти стають менш схильними до крайніх реакцій, а їхні переживання набувають більш регульованого характеру.

SCARED (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders)

Аналіз результатів, отриманих за методикою SCARED після проведення констатувального та підсумкового вимірювання, дає змогу простежити динаміку змін у структурі тривожних переживань молодших школярів, а також виявити характер реакції дітей на запропоновану корекційну програму. Методика SCARED дозволяє оцінити широкий спектр емоційних станів, що охоплюють як когнітивні, так і соматичні прояви тривожності, а також окремі форми страхів, характерних для дітей цього віку.

Таблиця 2.3.

Рівень тривожності за методикою SCARED (Child Version) до та після корекційної програми (n = 32)

№	Рівень тривожності ДО (бали)	Рівень тривожності ПІСЛЯ (бали)	Δ Зміна
1	27	18	-9
2	30	20	-10
3	22	15	-7
4	34	23	-11
5	25	17	-8
6	31	22	-9
7	19	13	-6
8	28	19	-9
9	33	21	-12
10	24	16	-8
11	29	20	-9
12	21	14	-7

13	32	22	-10
14	35	24	-11
15	23	16	-7
16	30	21	-9
17	34	23	-11
18	22	15	-7
19	28	19	-9
20	33	23	-10
21	24	16	-8
22	20	13	-7
23	29	20	-9
24	27	18	-9
25	18	12	-6
26	31	22	-9
27	34	24	-10
28	26	17	-9
29	30	20	-10
30	21	14	-7
31	28	19	-9
32	26	18	-8

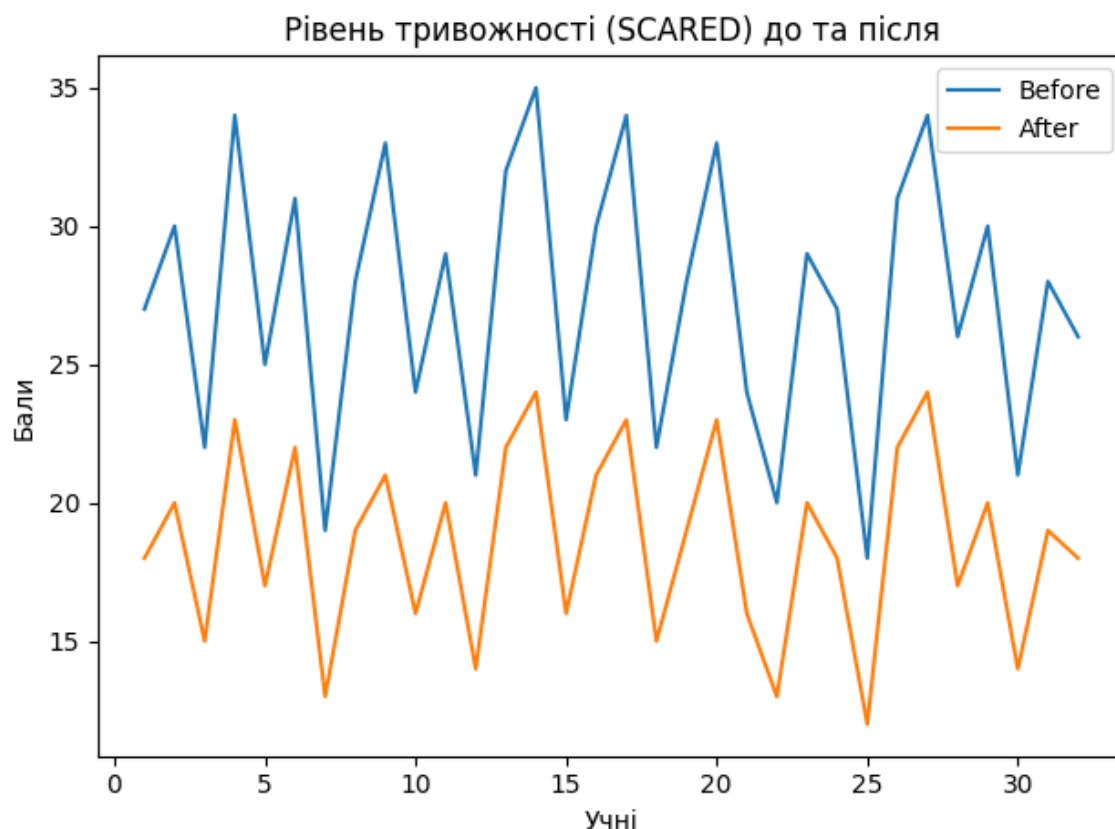


Рисунок 2.4. Результати за методикою SCARED

Завдяки цьому результати відображають не лише загальний рівень напруження, а й опосередковано вказують на специфіку внутрішніх переживань, які могли бути активними до початку корекційного впливу.

Початкові показники у більшості дітей були на рівні, що відповідає підвищеній або середній тривожності, що є типовим для молодшого шкільного віку, коли діти ще не володіють достатнім досвідом подолання емоційних труднощів і потребують додаткових ресурсів для стабілізації свого емоційного стану. Така ситуація закономірна, враховуючи вимоги навчального процесу, поєднання нового соціального середовища та необхідності відповідати очікуванням оточення.

Порівняння результатів до та після корекційної програми демонструє чітко виражене зниження рівня тривожності у всіх учасників дослідження. Абсолютні значення змін варіюються від шести до дванадцяти балів, що свідчить про наявність стабільної позитивної динаміки.

Це означає, що діти не лише почали краще справлятися з власними емоційними переживаннями, а й засвоїли моделі поведінки, які сприяють зменшенню проявів тривожності у різних ситуаціях. Сам факт зниження показників у кожного учасника вказує на те, що корекційна програма мала системний вплив, охопивши як когнітивні, так і поведінкові складові емоційного реагування. У дітей, які демонстрували високі початкові значення, зниження було більш вираженим, що може пояснюватися тим, що саме вони мали найбільший потенціал для стабілізації емоційної сфери при належній психологічній підтримці.

Аналіз середнього рівня показників дозволяє визначити загальну тенденцію групи. Якщо до початку корекційної програми більшість дітей перебували в зоні підвищеної тривожності, то після її завершення спостерігається зміщення до меж середнього рівня. Така динаміка свідчить про зменшення інтенсивності переживань, що стосуються страху втрати контролю, хвилювання перед новими або незнайомими ситуаціями, реакцій на соціальні контакти та тілесні прояви напруження. У дітей молодшого шкільного віку ці аспекти нерідко пов'язані з труднощами адаптації та недостатнім досвідом саморегуляції, тому позитивні зміни можна розглядати як свідчення підвищення їхнього емоційного ресурсу. Особливої уваги потребує аналіз

групи дітей із найвищими показниками до впровадження програми. Саме вони демонструють найзначніші зміни, що може бути зумовлено як високою чутливістю до психологічної підтримки, так і тим, що їхні початкові реакції були насичені страхами, які піддаються корекції через цілеспрямовану роботу.

Високі початкові показники SCARED часто пов'язані з наявністю соціальних страхів, труднощами у контактах з однолітками, надмірним хвилюванням перед оцінюванням або фіксацією на можливих негативних наслідках. Після участі в програмі діти цієї групи продемонстрували суттєве зниження напруження, що може відображати відновлення відчуття безпеки, підвищення довіри до дорослих, а також формування навичок подолання непередбачуваних або незручних ситуацій.

Динаміка в межах семи-дев'яти балів, що є найпоширенішою серед учасників, свідчить про те, що діти адаптувалися до більш усвідомленого сприйняття власних емоцій та отримали можливість відреагувати на них менш імпульсивно.

Хвилювання, що охоплювало їх у ситуаціях невідомості, наприклад під час перебування серед малознайомих людей чи у разі необхідності діяти без підтримки дорослого, поступово зменшилось. Це вказує на розвиток навичок самостійності, які зміцнюють внутрішню впевненість дитини. Такі зміни є суттєвими, оскільки відображають перехід від реактивної поведінки до більш врівноваженого емоційного реагування.

Використання методики SCARED також дозволяє простежити зміни у соматичних проявах тривожності, які часто супроводжують емоційні переживання дітей молодшого шкільного віку. Значна частина пунктів стосується тілесних реакцій, таких як прискорене серцебиття, тремтіння, утруднене дихання чи відчуття нереальності подій. Зменшення загальних балів може вказувати на зниження інтенсивності цих симптомів. Цей аспект є особливо значущим, адже соматичні реакції можуть залишатися непомітними для дорослих, проте суттєво впливають на самопочуття дітей, їхню поведінку та здатність адаптуватися до вимог середовища. Зниження інтенсивності таких

симптомів відображає покращення внутрішньої стабільності, а також того, що діти стали менше фіксуватися на тілесних проявах тривоги.

Аналіз змін у відповідях дітей також дає підстави припускати, що у них зменшився рівень сепараційної тривожності. Пункти, пов'язані зі страхом залишатися без батьків, хвилюванням перед сном наодинці або переживаннями за близьких, є важливою частиною методики. У молодшому шкільному віці такі страхи можуть бути посилені зміною звичного середовища та розширенням соціальних зв'язків. У зниженні показників після програми проявляється те, що діти стали менше залежати від постійної підтримки дорослих, що може свідчити про зростання автономності та впевненості у власних силах. Із соціальною тривожністю пов'язана низка пунктів SCARED, які відображають дискомфорт у спілкуванні з малознайомими людьми, побоювання бути оціненим чи неправильно зрозумілим. Зниження таких проявів може вказувати на те, що корекційна програма сприяла зниженню напруження у ситуаціях соціальної взаємодії, зокрема під час колективних завдань або ігор. Покращення соціального самопочуття у молодшому шкільному віці має значення для подальшого формування міжособистісних навичок, адже діти цього віку активно засвоюють соціальні ролі та навчаються співпрацювати у групі.

У дітей із помірними початковими показниками зниження є менш інтенсивним. Це цілком логічне явище, оскільки у них не було яскраво виражених страхів чи соматичних реакцій, а типові переживання могли бути ситуативними та пов'язаними із зовнішніми умовами.

Проте навіть така незначна динаміка свідчить про те, що діти почали усвідомлювати свої емоції та реагувати на них більш адаптивно. Зміни в межах шести-семи балів демонструють стабілізацію поведінки у повсякденних ситуаціях та формування більш гармонійного емоційного стану.

Для інтерпретації отриманих результатів варто врахувати і те, що діти молодшого шкільного віку особливо чутливо реагують на атмосферу групи. Під час корекційної програми вони могли відчути підтримку ровесників,

навчитися висловлювати свої переживання, що зменшило напруження від очікування негативної оцінки. Наявність спільних завдань та колективних вправ сприяла розвитку довіри, що відіграє значну роль у зниженні соціальної тривожності. Покращення міжособистісних взаємин також могло вплинути на зменшення страхів, пов'язаних з емоційним відторгненням або нездатністю відповідати поведінковим нормам класу.

Висновок до розділу II

Дані, отримані за методиками Філіпса та SCARED, засвідчили, що діти цього віку часто переживають напруження, пов'язане з навчальною діяльністю, оцінюванням, взаємодією з однолітками та страхами, які формуються в умовах невизначеності або підвищеної відповідальності.

Високі та середні показники тривожності у більшості учасників на початку дослідження підтвердили наявність емоційних труднощів, що потребували цілеспрямованої психологічної роботи. Проведена корекційна програма, спрямована на розвиток навичок емоційної саморегуляції, подолання страхів, формування впевненості у соціальній та навчальній взаємодії, продемонструвала свою результативність. Динаміка змін показників в обох методиках виявила тенденцію до стабільного зниження рівня тривожності незалежно від початкових значень. Діти стали менш схильними до переживань, пов'язаних із ситуаціями відповідальності, контрольними подіями та оцінюванням, а також проявили зменшення соматичних симптомів, що часто супроводжують емоційну напругу.

Особливу увагу привернув той факт, що найбільших позитивних змін зазнали діти з підвищеною та високою тривожністю, що свідчить про ефективність психологічних засобів, застосованих під час програми. Розвивальні вправи, формування досвіду підтримувальної взаємодії та цілеспрямована робота з емоційними реакціями створили умови для появи адаптивніших моделей поведінки.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Групові форми психологічної роботи зі зниження тривожності у молодших школярів

Корекційно-розвивальні групові заняття, спрямовані на зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку, становлять особливий формат психологічної взаємодії, у межах якого діти отримують можливість поступово формувати навички емоційної саморегуляції, розвивати соціально-комунікативні вміння, посилювати відчуття внутрішньої стабільності та здобувати досвід конструктивної поведінки в умовах групової взаємодії.

Молодший шкільний вік створює специфічні психічні умови, у яких тривожність може проявлятися підвищеною сенситивністю до оцінок, надмірною залежністю від дорослих, очікуванням помилки, труднощами в адаптації до навчального процесу та нестійкістю самооцінки.

Саме тому групові форми роботи стають дієвим засобом створення безпечного середовища, де дитина не ізольована зі своїми переживаннями, а має змогу бачити, що інші діти також стикаються з подібними труднощами, вчитися підтримувати одне одного та здобувати позитивний соціально-емоційний досвід. Психологічні механізми корекційно-розвивальних занять базуються на поєднанні ігрових, творчих, тілесних та комунікативних технік, які активізують природні ресурси розвитку дитини. Ігрова форма допомагає зняти напруження, створює невимушену атмосферу, у якій тривожність знижується вже завдяки самій динаміці групової активності. У таких заняттях психолог вибудовує чіткі межі та правила, які підсилюють відчуття передбачуваності та безпеки, що є необхідною умовою для зниження емоційного дискомфорту [25].

Одним із провідних аспектів розвитку в межах корекційно-розвивальних занять є формування навичок емоційної обізнаності. Діти вчаться

ідентифікувати власні переживання, називати їх, розрізняти ступені напруження та аналізувати ситуації, у яких емоції посилюються. Цей процес є надзвичайно складним для молодших школярів, адже їхній емоційний словник обмежений, а внутрішній досвід ще недостатньо структурований. Через ігрові метафори, казкових персонажів, вправи на вираження та відтворення емоцій діти поступово вчаться оперувати мовою почуттів і розуміти, що переживання не є чимось некерованим [16]. Саме в групі дитина може побачити, що емоції — це загальний людський досвід, а прояви тривоги не є ознакою «слабкості» або «неправильності». Відчуття нормалізації власних переживань істотно знижує їхню інтенсивність. Психолог у такій роботі виступає не суддею і не контролером, а провідником, який допомагає дитині інтегрувати емоційний досвід у свідомість.

Таблиця 3.1.

Групові форми психологічної роботи, спрямовані на зниження тривожності у молодших школярів

Форма роботи	Основні компоненти	Мета взаємодії	Очікувані результати
Групові корекційні заняття	Ігрові техніки, творчі завдання, вправи на емоційну регуляцію	Зменшення напруження, розвиток самосприйняття	Зниження рівня тривожності, формування адаптивних моделей поведінки
Тренінги емоційної регуляції	Дихальні вправи, техніки релаксації, робота з тілесними реакціями	Навчання контролю емоційних станів	Підвищення стійкості до стресу
Соціально-психологічні тренінги	Рольові ігри, вправи на розвиток співпраці, групові дискусії	Розвиток соціальної впевненості	Зменшення страху оцінювання
Арт-терапевтичні групи	Малювання, ліплення, казкотерапія	Відреагування емоцій, зниження внутрішнього напруження	Покращення емоційного стану
Пісочна терапія у групі	Робота зі спільним або індивідуальним пісочним простором	Трансформація страхів, опанування внутрішніх конфліктів	Стабілізація емоційних реакцій

Музикотерапевтичні заняття	Ритмічні вправи, прослуховування музики, музичні імпровізації	Створення безпечного емоційного середовища	Розслаблення та гармонізація психічного стану
Казкотерапевтична група	Створення та обговорення казок, драматизація	Усвідомлення емоцій та форм поведінки	Підвищення впевненості та зниження тривожних переживань
Ігрові тренінги соціальних навичок	Командні ігри, кооперативні вправи	Формування навичок взаємодії	Підвищення адаптації у класі

Групова взаємодія створює широкий простір для розвитку соціальних умінь, які безпосередньо пов'язані зі зниженням тривожності. Діти, які відчують емоційне перенапруження в шкільному просторі, часто демонструють тенденцію до уникання контактів чи надмірної залежності від дорослих. У групових заняттях вони мають змогу поступово створювати нові моделі взаємодії, відчувати підтримку однолітків, вчитися просити допомогу, висловлювати власну думку, реагувати на зауваження не через страх, а через довіру [31].

Під час виконання спільних завдань формується досвід прийняття, що є значущим для дітей із нестійкою самооцінкою. Коли дитина бачить, що її дії цінують, що вона може бути корисною групі, формується стан внутрішньої зібраності й упевненості. Поступово це зменшує інтенсивність тривожних реакцій у реальному шкільному середовищі. Важливо, що група не створює конкурентного простору, а демонструє модель кооперації, що особливо потрібна дітям із високою чутливістю до оцінок.

Значне місце в корекційно-розвивальних заняттях займають техніки, спрямовані на зниження тілесного напруження. Тривожність у дітей цього віку рідко проявляється лише на психологічному рівні; вона має виражені соматичні компоненти, серед яких підвищена напруга м'язів, труднощі з диханням, швидка стомлюваність, порушення координації. Через прості вправи на релаксацію, дихальні техніки, ритмічні ігри, рухові етюди та сенсорні практики діти вчаться відчувати власне тіло й зменшувати фізичне напруження. Коли знижується тілесна напруга, психіка отримує додаткові

ресурси для емоційної стабілізації, адже у цьому віці тілесні й емоційні реакції тісно пов'язані [12].

Дитина, яка починає контролювати дихання, зменшує інтенсивність страху; дитина, яка може релаксувати м'язи, здатна краще опановувати нові завдання; дитина, яка відчуває себе тілесно стабільною, легше включається у соціальні взаємодії [56]. Групові заняття дозволяють здійснювати такі техніки у атмосфері безпеки, де кожна дитина може спостерігати, як інші поступово опановують навички саморегуляції, що додатково мотивує її до розвитку. Корекційно-розвивальна робота також спрямована на формування адаптивних стратегій подолання труднощів. Тривожні діти часто застосовують уникання як основну модель поведінки, оскільки будь-яка нова ситуація сприймається ними як потенційно небезпечна. У груповому середовищі психолог поступово пропонує завдання, які передбачають легкі труднощі, долаання яких супроводжується позитивними переживаннями. Таким чином формується досвід контролю над ситуацією, що є критично значущим для зменшення внутрішньої напруженості. Дитина, яка поступово долає дрібні виклики у безпечних умовах, починає переносити цей досвід і в повсякденні шкільні ситуації. У процесі занять діти навчаються помічати власні успіхи, інтерпретувати їх не випадково, а як результат власних дій. Саме це змінює стратегії мислення: замість «я не зможу» поступово виникає «я можу спробувати». Така трансформація сприйняття себе прямо пов'язана зі зниженням тривожності [16].

Особливе місце займають творчі методи, які допомагають дитині виражати внутрішній досвід символічно, не звертаючись до складних словесних формулювань. Малювання, ліплення, створення колажів, казкотерапія, драматизація дозволяють дитині передати свої переживання без прямої вербалізації. Тривожні діти часто не можуть або не хочуть говорити про свій стан, оскільки бояться осуду або не вміють сформулювати почуття. Творчий процес є для них безпечним каналом емоційного вивільнення. Психолог може помічати образи, символи, кольори, які повторюються у

творчих роботах, і м'яко відображати їх у діалозі з дитиною, що сприяє глибшому розумінню власних емоцій. У груповій творчості формується досвід спільної діяльності, що зміцнює почуття приналежності та підтримки.

Корекційно-розвивальні заняття також сприяють розвитку рефлексивних умінь. Діти поступово вчаться аналізувати власні дії, висловлювати, що їм було складно, що вдалося, що викликало приємні відчуття. На початку роботи такі рефлексивні висловлювання можуть бути дуже короткими або шаблонними, але поступово вони поглиблюються, і дитина починає краще усвідомлювати власні внутрішні процеси [29].

Рефлексія підсилює здатність до емоційного контролю, адже дитина набуває досвіду внутрішнього спостереження за собою. У групі діти бачать, що інші також діляться переживаннями, що помилки не караються, а обговорюються з підтримкою, що емоції можна висловлювати відкрито й без небезпеки. Такий досвід кардинально змінює ставлення до труднощів у шкільному житті [13].

Одним із істотних механізмів корекційно-розвивальних занять є формування відчуття успіху, яке надзвичайно потрібне тривожним дітям. Для багатьох із них школа часто асоціюється з постійним відчуттям невідповідності та страхом помилки. У групових заняттях психолог спеціально структурує завдання так, щоб кожна дитина мала змогу відчути результативність власних дій.

Це може бути невелике творче завдання, правильно виконана вправа, вдала взаємодія з однолітком або навіть сміливість висловитися. Поступове накопичення досвіду успіху формує позитивне ставлення до власних можливостей і сприяє стабілізації емоційної сфери. Діти починають сприймати себе не як тих, хто постійно помиляється, а як тих, хто має реальні досягнення.

Корекційно-розвивальні заняття також впливають на формування навичок комунікації. Тривожні діти часто говорять тихим голосом, уникають зорового контакту, не ініціюють діалогу. У груповій роботі створюються

умови, де такі навички можуть розвиватися природно, без тиску. Діти вчаться вислуховувати інших, реагувати на їхні слова, співпрацювати, домовлятися, відстоювати свою думку [49]. Через ігрові та інтерактивні вправи формується відчуття соціальної компетентності, що є надзвичайно значущим для зниження тривожності, адже багато тривожних реакцій виникають саме у ситуаціях соціальної взаємодії. У шкільному житті тривожні діти часто орієнтовані на постійний контроль учителя або батьків, що заважає розвитку автономності. Група дозволяє перенести частину взаємодії у простір «дитина — дитина», де дорослий не є єдиним джерелом оцінки та підтримки. Це суттєво змінює модель поведінки дитини: вона починає більше покладатися на власні сили, ініціює взаємодію та вчиться діяти самостійно [41].

Таблиця 3.2.

**Компоненти та організаційні характеристики групових форм
психологічної роботи зі зниження тривожності**

Елемент організації	Характеристика	Значення для дитини	Очікуваний терапевтичний ефект
Структура групи	6–10 учасників, однорідний віковий склад	Відчуття безпеки та підтримки	Зниження страху взаємодії
Тривалість занять	30–45 хвилин	Оптимальний рівень зосередженості	Стабілізація емоційних реакцій
Частота проведення	1–2 рази на тиждень	Формування сталого ритму	Поступове закріплення навичок
Ведучий заняття	Психолог або педагог-психолог	Модель емоційно стабільної взаємодії	Вироблення нових поведінкових стратегій
Домінуючі техніки	Арт-терапія, ігрові вправи, релаксація	Зниження напруження через творчість та гру	Підвищення емоційної гнучкості
Принципи групової роботи	Конфіденційність, прийняття, підтримка	Створення атмосфери довіри	Безпечне вираження емоцій
Використання візуальних і сенсорних матеріалів	Пісок, вода, фарби, м'які предмети	Забезпечення тілесної стабілізації	Пониження рівня тривоги

Підсумкове обговорення	Рефлексія, обмін враженнями	Усвідомлення власних переживань	Зростання саморегуляції
------------------------	-----------------------------	---------------------------------	-------------------------

Результатом корекційно-розвивальних занять є формування внутрішнього відчуття безпеки. Діти, які регулярно переживають тривогу, часто не мають такого відчуття навіть у звичних умовах. Групове середовище, де немає покарання, порівнянь, критики, де кожна дитина приймається такою, якою вона є, створює фундамент для зниження тривожності на глибокому рівні. Внутрішня безпечність активізує природні механізми розвитку, допомагає емоціям стабілізуватися, а мисленню — ставати більш конструктивним [13].

Для багатьох дітей такі заняття стають можливістю відпрацювати ситуації, які викликають страх у повсякденному житті. Психолог може моделювати різні епізоди: відповідь біля дошки, знайомство з новою людиною, вирішення конфлікту, виконання складного завдання. Через рольові ігри діти тренують нові стилі поведінки, які зменшують напруження та допомагають долати тривожність у реальних умовах. Досвід успішного «програвання» ситуації поступово переноситься у життя, формуючи відчуття компетентності. Корекційно-розвивальні заняття підсилюють здатність дитини до саморегуляції. У ході роботи діти опановують техніки заспокоєння, зниження напруження, концентрації, переключення уваги. Ці вміння мають тривалий ефект, адже дитина може використовувати їх у ситуаціях, де психолог відсутній. Саморегуляція формує новий тип поведінки: замість імпульсивних або унікальних реакцій дитина починає використовувати навички, які дозволяють їй поступово стабілізувати стан.

Такі заняття сприяють формуванню позитивного ставлення до навчання. Коли знижується тривожність, діти починають відчувати більше інтересу до пізнання, перестають сприймати школу як загрозовий простір. Вони легше включаються у навчальні завдання, що має значний вплив на загальний розвиток. Психологічне благополуччя є умовою для засвоєння знань, і тому

корекційно-розвивальна робота виконує не лише терапевтичну, а й освітню роль [22].

Тренінгові групи емоційної регуляції та соціальної взаємодії для дітей молодшого шкільного віку становлять особливий формат психологічної підтримки, у межах якого створюється простір для інтенсивного розвитку навичок, необхідних для опанування власних емоційних реакцій, встановлення конструктивного спілкування з однолітками та адаптації до різноманітних соціальних ситуацій [17]. Молодший шкільний вік характеризується суттєвою динамікою емоційного і соціального розвитку, що нерідко супроводжується нестійкістю поведінкових реакцій, труднощами самоконтролю, підвищеною сенситивністю до зовнішніх подразників, а також вираженою залежністю від думки дорослого. У цей період діти активно входять у нові соціальні ролі, знайомляться з формалізованими вимогами шкільного середовища, стикаються з оцінюванням, конкуренцією, необхідністю взаємодіяти у групі та вирішувати конфлікти. Емоційна сфера на цьому етапі ще недостатньо сформована, а здатність усвідомлювати й контролювати власні переживання часто є фрагментарною. Саме тому тренінгові групи забезпечують інтенсивний розвиток тих психічних структур, які визначають подальше емоційне благополуччя дитини та її стійкість до стресових ситуацій. У групі психолог створює умови, де дитина може відкрито виражати свої емоції, отримувати підтримку, бачити реакції інших дітей, вчитися ідентифікувати переживання та вибудовувати нові моделі поведінки, які знижують рівень внутрішньої напруженості.

Тренінгові методики спрямовані передусім на розвиток усвідомлення власного емоційного стану. Багато дітей молодшого шкільного віку стикаються з труднощами у визначенні того, що саме вони відчують. Переживання можуть виглядати розмитими, злитими або сприйматися як суцільний дискомфорт. Тренінгові вправи з використанням метафор, образів, кольорів, жестів і творчих технік дають змогу поступово структурувати внутрішній досвід дитини [25].

Через символічні образи емоції стають доступнішими для розуміння. Психолог допомагає дитині описувати їх, порівнювати, знаходити різницю між страхом, хвилюванням, сумом, розгубленістю чи злістю. Такий процес створює умови для того, щоб дитина змогла в майбутньому швидше розпізнавати емоційний стан та обирати відповідний спосіб реагування.

У групі діти обговорюють свої переживання у безпечній формі, і це зменшує відчуття самотності у емоційних труднощах, що також позитивно впливає на зниження тривоги. Вони спостерігають, що інші теж хвилюються, інколи бояться, розгублюються чи зляться, і це допомагає нормалізувати власний досвід [47].

Наступним напрямом тренінгової роботи є розвиток навичок емоційного контролю. Діти вчаться використовувати техніки заспокоєння, зміни темпу дихання, розслаблення тіла, переключення уваги, внутрішнього самодіалогу, уповільнення реакцій. У молодшому шкільному віці саморегуляція має переважно ситуативний характер, тому тренінг поступово закріплює реакції, які з часом стають більш автоматизованими. Діти вчаться застосовувати ці техніки у моменті напруження, а не після того, як емоція вже досягла піку. Ефективність тренінгової роботи зростає завдяки багаторазовому повторенню вправ, моделюванню складних ситуацій і позитивному підкріпленню з боку групи. У такому форматі дитина здобуває досвід, який потім переносить у реальні шкільні та побутові ситуації. Коли дитина вміє стабілізувати емоційний стан, вона реагує менш імпульсивно, краще справляється з викликами, повільніше переходить до тривожного стану й легше виходить із конфліктів [11].

Елементом тренінгової групи є розвиток соціального інтелекту — здатності розуміти почуття інших людей, розпізнавати невербальні сигнали, передбачати реакції однолітків, аналізувати взаємодію та знаходити оптимальні способи поведінки. Молодші школярі часто мають труднощі у розумінні того, що інші люди можуть відчувати інакше, ніж вони самі, а також у тому, щоб адекватно оцінювати поведінку однолітків.

Це може призводити до конфліктів, непорозумінь і зростання тривожності. Тренінгові ігри та інтерактивні завдання спрямовані на розвиток здатності відчувати іншу людину, аналізувати її настрій, прогнозувати результати дій. У групі діти отримують можливість бачити різні моделі поведінки, спостерігати за реакціями інших, обговорювати відчуття і вчитися співпереживати. Це зміцнює здатність створювати позитивні взаємини та знижує страх перед соціальними ситуаціями [1].

У шкільному середовищі діти часто стикаються з необхідністю висловлювати власну думку, обґрунтовувати свої дії, домовлятися, просити про допомогу, реагувати на зауваження. Для дітей, схильних до тривожності, подібні ситуації можуть викликати сильне внутрішнє напруження.

Вони можуть говорити занадто тихо, соромитися, уникати зорового контакту або, навпаки, реагувати занадто різко. Тренінг дозволяє поступово формувати вміння чітко, спокійно і впевнено висловлювати власні потреби та почуття [29].

Через рольові ігри діти відпрацьовують моделі поведінки у складних комунікативних ситуаціях, таких як суперечка, незгода, прохання, отримання зауваження чи потреба вислухати іншу людину. Кожна дитина отримує можливість спробувати різні ролі, що дає більш глибоке розуміння міжособистісної взаємодії та зменшує страх перед спілкуванням [21].

У тренінгових групах також особлива увага приділяється розвитку впевненості у власних можливостях. Тривожні діти часто демонструють тенденцію занижувати власні здібності, уникати участі у нових видах діяльності, сумніватися у результатах власних дій. У ході тренінгу вони виконують завдання, які структуровані так, щоб кожна дитина могла пережити ситуацію успіху. Поступове накопичення позитивного досвіду змінює внутрішню установку з «я боюся, що в мене не вийде» на «я можу спробувати і подивитися, що станеться». Це сприяє зменшенню внутрішнього страху перед поразкою, що є одним із чинників тривожності у молодшому шкільному

віці. У групі діти отримують схвальні висловлювання не лише від психолога, а й від однолітків, що посилює відчуття соціальної підтримки.

Тренінгові заняття також сприяють формуванню здатності вирішувати конфлікти. Молодші школярі часто мають труднощі у тому, щоб конструктивно реагувати на неприємні ситуації, відстоювати межі або повідомляти про свої потреби без агресії [6]. У тренінгу психолог моделює різні конфліктні ситуації, які можуть бути притаманні шкільному середовищу: суперечка про іграшку, нерівномірний розподіл ролей, непорозуміння через оцінку, труднощі у співпраці.

Діти відпрацьовують навички мирного розв'язання конфліктів, зокрема пошук компромісу, активне слухання, повторення почутого для уточнення сенсу, використання «я-повідомлень», уникнення звинувачень і конструктивне формулювання побажань. Пережитий у тренінгу досвід дозволяє їм легше справлятися з конфліктами у реальному житті [13].

Одним із провідних елементів тренінгової роботи є розвиток позитивного ставлення до групової діяльності. У цей період діти вчаться працювати разом, реалізовувати спільні завдання, координувати дії. Діти, схильні до тривожності, часто уникають участі у великій групі, оскільки бояться помилки або осуду. Атмосфера тренінгу дозволяє поступово долати ці переживання. Через спільні ігри, творчі завдання, вправи на координацію рухів чи командні місії діти починають відчувати радість від групової взаємодії. У них формується досвід, що група може бути не джерелом страху, а джерелом підтримки та співпраці. Це особливо важливо для тих дітей, які мають труднощі адаптації у шкільному колективі.

Особливу увагу в тренінгових групах приділяють розвитку емпатії. Діти вчаться не лише розуміти власні емоції, а й співпереживати іншим. Емпатія стає основою для позитивної взаємодії та зниження конфліктності. Вправи, у яких діти мають уявити себе на місці іншої дитини, передати її емоційний стан, підтримати або висловити співчуття, формують здатність до чутливого ставлення до оточення [24]. Це зменшує страх відторгнення та посилює

соціальну адаптацію. Тренінгові групи стимулюють розвиток самостійності та автономності. Діти вчаться приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії, обирати способи поведінки. У групі вони можуть досліджувати нові моделі без страху помилки. Психолог підтримує цей процес, але не бере на себе функцію директивного керівника, що дозволяє дітям поступово навчатися приймати рішення самостійно. У результаті знижується залежність від дорослого та посилюється внутрішній контроль поведінки [60].

Формування навичок емоційної регуляції неможливе без розвитку здатності до внутрішнього заспокоєння. У тренінгу широко застосовуються вправи на релаксацію, тілесні практики, дихальні техніки та сенсорні вправи. Діти вчаться відчувати своє тіло, розпізнавати напруження, знижувати його. Коли фізичне напруження зменшується, цього автоматично досягається й зниження емоційної напруги. Діти отримують досвід, як можна впливати на свій стан через тіло. Це формує глибшу здатність до саморегуляції.

У тренінгових групах також велике значення має створення атмосфери психологічної безпеки. Діти, схильні до тривожності, часто перебувають у внутрішньому стані очікування загрози, що ускладнює навчання та соціальні контакти. Чіткі правила тренінгу, доброзичливе ставлення, підтримка, відсутність оцінювання, заохочення до висловлення думок створюють простір, у якому діти можуть поступово знімати захисні реакції. У такому середовищі з'являється можливість відкрито обговорювати переживання, вільно пробувати нові моделі поведінки, брати участь у спільній діяльності [11].

Окремої уваги заслуговує вплив тренінгових груп на формування стійкості до стресу. У ході занять діти стикаються з різними штучно змодельованими труднощами, які допомагають їм тренувати здатність зберігати емоційний баланс. Це можуть бути завдання з обмеженим часом, складні кооперативні вправи, ігри, у яких необхідно швидко приймати рішення [35]. Завдяки цьому формується здатність справлятися зі стресовими ситуаціями не через уникання, а через поступове опанування. Тренінгові групи виконують і функцію соціальної підтримки. Діти, які переживають тривогу,

часто відчують себе ізольованими або не впевненими у тому, що їх можуть прийняти. У процесі тренінгу формується відчуття приналежності до групи, що підсилює соціальне благополуччя. Позитивні взаємини з однолітками та підтримка психолога створюють умови для зниження тривожності та формування більш оптимістичного сприйняття шкільного життя. У довгостроковій перспективі тренінгові групи емоційної регуляції та соціальної взаємодії сприяють тому, що дитина набуває комплексних умінь, які охоплюють емоційний, комунікативний і соціальний компоненти. Це дає змогу легше адаптуватися до вимог школи, без напруження взаємодіяти з однолітками, впевненіше включатися у навчальну діяльність, знижувати рівень внутрішнього страху та поступово формувати емоційно стабільну поведінку. У результаті дитина не лише оволодіває конкретними техніками, а й формує нову внутрішню позицію — здатність керувати своїм станом та взаємодіяти з навколишнім середовищем у більш гармонійний спосіб [31].

3.2. Тренінгові вправи та психотехніки, спрямовані на подолання тривожності

Тренінгові вправи та психотехніки, спрямовані на подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку, становлять комплекс спеціально організованих впливів, які забезпечують розвиток емоційної стійкості, формування навичок саморегуляції та конструктивної поведінки у ситуаціях підвищеної напруги. Молодший шкільний вік характеризується високою вразливістю емоційної сфери, недостатньою сформованістю внутрішнього контролю, підвищеною залежністю від зовнішніх оцінок, що створює передумови для виникнення різних форм тривожності. Діти часто не можуть чітко усвідомити природу власного дискомфорту, не володіють ефективними способами його подолання та схильні до уникання ситуацій, які асоціюються з невдачею чи оцінюванням. Психотехніки та тренінгові вправи створюють умови для поступового набуття досвіду керування емоціями,

зниження внутрішнього напруження та розвитку впевненості у власних можливостях. У процесі застосування таких методів дитина проходить шлях від емоційної реактивності до усвідомленої регуляції поведінки, набуваючи здатності діяти спокійніше у складних соціальних і навчальних ситуаціях.

Одним із провідних різновидів тренінгових психотехнік є емоційно-усвідомлювальні вправи, які допомагають дитині навчитися розпізнавати власні емоції. У молодшому шкільному віці багато дітей мають обмежений словник для опису почуттів, що ускладнює можливість точного визначення джерела напруги. Психолог застосовує вправи з використанням метафор, сюжетних персонажів, кольорових асоціацій, міміки та жестів, які роблять емоції більш доступними для осмислення. Дитина вчиться розрізняти страх, хвилювання, сором, розчарування та відчуття, як кожне з переживань проявляється у тілі [23].

Поступово відбувається формування здатності до ідентифікації власного внутрішнього стану, що є умовою для подальшого контролю. Коли дитина отримує можливість описати свої переживання, інтенсивність тривоги знижується, оскільки сам факт присвоєння назви емоції структурує її і робить менш хаотичною [17].

Значну роль у подоланні тривожності відіграють дихальні психотехніки. Дихання є одним із базових фізіологічних процесів, які відображають емоційний стан, а також можуть бути використані як спосіб впливу на нього. Діти молодшого шкільного віку часто дихають поверхово, різко, що посилює внутрішнє збудження. Тренінгові вправи, спрямовані на формування навичок повільного та рівномірного дихання, допомагають стабілізувати стан нервової системи.

Психолог використовує образні інструкції, які роблять вправу доступною та привабливою: «дихання квітки», «повітряна кулька», «тихий вітерець», «сонний кіт». Діти слідкують за подовженим видихом, що сприяє фізіологічному зниженню напруги. Широке застосування мають вправи, де дихання поєднується з уявними образами або рухами, що підсилює ефект.

Поступово дихальні техніки стають для дитини інструментом, який вона може використовувати самостійно у ситуаціях стресу [28].

Тілесно-орієнтовані психотехніки спрямовані на роботу з м'язовим напруженням, яке часто супроводжує тривожні переживання. Діти з підвищеною тривожністю мають тенденцію до скутості, напруги плечей, затиснутості рук, підвищеної мимічної напруги, що посилює внутрішній дискомфорт. Релаксаційні вправи, вправи на поступове напруження й розслаблення м'язів, координаційні ігри, ритмічні вправи, рухові етюди дозволяють знизити соматичний компонент тривожності. Наприклад, техніка «лимон» допомагає дітям відчувати, як змінюється тіло під час напруження й розслаблення. Упровадження таких технік створює відчуття контролю над тілесними реакціями, що позитивно відображається на емоційному самопочутті. Важливе місце у тренінговій роботі займають вправи на розвиток уяви. Техніки візуалізації створюють внутрішні образи, які здатні впливати на психічний стан. Психолог пропонує дітям уявити безпечне місце, наприклад лісову поляну, теплий дім, хмаринку чи казковий світ, де вони почуваються спокійно. Такий образ стає внутрішнім ресурсом, до якого дитина може повертатися під час переживання тривоги. Візуалізація активізує внутрішні когнітивні механізми заспокоєння, сприяє зниженню інтенсивності негативних переживань і допомагає переключити увагу від джерела стресу [49].

Техніки позитивної самопрезентації мають на меті підсилити внутрішню впевненість дитини. Тривожні діти часто мають схильність до негативної самооцінки й очікування невдачі. У тренінгу вони виконують вправи, де описують свої сильні сторони, згадують успіхи, отримують позитивний зворотний зв'язок від групи. Важливим елементом таких технік є принцип «бачити хороше», коли дитина вчиться звертати увагу на власні досягнення, а не лише на труднощі [50]. Це формує новий тип внутрішнього діалогу, який зменшує ризик розвитку почуття меншовартості. Соціально-комунікативні психотехніки є невіддільною частиною роботи з подолання тривожності, адже значна частина переживань дітей пов'язана саме з соціальними ситуаціями.

Тренінгові вправи спрямовані на навчання дітей встановлювати контакт, продовжувати діалог, відстоювати власну думку без агресії, реагувати на критику, просити про допомогу та вирішувати конфлікти. Через рольові ігри, моделювання ситуацій, вправи на парну та групову взаємодію діти набувають досвіду конструктивної поведінки. Наприклад, техніка «я-повідомлення» допомагає дитині висловлювати свої почуття та потреби без звинувачень. Такі вправи зменшують соціальну напругу, яка часто є джерелом шкільної тривожності [4].

Особливу роль у подоланні тривожності відіграють ігрові психотехніки, які поєднують елементи спонтанності, творчості та комунікації. Гра допомагає зменшити бар'єри, які створює страх помилки. Діти переносять складні емоційні ситуації у ігровий контекст, що значно знижує реактивність. Наприклад, у техніці «перетворення страху» діти створюють образ свого страху, а потім трансформують його у смішний або безпечний образ. Такий процес знижує інтенсивність тривожних переживань, адже дитина відчуває, що може впливати на власний страх. Крім того, гра сприяє розвитку емоційної гнучкості, що є однією з передумов психологічної стійкості [13].

Творчі психотехніки, зокрема арттерапевтичні, також широко застосовуються для зниження тривожності. Малювання, ліплення, створення аплікацій, музично-рухова імпровізація дозволяють дитині висловлювати переживання у символічній формі. Діти, які відчувають внутрішню напругу, часто не можуть вербалізувати свій стан, але можуть передати його через образи.

Психолог уважно спостерігає за тим, як дитина працює з матеріалом, які кольори обирає, які сюжети створює. У процесі творчості виникає внутрішнє звільнення, відбувається вираження прихованих емоцій, що зменшує напруження. Творчий процес формує відчуття контролю над середовищем і дозволяє дитині підсвідомо опрацьовувати складні переживання. Психотехніки, спрямовані на формування впевненості, відіграють суттєву роль у зменшенні тривожності. До таких технік належать вправи на позитивне

самоствердження, подолання сором'язливості, зміцнення внутрішньої стабільності. У процесі тренінгу дитина виконує вправи, у яких переживає власну успішність, навіть у невеликих діях. Психолог підкреслює цінність зусиль, а не лише результату, що дозволяє дитині виробити установку на розвиток. У довгостроковій перспективі такі техніки змінюють сприйняття можливостей, знижують страх перед новими ситуаціями та стимулюють активність [9].

Вплив технік на переключення уваги є також помітним. Коли дитина перебуває у стані тривожності, її увага звужується, зосереджуючись на джерелі дискомфорту. Психотехніки переключення допомагають змінити фокус сприймання. Це можуть бути вправи на пошук предметів певного кольору, ритмічні завдання, вправи на слухове сприйняття, завдання на створення образів. Такі техніки дозволяють дитині вийти зі стану внутрішнього замирення та повернути контроль над мисленням [38].

Тренінгові вправи на розвиток саморегуляції також включають техніки когнітивного опрацювання емоцій. Дитина вчиться аналізувати ситуації, що викликають тривогу, шукати альтернативні інтерпретації, відокремлювати факти від припущень. Наприклад, у техніці «дружній помічник» дитина уявляє внутрішній голос, який підтримує її у складній ситуації. Це створює альтернативний когнітивний сценарій, який знижує автоматичні реакції страху. Психотехніки, спрямовані на формування соціальної сміливості, мають помітний вплив на поведінку дітей. До таких технік належать вправи на презентацію себе, виконання завдань перед групою, участь у міні-обговореннях, співпрацю у командних завданнях. Через повторення подібних ситуацій у безпечному середовищі дитина поступово долає сором'язливість, вчиться взаємодіяти ініціативно та конструктивно.

Складовою тренінгової роботи є техніки з розвитку емпатії. Емоційна чутливість до інших людей формує передумови для позитивних соціальних взаємин. Діти виконують вправи, у яких вони мають відчувати емоції іншої людини, підтримати товариша, увійти в роль персонажа з певним настроєм

[16]. Таке тренування формує здатність гнучко реагувати на соціальну ситуацію, знижує конфліктність та сприяє створенню комфортної атмосфери у групі. Психотехніки, що базуються на ритмі та руховій координації, застосовуються у тренінгах для корекції тривожності, оскільки ритм позитивно впливає на нервову систему дитини. Ритмічні вправи, музично-рухові імпровізації, синхронні рухи групи формують відчуття зібраності та внутрішньої гармонії, допомагають дитині відчути силу групової підтримки й зменшують хаотичність поведінкових реакцій [17].

Тренінгові вправи, що моделюють реальні ситуації, мають велике значення у подоланні тривожності, пов'язаної з навчанням. Психолог створює ігрові сценарії, у яких дитина відповідає біля дошки, виконує складне завдання, взаємодіє з учителем чи вирішує непорозуміння з однолітком. У безпечному середовищі тренінгу вона може кілька разів повторити складну ситуацію, поступово зменшуючи страх і формуючи впевненість у діях.

Висновок до розділу III

Психологічні програми, спрямовані на подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку, об'єднують широкий спектр методів, що формують у дитини здатність розуміти власні переживання та реагувати на них більш адаптивним способом.

Аналіз теоретичних підходів показує, що такі програми зазвичай ґрунтуються на поєднанні емоційно-регуляторних, когнітивних, поведінкових і соціально-орієнтованих компонентів, що створює багатовимірний вплив на емоційну сферу дитини. У цьому контексті програма виступає системою психологічних засобів, здатних поступово зменшувати інтенсивність тривожних реакцій та формувати навички самостійної стабілізації емоційного стану.

Залучення дітей до структурованих занять, тренінгових вправ та ігрових психотехнік забезпечує можливість поступового опанування емоційних станів

через безпечне моделювання типових шкільних ситуацій. Дослідження засвідчують, що систематичне включення таких елементів підвищує здатність дитини розпізнавати ознаки напруження, контролювати силу емоційних імпульсів та використовувати поведінкові стратегії, які сприяють подоланню внутрішнього дискомфорту. Груповий формат у цьому процесі відіграє значну роль, адже формує атмосферу підтримки, де діти можуть спостерігати альтернативні моделі поведінки та вчитися соціально прийнятним способам взаємодії. Психологічні програми такого типу спрямовані не лише на зниження ситуативних тривожних проявів, але й на розвиток загальної емоційної гнучкості, що дозволяє дитині стабільніше реагувати на різні труднощі шкільного життя.

За рахунок повторюваності вправ, різноманіття технік та поступового ускладнення завдань формується здатність до саморегуляції, що згодом переноситься у реальні навчальні та міжособистісні ситуації. Теоретичні джерела підкреслюють, що саме поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів робить програму дієвою для дітей цього віку, адже забезпечує вплив на кілька рівнів психічної організації.

РОЗДІЛ IV. ОХОРОНА ПРАЦІ ТА БЕЗПЕКА В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

4.1. Психологічний клімат у закладі освіти як умова емоційного благополуччя дітей

Емоційно-психологічне середовище закладу освіти розглядається як складна система взаємодій, у межах якої формуються переживання, настрої, очікування та соціально-емоційні реакції дітей.

У молодшому шкільному віці дитина перебуває в періоді активного становлення емоційної саморегуляції, тому будь-які особливості шкільного середовища впливають на те, як вона сприймає нові вимоги, будує міжособистісні контакти та реагує на труднощі. Цей вплив виявляється як через пряму взаємодію з учителем і однолітками, так і через приховані елементи атмосфери — стилі оцінювання, особливості комунікації, загальний емоційний фон класу. Діти чутливо реагують на нюанси шкільної реальності, тому доброзичливість, відкритість педагогів і передбачуваність взаємодій сприяють відчуттю безпеки та позитивному ставленню до навчального процесу. Водночас нестабільність, емоційна напруга чи надмірні вимоги можуть формувати внутрішній дискомфорт, що впливає на поведінку, навчальні результати та здатність до концентрації [34].

Психологічне середовище охоплює не лише зовнішні умови взаємодії, але й внутрішні емоційні закономірності дитячої групи. Становлення цього середовища відбувається через сукупність щоденних контактів, мікроситуацій і ритуалів, які створюють у дітей уявлення про те, що прийнятно, а що породжує напруження. Молодші школярі швидко засвоюють колективні емоційні реакції, тому атмосфера класу впливає на індивідуальний досвід кожної дитини. Якщо переважають підтримка та співпраця, діти демонструють більшу готовність до пізнавальної активності, охоче беруть участь у групових завданнях і рідше зіштовхуються із переживаннями, пов'язаними з

невпевненістю. Коли ж у середовищі існує прихована конкуренція, непослідовність вимог або покарання за помилки, формується підвищена напруга, що може призводити до емоційної нестабільності, уникання діяльності та внутрішніх конфліктів [59].

Емоційний фон освітнього закладу визначається також особливостями педагогічної взаємодії. У молодшому шкільному віці вчитель стає фігурою, яка значно впливає на самооцінку та емоційну впевненість дитини. Педагогічне ставлення, невербальні сигнали, інтонації, способи заохочення чи корекції поведінки створюють для учня рамки емоційного комфорту.

Коли вчитель демонструє стабільність, здатність до емпатійного реагування та послідовність у взаємодії, діти сприймають навчальний простір як середовище, де можна проявляти ініціативу без страху помилки. Натомість різкі оцінки, надмірні порівняння між учнями або емоційна дистанційованість формують почуття невизначеності, що може відбиватися у зниженні мотивації, підвищенні тривожності та схильності уникати відповідальних ситуацій.

Особливістю молодшого шкільного віку є те, що діти ще не володіють достатнім набором стратегій емоційної регуляції, тому вони великою мірою покладаються на дорослого як модель реагування. Емоційно-психологічне середовище школи таким чином виконує функцію зовнішнього регулятора, що допомагає дитині впорядкувати внутрішні стани. Якщо дорослі демонструють терплячість, стримані реакції й готовність пояснювати причини подій, дитина засвоює образ стабільності [60].

Якщо навпаки, педагог демонструє емоційні сплески або реагує на поведінку дітей мінливим чином, формується відчуття нестійкості, яке переноситься на всю шкільну діяльність. Досвід першого вчителя надалі впливає на ставлення дитини до самої ідеї навчання, на її довіру до освітнього простору та готовність брати участь у взаємодії [13]. Психологічне середовище закладу освіти включає також особливості організації простору, оскільки діти цього віку сприймають фізичні умови як частину емоційної реальності. Наявність затишних зон, можливість вільно переміщатися під час певних видів

діяльності, кольорові акценти, які не перевантажують увагу, сприяють відчуттю безпеки. Простір, який організований надто жорстко, створює атмосферу контролю, що може асоціюватися з напруженням. Натомість середовище, яке дає змогу поєднувати самостійність і структурованість, сприяє розвитку саморегуляції та позитивних переживань, пов'язаних із навчанням.

Окрему роль у формуванні емоційно-психологічного середовища відіграє ставлення дітей одне до одного. Соціальна динаміка класу — це сукупність дружніх зв'язків, рівень прийняття різних дітей групою, характер конфліктів і способи їх розв'язання. Діти, які мають стабільні позитивні стосунки, легше включаються в діяльність, охочіше висловлюють думки та демонструють більшу емоційну стійкість. Негативні соціальні взаємодії, навпаки, формують феномени ізоляції, надмірної чутливості до зауважень і зниження емоційної рівноваги. Якщо педагог не приділяє цьому уваги, у класі може виникати прихований конфліктний фон, який непомітно впливає на психічний стан дітей [28].

У молодшому шкільному віці особливого значення набуває система оцінювання, оскільки діти схильні ототожнювати результати діяльності зі своєю особистістю. Атмосфера, у якій оцінка подається як елемент зворотного зв'язку, що підтримує розвиток, сприяє емоційній рівновазі та формує бажання працювати далі [11].

Якщо ж оцінювання подається у формі жорсткого підкреслення помилок або містить елементи покарання, діти можуть демонструвати невпевненість, страх відповідати або внутрішню напругу. Такий досвід з часом може призвести до стабільного негативного ставлення до навчальних завдань, що впливатиме на загальну емоційну атмосферу.

Емоційно-психологічне середовище також формується через рівень відкритості та доступності комунікації в закладі освіти. Якщо дитина відчуває, що може звернутися до вчителя чи шкільного психолога за підтримкою, навіть не вербалізуючи складні переживання, це створює внутрішній ресурс.

Відкритий діалог з дорослими допомагає дитині ідентифікувати емоції та розуміти причини власних станів. У разі відсутності таких можливостей дитина схильна приховувати переживання, що може накопичувати внутрішню напругу. Емоційна закритість середовища знижує рівень довіри і створює передумови для виникнення тривалих негативних емоційних реакцій [7].

Колектив педагогів також впливає на атмосферу закладу. Якщо дорослі демонструють згуртованість, взаємну повагу та конструктивність, діти відчують стабільність і прогнозованість середовища. Якщо між педагогами існують непорозуміння, які проявляються у спілкуванні на очах у дітей, це створює загальну напруженість і суперечливі сигнали щодо норм поведінки.

Молодші школярі надзвичайно чутливі до таких дисонансів і інколи не можуть пояснити причини власної тривожності, хоча вона прямо пов'язана з атмосферою дорослого колективу. Психологічний клімат школи залежить також від характеру співпраці з батьками, адже дитина переносить у школу емоційні моделі взаємодії, які засвоєні вдома. Конструктивний діалог між родиною та педагогами створює для дитини узгоджене поле поведінкових очікувань, що зменшує ймовірність внутрішніх конфліктів. Якщо ж батьківські вимоги різко відрізняються від шкільних, дитина може відчувати напруження, що проявляється у нестійких емоційних реакціях, дратівливості або униканні соціальних ситуацій. Взаємодія між школою та родиною таким чином є складовою частиною загального емоційного середовища [17].

Таблиця 4.1.

**Психологічний клімат у закладі освіти як умова емоційного
благополуччя дітей**

Компонент психологічного клімату	Характеристика прояву в освітньому середовищі	Вплив на емоційний стан дитини	Можливі наслідки для розвитку
Емоційна підтримка педагогів	Доброзичливе ставлення, увага до переживань дітей, чуйне реагування на труднощі	Відчуття безпеки, довіра до дорослого	Стабілізація емоційної сфери, зниження тривожності

Прийняття індивідуальності дитини	Визнання особистих особливостей, урахування потреб	Зростання впевненості, формування позитивного самообразу	Підвищення соціальної активності
Позитивна комунікація у класі	Відсутність агресії, доброзичливий тон, конструктивний зворотний зв'язок	Зменшення психологічного напруження	Підсилення здатності до співпраці
Психологічна безпека	Відсутність булінгу, повага до особистих кордонів	Почуття захищеності	Формування довіри до соціального середовища
Підтримка ровесників	Дружні стосунки, взаємодопомога, згуртованість	Зниження страху оцінювання, зменшення самотності	Розвиток навичок соціальної адаптації
Стиль педагогічного керівництва	Послідовність, передбачуваність правил, емоційна врівноваженість учителя	Зменшення напруження, формування почуття стабільності	Підвищення навчальної мотивації
Організація простору	Безпечне, затишне, структуроване освітнє середовище	Зниження сенсорного перевантаження	Покращення концентрації та саморегуляції
Педагогічна емпатія	Уміння розуміти емоційні стани дітей, реагувати м'яко та підтримувально	Формування довірливих взаємин	Підвищення стійкості до стресу
Позитивні традиції класу	Спільні ритуали, святкові заходи, колективні завдання	Створення атмосфери належності	Підсилення колективної згуртованості
Відсутність надмірного тиску	Оптимальний рівень вимог, врахування темпу дитини	Зменшення страху помилки	Сприятливе формування самооцінки
Розвинена система зворотного зв'язку	М'які коментарі, акцент на успіхах, пропозиція шляхів покращення	Підвищення віри у власні сили	Активізація навчальної діяльності
Партнерська взаємодія «педагог – дитина»	Діалогічність, взаємоповага, участь дітей у прийнятті рішень	Зростання впевненості та емоційної стабільності	Розвиток відповідальності
Взаємодія з батьками	Узгодженість вимог, підтримка родини, співпраця з педагогами	Зниження домашнього й шкільного напруження	Підвищення гармонійності розвитку
Вплив педагогічного прикладу	Демонстрація конструктивних моделей поведінки	Формування навичок регуляції емоцій	Закріплення позитивних соціальних норм

Атмосфера довіри	Повага до думки дитини, підтримка її ініціатив	Стабільність емоційного самоусвідомлення	Розвиток внутрішньої рівноваги
------------------	--	--	--------------------------------

Взаємодія учасників освітнього процесу визначає загальний емоційний фон закладу освіти та створює ті психологічні умови, у яких відбувається розвиток, навчання та соціалізація молодших школярів. У цьому віці діти гостро реагують на міжособистісні впливи, проявляючи високу сприйнятливості до емоційних сигналів дорослих і однолітків [29]. Тому будь-які педагогічні дії, вербальні та невербальні моделі спілкування, способи оцінювання та корекції поведінки формують базові уявлення дітей про соціальні норми, ставлення до себе та межі дозволеної поведінки. Уміння дорослих будувати діалог, чути потреби учнів і дотримуватися стабільності у взаємодії створює атмосферу психологічної безпеки, яка є передумовою для емоційного благополуччя. Якщо ж учасники взаємодії діють непослідовно, спілкування набуває напруженого, конфліктного або дистанційованого характеру, це безпосередньо впливає на психічні стани дітей, їхні реакції, рівень тривожності та мотивацію до навчання [23].

У системі взаємодій особливу роль відіграє позиція вчителя, оскільки у свідомості молодшого школяра педагог виступає не лише джерелом знань, а й моделлю поведінки, носієм норм, гарантом безпеки та емоційної стабільності.

Діти наслідують стиль спілкування, інтонації, способи реагування на труднощі, тому загальний тон учителя поступово перетворюється на тон класного середовища. Якщо педагог демонструє ввічливість, послідовність і доброзичливість, діти легше приймають одне одного та з більшою відкритістю вступають у спільну діяльність. Якщо ж домінують критичні зауваження, порівняння або емоційна дистанція, дитячі взаємини стають конкурентними або тривожними. Взаємодія з учителем формує у дітей уявлення про те, наскільки вони здатні впливати на власний успіх, чи приймають їх у групі та чи варто проявляти ініціативу.

Дуже значущим чинником є стиль комунікації, який підтримує педагог. Відкритий, діалогічний стиль сприяє тому, що діти висловлюють думки, запитують про незрозуміле та не бояться помилитися. Це створює емоційно насичене середовище, у якому навчання асоціюється з можливістю взаємного збагачення [36].

Натомість директивний або авторитарний стиль, що передбачає відсутність діалогу, формує у дітей відчуття обмеження, несміливість у висловлюваннях, схильність приховувати потреби та переживання. У такому середовищі зростає ризик внутрішніх конфліктів, зниження самооцінки та появи емоційної напруги, оскільки діти не мають можливості висловлювати власні думки, а їхні емоційні переживання залишаються неусвідомленими або непоміченими дорослим.

У молодшому шкільному віці група однолітків стає тим середовищем, у якому дитина навчається розподілу ролей, нормам співпраці, способам вирішення конфліктів і базовим соціальним навичкам. Взаємодія між дітьми може бути підтримувальною, конструктивною або суперничливою, напруженою й навіть агресивною. Залежно від того, який стиль спілкування переважає у групі, формується загальний психологічний клімат класу. Якщо у взаєминах домінує співпраця, діти допомагають одне одному, виявляють співчуття та прийняття, тоді емоційне середовище стає стабільним і прогнозованим. Але якщо в групі існують закриті мікрогрупи, систематичне відторгнення окремих дітей або непомітні форми психологічного тиску, це створює атмосферу тривожності, через що деякі діти можуть уникати спільної діяльності, мовчати на уроках або відчувати постійну настороженість [51].

Взаємодія між педагогом і дитячим колективом не зводиться лише до безпосереднього спілкування, вона проявляється також у тому, як учитель організовує навчання, групові форми роботи, колективні завдання. Спільні проєкти, робота в парах чи малих групах створюють умови, де діти розвивають навички комунікації, вчаться домовлятися, вислуховувати інших, реагувати на критику та плідно взаємодіяти задля досягнення спільної мети.

Через такі форми діяльності поступово формується атмосфера єдності та згуртованості, що знижує рівень напруги в класі. Якщо ж групові завдання організовані поверхово або дорослий не регулює взаємодію, у групі можуть виникати конфлікти, конкуренція та нерівність у ролях, що негативно впливає на емоційний клімат. Таким чином, спосіб організації взаємодії підсилює або послаблює емоційну стабільність у класі. [54]

Окремого аналізу потребує взаємодія закладу освіти з родинами учнів. Батьки є першими вихователями, тому їхні емоційні установки, стиль спілкування та способи підтримки безпосередньо впливають на поведінку дітей у школі. Якщо школа підтримує відкритий контакт із батьками, обговорює труднощі конструктивно та не звинувачує родину, формується партнерська модель взаємодії, яка сприяє єдності виховного впливу. Діти в таких умовах відчують узгодженість вимог і зрозумілість меж дозволеної поведінки, що зменшує ймовірність внутрішніх конфліктів. Якщо ж зв'язок між школою та родиною мінімальний, або спілкування носить конфронтаційний характер, дитина часто опиняється між двома суперечливими системами вимог, що створює емоційне напруження. Нездатність батьків і педагогів знайти спільну позицію нерідко призводить до того, що дитина демонструє проблеми адаптації, уникання, зниження впевненості чи агресивні реакції, які не мають єдиної лінії корекції [17].

Взаємодія між педагогами також є важливою складовою психологічного клімату закладу освіти, адже дорослі створюють модель соціальних відносин, яка зчитується дітьми на рівні щоденних спостережень. Якщо педагогічний колектив демонструє згуртованість, взаємну підтримку, повагу та спільність професійних позицій, це створює атмосферу, у якій діти відчують стабільність і передбачуваність [13]. Якщо ж між педагогами існують часті конфлікти, емоційні сплески або непрямі прояви напруженості, атмосфера стає суперечливою, а діти переймають моделі знецінення, взаємного ігнорування або агресивного реагування. Нерідко діти не можуть вербалізувати причини внутрішньої напруги, проте на рівні емоцій реагують на конфліктність

дорослих, що позначається на їхній поведінці та навчанні. Суттєвим чинником, який впливає на взаємини в освітньому середовищі, є особливості комунікації між адміністрацією закладу та педагогами. Якщо адміністрація створює умови для професійної підтримки, конструктивного обговорення складних ситуацій та відкритого обміну думками, педагоги демонструють більше емоційного ресурсу у взаємодії з дітьми. Якщо ж адміністрація працює переважно в контролюючому або каральному форматі, учителі відчують напруження, що відображається на їхньому емоційному стані та стилях взаємодії з учнями. Діти швидко зчитують втому, роздратування або стримане невдоволення педагогів, що здатне поступово впливати на загальний психологічний клімат [29].

Значну роль у формуванні психологічного клімату відіграють шкільні правила та їхня послідовність. Діти потребують зрозумілих, передбачуваних меж, у яких вони можуть діяти без страху бути покараними за непередбачувані вимоги. Однією з труднощів є ситуація, коли різні педагоги по-різному тлумачать правила або застосовують їх вибірково. Це створює у дітей відчуття несправедливості, що може призводити до протестної поведінки, конфліктності або тривоги. Натомість стабільність правил та їхнє чітке пояснення формують у дітей внутрішній порядок, що сприяє їхній емоційній рівновазі та готовності до співпраці [14].

4.2. Фактори, що впливають на функціональний стан педагогів та особливості їх взаємодії з дітьми

Психофізіологічні та емоційні чинники професійного навантаження педагогів формують складний комплекс впливів, що відображається на загальному самопочутті, працездатності та характері взаємодії з учнями. Педагогічна діяльність відзначається високою динамічністю, неперервністю соціального контакту та необхідністю підтримувати стійкий емоційний тонус

протягом тривалого часу, що вимагає значних витрат нервово-психічної енергії [17].

В той же час учитель постійно перебуває у ситуації багатозадачності, коли потрібно одночасно контролювати комунікацію, навчальний матеріал, реакції дітей, дисципліну, емоційний фон класу та власний стан. Такий режим стимулює активацію адаптаційних механізмів організму, але за умов їх тривалої напруги може виникати емоційне виснаження, зниження когнітивної гнучкості, порушення уваги та підвищення рівня емоційної чутливості до зовнішніх подразників. Психофізіологічне навантаження зростає й через те, що педагог змушений утримувати увагу великої групи дітей із різним рівнем мотивації, темпераменту, поведінкових особливостей, а це передбачає постійну зміну темпу мовлення, міміки, рухів та прийомів взаємодії, що активізує симпатичний відділ нервової системи та підвищує загальний рівень напруження.

У педагогів часто спостерігається перевантаження системи довготривалого контролю, коли необхідність постійно оцінювати результати діяльності учнів поєднується з відповідальністю за навчальну успішність класу та соціально-психологічний клімат у групі [45]. При цьому емоційний стан учителя стає своєрідним фоном, який сприймається дітьми як сигнал безпеки або загрози. Якщо педагог протягом тривалого часу відчуває втому, перенапруження або пригніченість, це знижує здатність регулювати власні емоційні реакції, що може проявлятися у різких змінах інтонацій, нетерпимості до шуму або імпульсивності у прийнятті рішень. Такі прояви не завжди відображають реальну професійну позицію, але є наслідком загальної перевантаженості нервової системи. Чим інтенсивнішим є робочий тиждень, тим частіше педагог стикається із ситуаціями, у яких рівень уважності або емоційної стабільності знижується, іноді навіть непомітно для самої людини [16].

До цього додаються й фізіологічні чинники, такі як тривале напруження голосових зв'язок, статичні пози під час письма чи перевірки робіт, підвищене

м'язове напруження плечового поясу та спини, що зумовлює хронічні больові відчуття. Фізичний дискомфорт поступово впливає на психоемоційний стан, підсилюючи роздратованість та знижуючи здатність до самоконтролю [21].

Одним з чинників професійного навантаження є постійна необхідність перебувати у стані емоційного самоконтролю, що є досить енерговитратним процесом. У педагогічній діяльності не прийнято демонструвати негативні переживання або давати волю фрустрації, адже саме вчитель задає емоційний ритм навчального середовища.

Тривале стримування почуттів, спроби приховати втому, напругу або внутрішній дискомфорт призводять до ефекту накопичення, коли психологічне напруження зростає навіть без зовнішніх конфліктів. Подібний стан часто супроводжується внутрішньою тривогою, відчуттям перенавантаження та складністю переключення між різними видами діяльності. Педагогічна професія вимагає високої концентрації та швидкої реакції на зміну ситуації в класі, що підсилює роботу когнітивних структур мозку, відповідальних за переробку інформації, але за умов їх перевантаження виникає зниження швидкості думання, неоднорідність уваги або труднощі у прийнятті рішень. Нерідко такі стани сприяють формуванню емоційного виснаження, коли педагог відчуває, що звичні завдання потребують значно більше зусиль, ніж зазвичай [45].

Наступним чинником, який впливає на психофізіологічний стан педагогів, є соціальна напруга в професійному середовищі. Взаємини з адміністрацією, батьками, колегами, а також зобов'язання щодо дотримання навчальних програм та звітної документації створюють багато паралельних каналів відповідальності [56]. Потреба постійно узгоджувати власну діяльність з вимогами освітнього процесу, а також очікуваннями батьків та учнів, викликає відчуття постійної оцінюваності. У таких умовах навіть незначний збій у роботі сприймається як загроза професійній репутації. Педагогічна діяльність характеризується тим, що кожна дія має соціальний відгук, а це активізує емоційні структури, пов'язані з контролем поведінки та

самопрезентацією. Постійне відчуття зовнішньої оцінки підсилює напруження, створюючи передумови для тривожних переживань, особливо якщо педагог стикається з надмірною кількістю вимог або конфліктами з учасниками освітнього процесу [20].

Психоемоційні чинники професійного навантаження також пов'язані з характером взаємодії з дітьми різного темпераменту та рівня розвитку емоційної сфери. У молодшому шкільному віці діти часто демонструють імпульсивність, високу емоційну збудливість та мінливість настрою, що вимагає від педагога постійного емоційного включення та швидкої адаптації до їх потреб. Учитель повинен не лише контролювати поведінку, а й реагувати на емоційні сигнали, адже саме від його реакцій залежить подальша атмосфера у класі. Якщо педагог відчуває втому або внутрішнє виснаження, йому складно підтримувати гнучкість у взаємодії, що може спричинити непорозуміння або конфліктні ситуації. Часто ці фактори призводять до того, що педагог починає діяти автоматично, не враховуючи індивідуальних особливостей дітей, що знижує якість взаємодії та підвищує ризик емоційного вигорання.

Педагог повинен одночасно тримати в полі уваги освітній матеріал, темп уроку, поведінку учнів та власну комунікаційну стратегію, і ці процеси часто відбуваються паралельно. Здатність до багатозавдання потребує високого рівня когнітивного ресурсу, але тривале функціонування у такому режимі спричинює зниження якості засвоєння інформації, появу помилок та уповільнення мислення [31].

Умови швидкого темпу роботи не дозволяють педагогу відновити резерви уваги, що підсилює психічне виснаження та впливає на емоційний фон. Для багатьох учителів характерним є відчуття постійної нестачі часу, що провокує напруження та підвищує рівень стресу. Деякі педагоги мають більш виражену реактивність нервової системи, що робить їх вразливими до гучних звуків, емоційних конфліктів або перевантаження інформацією. Такі особливості формують індивідуальний стиль переживання професійних труднощів, що впливає на спосіб реагування на повсякденні виклики

педагогічної діяльності. Психоемоційний стан учителя значною мірою визначає і характер його взаємодії з учнями: якщо педагог емоційно виснажений, він може ставати менш терплячим, більш різким або дистанційованим, що позначається на загальному кліматі у класі. Навпаки, якщо педагог має достатньо внутрішніх ресурсів, він здатний підтримувати спокійний тон, конструктивний стиль спілкування та створювати атмосферу психологічної безпеки.

Професійне навантаження педагогів посилюється й тим, що значна частина роботи виконується поза межами аудиторії. Перевірка робіт, підготовка матеріалів, заповнення документації та участь у шкільних заходах часто відбуваються у нерегламентований час, що зменшує можливість для відпочинку та відновлення [16].

Порушення балансу між працею та відпочинком призводить до хронічної втоми, яка поступово трансформується у стан емоційного виснаження. За таких умов педагог починає втрачати мотивацію, знижується інтерес до роботи, виникає відчуття безсилля та внутрішня тривога. Цей процес чинить вплив не лише на професійну діяльність, а й на загальний стиль взаємодії з дітьми.

В той же час емоційні чинники професійного навантаження включають переживання відповідальності за психічний розвиток учнів. Педагог часто переживає за успіхи дітей, за рівень класної атмосфери, за те, як його слова або дії можуть вплинути на самооцінку та навчальну мотивацію учня. Це створює емоційне навантаження, яке може перевищувати навіть фізичне. У ситуаціях конфліктів між дітьми або між учнем і педагогом виникає додаткове напруження, адже учитель змушений одночасно бути медіатором, наставником та емоційним регулятором. Чим частіше такі ситуації виникають, тим більше емоційного ресурсу потребує їх розв'язання, і тим вищим стає ризик професійного вигорання [18].

Особливості комунікативної поведінки педагогів у взаємодії з молодшими школярами розглядаються як складна система вербальних і

невербальних механізмів, що формують у дітей уявлення про соціальну взаємодію, норми поведінки й емоційні моделі реагування на події.

У молодшому шкільному віці дитина активно засвоює соціальні ролі та способи вираження думок і почуттів, тому будь-який комунікативний вплив педагога набуває особливої ваги. Учитель у цьому контексті постає не тільки передавачем інформації, а й моделлю соціального функціонування, зразком мовленнєвої поведінки та носієм культурних і комунікативних норм. Молодший школяр орієнтується на інтонації, вираз обличчя, темп мовлення, зміст вербальних висловлювань, а також на реакції педагога у ситуаціях успіху, труднощів або конфліктів, і все це формує емоційний фон сприймання навчального процесу.

Таблиця 4.2.

Фактори, що впливають на функціональний стан педагогів та особливості їх взаємодії з дітьми

Група факторів	Конкретні прояви фактора	Вплив на функціональний стан педагога	Наслідки для взаємодії з дітьми
Психофізіологічні навантаження	Тривале голосове напруження, значний обсяг стоячої роботи, робота в умовах шуму	Перевтома, зниження працездатності, втома нервової системи	Зменшення терпимості, дратівливість, уповільнена реакція на потреби дітей
Емоційні навантаження	Високий рівень емоційної включеності, потреба постійної підтримки учнів	Виснаження, емоційне перенапруження	Зниження емпатії, формальність у спілкуванні
Стресові фактори	Конфлікти з батьками, адміністративний тиск, строкові завдання	Підвищення тривожності, відчуття нестабільності	Зростання напруженості у взаємодії, нетерпимість до дитячих помилок
Недостатній відпочинок	Нерегулярний сон, перевантаження домашніми завданнями, відсутність перерв	Порушення концентрації, емоційна виснаженість	Зниження якості комунікації, часті зауваження дітям

Мотиваційні аспекти	Зниження професійної мотивації, відсутність підтримки колективу	Відчуття незадоволеності діяльністю	Формальний підхід до роботи, менша залученість у потреби учнів
Клімат у педагогічному колективі	Напружені стосунки, конфліктність, відсутність підтримки	Психоемоційна нестійкість, тривожність	Менш ефективне налаштування класу на позитивну взаємодію
Професійні вимоги	Великий обсяг документації, часті перевірки	Високий рівень стресу, напруження	Дефіцит часу для індивідуальної роботи з дітьми
Соціально-психологічні очікування	Очікування високих результатів з боку батьків і керівництва	Почуття тиску, страх помилок	Підвищена строгість щодо учнів
Індивідуально-психологічні особливості педагога	Темперамент, рівень стресостійкості, стиль регуляції емоцій	Відмінності у здатності справлятися з перевантаженням	Різні стилі взаємодії: підтримувальні чи авторитарні реакції
Рівень професійної підготовки	Наявність або відсутність сучасних знань про дитячу психологію	Впевненість / невпевненість у власних діях	Якість реагування на емоційні стани молодших школярів
Особистісна емоційна компетентність	Уміння розпізнавати та регулювати власні емоції	Стабільність емоційного стану	Здатність підтримати дитину, уникати конфліктів
Соціальна підтримка	Підтримка родини, колег, адміністрації	Зниження негативних переживань, підвищення ресурсу	Тепліша, більш співчутлива взаємодія з учнями
Організація робочого середовища	Освітленість, шум, умови кабінету	Сенсорна перевтома, роздратованість	Зниження якості комунікації та уваги до дітей
Часові обмеження	Велика кількість уроків поспіль, відсутність часу на підготовку	Поспішність, перевтома	Формальність у спілкуванні, брак емоційної гнучкості
Педагогічний стаж	Молоді педагоги – недосвідченість; досвідчені – перевантаженість і професійне вигорання	Коливання рівня впевненості та енергії	Відмінності у стилях комунікації та реакції на труднощі дітей
Стан здоров'я педагога	Хронічні хвороби, зниження імунітету, соматичні симптоми	Погіршення самопочуття, зниження енергії	Менш терпляче ставлення до дітей, швидка стомлюваність
Професійне вигорання	Емоційне виснаження, цинізм, відчуття безсенсовності зусиль	Різде погіршення функціонального стану	Формальний стиль взаємодії, зниження підтримки дітей

Наявність ресурсів саморегуляції	Практики відновлення, вміння знімати напруження	Стабільність нервової системи	Здатність створювати емоційно підтримувальне середовище
Очікування суспільства	Соціальний тиск, ідеалізація ролі педагога	Невідповідність реальним можливостям, тривожність	Надмірна строгість або емоційна дистанція
Розподіл ролей у школі	Додаткові навантаження (класне керівництво, гуртки)	Перевантаженість, нестача часу	Поверхневий контакт з дітьми, зниження індивідуальної уваги
Особливості класного колективу	Високий рівень конфліктності, різний темп розвитку дітей	Підвищене емоційне напруження у педагога	Часті зауваження, зниження якості підтримки
Поведінкові труднощі дітей	Гіперактивність, замкненість, емоційні спалахи	Виснаження, розгубленість, перевантаження	Неточні, імпульсивні педагогічні рішення
Комунікативні компетентності педагога	Вміння вести діалог, давати зворотний зв'язок	Емоційна врівноваженість або напруженість	Якість взаєморозуміння з учнями
Рівень доступу до психологічної підтримки	Наявність шкільного психолога, тренінгів, супервізій	Зменшення стресів, покращення психічного ресурсу	Більш ефективне реагування на дитячі труднощі

Комунікативна поведінка педагога завжди відбувається в умовах асиметрії взаємодії, коли дорослий має більше влади, досвіду і здатності контролювати ситуацію. Дитина, особливо у віці 6–10 років, часто відчуває залежність від оцінок і висловлювань учителя, а тому сприймає його слова як значущі для побудови образу себе та свого місця у навчальному середовищі. Інтонаційний малюнок мовлення педагога стає сигналом емоційної доступності або дистанційованості, а темп і чіткість мовлення допомагають дитині структурувати інформацію. Невербальні компоненти — жести, міміка, поза — підсилюють ці сигнали, створюючи певне емоційне тло, яке дитина зчитує швидше, ніж зміст сказаного. Саме тому педагогічна взаємодія вимагає від учителя високого рівня саморегуляції, оскільки кожен невербальний прояв може бути інтерпретований дітьми як схвалення або неприйняття. Особливістю молодших школярів є підвищена емоційна чутливість до будь-

яких змін у поведінці дорослого. Діти цього віку ще не володіють навичками глибокого аналізу, тому реагують на поверхневі ознаки: посмішку, нахмуреність, зміну тону, паузи або коливання в голосі. Якщо педагог демонструє стриманість, доброзичливість і послідовність, діти швидше включаються у взаємодію, зменшується кількість поведінкових труднощів, підвищується пізнавальна зацікавленість [25].

Якщо ж учитель говорить різко, перебиває, підвищує голос або використовує іронічні формулювання, дитина може відчувати внутрішню напругу, програвність ситуації, страх помилки або сором. Саме через це стиль комунікації педагога є критичним чинником формування емоційної атмосфери.

Вербальна комунікація педагога передбачає не лише передачу знань, а й формування у дітей навичок соціального діалогу. Слова, якими вчитель звертається до дітей, стають основою для їхніх власних мовленнєвих стратегій. У молодшому шкільному віці діти схильні копіювати мовні моделі дорослих, тож стиль педагогічного мовлення впливає на розвиток лексики, граматичних конструкцій і прагматичних аспектів комунікації [17].

Запитання, що задає педагог, формують у дітей здатність мислити, аналізувати та висловлювати власні думки. Якщо запитання відкриті, стимулювальні та орієнтовані на розвиток, учні охоче вступають у діалог. Якщо ж запитання носять риторичний або контрольний характер, діти згодом починають уникати відповідей, побоюючись негативної оцінки.

Невербальна комунікація педагога є не менш дієвим інструментом, який впливає на розвиток довіри, відчуття безпеки й доступності спілкування. Положення корпусу, зоровий контакт, дистанція між учителем і дитиною формують контекст взаємодії [34]. Якщо педагог дивиться на дитину з доброзичливою увагою, нахиляється на рівень її очей, використовує м'які жести, учень сприймає цю взаємодію як підтримувальну. Якщо ж учитель стоїть на великій відстані, дивиться зверху вниз, схрещує руки або використовує різкі рухи, формується відчуття психологічної дистанції. Такі

невербальні сигнали інколи діють більш переконливо, ніж слова, тому саме вони часто визначають перше ставлення дитини до навчальної ситуації [30].

Комунікативна поведінка педагога включає й уміння підтримувати діалог, що особливо складно у взаємодії з дітьми, які мають різний рівень мовного розвитку, самооцінки та соціальної сміливості. Деякі учні потребують додаткової паузи для формулювання думки, інші — заохочення, треті — структурованих фраз, які допомагають сформулювати відповідь. Комунікативно гнучкий педагог здатен адаптувати стиль спілкування до різних дітей, регулюючи темп, інтонації, запитання, обсяг інформації. Уміння бачити індивідуальні відмінності учнів у комунікації дозволяє запобігати фрустрації, розчаруванню або униканню відповідей. Особливу роль відіграє педагогічна емпатія, яка проявляється в умінні чути не лише зміст висловлювання, а й емоції дитини. Емпатійний педагог реагує на невпевненість, розгубленість або страх так, щоб дитина могла відчути підтримку. Вербальні формулювання на кшталт «ти можеш спробувати ще раз», «я бачу, що тобі складно, і ми розв'яжемо це разом» формують у дітей відчуття партнерства. Натомість фрази «чому ти не розумієш», «це ж просто», «знову неправильно» створюють умови для розвитку внутрішнього напруження та уникнення взаємодії. Емпатійність учителя є не лише характеристикою особистості, а й частиною його професійної компетентності, оскільки вона впливає на динаміку групових процесів і рівень довіри у класі [12].

У комунікативній поведінці педагога вагому роль відіграє уміння давати конструктивний зворотний зв'язок. Для молодших школярів будь-яка оцінка часто інтерпретується як характеристика особистості, а не діяльності. Тому комунікативні стратегії, у яких педагог розділяє дію та її результат, формують у дітей здатність сприймати критику як частину навчання. Якщо зворотний зв'язок подається спокійно, доброзичливо та без оцінних ярликів, діти легше приймають вказівки та демонструють бажання вдосконалюватися. Якщо ж учитель використовує негативно забарвлені слова або пов'язує помилки з

особистісними якостями, формується стійка невпевненість, яка впливає на бажання брати участь у навчанні.

Комунікативна поведінка педагога є також засобом регуляції поведінки молодших школярів. У цьому віці діти часто потребують чітких, предиктивних вербальних сигналів, які задають рамки дозволеного та недозволеного. Уміння педагога будувати інструкції структуровано, у спокійному темпі, з доброзичливим ставленням допомагає зменшити кількість конфліктів.

Діти швидше реагують на чіткі та короткі формулювання, ніж на тривалі пояснення. Якщо педагог використовує надмірну кількість слів, швидку мову або складні конструкції, діти можуть втратити фокус уваги, що вплине на поведінку. Тому простота, чіткість і передбачуваність мовлення сприяють зниженню напруження та покращують дисципліну [25].

У ситуаціях поведінкових труднощів комунікативна поведінка педагога стає особливо значущою. Якщо педагог реагує різко, агресивно або з негативними емоційними вибухами, ситуація часто погіршується, оскільки діти наслідують стиль дорослого. Якщо ж учитель зберігає спокій, використовує чіткі фрази та показує дитині, що поведінку можна скоригувати без осуду особистості, зменшується рівень конфліктності. Комунікативна стабільність педагога є одним із чинників, які забезпечують безпечне середовище, у якому діти можуть вчитися керувати власними емоціями [16].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Резюмування проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку є складним психоемоційним утворенням, яке виникає під впливом навчальних, соціальних та внутрішньоособистісних чинників.

У цьому віці діти лише опановують механізми саморегуляції, формують навички взаємодії з однолітками та дорослими, навчаються відповідати вимогам шкільного середовища. Тому вони особливо чутливо реагують на ситуації оцінювання, порівняння, соціального прийняття, що нерідко провокує появу напруження й тривожних переживань. Дослідження дало змогу простежити прояви цього стану та визначити їх специфіку, а також виявити потребу в системному психологічному супроводі, здатному підтримати дитину в період адаптації до школи.

Застосовані психодіагностичні методики підтвердили, що значна частина дітей зазнає хвилювання у зв'язку з навчальними труднощами, можливістю помилитися, необхідністю відповідати перед класом або виконувати завдання під контролем учителя. Виявлено наявність соматичних ознак тривожності, що проявляються у вигляді м'язового напруження, тремтіння, прискореного серцебиття.

Соціальні аспекти тривожності проявлялися у побоюванні бути осміяним, відкинутим або невірною сприйнятим ровесниками. Такі особливості свідчать про потребу у цілеспрямованій роботі, яка допомагає дитині відновити почуття безпеки, сформуванню впевненості у власних силах та розвинути навички конструктивного реагування на стресові фактори. Корекційна програма, впроваджена між двома етапами діагностики, продемонструвала ефективність у зниженні емоційної напруги та оптимізації поведінкових реакцій дітей. Поєднання ігрових методів, вправ на емоційне усвідомлення, релаксаційних технік та діяльнісних форм сприяло тому, що діти поступово навчилися краще розпізнавати власні переживання,

контролювати тілесні реакції та будувати більш позитивне ставлення до навчальних ситуацій. Групова взаємодія відіграла суттєву роль, оскільки діти отримали досвід підтримки, навчилися приймати інших та відкрито говорити про свої емоції, що сприяло формуванню довірливого й доброзичливого середовища.

Зміни, зафіксовані під час повторної діагностики, підтвердили, що системний психолого-педагогічний вплив може знижувати тривожність та сприяти гармонізації емоційного стану дітей молодшого шкільного віку. Результати дослідження демонструють значущість поєднання діагностики, корекційної роботи та подальшого аналізу отриманих змін для глибшого розуміння особливостей емоційного розвитку молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Л. Тривожність особистості в умовах війни: теоретичний аналіз. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "психологія"*. 2025. № 72. С. 8–21. URL: <https://doi.org/10.34142/23129387.2025.72.01> (дата звернення: 18.12.2025).
2. Андрушко Я. Генезис тривожності особистості як провідної емоційної компоненти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Т. 54, № 1. С. 29–36. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-29-36> (дата звернення: 18.12.2025).
3. Бочаріна Н., Понзель Н. Особливості подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 13(18). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13\(18\)-586-599](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-13(18)-586-599) (дата звернення: 18.12.2025).
4. Бузько Н. Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 1. С. 34–40. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7565> (дата звернення: 18.12.2025).
5. Взаємозв'язок соціальних страхів та тривожності у юнацькому віці / І. Остополец та ін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 3(62)Т.2. С. 148–156. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-2-148-156> (дата звернення: 18.12.2025).
6. Власенко Є. І., Тарасова Т. Б. Стани тривожності школярів : thesis. 2008. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/15769> (дата звернення: 18.12.2025).
7. Вплив залежності від гаджетів на тривожність: причини та методи вирішення / В. М. Дяченко та ін. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. № 4. С. 27–30. URL: <https://doi.org/10.11603/1681-2786.2024.4.15213> (дата звернення: 18.12.2025).

8. Гошовська Д., Гошовський Я. Психологічні особливості тривожності й саногенності депривованої особистості. *Psychological prospects journal*. 2022. № 39. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-hos>(дата звернення: 18.12.2025).
9. Гринечко А. Тривожність як чинник виникнення неврозу страху. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 232–238.
10. Грицик С. А. Особливості подолання тривожності дітей методами арт-терапії. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень*. 2024. С. 169–173. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-446-0-44>(дата звернення: 18.12.2025).
11. Громова Н. М. Чинники іншомовної тривожності у студентів та способи її подолання. *Наукові записки національного університету "острозька академія". серія "психологія"*. 2020. Вип. 11. С. 50–55.
12. Гуменюк Ю., Олексіюк О., Гаркавенко Н. Психокорекція посттравматичних стресових розладів: тривожність та її подолання. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 20. С. 30–38. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.344(дата звернення: 18.12.2025).
13. Гуртовенко Н. Теоретичні основи дослідження проблеми корекції емоційної сфери в молодшому шкільному віці. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. С. 44–50. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2021-63-5-44-50>(дата звернення: 18.12.2025).
14. Далакян Г., Іващенко А. Специфіка подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку за допомогою музичного мистецтва. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 9(43). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-553-565](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-553-565)(дата звернення: 18.12.2025).
15. Дацун О. Особливості корекції тривожності у дітей засобами арттерапії. *Proceedings of the national aviation university. series: pedagogy, psychology*. 2025. Т. 1, № 26. С. 96–103. URL: <https://doi.org/10.18372/2411-264x.26.20182>(дата звернення: 18.12.2025).

16. Дмитріюк Н. Психологічні особливості емоційних переживань у молодшому шкільному віці. *Psychological prospects journal*. 2022. № 39. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-dmt>(дата звернення: 18.12.2025).
17. Ілляшик К. К. Тривожність як фактор неуспішності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 7. С. 87–91. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7264>(дата звернення: 18.12.2025).
18. Ілляшик К. Прояви тривожності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 6. С. 52–56. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v6i.7313>(дата звернення: 18.12.2025).
19. Калюжна Є., Житкевич А. Тривожність як фактор опанувальної поведінки особистості у стресових ситуаціях. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*. 2024. № 12(42). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-811-822](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-811-822)(дата звернення: 18.12.2025).
20. Kachmar O., Krytsak O. Попередження і вирішення конфліктів у молодшому шкільному віці. *Mountain school of ukrainian carpaty*. 2018. № 19. С. 123–127. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2018.19.123-127>(дата звернення: 18.12.2025).
21. Кириченко О. Ю. Проблема розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. С. 262–264. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7249>(дата звернення: 18.12.2025).
22. Красношопка С., Іващенко А. Емпіричне дослідження подолання тривожності у дорослих за допомогою арттерапії. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11(45). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1357-1371](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1357-1371)(дата звернення: 18.12.2025).
23. Красуля О. Особливості переживання тривожності дітьми підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Т. 9. С. 102–107. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3727>(дата звернення: 18.12.2025).

24. Кудояр Л. М., Кудояр Л. М., Kudoiar L. M. Взаємозв'язок академічної успішності з рівнем тривожності : thesis. 2009. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/16406>(дата звернення: 18.12.2025).
25. Кузнецова І., Черничко Н. Подолання тривожності здобувачів освіти в навчальному процесі в умовах воєнного стану. *VII Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні, правові та соціально-культурні проблеми сучасного суспільства»*. 2023. URL: <https://doi.org/10.32782/fphism.2023.2.71-72>(дата звернення: 18.12.2025).
26. Левковська Л. Психологічні чинники виникнення тривожності у осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2022. № 1 (101). С. 57–60. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-1-101-12>(дата звернення: 18.12.2025).
27. Лехман О. Дитяча тривожність та її взаємозв'язок із ставленням батьків до дитини. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*. 2025. № 7(61). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-7\(61\)-1210-1218](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-7(61)-1210-1218)(дата звернення: 18.12.2025).
28. Ліпашов А. С., Третьякова Т. М. Психологічні механізми подолання тривожності засобами когнітивно-поведінкової терапії. *Сучасна психологія: виклики та перспективи : зб. матеріалів всеукраїн. наук.-практ. конф. присвяч. всесвітньому дню психічного здоров'я (м. одеса, 10 жовт. 2025 р.)*. 2025. С. 91–94. URL: <https://doi.org/10.32837/11300.30954>(дата звернення: 18.12.2025).
29. Логвиненко Т. І. Психологічна тривожність як фактор успішності навчання студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. С. 70–73. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7215>(дата звернення: 18.12.2025).
30. Магда М. В. Вплив порядку народження на рівень тривожності особистості : магістерська робота. 2020.

URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4750>(дата звернення: 18.12.2025).

31. Магдисюк Л. І., Супрунович К. М. Характер впливу соціальної перцепції на тривожність та психічне благополуччя особистості. *Психологічні студії*. 2023. № 2. С. 116–121.

URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.2.15>(дата звернення: 18.12.2025).

32. Мазуренко С. А. Особливості подолання та профілактики ситуативної тривожності в осіб юнацького віку. *Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки*. 2024. С. 18–21. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-449-1-5>(дата звернення: 18.12.2025).

33. Матохнюк Л., Біляк В. Психологічні чинники виникнення страхів у молодшому шкільному віці. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 4(50). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1491-1502](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1491-1502)(дата звернення: 18.12.2025).

34. Мащак С., Недовіз Н. Шкільна тривожність молодших школярів як предмет уваги психолога. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10(56). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-1741-1749](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1741-1749)(дата звернення: 18.12.2025).

35. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Наукові записки. серія: психологія*. 2024. № 3. С. 47–54. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-7>(дата звернення: 18.12.2025).

36. Осадчук Р. Сутність тривоги та тривожності: різноманітні підходи до осмислення. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 8(36). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8\(36\)-1643-1653](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1643-1653)(дата звернення: 18.12.2025).

37. Папуша В. Психологічні особливості прояву тривожності в дітей різного віку. *New pedagogical thought*. 2024. Т. 118, № 2. С. 25–30.

URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-118-2-25-30>(дата звернення: 18.12.2025).

38. Підчасов Є. Особливості проявів агресивності у молодшому шкільному та підлітковому віці (порівняльна характеристика). *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-853-863](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-853-863)(дата звернення: 18.12.2025).

39. Потапчук Є., Пасічник А. Взаємозв'язок тривожності та психічного здоров'я особистості. *Psychology travelogs*. 2023. № 2. С. 184–193. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2023-2-19>(дата звернення: 18.12.2025).

40. Ревть А., Карпенко О. Особливості тривожності дітей дошкільного віку: теоретичні аспекти. *Human studies series of pedagogy*. 2022. № 46. С. 36–41. URL: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/46.5>(дата звернення: 18.12.2025).

41. Сапон Л. Особливості тривожності дітей молодшого шкільного віку. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences / chair* О. Самойленко. 2024. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-29.03.2024.099>(дата звернення: 18.12.2025).

42. Стеценко А. І., Підгірна В. В. Специфіка подолання страхів у молодшому шкільному віці. *Journal of modern psychology*. 2024. № 4. С. 70–76. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-4-8>(дата звернення: 18.12.2025).

43. Стуліка О., Неделько П. Особливості переживання страху та тривожності в юнацькому віці. *Молодий вчений*. 2022. № 11 (111). С. 18–22. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-11-111-5>(дата звернення: 18.12.2025).

44. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі / Р. Яремко та ін. *Молодий вчений*. 2022. № 5 (105). С. 83–86. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-5-105-16>(дата звернення: 18.12.2025).

45. Турчак О. Аналіз теоретичних підходів до корекції тривожності. *Вісник харківського національного педагогічного університету*

імені Г.С. Сковороди "психологія". 2016. № 52. С. 387–394.
URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.44906>(дата звернення: 18.12.2025).

46. Турчак О. М. Психологічний зміст поняття "мовленнєва тривожність". *Психолінгвістика*. 2013. Вип. 14. С. 129–139.

47. Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. С. 86–94.
URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7219>(дата звернення: 18.12.2025).

48. Цавалюк Т. О. Психологічний супровід формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці: thesis. 2016.
URL: http://lib.iitta.gov.ua/705356/3/Дисерт_Цавалюк.pdf(дата звернення: 18.12.2025).

49. Шадюк О. Подолання тривожності у дітей раннього віку під час повітряної тривоги. *Інноватика у вихованні*. 2024. Т. 2, № 19. С. 183–191.
URL: <https://doi.org/10.35619/iiu.v2i19.610>(дата звернення: 18.12.2025).

50. Шебанова В. І. Дослідження тривожності в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 2. С. 108–117.

51. Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. М. Психологічні чинники прояву тривожності дитини в родинному просторі. *Наукові записки. серія: психологія*. 2024. № 3. С. 79–86. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-11>(дата звернення: 18.12.2025).

52. Широких А., Шевчук А. Психологічні особливості підвищеної тривожності у підлітків. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 20. С. 195–204. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.326(дата звернення: 18.12.2025).

53. Щічко І. Дослідження властивостей уваги у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 5. С. 103–107. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v5i.7381>(дата звернення: 18.12.2025).

54. Юдіна Н., Харченко А. Особливості мотивації спілкування у молодшому шкільному віці. *Молодий вчений*. 2023. № 8 (120). С. 49–52. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-8-120-11>(дата звернення: 18.12.2025).
55. Baisara L. I. Джерела мовної тривожності та шляхи її запобігання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія психологія*. 2009. Т. 17, № 9/1. URL: <https://doi.org/10.15421/100903>(дата звернення: 18.12.2025).
56. Coping styles and self-regulation abilities as predictors of anxiety / K. R. et al. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. No. 12. P. 96–114. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970x/2024-12-3>(date of access: 18.12.2025).
57. Naumchyk N., Kharchenko V. Комунікація та тривожність: психологічні аспекти. *Herald of kiev institute of business and technology*. 2025. Vol 52 No 1 (2025). С. 46–64. URL: [https://doi.org/10.37203/kibit.2025.52\(1\).04](https://doi.org/10.37203/kibit.2025.52(1).04)(дата звернення: 18.12.2025).
58. Shevchenko N., Suriakova M. Вивчення особливостей інтерпретаційної діяльності у молодшому шкільному віці. *Psycholinguistics in a modern world*. 2021. Т. 16. С. 326–331. URL: <https://doi.org/10.31470/10.31470/2706-7904-2021-16-326-331>(дата звернення: 18.12.2025).
59. Zhuk N. Y. Комуникативний метод навчання як засіб запобігання мовної тривожності. *Вісник дніпропетровського університету Педагогіка і психологія*. 2012. Т. 20, № 9/1. URL: <https://doi.org/10.15421/101213>(дата звернення: 18.12.2025).
60. Zhuk N. Y. Подолання комуникативних бар'єрів як проявів мовної тривожності за допомогою кооперативного методу навчання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія психологія*. 2010. Т. 18, № 9/1. URL: <https://doi.org/10.15421/101007>(дата звернення: 18.12.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Корекційна програма

«Психологічні засоби подолання тривожності у молодших школярів»

Програма була розроблена та впроваджена між двома діагностичними етапами й охоплювала комплекс психолого-педагогічних вправ, спрямованих на зниження навчальної, соціальної та соматичної тривожності. Тривалість програми становила 6 тижнів, заняття проводилися двічі на тиждень по 30–40 хвилин у груповому форматі. Нижче подано докладний опис усіх методів та вправ.

1. Вступний етап: створення емоційної безпеки та довірливого середовища

Метод 1. Емоційне налаштування групи

- На початку кожного заняття проводилося коротке «налаштування», метою якого було переключення уваги дітей від навчального навантаження до більш спокійного й емоційно комфортного стану.
- Дослідник пропонував дітям стати у коло та виконати просту вправу на дихання: повільний вдих через ніс та плавний видих через рот. Тривалість – 1–2 хвилини.
- Завдяки цій вправі знижувалася надмірна рухова активність, зменшувалися залишкові емоційні реакції після уроків.

Метод 2. Техніка «Камінчик у руці» (формування почуття опори)

- Кожна дитина отримувала гладкий камінчик або невеликий предмет приємної форми.
- Дітям пропонувалося стиснути камінчик у руці, відчутти його температуру, вагу, форму.
- Дослідник пояснював, що коли дитина відчуває хвилювання, вона може згадати це відчуття стабільності й спокою.

- Мета: формування символічної підтримки, яку дитина може використовувати у реальних стресових ситуаціях.

2. Блок емоційної регуляції

Метод 3. Дихальні техніки «Хвиля»

- Дітям пояснювалося, що їхній подих може допомагати тілу заспокоїтися.
- Виконувалася вправа: на вдих діти уявляють, як хвиля тепла підіймається вгору від стоп до грудей, а на видих – хвиля спускається вниз, забираючи напруження.
- Тривалість – 2–3 хвилини.
- Техніка сприяла зменшенню соматичних проявів тривоги: тремтіння, прискороного серцебиття, відчуття внутрішнього «стиску».

Метод 4. Вправа «Барометр емоцій»

- На дошці розміщувався умовний барометр із позначками («спокій», «трохи хвилююся», «серйозне хвилювання», «панікую»).
- Дітям пропонувалося позначити свій емоційний стан за допомогою кольорових стікерів.
- Потім діти порівнювали свої відчуття на початку й у кінці заняття.
- Цей метод вчив розпізнавати та вербалізувати емоції, що є базою для подолання тривожності.

3. Блок зниження навчальної тривожності

Метод 5. Рольова вправа «Я відповідаю перед класом»

- Дослідник моделював типову навчальну ситуацію: виклик до дошки або усна відповідь.
- Діти за бажанням виконували роль учня, що відповідає, а інші – підтримуючих однокласників.
- Мета: зменшення страху помилки, зниження напруги перед відповідальністю.
- Дослідник навчав дітей фразам підтримки: «Ти можеш», «Помилки – це нормально», «Я поруч».

- Після кожної відповіді проводилося коротке «розбирання»: що було легко, що викликало напруження, як тіло реагувало.

Метод 6. Вправа «Страхи зникають»

- Дітям пропонували намалювати ситуацію у школі, яка викликає хвилювання.
- Потім вони домальовували елемент, що «перемагає» страх: чарівний предмет, супергероя, веселий об'єкт.
- Завдяки творчій діяльності діти змінювали емоційний характер ситуації.
- Завершення: коротка бесіда, де діти розповідали, як змінився їхній малюнок після трансформації.

4. Блок соціальної впевненості

Метод 7. Вправа «Комплімент по колу»

- Діти по черзі говорили сусіду праворуч один позитивний вислів.
- Завдання: встановлення доброзичливої атмосфери, розвиток почуття підтримки в групі.
- Дослідник стежив, щоб вислови були конкретними та щирими: «Мені подобається, як ти уважно слухаєш», «Ти гарно малюєш».
- У дітей знижувався страх соціального відторгнення.

Метод 8. Гра «Знайди того, хто...»

- Дітям давали завдання: знайти у групі однолітка, який любить те, що й вони, або має спільні інтереси.
- Метод сприяв розвитку комунікативної активності, подоланню скутості, налагодженню соціального контакту.

5. Блок розвитку впевненості у власних силах

Метод 9. Вправа «Сходишки успіху»

- Кожна дитина отримувала аркуш із намальованими сходишками.
- На кожній сходинці дитина писала або малювала те, що в неї виходить добре.
- Завдання допомагало долати внутрішні переконання «я не можу», «я не впораюся».

- Дослідник акцентував увагу на реальних досягненнях дітей, підкріплюючи їхні відповіді.

Метод 10. Техніка «Мій щит»

- Дітям пропонувалося створити власний «щит», який символізує їхні сили, здібності та ресурси.
- Діти прикрашали щит символами, малюнками, словами підтримки.
- Після створення відбувалася міні-презентація щита, де діти ділилися своїми сильними сторонами.
- Це сприяло зміцненню самооцінки та формуванню емоційної стійкості.

6. Релаксаційний блок

Метод 11. Візуалізація «Безпечне місце»

- Дослідник пропонував дітям заплющити очі та уявити місце, де вони відчують спокій і захищеність: ліс, кімната, берег моря.
- Дітей скеровували:
 - що вони бачать?
 - які звуки чують?
 - які запахи відчують?
 - що допомагає їм почуватися спокійно?
- Вправа знижувала емоційне напруження та сприяла формуванню внутрішнього ресурсу.

Метод 12. Гра-медитація «Теплий дощик»

- Дітям пропонувалося уявити, що на них падає легкий теплий дощик, який змиває втому та хвилювання.
- Дослідник супроводжував вправу спокійним голосом: «Дощик омиває твої думки, твоє тіло стає легким, тривога зникає».
- Метод ефективно знижував соматичні прояви тривожності.

7. Заключний етап

Метод 13. Техніка «Мої зміни»

- Дітям пропонувалося пригадати, що вони навчилися робити для зменшення хвилювання під час занять.

- Вони малювали або описували три речі, які допомагають їм долати тривожність.
- На завершення проводилося обговорення: діти ділилися власним досвідом, що підсилювало ефект усвідомлення прогресу.

Додаток Б

Тест шкільної тривожності Філіпса

Варіанти відповідей:

«Так» — якщо твердження для тебе правдиве

«Ні» — якщо твердження для тебе неправдиве

Питання опитувальника (58 запитань):

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?

14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе задіває?

32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Додаток В

Опитувальник: SCARED – Скринінг тривожних розладів у дітей

Варіанти відповідей (переклад):

- 0 — Неправда або майже ніколи не буває правдивим**
- 1 — Частково правда або інколи буває правдивим**
- 2 — Дуже схоже на правду або часто буває правдивим**

Питання

1. Коли я лякаюся, мені важко дихати.
2. У школі в мене з'являються головні болі.
3. Я не люблю бути з людьми, яких погано знаю.
4. Я лякаюся, коли сплю не вдома.
5. Я хвилююся, чи подобаюся я іншим людям.
6. Коли я лякаюся, мені здається, що я можу знепритомніти.
7. Я нервую.

8. Я слідую за мамою або татом всюди, куди вони йдуть.
9. Люди кажуть, що я виглядаю нервовим (нервовою).
10. Я відчуваю нервозність поруч із людьми, яких погано знаю.
11. У школі в мене з'являється біль у животі.
12. Коли я лякаюся, мені здається, що я божеволію.
13. Я хвилююся, коли мені треба спати наодинці.
14. Я хвилююся, що не такий (не така) здібний(а), як інші діти.
15. Коли я лякаюся, мені здається, що все навколо нереальне.
16. Мені сняться жахіття про те, що з моїми батьками може трапитися щось погане.
17. Я хвилююся перед тим, як іти до школи.
18. Коли я лякаюся, моє серце починає швидко битися.
19. Я починаю тремтіти.
20. Мені сняться жахіття про те, що зі мною може трапитися щось погане.