ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Кафедра соціальних технологій

Пояснювальна записка
до дипломної роботи
на здобуття освітнього ступеня «бакалавр»

на тему:

«ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ»

Виконав(ла): здобувач 4-го курсу, групи ПЛ-20-4vn
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальності 053 «Психологія»
_____ Созанська Вікторія Сергіївна
(підпис)

Керівник _____канд.пед.н., проф.Заброцький М.М.
(підпис)

Дипломна робота допущена до захисту рішенням кафедри соціальних технологій
Протокол № ____ від «_____» _____ 20___ р.
Завідувач кафедри соціальних технологій _____к.п. н., доц.Костенко Н.І.
(підпис)

Вінниця 2024

ЗМІСТ

ВСТУП 3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 7
1.1. Поняття тривожності у вітчизняній та зарубіжній психології 7
1.2. Причини тривожності дітей молодшого шкільного віку 12
1.3. Шляхи корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку 20
Висновок до першого розділу 23
РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 26
2.1. Методи та методики дослідження шкільної тривожності молодших школярів 26
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження 30
Висновок до другого розділу 48
ВИСНОВКИ 52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 56
ДОДАТКИ 59

ВСТУП

Актуальність дослідження. Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління є не лише завданням, а й обов'язковою умовою побудови нового гуманного та демократичного суспільства, яке є частиною становлення та розвитку держави. Негативні емоційні переживання, які супроводжують розвиток особистості, є метою нашого дослідження. Зростання дітей у сучасному суспільстві часто супроводжується негативними факторами, особливо високою тривожністю та різноманітними страхами, які стають на заваді здоровому розвитку особистості.

Впливи різної спрямованості найкраще проявляються у молодшому шкільному віці. Діти цього віку мають психологічні особливості, які сприяють прояву тривожності, зокрема це підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів і сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної сфери, особливо емоційно-вольової; безпосереднє сприйняття світу навколо себе і обмежена кількість адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінювання з боку дорослих; низька здатність протидіяти чужому впливові тощо. Тому тривожність може стати стійкою характеристикою людини саме в цей період життя.

На сучасому етапі розвитку нашої системи освіти діти починають відвідувати школу з 5-6 років і отримують навантаження, яке не є нормальним для цього віку (шкільна тривожність зростає із перевтомою). До цього додається негнучка система навчання та виховання, яка не враховує індивідуальні потреби учнів.

Діти, які мають високий рівень тривожності, схильні до виникнення, прояву та розвитку неврозів, що ускладнює процес формування особистості. Отже, необхідно визначити умови, які дозволять подолати це

негативне емоційне явище у розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку та попередити його вплив на розвиток особистості на наступних вікових етапах.

В сфері досліджень тривожності працювали такі науковці, як Л.А.Лєпіхова, В.М.Мясищев, П.Я.Гальперін, А.М.Большакова, В.О.Моляко, Ж.Піаже, Г.Салліван, Е.Еріксон, С.М.Томчук. Проте сферою їх досліджень виступала особистісна тривожність, а наша робота спрямована на дослідження шкільної тривожності. Найширше в даній сфері працювали А.М.Прихожан, О.В.Скворчевська, С.М.Томчук, Ю.З.Гільбух та А.Д.Гордєєва. Роботами цих науковців ми керувались в нашому дослідженні.

Недостатня розробленість даної теми дослідження спонукала нас до вибору вказаної проблематики.

Об'єкт дослідження – особливості емоційно-вольової сфери особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливоті виникнення тривожності у молодшому шкільному віці.

***Мета дослідження*:** Виявити найбільш типові причини виникнення тривожності у молодшому шкільному віці.

Гіпотеза: особистісна тривожність, дитячі страхи, страх ситуації перевірки знань, проблеми у стосунках з учителем можуть бути причиною шкільної тривожності.

У відповідності до мети та гіпотези дослідження нами виділені наступні ***завдання***:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми та розкрити зміст понять «тривожність» та «шкільна тривожність» молодших школярів.
2. Обґрунтувати і підібрати діагностичний інструментарій дослідження шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку.
3. Експериментально дослідити чинники шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку.

4. Сформулювати психолого-педагогічні рекомендації батькам та вчителям щодо попередження розвитку тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичною основою дослідження стали філософські, психологічні та соціологічні положення особистості як суб'єкта діяльності (С.М.Максименко, А.М.Большакова, І.Д.Бех, В.О.Білоусова, П.М.Якобсон); закономірності розвитку особистості молодшого шкільного віку (Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, І.С.Кон, Г.С.Костюк, С.Й.Варій, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, А.В.Петровський, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн); розвиток тривожності у дітей молодшого шкільного віку (О.В.Запорожець, М.М.Заброцький, І.М.Габа, Д.Майерс).

Методи та методики дослідження:

- *теоретичні:* аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичного й емпіричного матеріалу;

- *емпіричні:* спостереження, експеримент з використання психодіагностичного інструментарію, зокрема методика «Тест шкільної тривожності» П.Філіпса, методика «Дослідження рівня тривожності» Дж.Тейлора, проективна методика «Діагностика шкільної тривожності» А.М.Прихожан, методика «Шкала явної тривожності CMAS» (адаптація А.М.Прихожан), проективна методика «Чого я боюсь», проективна методика «Чому я не люблю ходити до школи».

- *статистичні:* методи математичної статистики: метод лінійної кореляції Пірсона.

Теоретична значущість роботи полягає у виявленні та конкретизації причин та типових проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку на сучасному етапі розвитку суспільства.

Практична значущість дослідження полягає у формулюванні психолого-педагогічних рекомендацій попердження тривожності дітей молодшого шкільного віку та їх подальшому використанні як шкільними психологами, так і педагогічними працівниками та батьками.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечена всебічним теоретичним аналізом проблеми, використанням методів, адекватних меті й завданням дослідження, достатньою репрезентативністю вибірки, проведенням кількісного та якісного аналізу експериментальних даних.

Експерементальна база: Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Вінницький ліце № 29» Вінницької міської ради. Вибірка становила 68 учнів 2-х та 3-х класів.

Апробація результатів: Результати роботи представленні на V Міжнародній науково-практичній коференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» 18-19 квітня 2024 року.

Структура роботи: дослідження складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (30 найменувань в тому числі іноземними мовами 8). В роботі представлено 12 рисунків та 4 таблиці.

.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Поняття тривожності у вітчизняній та зарубіжній психології

Вивченням тривожності займалися зарубіжні та вітчизняні науковці, такі як Ж.Піаже, Г.Салліван, К.Хорні, Є.Ю.Брель, О.В.Запорожець, М.М.Заброцький, І.М.Габа, Р.В.Кисловская, Б.І.Кочубей, Є.В.Новікова, А.М.Прихожан та інші.

Тривожність – це стан, коли людина доцільним чином підвищує сенсорне та моторне напруження під час потенційної небезпеки, щоб забезпечити відповідну реакцію на страх. Однією з основних характеристик індивідуальних відмінностей є схильність людини до переживання тривоги, яка характеризується низьким порогом виникнення тривоги [25, 64]. В цілому тривожність – це суб'єктивна ознака психічного стану [26, 59].

Тривога – це властивість людини відчувати страх і тривогу в певних соціальних контекстах [16]. Це може бути пов'язано з підвищеною емоційною та фізичною напруженістю, викликаною іншими факторами, або з екзаменаційними випробуваннями [7].

Тривога визначається як відчуття загрози, яке є переважно уявним, невизначеним і безоб'єктним [22, 148].

Ще пів століття тому поняття «тривога» і «тривожність» не були чітко розрізнені в психології. Зараз вітчизняна та зарубіжна психологія використовує подібну термінологічну диференціацію (Н.Д.Левітів, А.М.Прихожан, Н.Д.Спілбергер) і дозволяє вивчати це явище через категорії психічного стану та психічного властивості.

Термін «тривожність» стосується відносно постійних відмінностей у схильності людини до цього стану. Ця особливість не проявляється безпосередньо в поведінці людини, але її рівень можна визначити за

допомогою частоти та інтенсивності стану тривоги. У порівнянні з людьми з низьким рівнем тривожності люди з вираженою тривожністю вважають навколишній світ більш небезпечним і небезпечним. У цьому стані З.Фройд вперше описав тривожність, використовуючи термін «готовність до тривоги» або «готовність до тривоги».

Сучасний підхід до феномену тривожності стверджує, що його не слід розглядати як спочатку негативну рису особистості, а як ознаку неадекватної організації поведінки людини по відношенню до обставин. Кожна людина має свій ідеальний рівень тривожності, який називають корисною тривожністю, необхідною умовою розвитку особистості.

В даний час тривожність розглядається як один із основних факторів індивідуальних відмінностей. Її можна трактувати як індивідуальну, так і як особистісну властивість людини, тому досі не вирішено, чи належить вона до того чи іншого рівня психічної організації людини. В.С.Мерлін і його послідовники займають першу позицію, оцінюючи тривожність як узагальнену характеристику психічної активності, пов’язану з інертністю нервових процесів, тобто як психодинамічну властивість темпераменту. Психоаналітики «нової хвилі» стверджують, що тривожність є наслідком розвалу міжособистісної надійності в оточеннях. Це багато в чому пояснює концепцію тривожності як особистісної властивості. Відповідно, механізми формування тривожності залишаються невідомими, і проблема з призначенням тривожності в практиці психологічної допомоги часто залежить від того, чи є вона вродженою, або формується під впливом різних життєвих обставин [22, 148].

А.М.Прихожан спробувала примирити ці, по суті, протилежні позиції, описавши два види тривожності: перша – це безпредметна тривожність, коли людина не може співвіднести свої переживання з конкретними об’єктами; друга – це тривожність, при якій людина схильна очікувати неблагополуччя в різних видах діяльності та спілкування [22, 148].

У цьому випадку перший тип тривожності є вродженим, а другий – результат розвитку нервової системи, тобто нейрофізіологічних характеристик організму.

Узагальнюючи, можна сказати, що в одних людей генетично закладені фактори, які сприяють розвитку тривожності, тоді як у інших цей психічний стан розвивається в результаті їхнього особистого досвіду.

Особливі способи переживання, усвідомлення, вербалізації та подолання тривоги А.М.Прихожан були продемонстровані її дослідженнями. Вони включають наступні варіанти переживання та подолання тривожності [22, 148]:

1. Відкрита тривожність – це стан тривоги, який людина свідомо переживає і проявляється в діяльності. Тривожність може приймати різні форми, включаючи:

гостру, нерегульовану або слабко регульовану тривожність, яка найчастіше дезорганізує діяльність людини;

регульовану та компенсовану тривожність, яка може використовуватися як стимул для виконання відповідної діяльності, що, втім, можливо переважно в стабільних, звичних обставинах;

культивовану тривожність, яка стосується пошуку «вторинних вигод» від власної тривожності, що вимагає певного рівня особистісної зрілості.

2. Прихована тривожність – це несвідомий стан, який проявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реального неблагополуччя та навіть заперечення його, або непрямим шляхом через певні форми поведінки, такі як тертя волосся, ходіння з боку в бік, постукування по столу тощо. Неадекватний спокій, реакції за принципом «У мене все в порядку!», пов’язані з компенсаторно-захисними спробами підтримати свою самооцінку.

Таким чином, слід зауважити, що стан тривоги або тривожність як психічна властивість стикається з основними потребами особистості, а

саме потребою в емоційному благополуччі, почутті впевненості та безпеці. Ця проблема пов'язана з великими труднощами роботи з людьми, які страждають від тривожності. Незважаючи на те, що вони явно прагнуть позбавитися її, вони підсвідомо відмовляються від пропозицій допомогти їм у цьому. Їм невідома причина такого опору, і вони, як правило, неправильно її трактують.

Тривожність має внутрішню мотивацію, що є характерною рисою особистості. Незадоволення особистих потреб, які набувають гіпертрофованого характеру, є одним із основних факторів, які сприяють розвитку та закріпленню тривожності. «Замкнуте психологічне коло» є механізмом, який призводить до закріплення та посилення тривожності [10, 183].

Можна розшифрувати механізм «замкнутого психологічного кола» таким чином: тривога, яка виникає під час дії, частково знижує його ефективність, що призводить до заниженої самооцінки оточуючих, які, у свою чергу, стверджують, що тривога є правильною в подібних обставинах. Оскільки тривога є суб'єктивним несприятливим станом, людина може її не усвідомлювати.

М.Й.Боришевський виявив прямий зв'язок між тривожністю та сугестивністю особистості, тому можна припустити, що тривожність зміцнюється та посилюється «замкнутим психологічним колом», який супроводжує її. Згідно з аналізом механізму «замкнутого психологічного кола», тривожність часто посилюється обставинами, в яких вона виникає. У експериментальних дослідженнях все частіше наголошується не на окремій межі, а на особливостях ситуації та взаємодії особистості з нею. Зокрема, відзначають загальну неспецифічну тривожність або тривожність, яка є специфічною для певного типу ситуацій [28, 59].

Підводячи підсумок дослідження результатів тривожності, можна відзначити такі важливі моменти. Сучасна психологія розрізняє поняття

«тривога» як психічний стан і «тривожність» як психічна властивість, детермінована ситуацією, генетично або онтогенетично.

Тривожність як особистісна риса та рівень тривоги надають неоднозначний вплив на ефективність діяльності, що визначається ступенем відповідності рівня тривоги ідеальному стану людини. У загальному, ефект може бути мобілізуючим або дезорганізованим, причому ймовірність дезорганізації ефекту збільшується з інтенсивністю тривоги.

Тривожність має властивість самопідкріплення, що може призвести до розвитку «вивченої безпорадності».

Тривога та тривожність можуть регулювати поведінку на неусвідомленому рівні, незважаючи на те, що вони не завжди усвідомлюються суб'єктом. У зв'язку з тим, що тривожність може приховувати себе під іншими ознаками поведінки, відстеження тривожної поведінки «зі сторони» також часто важко.

Таким чином, тривожність є фактором, який впливає на поведінку людини в певних ситуаціях або в широкому діапазоні ситуацій. Немає сумніву в тому, що психологи визнають феномен тривожності, але простежити його прояви в поведінці досить складно. Це пов'язано з тим, що тривожність часто маскується під поведінкові прояви інших проблем, таких як агресивність, залежність, схильність до підпорядкування, брехливість, помилкова гіперактивність, відхід у хворобу тощо.

Отже, Б.Ф.Баєв, І.Д.Бех, П.Я.Гальперін, П.І.Зінченко, В.О.Моляко, М.Й.Боришевський, Б.І.Кочубей, Є.В.Новікова та А.М.Прихожан займалися вивченням тривожності. Ми визначили тривожність як стан, коли людина належним чином готується до підвищення сенсорного і моторного напруження під час потенційної небезпеки, щоб забезпечити відповідну реакцію на страх. Крім того, ми охарактеризували приховану та відкриту тривогу. Згідно з описаними дослідженнями, можна припустити, що вплив тривожності на діяльність є неоднозначним. Це може бути як

дезорганізуючим, так і мобілізуючим чинником, залежно від того, наскільки сильна тривога.

1.2. Причини тривожності дітей молодшого шкільного віку

Внутрішні конфлікти, суперечливі прагнення дитини, коли одне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій, є причиною тривоги. Можливі причини суперечливого внутрішнього стану дитини включають: суперечливі вимоги до неї з різних джерел (або навіть з одного джерела: батьки часто сперечаються один з одним, дозволяючи або грубо забороняючи одне й те саме); недостатні вимоги, які не відповідають її можливостям і прагненням; або негативні вимоги, які принижують і роблять дитину залежною. У кожному з трьох випадків виникає відчуття «втрати опори», а також втрата міцних орієнтирів у житті та непевність у навколишньому світі.

Внутрішні конфлікти дитини можуть бути результатом зовнішніх конфліктів, таких як конфлікти між батьками, між родиною та школою, між однолітками та дорослими. Але конфлікти в оточенні дитини не завжди стають її внутрішніми конфліктами. Це неправильно змішувати внутрішні та зовнішні конфлікти. Зовсім не кожна дитина стає тривожною, якщо її батьки виховують її по-різному і недолюблюють один одного. Тривога виникає лише тоді, коли дитина зближує обидві сторони конфліктуючого світу та включає їх у своє емоційне життя [35, 168].

Одним із найпоширеніших факторів тривожності є надмірні вимоги до дитини та жорстка, незмінна система виховання, яка не враховує інтереси, здатності та активність дитини. «Ти повинен бути відмінником» є найпоширенішою системою виховання. Хорошо встигаючі діти демонструють явні ознаки тривоги. Ці діти відрізняються сумлінністю та вимогливістю до себе, а також орієнтацією на оцінки, а не на процес пізнання. Батьки часто орієнтують свою дитину на високі досягнення в

спорті та мистецтві, які їй недоступні. Якщо це хлопчик, вони також нав’язують їй образ справжнього чоловіка, сильного, спритного та не знаючого поразок. Нездатність відповідати цьому образу шкодить самолюбству хлопчика. До цієї ж сфери відноситься нав'язування дитині інтересів, які їй не належать, але цінуються батьками, таких як туризм і плавання. Жодне з цих занять не є поганим сам по собі. Тим не менш, дитина повинна сама вибирати хобі. Участь дитини в справах, які не цікавлять учня, веде до неминучого неуспіху [35, 172].

Вчителі часто збільшують навантаження на дитину, змушуючи її демонструвати такі якості, як сумлінність, слухняність і акуратність. Невиконання цих вимог призводить до внутрішніх покарань. Безсумнівно, сумлінне ставлення до справи необхідне, але справа школяра (навчання) — це особлива справа, у якій процес важливіший за результат і слабко пов’язаний з ним. Зміст навчання — це процес навчання й розвитку. Зосередження на результаті та оцінці як кінцевому результаті всіх зусиль учня в поєднанні з надмірними вимогами батьків перенапружує його сили та порушує його спрямованість. Оцінка часто визначає стосунки з дитиною. Оцінка часто визначає відносини дитини з важливими для неї людьми. Дитина вважає, що її зв’язок з іншими залежить від того, наскільки добре вона навчається, і оцінки служать засобом досягнення підтримки батьків, вчителів і однокласників.

Рівень тривоги у хлопчиків і дівчаток різний. Хлопчики більш тривожні, ніж дівчата в дошкільному та молодшому шкільному віці. У дев'ять-одинадцять років переживання обох статей вирівнюються, а після дванадцяти років загальний рівень тривожності в дівчат зростає, а в хлопчиків трохи знижується. Однак саме серед хлопчиків спостерігаються серйозні проблеми з тривожністю. Дівчата та хлопчики відрізняються тим, як вони пояснюють, чого вони бояться [35, 172-173].

У душі дитини з’являються різні механізми, які «переробляють» тривогу в щось інше, менш неприємне. Незважаючи на те, що ця дитина

зовні здається спокійною та навіть самовпевненою, їй потрібно навчитися розпізнавати тривожність і розуміти, коли вона «під маскою».

Для емоційно нестійкої дитини внутрішнє завдання полягає в тому, щоб знайти безпечне місце «в морі» тривоги та максимально зміцнити його, захищаючись від «бурхливих хвиль» навколишнього середовища.

На початку дитина боїться залишатися в темряві, спізнитися в школу або відповідати біля дошки. Першою похідною тривоги є страх. Його перевага полягає в тому, що він має межі, які виходять, і завжди залишається простір поза ними [16, 51].

Дитина стикається з новими страхами, коли починає своє шкільне життя. Існує навіть термін «шкільна фобія», який описує страх деяких дітей від відвідування школи. Але часто це не страх відвідування школи, а страх виходу з дому та розлуки з батьками, до яких дитина має тривожну залежність.

Батьки іноді самі бояться школи, тому вони несвідомо передають цей страх своїм дітям. Вони також можуть зіграти на проблеми початку навчання, виконувати завдання замість дітей, а також зайво контролювати себе.

Впевнені в собі, улюблені, активні та допитливі діти, які прагнуть самостійно впоратися з проблемами навчання та налагодити стосунки з однолітками, не відчувають страху відвідувати школу. Інші проблеми стосуються дітей із гіпертрофованим рівнем домагань, які занадто прив’язані до матері, не мали досвіду спілкування з однолітками в школі та недостатньо впевнені в собі. У цьому випадку вони також бояться не виправдати сподівання батьків, мають труднощі з пристосуванням до шкільного колективу та бояться вчителів.

Крім страху відвідування школи, часто виникає страх опитувань.

У центрі цього страху лежить страх зробити помилку або бути осквернением. Тривожні та боязкі діти, як правило, бояться відповідати на запитання. Саме тут беззахисність деяких дітей повністю виявляється; вони найбільше бояться відповідати біля дошки.

Це особливо актуально для чутливих, хворих і ослаблених дітей, а особливо для тих, хто перейшов до іншої школи, де вже існує «розподіл сил» усередині класу.

Від першого до одинадцятого класу інтенсивність тривожності зростає більш ніж у два рази. Оцінки, перевірки, відповіді біля дошки, контрольна робота та публічні виступи є більш поширеними факторами тривоги у молодших підлітків [16, 51].

Родина є одним із чинникфів і фікторів, що знижу є тривожнічть дитини. У родині дитина насамперед отримує визнання свого «Я», утверджується як особистість і знаходить коло людей, з якими може ділитися своїми переживаннями. Що ще важливіше, вона також може уникнути цього, якщо вважає за потрібне. Родина, яка не надає їй цього емоційного фундаменту, залишає її незахищеною перед проблемами та конфліктами великого світу. Тоді вони шукають справжню опору в інших людях [16, 51].

З цієї причини стало зрозуміло, наскільки обережно слід ставитися до принципу «єдності родини та школи». Навіть надзвичайно кваліфікований вихователь може вийти за межі, не врахувавши особливостей дитини. У таких випадках родина та школа повинні співпрацювати, а не копіювати одне одного, щоб дитина могла отримати те, чого їй бракує в одній частині свого життя. На жаль, вчителі рідко беруть це до уваги. Вони хочуть, щоб родина сліпо виконувала шкільні вимоги. У більшості випадків зв’язок між домом і школою виражається в тому, що батьки переймають, засвоюють і навіть формують оціночний підхід, згідно з яким хороша дитина – це та, яка добре вчиться, ладить з рідними та приносить додому почесні грамоти, подяки та інші свідчення

своїх досягнень. При цьому родина та школа борються проти дитини [16, 51].

Рівень тривожності молодших школярів значною мірою залежить від того, наскільки вони вміють усвідомлювати вимоги двох надзвичайно важливих для них спільнот: родини (які давно звикли до їхніх вимог) і школи (які встановлюють вимоги, які не дуже відомі, але надзвичайно важливі). Емоційні проблеми не виникають, якщо школа приймає їх такими, як вони є, а родина випускає їх «у світ».

Діти, які ще не мають багато досвіду взаємодії з однолітками, найбільш емоційно реагують. Недостатній рівень фізіологічної та інтелектуальної зрілості, який спостерігається у багатьох дітей, є ще одним важливим фактором, який сприяє підвищенню тривожності серед молодших школярів. Вступ до школи збігається з віковою кризою, з якої діти виходять у різний час і з різними надбаннями. Незважаючи на те, що хтось активний і розумний, інший відчуває повільність, а третій дратує своєю агресивністю та упертостью. Якщо діти не зневіряться в собі та не відчувають відрази до навчання та школи, шорсткості зникнуть і здатності більш-менш зрівняються.

Однак більшість вчителів не враховують усю цю складність індивідуальних варіацій характеру дітей. Вони використовують «норму справедливості», щоб ставити оцінки учням. Не відповів на зауваження в щоденнику, яке було охарактеризовано як «незадовільно», і не чув пояснення.

Іноді дитина розуміє лише причину високих вимог, які їй ставлять, а не їхню мету. Наприклад, вона намагається вчитися з усіх сил, щоб не засмучувати маму, хоча сама не цінує її оцінки.

В інших ситуаціях дитина засвоює ці надмірні вимоги і перетворює їх на свої власні вимоги, навіть коли зовнішній тиск зменшується. Тим не менш, у її свідомості утворюється суперечливий комплекс, коли вона знаходиться на одному полюсі «повинен», а на іншому — «а раптом не

зможу?» або розпач «напевно, не зможу!». Звідси деякі діти, які виховуються за принципом «навчання вище за все», бояться отримати вісімку. Запевнення батьків, що «8» чи «5» не такі вже страшні, коли страх опанував дитину, не допомагає. Таким чином, «Я»-образ – «відмінник» стає частиною уявлень учня про себе [16, 51].

Коли ви оцінюєте дитину лише за її досягнення в школі чи секції, ви прирікаєте її до постійних внутрішніх конфліктів. Досягнення не є абсолютними; хтось інший може зробити більше, ніж ти. Дорослі зрозуміють, що цінність людини полягає в її моральних якостях, а не в нагородах, оцінках чи інших умовних ознаках благополуччя, і що будь-яка дитина, незалежно від того, відмінник чи двієчник, заслуговує любові та поваги. Якщо дорослі зрозуміють це, можливе звільнення від тривожності.

Таким чином, основні фактори, які сприяють розвитку та закріпленню тривожності в школі, включають: навчальні перевантаження; нездатність учня виконувати навчальну програму; неадекватні очікування з боку батьків; несприятливі відносини з вчителями; зміна шкільного колективу або неприйняття учня.

Наступний приклад демонструє зв’язок між тривожністю та успішністю в школі.
Відмінники та двієчники явно є найбільш «тривожними» учнями. «Середняки» більш емоційно стійкі, ніж ті, хто намагається отримати лише «п’ятірки» або не розраховує на оцінки вище «трійки».

Як зазначалося раніше, неадекватні очікування батьків часто викликають у дітей внутрішні конфлікти, що призводить до розвитку та закріплення тривожності. Що стосується шкільної тривожності, це, перш за все, очікування щодо шкільної успішності. Дослідження С.Д.Максименка та В.О.Моляко показало, що чим більше батьки наголошують на тому, щоб їхні діти досягли високих навчальних результатів, тим більше тривожність у дитини. Цікаво, що навчальні успіхи дитини для батьків зазвичай виражаються в оцінках, які вони

отримують і вимірюють. Навіть сама педагогіка зараз сумнівається в чесності оцінювання знань учнів. Ставлення вчителя до дитини, знання якої оцінюються, багато в чому визначає оцінку.

Завищені вимоги, які педагоги ставлять до своїх учнів, часто не відповідають їхнім віковим можливостям, можуть спричинити тривогу. Цікаво, що вчителі часто розглядають тривожність у школі як позитивну ознаку дитини, яка свідчить про його відповідальність, старанність і зацікавленість у навчанні. Вони спеціально намагаються зменшити емоційну напруженість під час навчання, що, насправді, має протилежний ефект.

Що стосується конкретної дитини, тривожність може бути результатом виборчого ставлення педагога до неї, особливо якщо ця дитина часто порушує правила поведінки на уроці. Враховуючи той факт, що недисциплінованість, як правило, є результатом тривожності, яка вже виникла в школі, вчителі будуть посилювати та фіксувати недисципліновану поведінку учнів.

Оскільки перевірка інтелекту є однією з найбільш психологічно несприятливих процедур, особливо якщо ця перевірка пов’язана з соціальним статусом особистості, часто повторювані оціночно-екзаменаційні ситуації значно впливають на емоційний стан учня. Емоційно-напружений характер оцінної ситуації посилюється думками про престиж, прагнення до поваги та авторитету в очах однокласників, батьків і вчителів, а також бажання отримати позитивну оцінку, яка компенсує зусилля, витрачені на підготовку. що занепокоєння часто супроводжується бажанням отримати соціальне схвалення [26, 73].

Стресогенним фактором для деяких учнів може бути будь-яка відповідь на уроці, навіть найпоширеніша відповідь «з місця». звичайно. Це пов’язано з підвищеною сором’язливістю дитини, відсутністю необхідних комунікативних навичок або гіпертрофованою потребою «бути хорошим», «бути розумним» або «бути краще за всіх», що свідчить про

конфліктну самооцінку та вже сформовану тривожність у школі. Однак більшість дітей нервують під час більш складних «перевірок», таких як контрольні роботи або іспити. Цілком можливо, що основною причиною цієї тривожності є невизначеність уявлень щодо результатів, які можуть виникнути в майбутньому [26, 73].

Зміна шкільного колективу сама по собі є значним стресогенним фактором, оскільки це означає, що вам доведеться встановити нові зв'язки з новими однолітками. Крім того, результат суб'єктивних зусиль не визначений, оскільки він в основному залежить від інших учнів у класі. Таким чином, тривожність, зокрема міжособистісна, посилюється, коли люди переходять з однієї школи в іншу, або з одного класу в інший. Найважливішим мотиватором для відвідування школи є позитивні відносини з однокласниками. «А ще в моєму класі навчаються дурні», «з ними нудно» та інші подібні фрази часто використовуються, коли люди відмовляються відвідувати школу. Аналогічним ефектом є неприйняття дитиною групи «дідка», якого однокласники вважають «ненормальним», оскільки він заважає на уроках, грубить улюбленим вчителям, ябедничає, ні з ким не спілкується та вважає себе кращим за інших [16, 73].

Таким чином, шкільна тривожність є видом тривожності, який проявляється в різних аспектах освітнього середовища. Освітнє середовище включає фізичне середовище, соціальне середовище та навчальну програму. Наші дослідження показали, що такі речі можуть призвести до тривожності в школі: надмірна навантаження на навчання, нездатність учня впоратися зі шкільною програмою, неадекватні очікування батьків, несприятливі відносини з викладачами, регулярні повторювані оцінки, зміна шкільного колективу або неприйняття учнями свого класу. Зокрема, діти виділяють такі причини, як нерозуміння вчителем їхнього стану, необ'єктивне оцінювання знань, ігнорування їхніх думок щодо вирішення проблеми, публічний образ на уроках, навмисна

підозра в поганих учинках і нешляхетних намірах, погрози з небажаними наслідками та фізичний вплив.

1.3. Шляхи корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку

Для дітей цього віку найкращим способом боротьби з тривожністю є арт-терапія (іноді відома як казкотерапія) і методи саморозслаблення та зняття емоційного напруження.

Оскільки в арт-терапії використовуються різні методи лікування, різні автори вирішують питання про те, чи відноситься арт-терапія до психотерапії чи трудової терапії. З одного боку, використання прикладної художньої творчості, безсумнівно, є важливою частиною арттерапії, яка використовує радикальний підхід до трудотерапії. На відміну від цього, під час арттерапії пацієнти беруть участь у творчій діяльності, у якій враховується їхня самооцінка, рівень домагань і інші особистісні характеристики.

Дітям пропонуються різноманітні художньо-прикладні заняття під час арт-терапії. Ці заняття включають різьблення по дереву, карбування, ліплення, випалювання, малювання, мозаїку, вітражі, вироби з хутра та тканин тощо.

Арт-терапія проводиться двома способами. У першому випадку дітям надається можливість створити вироби з певного матеріалу на основі своїх малюнків на певну тему. Незвичайні, незвичайні поєднання квітів, особлива форма та унікальне вираження сюжету пов’язані з особливостями світогляду досліджуваного та його почуттями, які відображають приховані елементи хвороби. Крім лікувального ефекту, лікування артрозом дозволяє отримати додатковий діагностичний матеріал [8, 137].

Неструктуровані заняття – другий варіант, який зазвичай використовують дорослі. Досліджувані самостійно вибирають предмет,

матеріал і ресурси. Заняття закінчуються обговоренням теми, методів виконання та інших питань. На перших етапах основною метою арттерапевта є перебороти зніяковілість пацієнта, його нерішучість або страх перед новим заняттям. Спілкування з пацієнтами під час арттерапії допомагає подолати часту опірність.

Арт-терапевти виконують різноманітні та складні завдання. Йому потрібно володіти всіма перерахованими роботами, оскільки під час занять необхідно не тільки розповідати, але й демонструвати та навчати. Налагодження контакту з хворим є найважливішою частиною його діяльності. Він повинен враховувати психічний стан пацієнта, його підготовку, інтелект і багато інших факторів. На заняттях можна спостерігати за розвитком творчих навичок і формуванням зв'язків між членами групи. Арттерапевт часто бере участь у роботі з хворими, бере участь у загальних розмовах про проблеми пацієнтів і сприймається як член групи, тому його присутність не заважає вільному спілкуванню та створює дружню, неавторитарну атмосферу. Арттерапевти допомагають пацієнтам набути естетичних навичок [8, 137].

Малювання – це творчий акт, який дозволяє дітям відчути радість здійснення, отримати здатність діяти з натхнення та бути собою, вільно висловлюючи свої почуття, переживання, мрії та сподівання. Малювання – це не лише відображення дійсності у свідомості дітей, але й вираження її відношення до неї. Отже, малюнки дозволяють краще зрозуміти інтереси дітей і їх глибокі переживання, які не завжди виявляються, і використовувати ці знання для зменшення тривоги. Розвиток уяви, гнучкості та пластичності мислення є природним результатом малювання. Дійсно, діти, які люблять малювати, мають більшу фантазію, більш пряме вираження своїх почуттів і більшу гнучкість суджень. Оскільки це відбувається в процесі малювання, вони легко можуть уявити себе на місці тієї або іншої людини або персонажа малюнка та виразити своє ставлення до нього. Саме так і дозволяє використовувати живопис для лікування [8,

137]. Дитина демонструє свої почуття, переживання, бажання та мрії, малюючи, перебудовуючи свої відносини в різних ситуаціях і безболісно стикаючись з деякими неприємними та травмуючими образами.

Казкотерапія є ще одним ефективним і важливим методом лікування тривожності. Кожне дитинча любить казки. У казковій формі свої проблеми легше побачити та прийняти. Через те, що казка дозволяє всьому! Усі знають, що казки завжди добре кінчаються. Казкотерапія є однією з найменш травматичних форм психотерапії. Це може бути через те, що казки створюють життєві сценарії та можуть спробувати витягнути людину з невдалого життєвого сценарію [9,82].

Психотерапія може використовувати народні та спеціально створені казки. Будь-який метод має переваги та недоліки. Наслідки використання народних казок у психотерапії включають такі переваги: символічність казок забезпечує чудові можливості для індивідуальної проекції; знайомство дитини з сюжетом, іноді навіть дослівне розуміння тексту; динамічність, різноманітність, можливість вибрати необхідну тематику; відповідність національному характеру. Недоліки включають умовність характерів і те, що характер героя не змінюється протягом усього оповідання.

Казки складаються з проблем, які стосуються контингенту, з яким працює психолог; іноді вони написані спеціально для конкретного клієнта. Казки для психологічної роботи містять «зачіпки» для клієнта. Казки зазвичай використовують метафори, щоб представити актуальну проблему; це зазвичай стосується важливого героя, як-от принца, принцеси чи короля.

Психотерапевтичні сюжети казок обов’язково включають можливості для зміни героїв і ситуації вибору, які вимагають від них прийняти відповідальні рішення [24,136]. У казкотерапії методи роботи з текстами казок можна розділити на три групи відповідно до завдань, які виконуються.

«Розігрів» є необхідним для «казкового» настрою, який дозволяє вести глибоку, зацікавлену роботу з казками. Казки, ігри та предмети можуть використовуватися для «розігріву» [24,136].

Коли психолог починає працювати над казкою, він може «змінити» себе, додавши яку-небудь «казкову» деталь або перетворюючи будь-який наявний предмет на казковий. Клієнту можна запропонувати змінити обстановку в приміщенні, додавши меблі або перегородки «ліс», «замок», «місто» або написи, що вказують на місце дії. Якщо казкотерапія проводиться протягом кількох занять, що рознесли у часі, можна створити «пропуск в казку», який пацієнт повинен отримати якимось незвичайним способом (наприклад, з «дерева бажань» або на нитці повітряної кульки).

Отже, арт-терапія, казкова терапія, саморозслаблення та емоційні розслаблюючі методи є найбільш поширеними методами лікування тривоги та шкільної тривоги серед молодших школярів. У нашій програмі корекції ми будемо використовувати саме ці методи.

Висновок до першого розділу

Педагогічна практика зараз стикається з проблемою, коли учням з якихось причин не комфортно в школі. Одним із факторів цього є підвищена тривога дітей. З кожним роком кількість дітей, які відчувають тривогу, збільшується. Тривога може виникнути під час спілкування з однолітками, вчителями, батьками чи іншими людьми, а також під час перевірки знань.

Одним із типових питань, з якими стикаються шкільні психологи, є тривожність, пов’язана зі школою. Вона є яскравою ознакою шкільної дезадаптації дитини, яка негативно впливає на всі її частини життя, включаючи навчання та спілкування, включаючи спілкування за межами школи, здоров’я та загальне психологічне благополуччя. Дану проблему

ускладнює той факт, що діти з вираженою тривожністю вважаються найбільш «зручними» для вчителів і батьків: вони постійно готують уроки, прагнуть виконувати всі вказівки вчителів і не порушують правила поведінки в школі.

«Шкільна тривожність» — це широке поняття, яке охоплює різні елементи стійкого емоційного благополуччя учнів у школі. Її симптоми включають хвилювання, підвищене занепокоєння щодо навчальних обставин у класі та очікування поганого ставлення до себе та негативної оцінки з боку вчителів та однолітків. Дитина постійно відчуває, що вона неповноцінна і не впевнена у своїй поведінці та рішеннях.

У більшості випадків тривожність у школі є наслідком взаємодії особистості з обставинами. Це особливий тип тривожності, який характерний для певного типу ситуацій, наприклад, коли дитина взаємодіє з різними елементами шкільного освітнього середовища. У психологічній літературі виділяють наступні ознаки тривожності, пов’язаної зі школою: дезадаптація до шкільного середовища, неадекватні очікування батьків, несприятливі відносини з викладачем, зміна шкільного колективу та несприятливі відносини з викладачем.

У дітей найбільше турбує особистісне самовизначення в соціумі. Діти прагнуть досягти успіху як у навчальній, так і позанавчальній діяльності, шукають сприятливе місце в групі однолітків. Страх ситуації перевірки знань є важливим фактором тривожності для учнів, оскільки під час навчальних заходів учні так само хочуть продемонструвати свої здібності та показати свої навички вчителям і однокласникам. Арт-терапія, особливо казкотерапія, має бути ефективною для психологічної корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Що стосується загальних принципів роботи з дитячими страхами, то тут є кілька принципів, які слід дотримуватися. Детину не можна звинувачувати, а тим більше лаяти та карати за його страхи, оскільки він повністю залежить від батьків, які несуть персональну відповідальність за

його здоров’я та здатність протистояти зовнішнім і внутрішнім небезпекам.

Отже, арт-терапія, казкотерапія, саморозслаблення та методи емоційного розслаблення є найпоширенішими методами корекції тривожності та шкільної тривожності серед молодших школярів. У нашій програмі корекції ми будемо використовувати саме ці методи.

РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Методи та методики дослідження шкільної тривожності молодших школярів

На цьому етапі експериментального дослідження мета полягає в тому, щоб виявити тривожність як шкільна, так і особиста у дітей молодшого шкільного віку. Ціль експериментального дослідження полягає в тому, щоб вирішити наступні завдання:

- обґрунтування психодіагностичного інструментарію для дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку;
- дослідження тривожності у молодших школярів;
- інтерпретація результатів дослідження;
- формулювання психолого-педагогічних рекомендацій батькам, вчителям та практичним психологам.

З метою вивчення шкільної тривожності в молодшому шкільному віці нами використано комплекс методів та методик для дослідження. Експеримент проводився на базі Комунального закладу «Вінницький ліцей № 29», у дослідженні брали участь учні 2-х та 3-х класів, їхні батьки та вчителі.

Для дослідження шкільної тривожності були використані наступні методики:

Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності» П.Філліпса.

Мета полягає в тому, щоб дослідити ступінь і тип тривожності, пов’язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку. Понад п’ятдесят відсотків відповідей вказують на підвищену тривожність або високу тривожність. У цьому підході виділяються вісім основних компонентів тривожності:

1. Загальна тривожність у школі – це загальний емоційний стан дитини, пов’язаний з різними способами, якими вона бере участь у школьному

житті.

2. Емоційний стан, який дитина переживає під час соціальних контактів, особливо з однолітками, називається соціальним стресом.
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – це несприятливий психічний фон, який перешкоджає дитині розвивати власні потреби в успіху, досягати високих результатів тощо.
4. Страх самовираження – це негативні емоційні переживання, пов'язані з необхідністю розкрити себе, подати себе іншим і показати свої можливості.
5. Страх ситуації перевірки знань — це страх і тривога, які виникають, коли хтось перевіряє ваші знання, досягнення та можливості, особливо перед публікою.
6. Страх невідповідності очікуванням оточення — це відчуття, що інші оцінюють ваші дії, результати, думки та очікування негативного оцінювання.
7. Низька фізіологічна опірність стресові — це характеристика психофізіологічної організації, яка знижує здатність дитини адаптуватися до стресових ситуацій, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор навколишнього середовища.
8. Загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі призводить до проблем і страхів у стосунках з учителями, що знижує успішність учнів у школі.

Методика «Вимір рівня тривожності» Дж.Тейлора

Опитування складається з п'ятдесяти тверджень. Він може бути запропонований обстежуваному або за списком, або як набір карток з твердженнями. Обстежуваний переглядає твердження та дає відповідь «Так» або «Ні», залежно від того, погоджується чи ні з ними.

Підраховується кількість відповідей, які співпадають з ключем, що вказує на тривожність. Бальні оцінки від 40 до 50 балів вказують на дуже

високий рівень тривожності; 25-40 балів вказують на високий рівень; 15-25 балів вказують на середній рівень (з тенденцією до високого); 5-15 балів вказують на середній рівень (з тенденцією до низького) і 0-5 балів вказують на низький рівень тривожності.

Методика «Шкала явної тривожності CMAS» (адаптація А.М.Прихожан)

Мета шкали явної тривожності для дітей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale, або CMAS) полягає в тому, щоб визначити, наскільки стійкою є тривожність у дітей віком від восьми до дванадцяти років.

Для дитячого варіанта шкали було обрано 42 пункти, які вважалися найбільш показовими, коли йдеться про прояви постійних тривожних реакцій у дітей. Крім того, дитячий варіант відрізняється тим, що симптоми вказують лише на позитивний варіант відповіді. Крім того, у дитячому варіанті додано одинадцять пунктів контрольної шкали, щоб визначити тенденцію випробуваного до відповідей, які є соціально схвалюваними. Для визначення показників цієї тенденції використовуються як позитивні, так і негативні відповіді. Отже, метод містить 53 запитання.

На підставі отриманої шкальної оцінки робиться висновок про рівень тривожності випробуваного.

Проективна методика для діагностики шкільної тривожності А.М.Прихожан

Метод розроблений для діагностики тривожності в учнів віком від шести до дев’яти років. Для проведення тесту необхідні два набори по дванадцяти малюнків розміром 18 на 13 сантиметрів кожен. Набір А призначений для дівчаток, а Набір Б призначений для хлопчиків. На звороті малюнка є номери картинок.\

Кожен випробовуваний отримує індивідуальний підхід. Для проективних методів стандартні вимоги до виконання. Загальна інструкція

дається перед початком роботи. Крім того, перед демонстрацією деяких зображень доступні додаткові інструкції.

Загальний рівень тривожності визначається за допомогою «неблагополучних» відповідей, які характеризують настрій дитини на картинці як сумне, сердите або нудне. Детина, яка дала 7 і більше подібних відповідей із 10 може вважатися тривожною.

Можна отримати багатий матеріал для якісного аналізу даних, поєднуючи відповіді випробуваного з його інтерпретацією картинки, а також аналізуючи вибір героя на зображеннях з кількома дітьми (наприклад, на зображенні No 6 — він вибирає учня на першій парті, який вирішив завдання, або учня на другій парті, який не вирішив завдання).

Малюнкова методика «Чого я боюсь»

Основною метою цієї метрики є розкриття об’єкту страху у дітей. Задача для дітей полягає в тому, щоб намалювати те, чого вони бояться. Немає обмежень щодо виду або способу виконання малюнку. Для інтерпретації розглядається сам основний об’єкт на малюнку, а також спосіб його виконання. Рекомендується попросити дитину пояснити, що він намалював, а також коли він зустрічався з об’єктом, який його хвилює. Щоб отримати загальні результати для групи, після отримання результатів малюнки можна класифікувати на окремі категорії. Кожен вид страхів має свою історію та мотивацію.

Малюнкова методика «Чому я не люблю ходити до школи»

Ця методика полягає в тому, щоб виявити причини, через які дитина не бажає відвідувати школу. Ці причини найчастіше є факторами, які сприяють розвитку тривожності в школі. Для інтерпретації розглядаються як об’єкт, який зображено, так і пояснення дитини щодо нього. Результати можна узагальнити, розділивши дані на різні категорії.

2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Наше наукове дослідження було організовано та проведено у на базі комунального закладу «Вінницький ліцей № 29» у даній експериментальній роботі брали участь учні 2-х та 3-х класів. Загальна вибірка становить 68 осіб.

Для дослідження тривожності молодших школярів ми використали методику «Вимірування рівнів тривожності» Дж.Тейлора. Результати дослідження за даною методикою представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати дослідження тривожності молодших школярів за методикою Дж.Тейлора

Рівень тривожності	*Кількість респондентів*	*%*
Дуже високий рівень	9	13,2
Високий рівень	23	33,8
Середній з тенденцією до високого	17	25
Середній з тенденцією до низького	11	16,2
Низький рівень	8	11,8

Отже, як бачимо із даної таблиці, результати дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку за методикою Дж.Тейлора свідчать про те, що домінуючими є прояви високого рівня тривожності у 23 респондентів, а це становить 33,8 % вибірки, також у 17 осіб переважає середній рівень тривожності з тенденцією до високого, що становить 25 % від загальної кількості вибірки.

Варто також зазначити, що серед досліджуваних є 13,2 % дітей, у яких проявляється дуже високий рівень тривожності та 11,8 % дітей проявили за результатами даної методики низький рівень тривожності.

Для кращого сприймання кількісних покажників дослідження за методикою Дж.Тейлора представимо їх у вигляді діаграми (рис.2.1.).

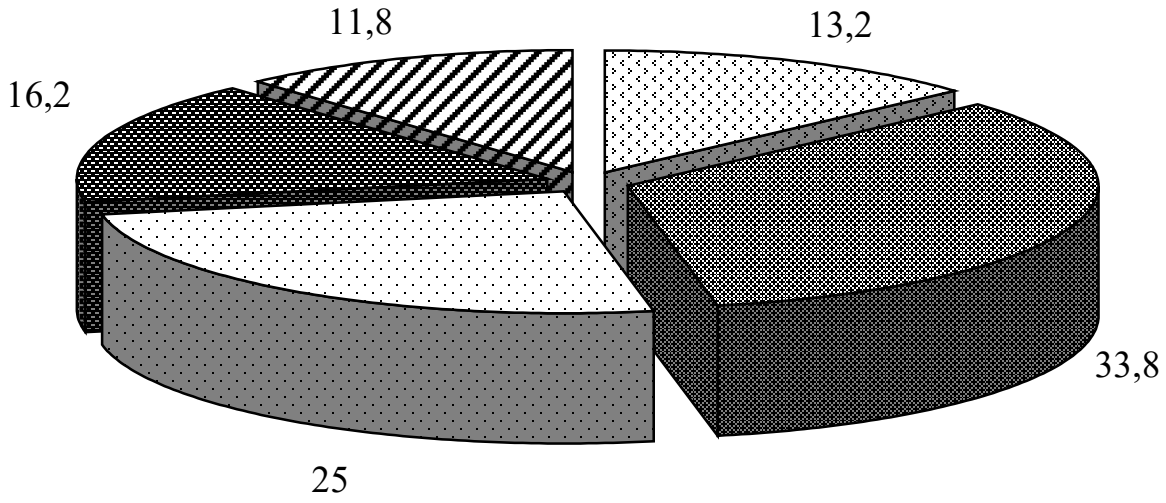


Рис. 2.1. Результати дослідження рівнів тривожності за методикою Дж.Тейлора

Дані показники характеризують загальну тривожність молодших школярів. Це може стосуватись проблем із навчанням та труднощів у встановленні та підтриманні соціальних контактів. Також, прояв тривожності, особливо дуже високий її рівень може проявлятись як особистісна риса досліджкваного.

Високий рівень прояву тривожності у молодших школярів може свідчити про напруження та дискомфорт у колективі класу, висміювання

певних недоліків, складних взаємостосунків із батьками та вчителями, низькою самооцінкою дитини тощо.

Також, більшість дітей приховують свій страх пред виконанням певних завдань, при оцінюванні знань, відповідях біля дошки, публічними виступами або при встановлені соціальних контактів з оточуючими. Ці фактори негативно впливають на всі сфери життя школярів, зокрема на навчання та спілкування із батьками, вчителями та однолітками.

Такі діти із прихованою тривожністю можуть залишатися зовні спокійними, проте відчувають приховані старах та тривогу.

Для більш ґрунтовного дослідження проявів тривожності ми використали методику «Діагностики рівня шкільної тривожності» П.Філліпса.

Результати дослідження шкільної тривожності за даною методикою представлені у таблиці 2.2.

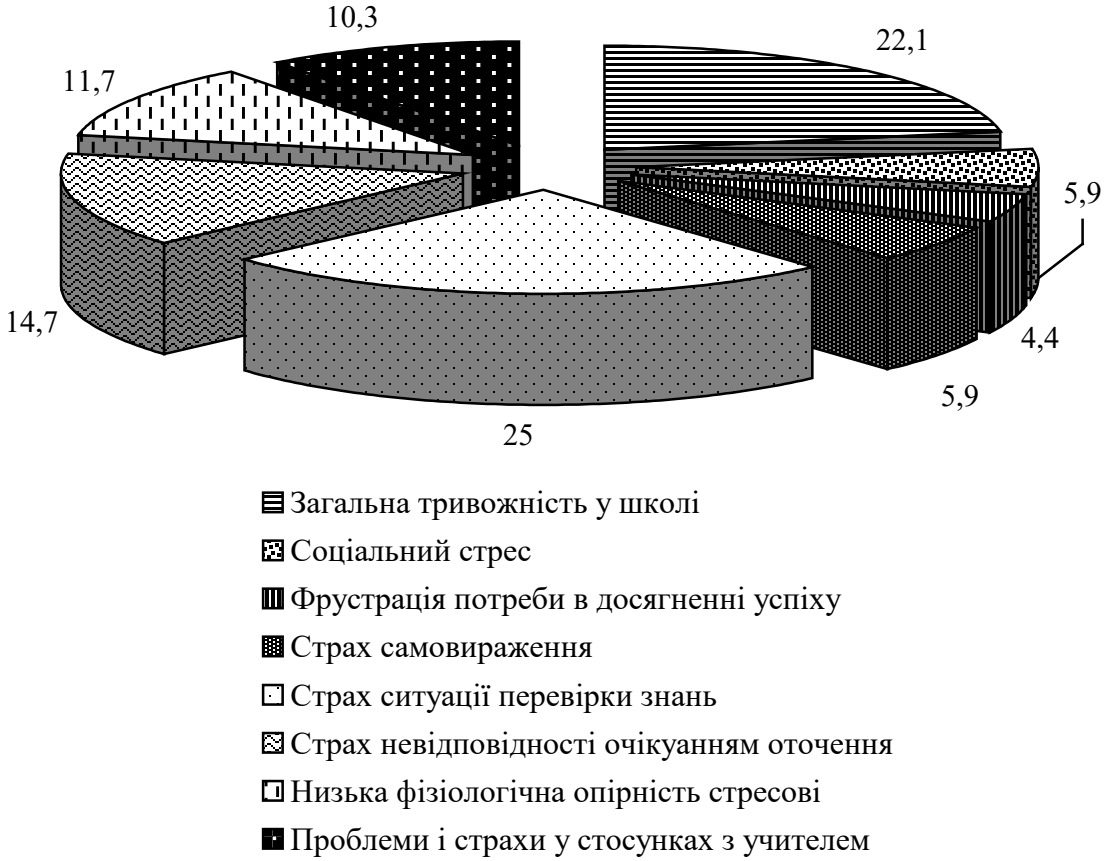
Таблиця 2.2.

Результати дослідження шкільної тривожності за методикою П.Філліпса

Види тривожності	*Кількість респондентів*	*%*
Загальна тривожність у школі	15	22,1
Соціальний стрес	4	5,9
Фрустрація потреби в досягненні успіху	3	4,4
Страх самовираження	4	5,9
Страх ситуації перевірки знань	17	25
Страх невідповідності очікуванням оточення	10	14,7
Низька фізіологічна	8	11,7

опірність стресові		
Проблеми і страхи у стосунках з учителем	7	10,3

Для кращого сприймання отриманих результатів представимо їх у формі діаграми (рис. 2.2).



2.2. Результати дослідження за методикою діагностики рівня шкільної тривожності П.Філліпса

За результатами методики Філліпса ми виявили, що у 22,1 % респондентів виявлено високий рівень загальної тривожності у школі, яка на нашу думку пов’язана із загальним переживанням тривоги та страху. Таки показники характерні для дітей даного вікового періоду.

Варто зазначити, що у 25 % опитуваних дітей виявлено страх ситуацій перевірки знань. Дітям молодшого шкільного віку характерне переживання тривоги під час відповідей біля дошки, які на нашу думку

пов’язані із бажанням отримати гарну оцінку та не розчарувати батьків. Також діти даного віку досить болісно реагують на зауваження щодо навчання, важко переживають почуття сорому при критиці. Варто зазначити, що досить високий рівень прояву даного страху може призводити до небажання дітей ходити до школи та виконувати домашні завдання, які призводить до зниження успішності учнів.

Також, звернути увагу на те, що у 14,7 % молодших школярів проявили страх невідповідності очікуванням оточення особливо, коли це стосується значимих для них дорослих. Для дітей даного віку важлива думка насамперед вчителі та батьки, для яких є важливими успіхи власних учнів та дітей. Тому страх розчарувати їх, особливо своїми успіхами у навчанні, є вагомими для молодших школярів.

У 8 учнів вибірки – це 11,7 % від загальної кількості респондентів, за методикою П.Філліпса виявлено низьку фізіологічну опірність страхові, тобто це особистісна якість. Діти з високим рівнем прояву фізіологічного страху схильні до мимовільного потовиділення, похолодіння долонь, стоп, тремору кінцівок, заїкання тощо.

У 10,3 % вибірки молодших школярів виникають негативні переживання та страхи при взаємодії з вчителями, і досить високий показник за шкалою «Страху перевірки знань», взаємопов’язані.

Найнищий показник у досліджені виявлено за шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху», який становить 4,4 % вибірки. На нашу думку це характерно для дітей молодшого шкільного віку. Діти хочут виділятися серед однолітків у навчанні і радувати батьків своїми успіхами, хоча це бажання перш завсе самих батьків. Щоб досягнути високих результатів батьки різними способами їх заохочують. Хоча діти часто не усвідомлюють і не проявляють сильного бажання до «перемоги».

У дальній вибірці досліджуваних проявляється у рівній мірі соціальний стрес та страх самовираження, що становить 5,9 %. Ці

результати пов’язані з небажанням виділятися із загальної маси дітей, бути «вискочкою».

Отже, можемо зробити висновок, що за даною методикою виявилено домінуючим видом шкільної тривожності є загальна тривожність, тобто основна частина досліджуваних переживають негативний емоційний стан, що пов’язаний з різними формами діяльності в школі.

Також школярі показали високий результат страху невідповідності очікуванням оточення, це свідчить про страх з приводу оцінювання, виникає страх оцінки оточуючими, особливо оцінки їх поведінки та особистості.

Одним із високих показників є страхи у стосунках з вчителем, це свідчить про дискомфорт у таких стосунках, страх та непорозуміння.

Даний фактор може бути спричинений умовами створеними вчителем, деспотичним стилем педагогічної діяльності, але в будь-якому варіанті, цей факт негативно впливає на рівень навчання та емоційний стан учнів.

При проведенні тестування спостерігався явний вплив вчителя на результати роботи класу, при перевірці малюнкових методик виявилось, що частина досліджуваних не встигли виконати завдання вдома, і виконували їх у класі. При виконанні цього завдання була присутня вчителька, саме вона вказала тему малюнка, мотивуючи це «гарними результатами».

У даної вибірки досліджуваних також був виявлений страх ситуації перевірки знань, беручи до уваги результати показника стосунків з учителем, страху невідповідності очікуванням інших та результати спостереження, можна стверджувати, що причинами є деспотичний стиль викладання учителя.

Показник фрустрації потреби в досягненні успіху, який має найнижчі показники серед усіх, дає можливість корекції рівня

тривожності, при побудові відповідної програми, що зможе підвищити показник потреби успіху.

Також нами було виявлено, що у дітей не успішних у навчанні високий рівень страху перевірки знань та страх невідповідності очікуванням оточуючих. А у дітей з гарними успіхами у навчанні – страх перед учителем та страх самовираження.

Для дослідження тривожності молодших школярів, ми також використали методика «Шкала явної тривожності CMAS», адаптовану А.М.Прихожан. За допомогою даної методики ми визначили рівеь явної тривожності дітей 2-х та 3-х класів.

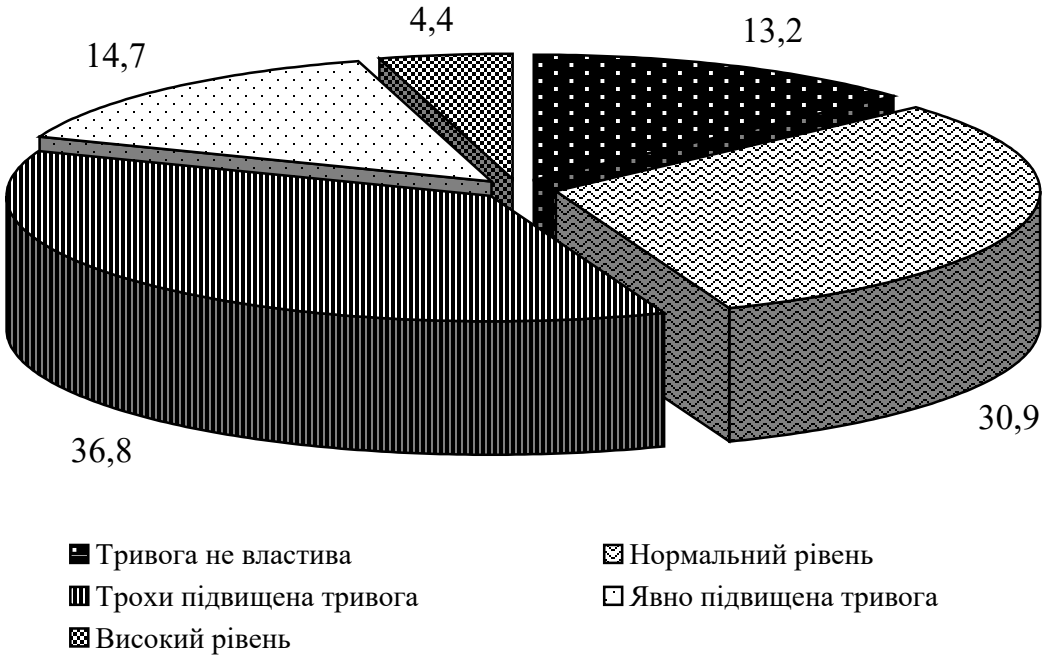
Результати дослідження за даною шкалою виявлення тривожності представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження за шкалою явної тривожності CMAS (адаптація А.М.Прихожан)

Рівень тривоги	*Цількість респондентів*	*%*
Тривога не властива	9	13,2
Нормальний рівень	21	30,9
Трохи підвищена тривога	25	36,8
Явно підвищена тривога	10	14,7
Високий рівень	3	4,4

Для кращого сприйняття та аналізу результатів дослідження, які представлено у таблиці 2.3, представимо їх у формі діаграми (рис.2.3.).



2.3. Дослідження за шкалою явної тривожності CMAS (адаптація А.М.Прихожан)

У результаті дослідження за шкалою явної тривожності CMAS, адаптовану А.М.Прихожан, ми виявили, що у 30,9 % вибірки прослідковується нормальний рівень прояву тривоги, що свідчить про адекватне сприйняття себе у школі та взаємодії дітей з навколишнім світом.

У 36,8 % досліджуваних дітей молодшого шкільного віку виявлено трохи підвищений рівень тривоги. Цей показник, на нашу думку, пов'язаний з особливостями даного віку: залежність від схвалення досягнень батьками, страх зробити чи сказати щось не правильно тощо. Дані прояви переживань діти вміло маскують та зовні майже не проявляють.

Також датям даної вибірки характерний явно високий рівень тривожності – це 14,7 %. Ці діти переживають прояви страху з явними ознаками: тремор кінцівок, посіпування частин тіла, заїкання при відповідях біля дошки тощо.

У 4,4 % дітей даної групи досліджуваних виявлено високий рівень тривожності, що підтверджує наші попередні дослідження. Висока тривога у дітей насамперед пов’язана із страхом перевірки знань та стосунками із вчителями, особливо, коли вчитель використовує авторитарний стиль керівництва. Цеж стосується і сімейної взаємодії.

У дослідженні тривожності молодших школярів ми також використали проективні методики, зокрема проективна методика для діагностики шкільної тривожності А.М.Прихожан. дана методика дала можливість визначити причини шкільних страхів та рівень тривоги, що вони викликають.

Результати дослідження представлені на рисунку 2.4 для подальшого аналізу.

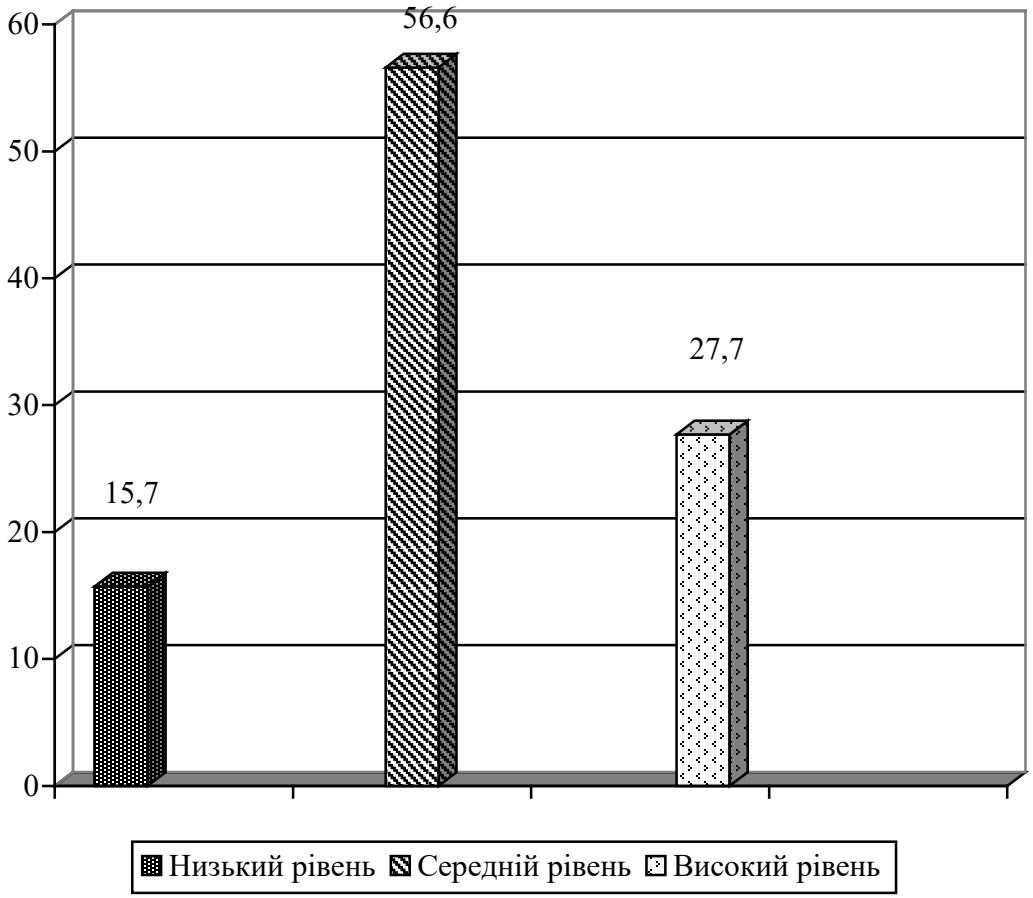


Рис.2.4. Результати проективної методики А.М.Прихожан

Отже, за результатами проективної методики на визначення рівня шкільної тривожності А.М.Прихожан, можна стверджувати про те, що у більшої частини досліджуваних виявлений середній рівень тривожності – 56,6 %.

Згідно цих результатів значна частина також має високий рівень тривожності – 27,7%, який потребує корекції. Розглядаючи дані цієї методики, ми можемо зазначити, що картинки на яких зображувалися ситуації з учителем, мали найчастіше відповіді негативного характеру, та характеризувалися як оцінка знань або вчинків учителем. Картинки із зображеннями взаємодії із однолітками, зазвичай оцінювались позитивно, та пояснювалися ігровою діяльністю. Загалом отримані результати, є дуже схожими до результатів за методикою Філліпса. У дітей високий рівень страху перед учителем та страх ситуацій перевірки знань.

Щодо малюнку № 12, то варто зазначити, що усі діти дали позитивну характеристику.

У процесі дослідження ми також використали проективну методику «Чого я боюсь», за допомогою якої ми визначили та проаналізували основні страхи дітей.

Згідно результатів малюнкової методи «Чого я боюсь», можна виділити основні групи дитячих страхів (види страхів):

- Страх тварин та комах

При обговоренні результатів із учнями, було виявлено, що 17 % дітей переживали травматичні ситуації даного виду.

Це гарно прослідковується за малюнком дівчинки на яку колись напала зграя собак, або малюнків із зобаженням бджоли, у дітей яких вона колись жалила.

Найчастіше в даній методиці зустрічались зображення павуків.

Дані страхи чітко відображені на дитячих малюнках (рис. 2.5, 2.6, 2,7).



Рис. 2.5. Результати до малюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія - страх тварин та комах



Рис. 2.6. Результати малюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія – страх тварин та комах

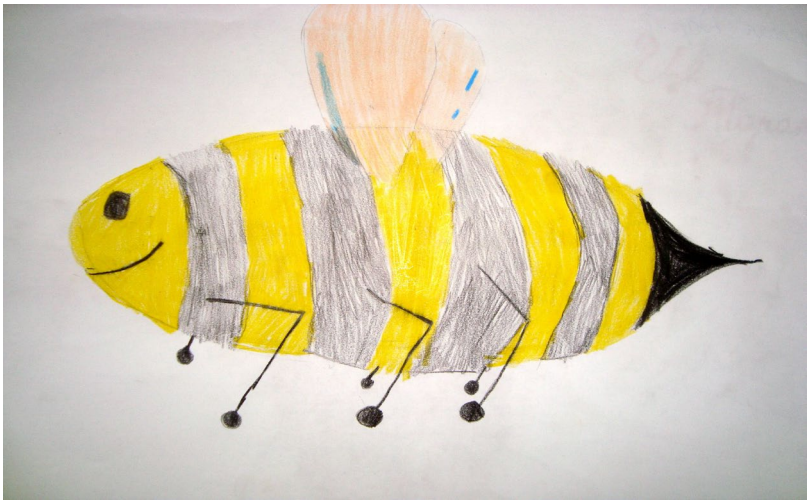


Рис.2.7. Результати малюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія – страх тварин та комах

- Страх стихії

Загалом можна говорити, що даний вид страху є набутим від соціуму, проте в конкретному випадку, він є результатом особистого негативного досвіду дітей (рис.2.8.).



Рис.2.8. Результати малюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія – страх стихії

- Страх висоти

Пояснень до даного виду малюнків не було, тому можемо припустити, що цей вид страху був отриманий від батьків. А також можливо дитина раніше падала з висоти, що призводила до значних травм.

- Страх чудовиськ та монстрів

Згідно отриманих малюнків, можна стверджувати про негативний вплив телебачення на дітей, адже сам малюнок схожий на героя з фільму жахів, або фантастики. Більшість батьків дуже рідко звертають увагу на те, що дивляться діти, тому вчителям та практичним шкільних психологам варто їм це повідомити та звернути на це їхню увагу (рис.2.9, 2.10.).



Рис.2.9. Результати малюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія – страх чудовиськ



Рис.2.10. Результати малюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія – страх монстрів

Наступна проективна методика, яку ми використали для дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку – це малюнкова методика «Чому я не люблю ходити до школи».

Дана метока також дозволила розділити малюнки на певні види, які повністю співпадають з методикою Філліпса, як за назвами так і за результатами. Крім того дана методика дозволила отримати велику кількість додаткової інформації.

Дана методика давалась учням як домашнє завдання, проте деякі забули його виконати, тому швидко виконували його у класі. Ті хто зробили завдання вдома, виявили такі показники, як страх учителя, страх перед виконанням завдань, страх ситуації оцінки знань (рис.2.11.).



Рис.2.11. Результати малюнкової методики «Чому я не люблю ходити до школи», учень зобразив, що у школі потрібно багато писати

Ті хто виконували завдання в класі, потрапили під вплив учителя, задля отримання кращих результатів нею була задана тема малюнку, а саме, що діти не полюбляють рано вставати. Тому був отриманий ряд малюнків на одну тему.

Крім того, учнями не успішним у навчанні були намальовані велики двійки, що підтверджує їх попередні результати – страх ситуацій оцінювання знань та страх самовираження(рис.2.12, 2.13.).



Рис.2.12. Результати малюнкової методики «Чому я не люблю ходити до школи», категорія – страх ситуації оцінки знань



Рис. 2.13. Результати малюнкової методики «Чому я не люблю ходити до школи», категорія – проблеми та срахи оцінювання знань

Учені, які є успішними у навчанні намалювала малюнок зазначений вчителем, і цим підтвердили попередні результати, які говорять про страх перед учителем та страх невідповідати очікуванням оточуючих. Результати подібного характеру зустрічались у більшій частині досліджуваних. Тобто підтверджували результати попередніх методик (рис.2.14, 2.15, 2.16, 2.17.).

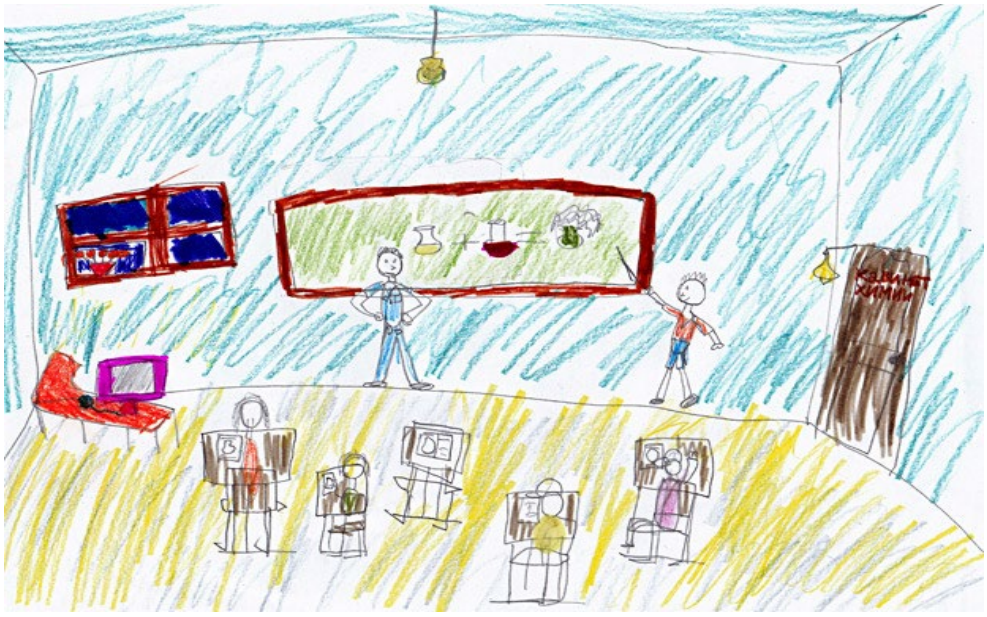


Рис.2.14. Результати малюнкової методики «Чому я не люблю ходити до школи», категорія – страх ситуації оцінки знань



Рис.2.15. Результати млюнкової методики «Чого я боюсь?», категорія – проблеми та страхи в стосунках з учителем



Рис.2.16. Результати млюнкової методики «Чому я не люблю ходити до школи», тема малюнку нав’язана вчителем, дитина зобразила, що не полюбляє рано вставати до школи



Рис.2.17. Результати млюнкової методики «Чому я не люблю ходити до школи», тема малюнку нав’язана вчителем, дитина зобразила, що не полюбляє рано вставати до школи

За результатами даного дослідження нами був проведений кореляційний аналіз, результати якого представлені у таблиці 2.4.

Для нашої вибірки, яка становить 68 чоловік, значимою є кореляція при показнику 0,3 при похибці 0,05

Таблиця 2.4.

Кореляційний аналіз

	Тривога не властива	Нормальний рівень	Трохи підвищена тривога	Явно підвищена тривога	Високий рівень
Загальна тривожність у школі	1,21	0,04	0,02	**0,29**	0,12
Соціальний стрес	-0,10	0,09	**0,31**	1,91	0,15
Фрустрація потреби в досягненні успіху	-0,08	**0,31**	-1,23	0,16	0,03
Страх самовираження	0,12	0,16	0,08	-0,12	0,19
Страх ситуації перевірки знань	-0,06	0,02	1,13	0,04	**0,35**
Страх невідповідності очікуванням оточення	**-0,32**	0,09	0,14	0,12	0,09
Низька фізіологічна опірність стресові	-0,15	0,19	**0,32**	0,18	0,07
Проблеми і страхи у стосунках з учителем	-0,13	0,12	0,21	**0,28**	0,09

Згідно проведеного кореляційного аналізу, було виявлено значимі зв’язки між показниками загальної тривожності у школі та явно підвищеною тривожністю (0,29).

Також, зв'язок між високим рівнем тривожності та страхом перевірки знань є прямим (0,35).

Оберненим є зв'язок між страхом невідповідності очікуванням оточення та відсутністю тривоги (-0,32).

Прямий зв'язок прослідковується між низькою фізіологічною опірністю стресові та трохи підвищеною тривожністю (0,32).

Прямий кореляційний зв'язок також прислідковується між проблемами та страхом стосунків з учителем та явним проявом підвищеної тривожності (0,28).

В даному випадку зв’язки між показниками є прямими, а це означає, що при збільшенні одного показника збільшується інший.

Отже, дані результати підтверджують нашу гіпотезу, і говорять про те, що особистісна тривожність, дитячі страхи, страх ситуації перевірки знань, проблеми у стосунках з учителем можуть бути причинами виникнення шкільної тривожності.

Висновок до другого розділу

В даному дослідженні нами були використані наступні методики: тест шкільної тривожності Філліпса, методика виміру рівня тривожності Дж.Тейлора, проективна методика для діагностики шкільної тривожності А.М.Прихожан, шкала явної тривожності CMAS (адаптація А.М.Прихожан), малюнкова методика «Чого я боюсь» та малюнкова методика «Чому я не люблю ходити до школи».

Отже, результати дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку за методикою Дж.Тейлора свідчать про те, що домінуючими є прояви високого рівня тривожності у 23 респондентів, а це становить 33,8 % вибірки, також у 17 осіб переважає середній рівень тривожності з тенденцією до високого, що становить 25 % від загальної кількості вибірки.

Варто також зазначити, що серед досліджуваних є 13,2 % дітей, у яких проявляється дуже високий рівень тривожності та 11,8 % дітей проявили за результатами даної методики низький рівень тривожності.

Отже, за методикою дослідження шкільної тривожності Філліпса, можемо зробити висновок, що за даною методикою виявилено домінуючим видом шкільної тривожності є загальна тривожність, тобто основна частина досліджуваних переживають негативний емоційний стан, що пов'язаний з різними формами діяльності в школі.

Також школярі показали високий результат страху невідповідності очікуванням оточення, це свідчить про страх з приводу оцінювання, виникає страх оцінки оточуючими, особливо оцінки їх поведінки та особистості.

Одним із високих показників є страхи у стосунках з вчителем, це свідчить про дискомфорт у таких стосунках, страх та непорозуміння.

Даний фактор може бути спричинений умовами створеними вчителем, деспотичним стилем педагогічної діяльності, але в будь-якому варіанті, цей факт негативно впливає на рівень навчання та емоційний стан учнів.

При проведенні тестування спостерігався явний вплив вчителя на результати роботи класу, при перевірці малюнкових методик виявилось, що частина досліджуваних не встигли виконати завдання вдома, і виконували їх у класі. При виконанні цього завдання була присутня вчителька, саме вона вказала тему малюнка, мотивуючи це «гарними результатами».

У даної вибірки досліджуваних також був виявлений страх ситуації перевірки знань, беручи до уваги результати показника стосунків з учителем, страху невідповідності очікуванням інших та результати спостереження, можна стверджувати, що причинами є деспотичний стиль викладання учителя.

Показник фрустрації потреби в досягненні успіху, який має найнижчі показники серед усіх, дає можливість корекції рівня тривожності, при побудові відповідної програми, що зможе підвищити показник потреби успіху.

Також нами було виявлено, що у дітей не успішних у навчанні високий рівень страху перевірки знань та страх невідповідності очікуванням оточуючих. А у дітей з гарними успіхами у навчанні – страх перед учителем та страх самовираження.

У результаті дослідження за шкалою явної тривожності CMAS, адаптовану А.М.Прихожан, ми виявили, що у 30,9 % вибірки прослідковується нормальний рівень прояву тривоги, що свідчить про адекватне сприйняття себе у школі та взаємодії дітей з навколишнім світом.

У 36,8 % досліджуваних дітей молодшого шкільного віку виявлено трохи підвищений рівень тривоги. Цей показник, на нашу думку, пов'язаний з особливостями даного віку: залежність від схвалення досягнень батьками, страх зробити чи сказати щось не правильно тощо. Дані прояви переживань діти вміло маскують та зовні майже не проявляють.

Також датям даної вибірки характерний явно високий рівень тривожності – це 14,7 %. Ці діти переживають прояви страху з явними ознаками: тремор кінцівок, посіпування частин тіла, заїкання при відповідях біля дошки тощо.

У 4,4 % дітей даної групи досліджуваних виявлено високий рівень тривожності, що підтверджує наші попередні дослідження. Висока тривога у дітей насамперед пов’язана із страхом перевірки знань та стосунками із вчителями, особливо, коли вчитель використовує авторитарний стиль керівництва. Цеж стосується і сімейної взаємодії.

Отже, за результатами проективної методики на визначення рівня шкільної тривожності А.М.Прихожан, можна стверджувати про те, що у

більшої частини досліджуваних виявлений середній рівень тривожності – 56,6 %.

Згідно цих результатів значна частина також має високий рівень тривожності – 27,7%, який потребує корекції. Розглядаючи дані цієї методики, ми можемо зазначити, що картинки на яких зображувалися ситуації з учителем, мали найчастіше відповіді негативного характеру, та характеризувалися як оцінка знань або вчинків учителем. Картинки із зображеннями взаємодії із однолітками, зазвичай оцінювались позитивно, та пояснювалися ігровою діяльністю. Загалом отримані результати, є дуже схожими до результатів за методикою Філліпса. У дітей високий рівень страху перед учителем та страх ситуацій перевірки знань.

Щодо малюнку № 12, то варто зазначити, що усі діти дали позитивну характеристику.

Згідно з даних отриманих згідно кореляційного аналізу, робимо висновок, що наша гіпотеза підтвердилась, і тому особистісна тривожність, дитячі страхи, страх ситуації перевірки знань, проблеми у стосунках з учителем можуть бути причинами виникнення шкільної тривожності.

ВИСНОВКИ

Більшість дослідників сходяться на тому, що тривожність має бути диференційована – як ситуативне явище або як особистісна характеристика з урахуванням динаміки та перехідного стану – проаналізувавши теоретичні матеріали в психологічній літературі, яка охоплює тему підвищеної тривожності серед молодших школярів.

Тривога визначається як емоційний стан гострого внутрішнього болісного беззмістовного хвилювання, яке пов’язане з прогнозуванням невдачі, небезпекою або очікуванням чогось важливого для людини в умовах невизначеності. Це емоційна сторона тривоги.

Тривожність – це властивість людини, яка постійно або періодично викликає занепокоєння, страх і тривогу в певних соціальних обставинах. Науковці вважають, що тривога є частиною психічного стресу, або «стресу». Такі прояви поведінки, як емоційні переживання, неспокій і невпевненість у власному благополуччі, можна розглядати як ознаки тривожності.

Тест шкільної тривожності П.Філіпса, методика виміру рівня тривожності Дж.Тейлора, проективна методика для діагностики шкільної тривожності А.М.Прихожана, шкала явної тривожності CMAS (адаптована А.М.Прихожаном), малюнкова методика «Чого я боюся» та малюнкова методика «Чому я не люблю ходити до школи» були розроблені та обґрунтовані, щоб досягти мети та виконати завдання.

Таким чином, результати дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку за методом Дж. Тейлора показують, що у 23 респондентів, які становили 33,8 відсотка вибірки, переважали високі рівні тривожності, а також у 17 осіб, які мали тенденцію до високих рівнів тривожності, що становило 25% від загальної вибірки.

Крім того, слід зазначити, що за результатами цієї методики 13,2 відсотка дітей показали дуже високий рівень тривожності, а 11,8 відсотка дітей показали низький рівень тривожності.

Відповідно до методології дослідження шкільної тривожності Філліпса, ми можемо зробити висновок, що загальна тривожність є найпоширенішим типом шкільної тривожності, оскільки більшість досліджуваних відчувають емоційні проблеми, пов'язані з різними видами діяльності в школі.

Крім того, школярі показали високі результати стараху невідповідності очікуванням оточення, що свідчить про те, що вони бояться бути оціненими оточуючими, особливо їх особистістю та поведінкою.

Одним із високих показників є страх у стосунках з вчителем, що свідчить про дискомфорт, страх і непорозуміння в таких стосунках.

Умови, які створює вчитель або деспотичний стиль діяльності в класі, можуть бути причиною цього фактору, але обидва ці фактори негативно впливають на рівень навчання та емоційний стан учнів.

Тестування показало, що вчитель явно впливає на результати роботи класу. Перевірка малюнкових методик показала, що кілька досліджуваних не встигли виконати завдання вдома, але виконали їх у класі. При виконанні цього завдання вчителька, яка була присутня, сама вказала тему малюнка та мотивувала студентів до «гарних результатів».

У цій вибірці досліджуваних також був страх ситуації перевірки знань. Зважаючи на результати показника стосунків з учителем, страх, що результати не відповідають очікуванням інших, а також результати спостережень, можна припустити, що причиною цього є деспотичний стиль викладання учителя.

Показник фрустрації потреби в досягненні успіху, який має найнижчі показники з усіх, дає можливість коригувати рівень тривожності,

створюючи відповідну програму, яка зможе підвищити показник потреби в досягненні успіху.

Крім того, ми виявили, що у дітей, які не досягають успіху в навчанні, високий рівень страху перевірки своїх знань, а також страх невідповідності очікуванням оточуючих. Крім того, у дітей, які добре навчаються, є страх перед своїми вчителями та страх перед тим, як вони покажуть себе.

Результати дослідження за шкалою явної тривожності CMAS, адаптовану А.М.Прихожаном, показали, що 30,9 відсотків вибірки мали нормальний рівень тривоги. Це свідчить про те, що діти мають адекватне сприйняття себе в школі та взаємодію з навколишнім світом.

У 36,8 % досліджуваних дітей молодшого шкільного віку було помітно більше тривоги. На нашу думку, цей показник пов’язаний з особливостями цього віку, такими як залежність від схвалення батьками досягнень, страх сказати або зробити щось не так тощо. Діти приховують свої переживання та майже не демонструють їх.

Крім того, дані вибірки показують явно високий рівень тривожності – 14,7 відсотка. Ці діти явно демонструють симптоми страху, такі як тремор кінцівок, посіпування частин тіла, заїкання, коли вони відповідають на виклики біля дошки тощо.

Щоб підтвердити результати наших попередніх досліджень, було виявлено, що 4,4 відсотка дітей у цій групі мали високий рівень тривожності. Насамперед висока тривога у дітей пов’язана з побоюванням перевірити свої знання та стосунками з вчителями, особливо коли вчитель діє авторитарно. Це також стосується взаємодії в сім’ї.

Отже, можна стверджувати, що у більшості досліджуваних був середній рівень тривожності 56,6 %, згідно з результатами проективної методики на визначення рівня шкільної тривожності А.М.Прихожан.

Ці результати показують, що значна частина населення також має високий рівень тривожності (27,7%) і потребує корекції. Розглядаючи дані

цієї методики, ми можемо зробити висновок, що ситуації з учнем найчастіше отримували негативні відповіді та характеризувалися як оцінка знань або дій учня. Картинки, на яких зображено взаємодію з однолітками, зазвичай були позитивно оцінені та пояснювалися ігровою діяльністю. Загалом результати були дуже схожі на результати, отримані за методом Філліпса. Діти мають високий рівень страху перед вчителями та ситуаціями перевірки знань.

Проведений кореляційний аналіз показав, що існує значна кореляція між загальною тривожністю школи та явно підвищеною тривожністю (0,29). Крім того, існує прямий зв'язок між високим рівнем тривожності та страхом перевірки знань (0,35). Страх невідповідності очікуванням оточення та відсутність тривоги пов'язані (-0,32). Низька фізіологічна опірність стресові та трохи підвищена тривожність мають прямий зв'язок (0,32).

Крім того, було виявлено прямий кореляційний зв'язок між явним проявом підвищеної тривожності та проблемами та страхом стосунків з учителем (0,28).
У цьому випадку зв'язки між двома показниками є прямими, що означає, що один показник збільшується, а інший збільшується.

Отже, ці висновки підтверджують нашу гіпотезу про те, що шкільна тривожність може бути викликана такими факторами, як особистісна тривожність, дитячі страхи, страх перед перевіркою знань і проблеми у стосунках з учителем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Виховання особистості. / Під ред. О.І. Цибульської. К.: Либідь, 2021. 280 с.
2. Варій М.Й. Психологія: навчальний посібник. К.: Фенікс, 2017. 267 с.
3. Вікова та педагогічна психологія. / За ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинського, З.В. Огороднійчук. К.: Просвіта, 2001. 415 с.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. К.: Либідь, 2013. 400 с.
5. Заброцькій М.М. Основи вікової психології. Тернопіль, 2011. 207 с.
6. Кононко О.Л. Психологічні відмінності хлопчиків і дівчаток. Індивідуальний підхід: суть і шляхи реалізації у виховання дошкільників. К.: Освітянин, 1996. 241 с.
7. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. К.: Освіта, 2019. 297 с.
8. Лешкова Т. Коробка зі страхами // Дошкільне виховання. 2012. № 10. С. 30-32.
9. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: Навчальний посібник. К.: Центр навч. літератури, 2013. 240 с.
10. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 124 с
11. Малімон Л.Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості. // Практична психологія та соціальна робота. 2002. №7. С.59-65.
12. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання, 1989. 36 с.
13. Овчаров С.М. Навчаємося творити: розвиток креативних здібностей школярів. Полтава: АСМІ, 2011. 108 с.
14. Панфілова М.А. Страхи в будиночках. Діагностика страхів у дітей та підлітків // Шкільний психолог. 2013. № 8. С.10-12.

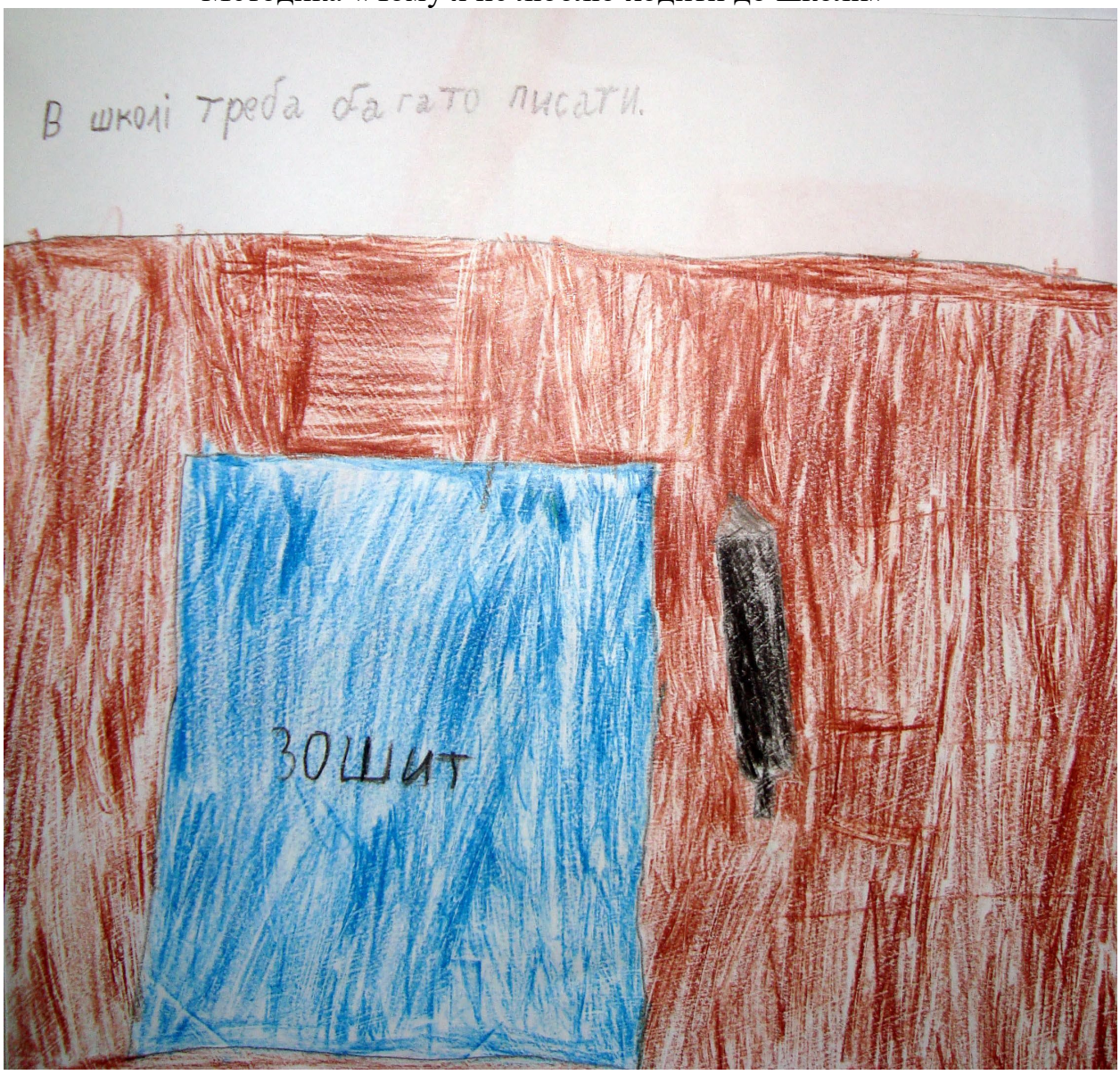
15. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології / За ред. Т.І.Пашукової. К.: Звания, 2013. 204 с.
16. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія К.: Педагогіка, 2010. 324 с.
17. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
18. Скібська Л.І. Конфліктологія: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2018. 335.
19. Скрипченко О., Долинська Л., Огороднійчук З. Загальна психологія: Навч. посібник / О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук. – К.: А.П.Н., 2011. – 464 с.
20. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. К.: Радянська школа, 2004. 104 с.
21. Снєгірьова Т. Дитячі малюнки очима психолога // Обруч. 2013. № 5. С. 5-6.
22. Степанова В.А. Прояв емоційності дітей дошкільного віку в малюнку // Психолог в дитячому саду. 2013. № 4. С. 46-60.
23. Степанова Е. Пограємо в «забавні страхи і смішні жахи»? // Дошкільне виховання. 2012. № 5. С. 65-68.
24. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція. К.: 2013. 183.
25. Томчук С.М. Психологія емоційних явищ: Навчальний посібник. Вінниця: ВСЕІ Університету «Україна», 2013. 75 с.
26. Філоненко М.М. Психологія спілкування: підручник. К.: Центр навчальної літератури, 2019. 464 с.
27. Чернобровкіна В.А. Прив'язаність до близьких дорослих та її вплив на розвиток характеру в дошкільному віці. Киев, 1992. 120 с.
28. Шадських Ю.Г. Психологія і педагогіка: Навчальний посібник. Львів: Магнолія плюс, 2015. 320 с.
29. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Либідь, 2012. 560 с.

30. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. К.: Крокус, 2014. 267 с.
31. Adler A. Social interest: A challenge to mankind. New York: Capricorn Books, 1964. 200 p.
32. Erikson E. The problem of ego identity. In G. Pollock (Ed.), Pivotal papers on identification. Madison: International Universities Press,1993. 230 p.
33. Evans R.I. Carl Rogers: The man and his ideas. New York: Dutton, 2010.
34. Freud Z. Psychoanalysis of children's fears Madison: International Universities Press,1993. 230 p.
35. Johnson, David W. The Social Psychology of Education. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
36. Moore T.W. Stress in normal childhood // Human relations, vol. 22, 1979. P. 235-250.
37. Murphy L.B. The widening world childhood. NY., 1990.
38. Valzelli Z. Psychobiology of Aggression and Violence. New York: Raven Press, 1981. 240 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Чому я не люблю ходити до школи»



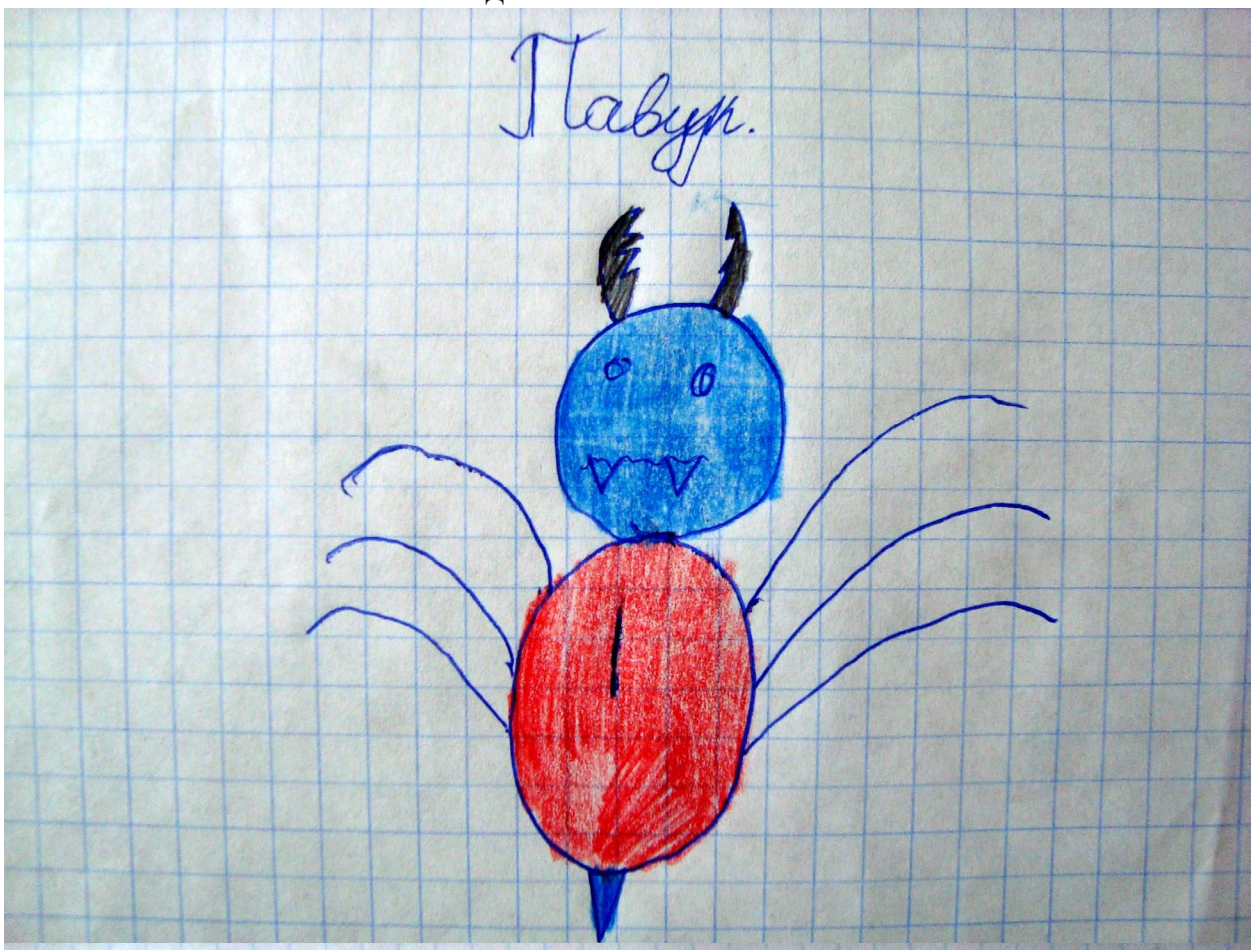
Додаток Б

Методика «Чому я не люблю ходити до школи»



Додаток В

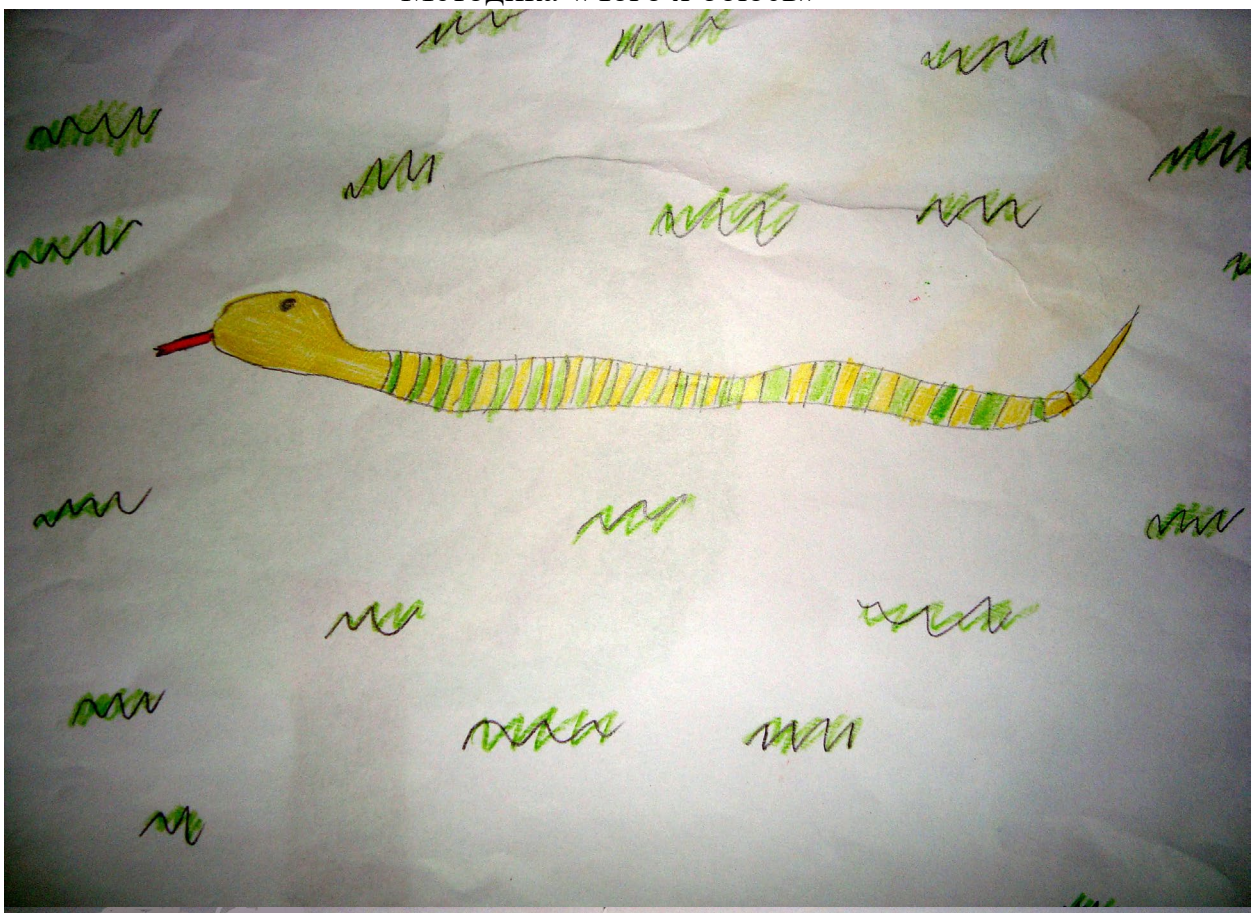
Методика «Чого я боюсь»

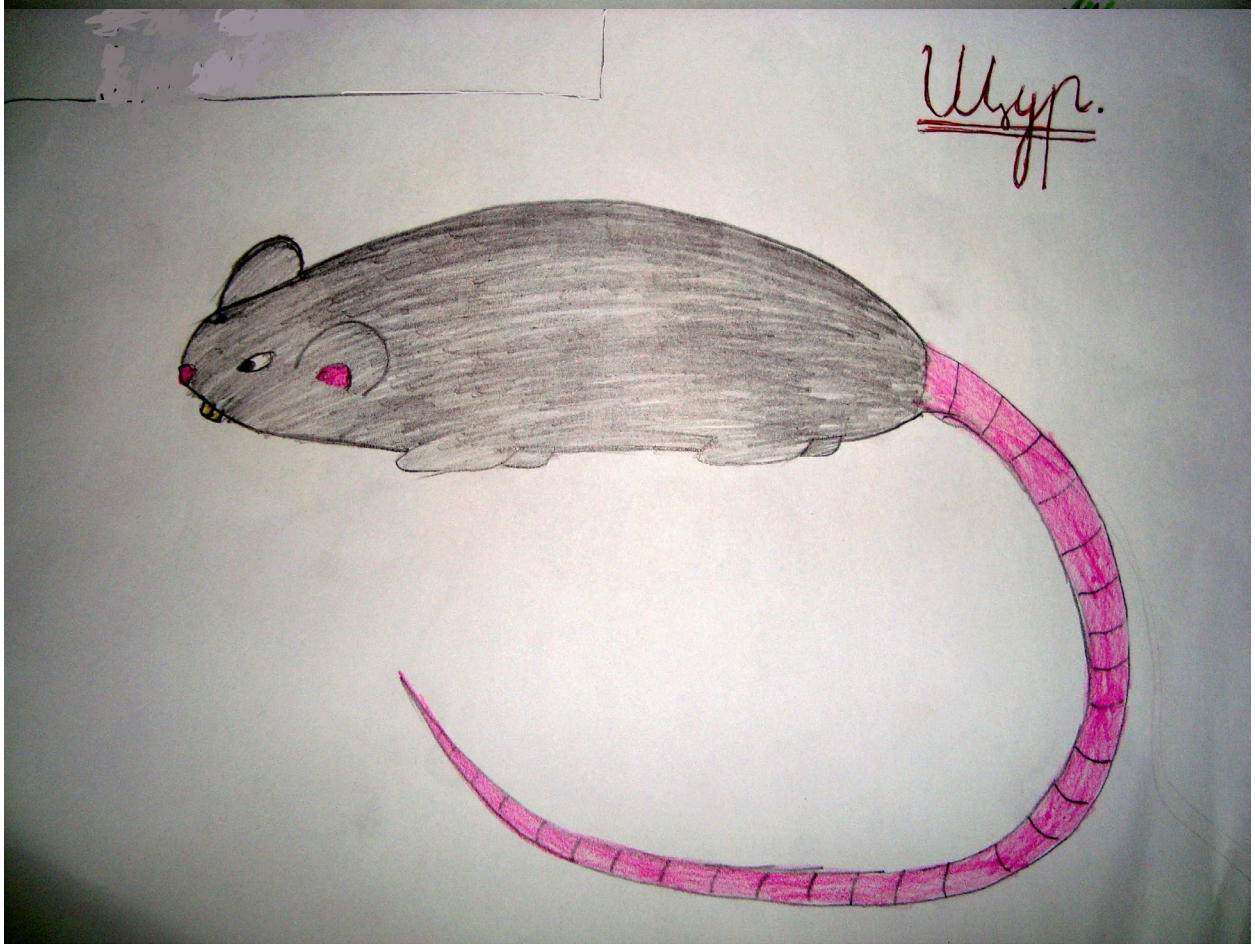




Додаток Г

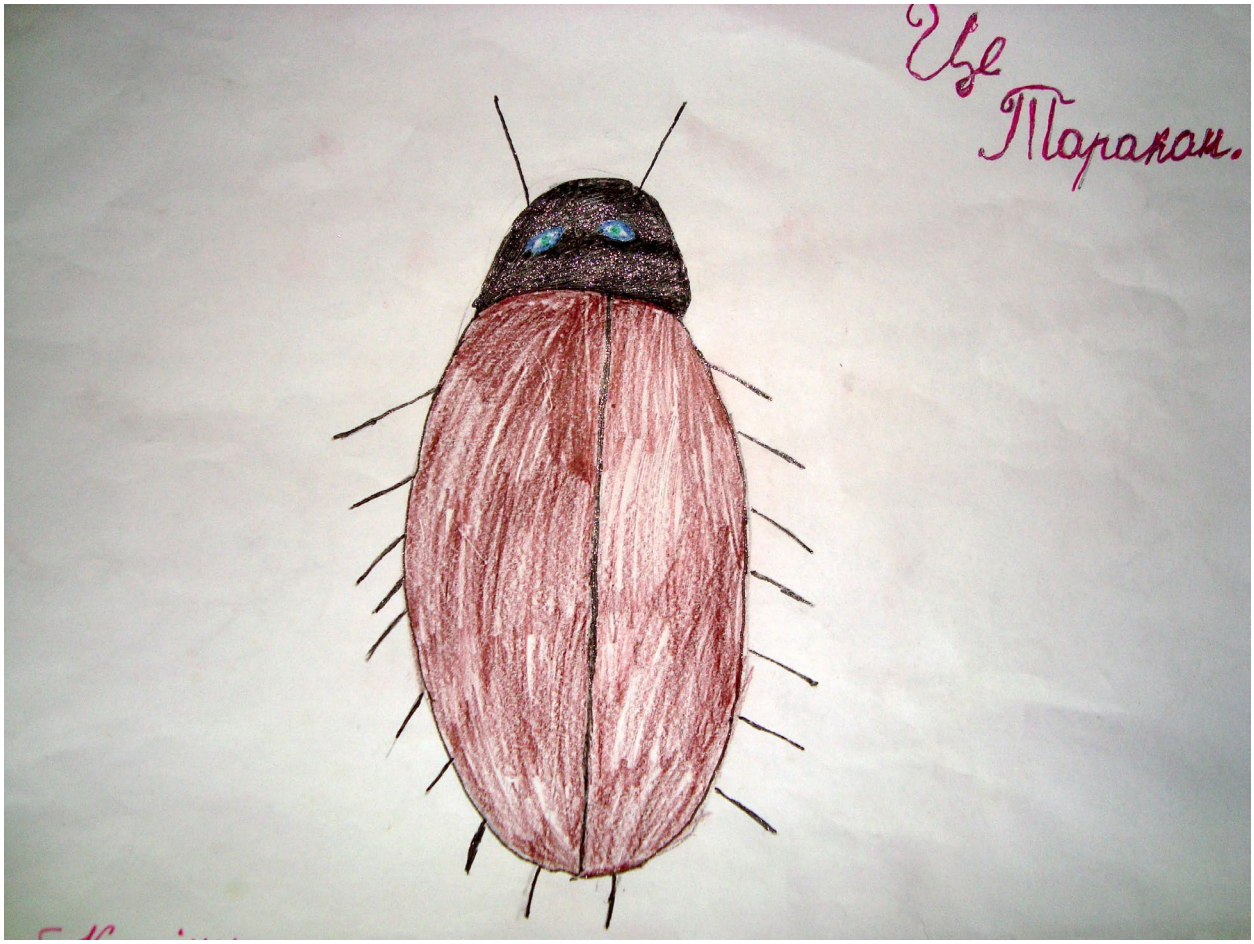
Методика «Чого я боюсь»





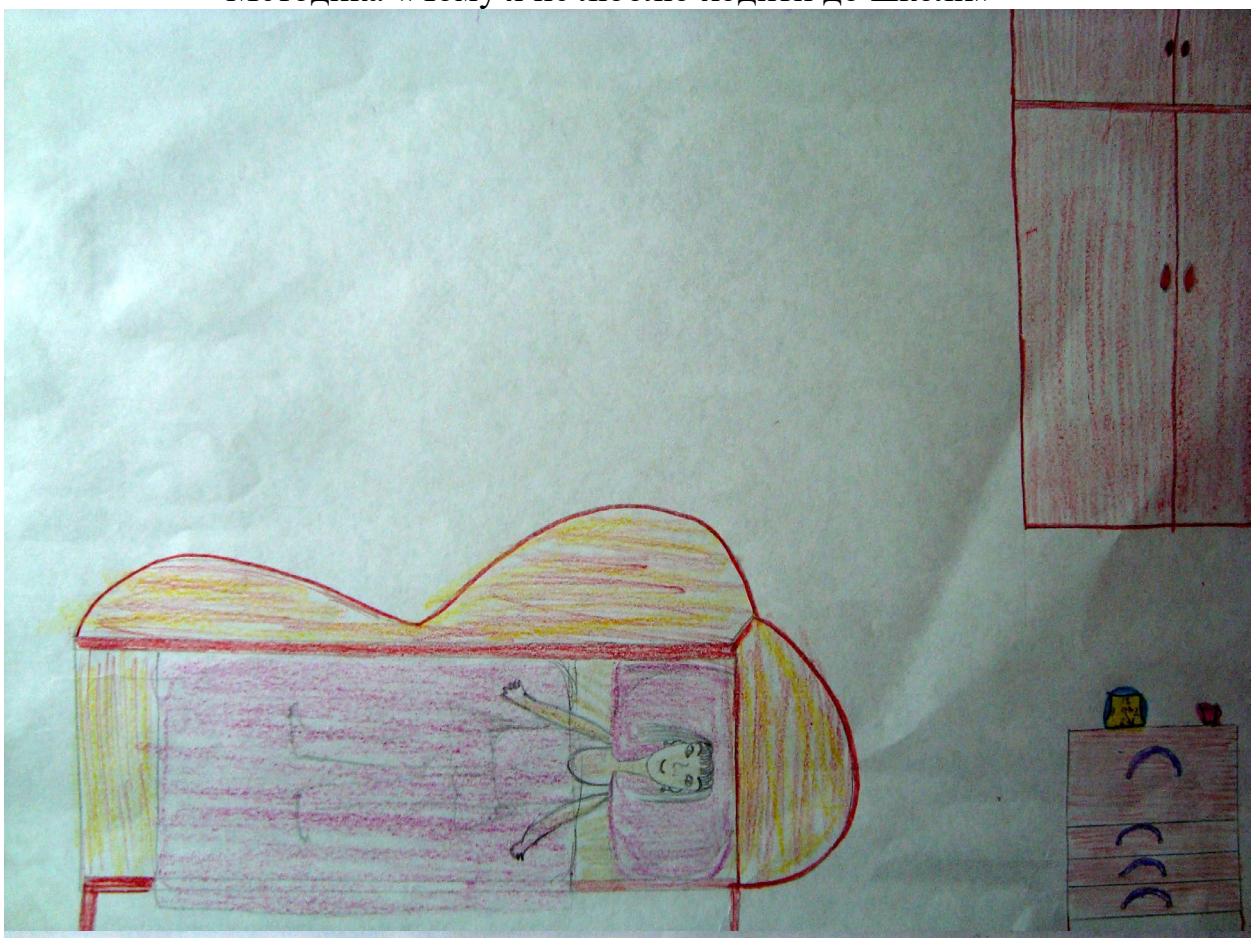
Додаток Д

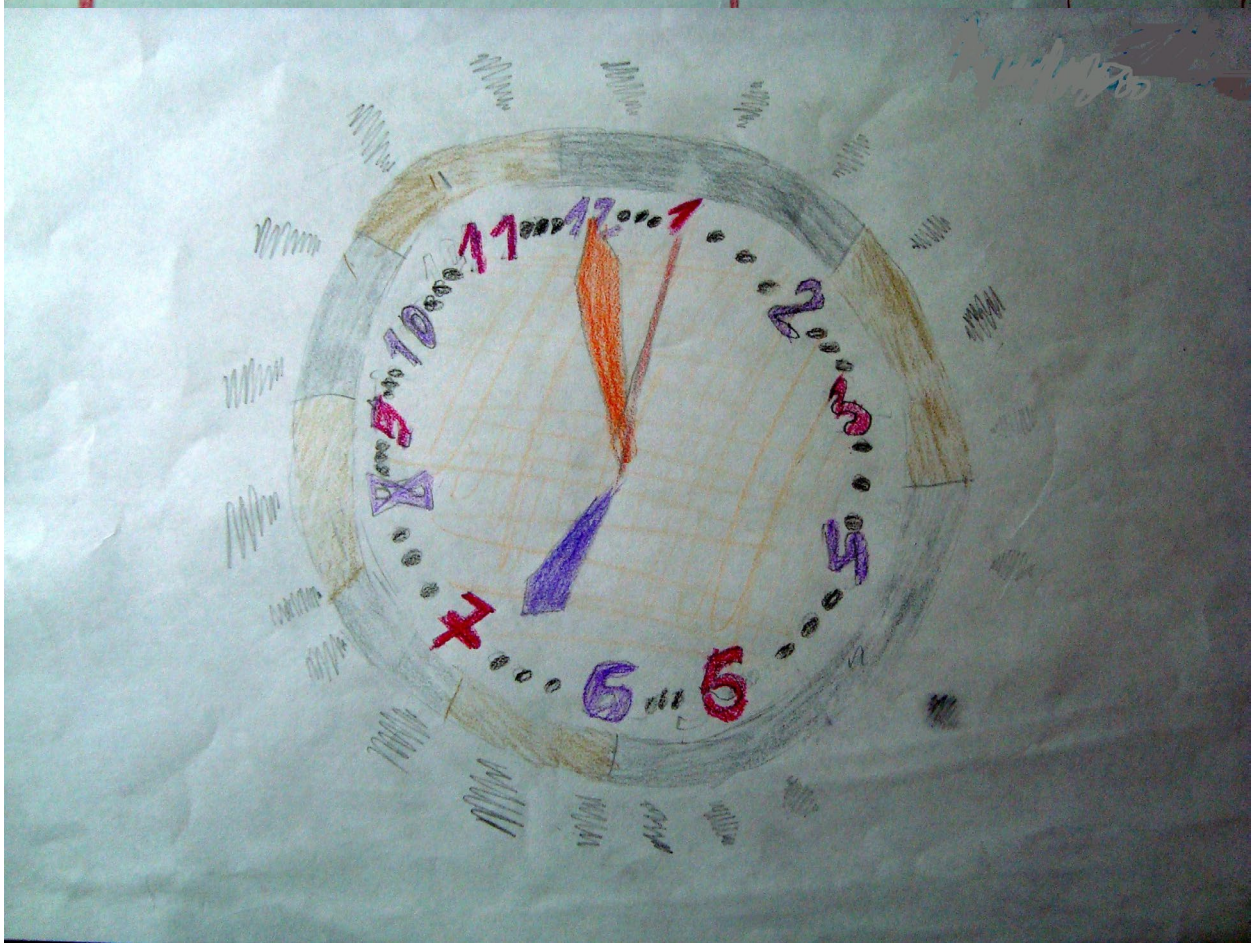
Методика «Чого я боюсь»



Додаток Ж

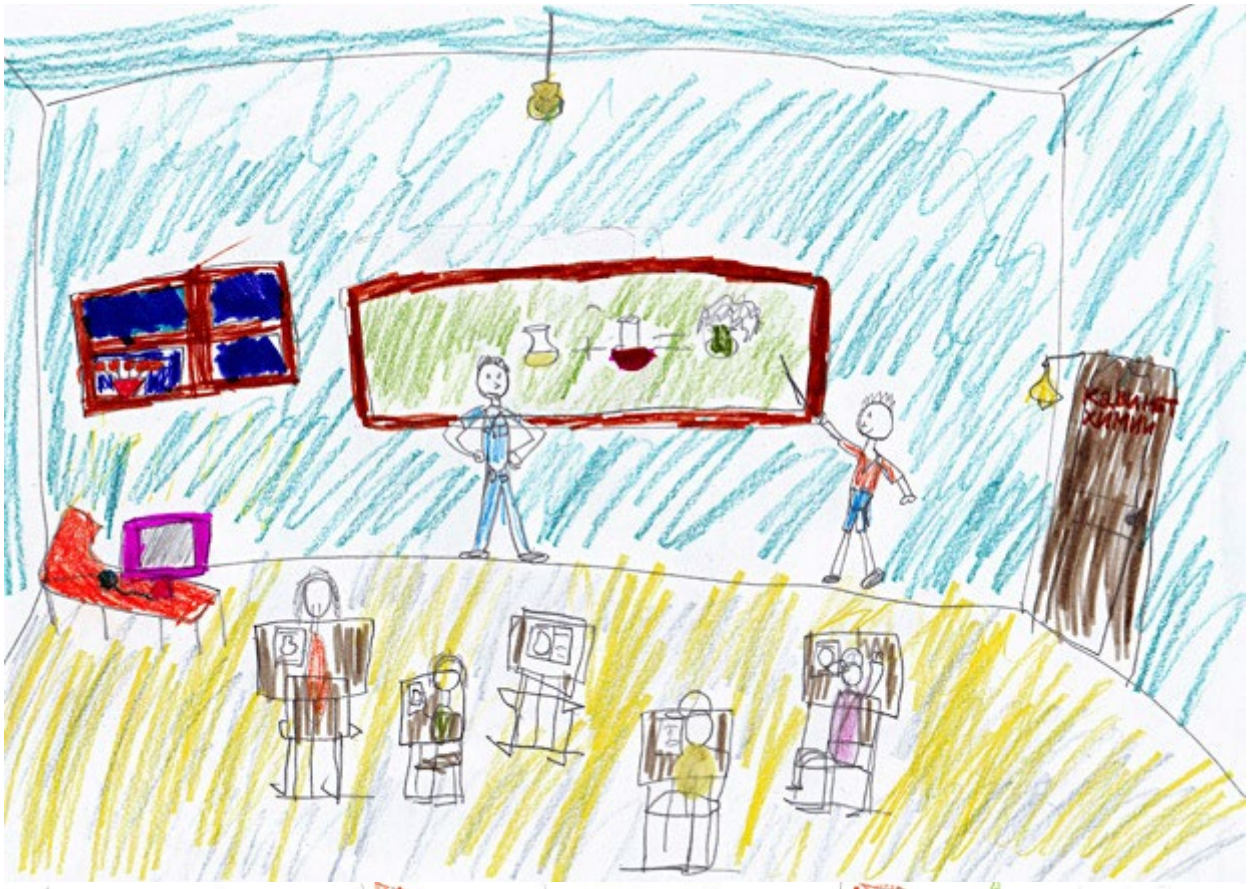
Методика «Чому я не люблю ходити до школи»





Додаток З

Методика «Чому я не люблю ходити до школи»





Додаток І

Методика «Чого я боюсь»



Додаток Е

Методика «Чого я боюсь»

