МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 7.С4. 25.6-з
спеціальності: С4 – Психологія
освітньо-професійної програми: Психологія
Якименко Вікторія Вікторівна
Керівник: канд. пед. наук, доцент кафедри
соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Кучерак І.В.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент
кафедри психології Гредінарова О.М.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність С4 Психологія
Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
в.о. завідувача кафедри психології
канд. психол. наук, доцент Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ
Якименко Вікторії Вікторівні

1. Тема роботи: Психологічні прийоми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку
керівник роботи Кучерак І.В. канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти
затверджені наказом ЗНУ від «25» 09 2026 року № 1323-с
2. Строк подання студентом роботи ___24.10.2026_____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз психологічних підходів до вивчення тривожності; визначити причини, чинники та особливості її прояву в дітей молодшого шкільного віку; організувати й провести емпіричне дослідження рівня шкільної тривожності молодших школярів; обґрунтувати та застосувати психологічні прийоми зниження тривожності; проаналізувати результати корекційно-розвивальної роботи та оцінити її ефективність.
5. Перелік графічного матеріалу: 3 таблиці, 4 рисунки.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Кучерак І.В., доцент		
Розділ 1	Кучерак І.В., доцент		
Розділ 2	Кучерак І.В., доцент		
Розділ 3	Кучерак І.В., доцент		
Висновки	Кучерак І.В., доцент		

7. Дата видачі завдання ___2026 рік_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2026 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2026 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2026 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2026 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2026 р.	Виконано

Студент _____ В. В. Якименко

Керівник роботи _____ І. В. Кучерак

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ А. О. Неманежина

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 89 сторінок, 4 рисунки, 3 таблиці, 42 джерела, 3 додатки.

Об’єкт дослідження: тривожність дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: психологічні прийоми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні прийоми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо, що застосування психологічних прийомів може сприяти зниженню окремих показників тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні: спостереження, анкетування, тестування, формувальний експеримент; методи математичної статистики: Т-критерій Вілкоксона.

Наукова новизна: уточнено особливості застосування психологічних прийомів, зокрема арттерапевтичних, для зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку. Здійснено добір та апробацію психологічних вправ із використанням ізотерапії, спрямованих на зниження емоційного напруження та розвиток навичок емоційної саморегуляції.

Галузь використання: практична психологія, психологічний супровід освітнього процесу, початкова освіта.

ТРИВОЖНІСТЬ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, ШКІЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ, ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ, АРТТЕРАПІЯ, ІЗОТЕРАПІЯ, ЕМОЦІЙНИЙ СТАН.

SUMMARY

Yakymenko V.V. Psychological Techniques for Reducing Anxiety in Primary School-Aged Children

The qualifying work consists of an Introduction, 3 Chapters, Conclusions, References (42 items, 9 of foreign origin), 3 appendices on 9 pages. The qualifying work volume is 103 pages long, 89 of them – main text. There are 3 tables and 4 illustrations.

The qualifying work provides a theoretical overview and describes an empirical study of anxiety in primary school children, its causes, manifestations, and psychological techniques for reducing anxiety. The master's thesis is composed of 3 chapters, each dealing with a different aspect of anxiety in primary school children and the application of psychological techniques aimed at improving their emotional state.

The research object: anxiety in primary school children.

The research subject: psychological techniques for reducing anxiety in primary school children.

The research goal: to theoretically substantiate and empirically investigate psychological techniques for reducing anxiety in primary school children.

The research tasks are:

1. To analyse scientific approaches to the study of anxiety in primary school children.
2. To identify the causes and specific manifestations of anxiety in primary school children.
3. To organise and conduct an empirical study of anxiety levels in primary school children.
4. To develop methodological recommendations for applying psychological techniques to reduce anxiety.
5. To analyse changes in anxiety indicators following the application of psychological techniques based on repeated assessment.

Chapter 1 “Psychological Foundations of Anxiety in Primary School Children” provides a theoretical analysis of the concept of anxiety in psychology, the causes and factors contributing to anxiety, and the specific manifestations of anxiety in primary school children.

In Chapter 2 “Empirical Study of Anxiety in Primary School Children”, the organisation and methods of the empirical research are presented, anxiety levels in primary school children are assessed, and the obtained results are analysed.

Chapter 3 “Psychological Techniques for Reducing Anxiety in Primary School Children” describes the organisation of the formative stage of the research, presents methodological recommendations for applying psychological techniques, and analyses changes in individual anxiety indicators following their application.

Key words: anxiety, primary school children, school anxiety, psychological techniques, art therapy, drawing-based therapy, emotional state.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 11
1.1 Поняття тривожності в психології 11
1.2 Причини та чинники виникнення тривожності молодших школярів 19
1.3 Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку 32
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 40
2.1 Організація та методи дослідження 40
2.2 Діагностика рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку 45
2.3 Аналіз результатів дослідження 51
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 56
3.1 Організація формувального етапу дослідження 56
3.2 Методичні рекомендації щодо застосування психологічних прийомів 65
3.3 Аналіз ефективності впровадження прийомів зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку 76
ВИСНОВКИ 87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 90
ДОДАТКИ 95

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах проблема психологічного благополуччя дітей набуває особливої значущості. Зростання емоційного навантаження, труднощі адаптації до школи та вплив складних життєвих обставин сприяють підвищенню рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Це негативно впливає на їхній емоційний стан, навчальну діяльність і взаємодію з оточенням, тому виникає потреба у пошуку ефективних засобів зниження тривожності.

Проблема тривожності активно досліджувалася у зарубіжній та вітчизняній психології. У наукових працях З. Фройда тривожність розглядається як емоційне переживання, пов’язане з відчуттям небезпеки та внутрішнього напруження.

У вітчизняній психології значна увага приділяється причинам виникнення тривожності, її зв’язку з розвитком особистості та особливостям прояву в дитячому віці. Зокрема, питання тривожності молодших школярів розглядає І. Олійник.

Окремо проблему дитячої тривожності та її психокорекції досліджують А. Стеценко, М. Хом’як, Прахова, О. Матвієнко, Н. Шевченко, які підкреслюють важливість розвитку емоційної сфери та підтримки дитини в освітньому середовищі.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю застосування психологічних прийомів для профілактики надмірного емоційного напруження, розвитку емоційної саморегуляції та стресостійкості дітей молодшого шкільного віку.

Об’єкт дослідження – тривожність дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – психологічні прийоми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні прийоми зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза: передбачаємо, що застосування психологічних прийомів може сприяти зниженню окремих показників тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Завдання:

1. Проаналізувати наукові підходи до вивчення тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
2. Визначити причини та особливості прояву тривожності у молодших школярів.
3. Організувати та провести емпіричне дослідження рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку.
4. Розробити методичні рекомендації щодо застосування психологічних прийомів зниження тривожності.
5. Проаналізувати зміни показників тривожності дітей молодшого шкільного віку після застосування психологічних прийомів на основі повторної діагностики.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних досліджень; емпіричні: спостереження, тестування за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, анкетування батьків, формувальний експеримент; методи математичної статистики: Т-критерій Вілкоксона.

База дослідження: емпіричне дослідження проводилося на базі Запорізької гімназії № 110 Запорізької міської ради. У дослідженні взяли участь 25 учнів 4-Б класу (14 хлопців і 11 дівчат) та 25 батьків.

Етапи дослідження: проводилося протягом березня – квітня 2026 року та передбачало кілька послідовних етапів. На першому етапі здійснювалося спостереження за поведінкою та емоційним станом молодших школярів, проводилася первинна діагностика рівня тривожності й анкетування батьків. Другий етап охоплював організацію та проведення занять із використанням психологічних прийомів, спрямованих на зниження тривожності дітей. На

третьому етапі проводилася повторна діагностика та аналізувалися зміни показників тривожності після застосування психологічних прийомів

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні особливостей застосування психологічних прийомів, зокрема арттерапевтичних, для зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку. Здійснено добір та апробацію психологічних вправ із використанням ізотерапії, спрямованих на зниження емоційного напруження та розвиток навичок емоційної саморегуляції. На основі результатів первинної та повторної діагностики досліджено зміни показників тривожності молодших школярів після застосування запропонованих прийомів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розроблених психологічних вправ для зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку в роботі практичних психологів закладів освіти, а також учителями початкової школи та батьками у процесі психоемоційної підтримки дітей.

Апробація результатів дослідження: основні теоретичні положення дослідження висвітлено у науковій публікації І. В. Кучерак та В. В. Якименко «Застосування психологічних прийомів для зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку», опублікованій у збірнику наукових праць студентів «Науковий пошук молодих дослідників» (2026, № 4, 67–73) Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 42 найменувань і трьох додатків на 9 сторінках. Загальний обсяг основного тексту – 89 сторінок. Робота містить 3 таблиці і 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Поняття тривожності в психології

Тривожність є одним із важливих феноменів психології, що привертає увагу дослідників у зв’язку з її впливом на емоційний стан, поведінку та особливості взаємодії людини з навколишнім середовищем. Переживання тривоги можуть виникати в ситуаціях невизначеності, очікування несприятливого розвитку подій, можливого неуспіху або загрози, а їхня інтенсивність і тривалість можуть відрізнятися залежно від конкретної ситуації та індивідуальних особливостей особистості.

Проблема тривожності має тривалу історію наукового вивчення. У процесі розвитку психологічної науки змінювалися уявлення про природу цього явища, причини та механізми його виникнення, а також його роль у життєдіяльності людини. Тривожність розглядається як емоційне переживання, реакція на загрозу, стан внутрішнього напруження або відносно стійка характеристика особистості. Саме різноманітність наукових підходів зумовила відсутність єдиного універсального трактування цього поняття та актуалізувала необхідність його розгляду з різних теоретичних позицій.

Особливого значення проблема тривожності набуває під час дослідження дитячого віку, оскільки емоційні переживання дитини пов’язані з її розвитком, навчальною діяльністю, формуванням самооцінки та взаємодією з однолітками й дорослими. Тому для розуміння особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку насамперед необхідно уточнити зміст цього поняття та простежити основні підходи до його трактування.

Одним із перших напрямів, у межах якого було здійснено ґрунтовне осмислення феномену тривожності, став психоаналітичний підхід. Значну увагу цьому явищу приділяв З. Фройд, розглядаючи його як важливу складову психічного життя людини. У його психологічній концепції тривожність визначалася як неприємне емоційне переживання, що є сигналом небезпеки. Зміст такого переживання пов'язувався з відчуттям невизначеності, невпевненості та безпорадності [37]

У межах психоаналітичної концепції З. Фройда тривога пов'язувалася з виникненням небезпеки та необхідністю психіки реагувати на неї. При цьому джерело небезпеки могло бути пов'язане як із зовнішніми обставинами, так і з внутрішніми психічними процесами. Саме тому Фройд виділяв три основні типи тривоги: реалістичну, невротичну та моральну [11, 12].

Реалістична тривога виникає у відповідь на об'єктивну небезпеку, що походить із зовнішнього світу. Вона є своєрідною реакцією людини на ситуацію, яка реально може становити загрозу її безпеці або благополуччю.

Невротична тривога пов'язується із внутрішнім конфліктом та страхом перед можливими наслідками прояву витіснених імпульсів. У психоаналітичній концепції йдеться, зокрема, про агресивні або сексуальні імпульси, вихід яких на поверхню може, на думку людини, спричинити покарання.

Моральна тривога пов'язана з переживанням провини та внутрішнім моральним контролем. Вона виникає під впливом вимог над-Я, коли поведінка або наміри людини не відповідають її внутрішнім моральним нормам та уявленням про те, що є правильним або прийнятним.

Таким чином, у концепції З. Фройда тривога постає як складне психічне явище, яке може мати різне походження. Її джерелом може бути реальна зовнішня небезпека, внутрішній психічний конфлікт або переживання невідповідності власним моральним нормам. Такий підхід став одним із важливих етапів формування наукових уявлень про природу тривожності та започаткував подальше вивчення її психологічних механізмів.

Розгляд тривоги у психоаналітичній концепції З. Фройда став важливим етапом у становленні психологічних уявлень про цей феномен. Водночас подальший розвиток психологічної науки сприяв поступовому зміщенню уваги від аналізу джерел тривоги до уточнення психологічного змісту поняття «тривожність», особливостей її переживання та її зв'язку з індивідуальними характеристиками особистості. У зв'язку з цим доцільно звернутися до визначень тривожності, представлених у психологічній літературі.

У психологічній літературі поняття «тривожність» трактується неоднозначно. Дослідники звертають увагу як на емоційний компонент цього явища, так і на його особистісний характер. Зокрема, тривожність визначається як «стан емоційного дискомфорту, пов'язаний з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки» [31, 151–160].

Водночас у науковій літературі поняття «тривога» і «тривожність» не завжди вживаються як тотожні. Тривога переважно розглядається як актуальне емоційне переживання, що виникає у відповідь на загрозу, невизначеність або очікування несприятливих подій, тоді як тривожність може характеризувати відносно стійку індивідуальну схильність людини переживати такий стан у різних ситуаціях. Водночас ці поняття можуть розглядатися у взаємозв'язку, оскільки відносно стійка тривожність може виявлятися через повторювані переживання тривоги.

Інший аспект розуміння тривожності пов'язаний із її емоційною природою. О. Царькова та С. Радченко розглядають тривожність як психологічне явище, пов'язане з переживанням небезпеки та особливостями емоційного реагування людини. У такому підході увага зосереджується на переживанні можливої загрози та психологічних реакціях, які її супроводжують [26]. У цьому трактуванні основна увага зосереджується на переживанні людиною можливої небезпеки та очікуванні несприятливого результату.

Водночас у психологічних джерелах тривожність розглядається не тільки як емоційний стан, але й як індивідуальна властивість особи, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією [10]. Важливою характеристикою такого підходу є суб'єктивність сприйняття загрози. Йдеться не обов'язково про безпосередню фізичну небезпеку, а про психологічну загрозу, яку людина сприймає як можливість невдачі, негативної оцінки, втрати контролю або виникнення інших небажаних наслідків.

Ширший соціально-психологічний контекст розуміння тривожності простежується у психосоціальній теорії Е. Еріксона, відповідно до якої розвиток особистості відбувається у взаємодії з соціальним середовищем та супроводжується подоланням вікових психосоціальних криз. Особливого значення набуває формування базової довіри до світу, що впливає на відчуття безпеки та подальший емоційний розвиток особистості. Такий підхід дає змогу розглядати тривожність у взаємозв'язку з індивідуальними переживаннями людини, її життєвим досвідом та соціальним оточенням [36].

Отже, аналіз наведених визначень і підходів дає змогу розглядати тривожність як складний і багатовимірний психологічний феномен, який може проявлятися як ситуативне емоційне переживання у відповідь на невизначеність або очікувану загрозу та водночас характеризуватися відносно стійкою схильністю людини реагувати тривогою на певні ситуації. Водночас її виникнення та інтенсивність можуть бути пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями та з умовами життєдіяльності та характером взаємодії людини з оточенням. Важливе значення при цьому мають суб'єктивне сприйняття ситуації, її оцінка, попередній досвід і особистісні особливості людини. Таке розуміння створює теоретичну основу для подальшого розгляду основних психологічних підходів до пояснення механізмів виникнення тривожності.

Подальший розвиток психологічних уявлень про тривожність пов’язаний з екзистенційним підходом, у межах якого увага зосереджується на переживаннях, пов’язаних із самим людським існуванням. Важливе місце у формуванні цього підходу посідають ідеї С. К’єркегора. Дослідник пов’язував тривогу з можливістю та свободою вибору: усвідомлення людиною наявності різних можливостей і необхідності обирати між ними може породжувати переживання тривоги. Тривога в цьому розумінні виникає не лише як реакція на конкретну небезпеку, а й як переживання, пов’язане з усвідомленням власної свободи та невизначеності вибору [39].

Водночас С. К’єркегор розглядав тривогу не виключно як негативне переживання. Вона може привертати увагу людини до власних можливостей, сприяти розвитку самосвідомості та усвідомленню особистої відповідальності за вибір. У такому контексті переживання тривоги може мати значення для особистісного розвитку, оскільки спонукає людину до саморефлексії та осмислення власних можливостей [39].

Розглянуті положення С. К’єркегора започаткували важливий для екзистенційного підходу напрям розуміння тривоги, пов’язаний із переживанням людиною власних можливостей, свободи та невизначеності. Надалі ці ідеї розвивалися психологами, які прагнули розкрити значення тривоги в реальному життєвому досвіді людини та визначити її місце серед інших переживань. Одним із таких дослідників став Р. Мей, який значно розширив екзистенційне трактування тривожності.

Р. Мей розглядав тривогу як невід’ємну складову людського існування. На відміну від страху, який має конкретний та зрозумілий об’єкт, тривога, у розумінні Р. Мея, має більш загальний характер і може виникати перед невизначеністю та можливістю змін. Дослідник пов’язував тривогу зі свободою, оскільки свобода передбачає можливість вибору, відкритість до змін та невизначеність щодо подальшого розвитку подій. У такому контексті переживання тривоги виникає тоді, коли людина усвідомлює власні можливості та необхідність здійснювати вибір [40].

Важливо, що у трактуванні Р. Мея тривога не зводиться до негативного або патологічного переживання. Її виникнення може бути пов’язане з ситуаціями, у яких людина стикається з необхідністю вибору, змінами та невизначеністю. Саме тому тривога в його концепції розглядається як природна складова людського існування, яка супроводжує процес особистісного розвитку та пошуку нових способів взаємодії зі світом. Вибір між різними можливостями передбачає відмову від інших альтернатив, а тому може супроводжуватися невизначеністю та переживанням тривоги [40].

Екзистенційне розуміння тривожності акцентує увагу на переживаннях людини, пов’язаних зі свободою, вибором та невизначеністю. Водночас виникнення тривожності може бути зумовлене й характером соціального середовища, у якому відбувається розвиток особистості. Саме цей аспект отримав особливе висвітлення у соціокультурній концепції К. Хорні.

К. Хорні переглянула окремі положення класичного психоаналізу та акцентувала увагу на ролі соціального й культурного середовища у формуванні особистості. Дослідниця підкреслювала значення міжособистісних відносин, соціальних вимог і культурних норм. У її концепції важливе місце посідає поняття базальної тривоги, що пов’язується з переживанням людиною незахищеності та небезпеки у взаємодії з навколишнім світом. Особливо значущими для її виникнення є несприятливі умови міжособистісної взаємодії та недостатнє відчуття безпеки [18].

Такий підхід дає змогу звернути увагу на значення найближчого соціального оточення для емоційного стану людини. Особливо важливим це положення є під час дослідження дитячого віку, коли особистість активно формується у взаємодії з батьками, педагогами та однолітками.

У контексті дитячого розвитку положення К. Хорні набувають особливого значення, оскільки дослідниця пов’язувала формування базальної тривоги з характером ранніх міжособистісних взаємин та умовами, у яких відбувається становлення особистості. Відчуття незахищеності, нестачі прийняття або суперечливих вимог з боку соціального оточення може

впливати на сприйняття дитиною себе та навколишнього світу. У подальшому це може позначатися на способах побудови взаємин з іншими людьми та стратегіях подолання внутрішнього напруження. Отже, соціокультурний підхід К. Хорні дає змогу розглядати тривожність у зв'язку з індивідуальними особливостями та з умовами соціального середовища, у якому розвивається особистість [27].

Концепція К. Хорні розширює розуміння чинників тривожності, пов'язуючи її виникнення з характером соціальної взаємодії та відчуттям безпеки у значущому для людини середовищі. Для дослідження молодших школярів це положення є особливо важливим, оскільки в цьому віці значну роль відіграють взаємини з дорослими та однолітками, оцінювання з боку оточення й переживання власної прийнятності в групі. Водночас тривожні переживання можуть бути пов'язані не лише з характером соціального оточення, а й із тим, наскільки досвід людини узгоджується з її уявленнями про себе. Саме цей аспект розкривається в гуманістичному підході К. Роджерса.

У межах гуманістичного напряму психології К. Роджерс особливого значення надавав взаємозв'язку між самосприйняттям людини та її реальним досвідом. Одним із центральних понять його підходу є конгруентність – узгодженість між уявленнями людини про себе та її безпосереднім досвідом. Виникнення невідповідності між цими компонентами може створювати внутрішнє напруження та переживання тривоги. У сучасних дослідженнях, що спираються на людиноцентрований підхід К. Роджерса, тривожність також розглядається як переживання, пов'язане зі сприйняттям внутрішньої неконгруентності. Тривога може виникати тоді, коли певний досвід людини суперечить її уявленням про себе та становить загрозу сформованому образу «Я» [35].

У такому контексті психологічне благополуччя особистості пов'язується з досягненням більшої узгодженості між її самосприйняттям та реальним досвідом. Сучасні дослідження, присвячені розвитку ідей

К. Роджерса, підтверджують значення конгруентності для психологічного функціонування особистості та розглядають її як протилежність стану внутрішньої невідповідності. Зменшення такої невідповідності пов’язується зі зниженням психологічного напруження та більшою відкритістю людини до власного досвіду [41].

Водночас переживання тривоги залежить не тільки від того, як людина сприймає себе, а й від того, як вона оцінює ситуацію, що склалася. Саме цей аспект перебуває в центрі уваги когнітивного підходу, значний внесок у розвиток якого зробив А. Бек. Відповідно до когнітивної моделі тривоги, важливу роль у виникненні тривожних переживань відіграє спосіб, у який людина сприймає та інтерпретує ситуацію. Тривожність може посилюватися тоді, коли потенційна небезпека сприймається як надмірна, а власні можливості впоратися з нею оцінюються як недостатні. У такому випадку емоційна реакція визначається не тільки особливостями самої ситуації, а й тим значенням, якого людина їй надає.

А. Бек та його колеги розглядали тривогу як складне явище, що охоплює когнітивні, емоційні, фізіологічні та поведінкові компоненти. Особливого значення у цьому підході набувають когнітивні процеси, пов’язані з оцінюванням небезпеки та формуванням відповідних думок. Зокрема, автори зазначають, що для тривожних розладів характерним є «помилкове або упереджене тлумачення стимулів як небезпечних або загрозливих» [34, 49-58].

Когнітивний підхід дає змогу доповнити попередні положення розумінням ролі сприйняття та оцінювання ситуації у формуванні тривожних переживань. Для дітей молодшого шкільного віку це має особливе значення, оскільки навчальна діяльність пов’язана з оцінюванням результатів, необхідністю виконувати певні вимоги, взаємодією з учителями та однолітками. Сприйняття таких ситуацій, оцінювання власних можливостей і очікування можливого неуспіху можуть впливати на виникнення та інтенсивність тривожних переживань.

Розглянуті психологічні підходи дають змогу розкрити різні взаємопов’язані аспекти феномену тривожності. У психоаналітичній концепції З. Фройда увага зосереджується на переживанні небезпеки та внутрішніх конфліктах; у соціокультурному підході К. Хорні – на характері міжособистісних взаємин і відчутті безпеки; у гуманістичній концепції К. Роджерса – на співвідношенні самосприйняття та реального досвіду; когнітивний підхід А. Бека акцентує увагу на особливостях сприйняття, оцінювання ситуації та інтерпретації можливої загрози. Отже, тривожність не може бути пояснена дією одного чинника, оскільки її виникнення та прояви пов’язані з взаємодією внутрішніх особливостей особистості, характеру соціального оточення та способів сприйняття й оцінювання життєвих ситуацій.

Для дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку це має особливе значення, оскільки в цей період дитина одночасно адаптується до вимог навчальної діяльності, формує уявлення про власні можливості та успішність, вибудовує взаємини з учителями й однолітками та набуває нового соціального досвіду. Тому в межах цього дослідження тривожність розглядається як складне психологічне утворення, що виявляється у переживанні небезпеки, невизначеності або можливого неуспіху та може набувати як ситуативного, так і відносно стійкого характеру. Її прояви охоплюють емоційний, когнітивний, фізіологічний і поведінковий рівні та залежать від поєднання особистісних і ситуаційних чинників.

1.2 Причини та чинники виникнення тривожності молодших школярів

Тривожність дітей молодшого шкільного віку формується під впливом сукупності взаємопов’язаних чинників, серед яких особливості психічного розвитку дитини, характер сімейних взаємин, умови навчальної діяльності, взаємодія з педагогами та однолітками. Початок шкільного навчання

супроводжується суттєвими змінами у житті дитини: розширюється коло її соціальних контактів, зростають вимоги до самостійності та організованості, виникає необхідність пристосовуватися до нових правил і виконувати навчальні завдання. У цей період дитина набуває нового соціального статусу школяра, а її успішність значною мірою залежить від здатності адаптуватися до нових умов життєдіяльності.

Молодший шкільний вік, який охоплює період від 6 до 11 років, є важливим етапом розвитку дитини, що супроводжується інтенсивними змінами в когнітивній, емоційній та соціальній сферах. На цьому етапі активно розвиваються основні психічні процеси, які створюють основу для подальшої адаптації дитини до шкільного життя та навчальної діяльності [21].

Особливого значення в контексті виникнення тривожності набуває період адаптації дитини до шкільного життя, що супроводжується зміною звичного способу життя, розширенням кола соціальних контактів та появою нових вимог. У цей період можуть особливо виразно проявлятися емоційні реакції дитини на труднощі адаптації, що зумовлює необхідність урахування її вікових психологічних особливостей.

Для більш детального розуміння причин виникнення тривожності доцільно розглянути основні психолого-педагогічні чинники, що можуть впливати на емоційний стан молодших школярів. У науковій літературі серед них виокремлюють особливості сімейного виховання та дитячо-батьківських взаємин, характер навчальної діяльності та шкільної успішності, взаємодію з педагогами й однолітками, особливості самооцінки та внутрішньої позиції дитини, а також накопичений емоційний досвід. Окремого значення в сучасних умовах набувають несприятливі соціальні обставини, зокрема ті, що пов’язані з воєнними подіями. Зазначені чинники взаємопов’язані та можуть взаємно посилювати вплив один одного, визначаючи характер емоційного реагування дитини на різні життєві й навчальні ситуації [9].

Найбільш виражені емоційні реакції та переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища – у так звані “критичні періоди”. Саме такий період виникає при переході дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Дітям цього віку властиві психологічні особливості, які сприяють виникненню тривожності: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційно-вольової сфер; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці та інші [28].

Зазначені особливості розвитку мають безпосереднє значення для емоційного стану дитини, оскільки перехід до шкільного життя передбачає необхідність пристосування до нової системи вимог, правил і соціальних взаємин. Дитина поступово набуває більшої самостійності, однак її здатність регулювати власні емоції та долати складні ситуації ще продовжує формуватися. Тому зміни, пов’язані з початком шкільного навчання, можуть сприйматися дитиною як значущі та емоційно напружені, особливо за відсутності достатньої підтримки з боку дорослих. У цьому контексті важливим є врахування психологічних особливостей молодших школярів, які можуть підвищувати їхню чутливість до несприятливих впливів та створювати передумови для виникнення тривожності.

Одним із чинників, що впливають на емоційне благополуччя молодших школярів, є рівень розвитку емоційного інтелекту, зокрема здатність розпізнавати власні емоції, усвідомлювати причини їх виникнення та регулювати емоційні реакції. Недостатня сформованість цих умінь може ускладнювати подолання напружених ситуацій, посилювати почуття невпевненості та занепокоєння. Розвиток емоційного інтелекту сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції, а одним із засобів його підтримки в освітньому процесі є застосування арттехнологій [20].

За С. Праховою та Н. Макаренко, основою Нової української школи (НУШ) є дитиноцентризм, що передбачає реалізацію педагогіки партнерства

та врахування індивідуальних потреб кожної дитини. У зв’язку з цим зростає роль учителя у створенні психологічно безпечного освітнього середовища шляхом надання учням права вибору, формування спільних цінностей та проведення ранкових зустрічей [15].

Застосування принципів дитиноцентризму та педагогіки партнерства сприяє створенню комфортного й психологічно безпечного освітнього середовища. Можливість висловлювати власну думку, робити вибір, отримувати підтримку від учителя та брати участь у спільній діяльності може сприяти зниженню емоційного напруження, пов’язаного з навчанням і взаємодією у шкільному середовищі. Отже, характер освітнього середовища та взаємодії педагога з дитиною є одним із важливих чинників, що може впливати на її емоційний стан та рівень тривожності.

Водночас важливим чинником є організація навчальної діяльності та відповідність навчального навантаження віковим можливостям дитини. Надмірна кількість навчальних завдань, високий темп роботи, значний обсяг матеріалу та постійна необхідність демонструвати результати своєї діяльності можуть створювати додаткове емоційне напруження. Особливо це може стосуватися дітей, які мають труднощі з організацією власної діяльності, гостро реагують на помилки або відчувають страх перед негативною оцінкою.

Важливе значення має і безпосередня організація уроку. Якщо темп навчання, складність завдань або обсяг роботи не відповідають актуальним можливостям дитини, навчальна ситуація може сприйматися нею як надмірно складна або загрозлива. Повторюваний досвід невстигання, помилок чи труднощів під час виконання завдань здатний посилювати невпевненість у власних можливостях та формувати очікування невдачі. Тому врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів під час організації навчальної діяльності є важливою умовою запобігання надмірному емоційному напруженню.

Таким чином, освітнє середовище, характер взаємодії з педагогом, організація навчальної діяльності та відповідність навчального навантаження можливостям дитини можуть виступати важливими чинниками її емоційного стану. Створення психологічно безпечних умов навчання, підтримувальна позиція вчителя та посильна для дитини організація навчальної діяльності сприяють зменшенню передумов для виникнення та посилення тривожних переживань.

Водночас виникнення тривожності не можна пояснювати лише віковими особливостями дитини або умовами шкільного навчання. Важливу роль відіграє найближче соціальне оточення, передусім взаємодія зі значущими дорослими, яка забезпечує дитині відчуття безпеки, прийняття та емоційної підтримки. За несприятливого характеру таких взаємин емоційна вразливість дитини може посилюватися, що створює додаткові передумови для виникнення тривожних переживань.

Особливе значення в цьому контексті мають дитячо-батьківські взаємини, оскільки сім’я є першим і найближчим соціальним середовищем, у якому формується ставлення дитини до себе та навколишнього світу. Нестача емоційної підтримки, прийняття й відчуття захищеності з боку батьків може негативно позначатися на емоційному благополуччі дитини. У психологічній літературі несприятливі взаємини з батьками розглядаються як один із чинників, пов’язаних із виникненням тривожності в дитячому віці.

На думку Т. Щербан, І. Брецко та Ю. Бабінець [33] однією з причин виникнення тривожності у дітей є особливості виховання та несприятливі стосунки з батьками, особливо з матір'ю. Відторгнення, неприйняття матір'ю дитини викликає у неї тривогу через неможливість задоволення потреб у любові, пестощах та захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність материнської любові.

Наведене положення дає підстави розглядати характер виховання та ставлення батьків до дитини як важливі чинники її емоційного стану. Для молодшого школяра особливо значущими є емоційна доступність батьків,

характер їхніх вимог, способи реагування на успіхи та невдачі дитини, а також загальна атмосфера в родині. Дитина значною мірою орієнтується на ставлення близьких дорослих, оскільки саме через взаємодію з ними формуються її уявлення про власну цінність, безпеку та прийняття. Тому суперечливі вимоги, надмірна суворість, постійний контроль або, навпаки, недостатня увага до потреб дитини можуть створювати емоційне напруження та посилювати схильність до тривожних переживань.

Одним із ключових факторів, що впливають на формування тривожності у дитячому віці, є сім'я як перша соціальна група, з якою взаємодіє дитина. Формуванню тривожності, акцентуйованих рис характеру та пов'язаної з ними поведінки дітей сприяє негативний емоційний клімат у сім'ї. Надмірно суворе покарання, повний контроль або його відсутність, поблажливий стиль виховання, або ж байдужість сприяють формуванню тривожності дитини [29].

Негативний вплив сімейного середовища може бути пов'язаний не лише з окремими способами виховання, а й із загальною емоційною атмосферою, у якій перебуває дитина. Для молодшого школяра важливими є відчуття стабільності, передбачуваності та емоційної підтримки з боку близьких дорослих. Якщо реакції батьків на поведінку дитини є надмірно суворими, непослідовними або байдужими, дитині може бути складно передбачити ставлення дорослих до власних дій та результатів. Це здатне посилювати невпевненість у собі, страх помилки та очікування негативної оцінки.

Водночас вплив сімейного середовища може проявлятися не лише через безпосереднє ставлення батьків до дитини, а й через їхній власний емоційний стан. Дитина спостерігає за поведінкою дорослих, засвоює способи реагування на труднощі та формує уявлення про те, наскільки навколишній світ є безпечним і передбачуваним.

Сімейна тривожність може значно впливати на тривожність дитини. Так, діти копіюють поведінку батьків, сприймаючи тривожність як норму;

напружена емоційна атмосфера в сім'ї підвищує дитячий стрес. Батьки можуть передавати тривожні уявлення, формуючи страх перед новими ситуаціями [29].

Емоційний стан батьків та особливості їхньої поведінки можуть впливати на те, як дитина сприймає навколишній світ і реагує на ситуації невизначеності або потенційної небезпеки. Молодший школяр ще значною мірою орієнтується на оцінки та реакції значущих дорослих, тому тривожні установки, надмірне занепокоєння або постійне акцентування уваги на можливих небезпеках можуть закріплювати відповідні способи реагування дитини. Таким чином, характер взаємодії батьків із дитиною, особливості виховання та емоційний клімат у сім'ї можуть створювати як умови для емоційного благополуччя, так і передумови для посилення тривожних переживань.

Поряд із сімейними чинниками важливу роль у формуванні тривожності відіграють умови, у яких безпосередньо відбувається навчання дитини. Шкільне життя пов'язане з необхідністю виконувати навчальні завдання, дотримуватися встановлених вимог, демонструвати результати своєї діяльності та реагувати на їх оцінювання. За певних умов така ситуація може стати джерелом емоційного напруження та невпевненості, особливо для дітей, які гостро сприймають можливість помилки або невдачі.

Серед чинників, що можуть сприяти виникненню та посиленню шкільної тривожності молодших школярів, дослідники виокремлюють особливості організації навчальної діяльності, високі вимоги до результатів навчання, страх негативного оцінювання та несприятливі взаємини з педагогами. Значення мають також індивідуальні особливості дитини, характер сімейного виховання та її здатність адаптуватися до шкільних вимог. Поєднання зазначених обставин може спричиняти емоційне напруження, невпевненість у власних можливостях і побоювання навчальних невдач [25].

Наведені чинники свідчать про те, що шкільна тривожність може бути пов’язана з різними сторонами освітнього процесу. Надмірне навчальне навантаження та великий обсяг завдань здатні створювати відчуття постійної напруги, особливо тоді, коли вимоги перевищують актуальні можливості дитини. Невідповідність змісту й методів навчання віковим особливостям школярів також може ускладнювати засвоєння матеріалу та посилювати невпевненість у власних силах.

Окремої уваги потребує характер взаємодії дитини з педагогом, оскільки в молодшому шкільному віці вчитель є значущою дорослою особою, оцінка та ставлення якої можуть істотно впливати на емоційний стан школяра. Несправедливість, нетактовність, надмірна критика або страх негативної оцінки можуть посилювати напруження та невпевненість дитини у власних можливостях. Водночас виникнення шкільної тривожності не обов’язково пов’язане з низькою успішністю, оскільки високі вимоги та страх невдачі можуть переживати й успішні школярі.

До основних причин шкільної тривожності дослідники відносять: природну нервово-психічну організацію школяра, особливості виховання, завищені вимоги батьків до дитини (все потрібно робити тільки на «відмінно»). У деяких дітей страхи і небажання ходити до школи викликані самою системою навчання, у тому числі несправедливою або нетактовною поведінкою вчителя. Причому серед таких дітей є школярі з різною успішністю [25].

Важливим психологічним чинником, пов’язаним із виникненням тривожності у молодшому шкільному віці, є самооцінка дитини. У цей період уявлення школяра про власні можливості та особистісні якості значною мірою формуються під впливом оцінок і ставлення значущих дорослих, а також результатів власної навчальної та соціальної діяльності. Тому невідповідність між очікуваннями дитини щодо власних можливостей та реальними результатами діяльності може створювати внутрішнє емоційне напруження.

Дослідження взаємозв’язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці засвідчило наявність зворотного зв’язку між цими особистісними утвореннями: зі зростанням рівня самооцінки спостерігається зниження рівня тривожності, тоді як занижена самооцінка пов’язана з її підвищенням. Автори також наголошують на соціальній зумовленості як самооцінки, так і тривожності, що підкреслює значення міжособистісних взаємин та соціального середовища у формуванні емоційного стану молодшого школяра [8].

Низька або нестійка самооцінка може зумовлювати невпевненість дитини у власних силах, підвищену чутливість до оцінювання та страх припуститися помилки. Особливої значущості це набуває в навчальній діяльності, де дитина регулярно стикається з необхідністю демонструвати власні знання та отримувати оцінку результатів своєї роботи. За таких умов невдалий досвід може сприйматися не лише як ситуативна невдача, а як підтвердження власної неспроможності, що посилює очікування негативного результату та створює передумови для тривожних переживань.

Самооцінка може розглядатися як важливий внутрішньоособистісний чинник, що впливає на характер реагування молодшого школяра на навчальні труднощі, оцінювання та соціальну взаємодію. Водночас її формування тісно пов’язане з попереднім емоційним досвідом дитини, характером взаємин із батьками, педагогами та однолітками.

Важливим психологічним чинником виникнення тривожності є також попередній емоційний досвід дитини. У процесі життєдіяльності молодший школяр накопичує досвід переживання різних ситуацій, пов’язаних з успіхами та невдачами, схваленням і критикою, підтримкою або відторгненням з боку значущих людей. Цей досвід може впливати на подальше сприймання дитиною подібних ситуацій та визначати характер її емоційного реагування.

Особливе значення має накопичення несприятливого емоційного досвіду. Дитина може зберігати у пам’яті передусім негативні та невдалі

події, внаслідок чого формується досвід повторюваних негативних переживань. Такий досвід здатний закріплювати тривожність і створювати своєрідне «замкнуте психологічне коло», за якого попередні негативні переживання впливають на очікування дитиною подібних ситуацій у майбутньому [29, 79–86].

Таким чином, повторюваний досвід невдач, критики, відторгнення або інших емоційно несприятливих ситуацій може впливати на формування у дитини очікування негативного результату ще до безпосереднього зіткнення з подібною ситуацією. Водночас позитивний емоційний досвід, пов’язаний із підтримкою, прийняттям та успішним подоланням труднощів, може сприяти формуванню більшої впевненості у власних можливостях. Тому важливим є не лише сам факт виникнення складної ситуації, а й характер її переживання дитиною та реакція значущих дорослих на її труднощі.

Емоційний досвід молодшого школяра формується у різних сферах його життєдіяльності – у сім’ї, освітньому середовищі та процесі взаємодії з однолітками. Саме тому накопичені переживання можуть бути результатом не одного окремого чинника, а сукупного впливу найближчого соціального оточення дитини. У цьому контексті особливого значення набувають взаємини з однолітками, які можуть бути джерелом як позитивного досвіду підтримки та прийняття, так і негативних переживань, пов’язаних із відторгненням, конфліктами або булінгом.

Важливим внутрішньоособистісним чинником виникнення та розвитку тривожності молодших школярів є емоційний досвід дитини, який формується в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем. До внутрішньоособистісних чинників тривожності дослідники відносять, зокрема, внутрішній конфлікт та емоційний досвід, тоді як зовнішні чинники пов’язані з особливостями сімейного виховання, навчальною діяльністю та взаєминами дитини з іншими учасниками освітнього процесу [14].

Попередній емоційний досвід, пов’язаний із переживаннями успіху й невдачі, схваленням і критикою, підтримкою або відторгненням, може

впливати на те, як дитина сприймає подібні ситуації в майбутньому. Повторювані негативні переживання здатні формувати очікування невдачі, посилювати невпевненість у власних силах та підвищувати емоційне напруження. Водночас позитивний досвід підтримки, прийняття та успішного подолання труднощів може сприяти формуванню більшої впевненості дитини у власних можливостях.

Емоційний досвід є важливим чинником, що впливає на характер реагування молодшого школяра на складні та потенційно тривожні ситуації. Його вплив тісно пов’язаний із характером взаємодії дитини з батьками, педагогами та однолітками.

Особливого значення соціальні взаємини набувають в умовах воєнного стану, коли звичне коло спілкування дитини може суттєво змінюватися. Вимушене переміщення, розлука з друзями та необхідність пристосування до нового соціального середовища можуть супроводжуватися труднощами спілкування, порушенням соціальних зв’язків і підвищенням рівня тривожності. За таких обставин важливого значення набуває підтримання позитивних взаємин з однолітками та створення сприятливих умов для соціальної адаптації молодших школярів [16].

Соціальні взаємодії, особливо з однолітками, також є важливим чинником, що впливає на формування страхів у дітей молодшого шкільного віку. Взаємодія з однолітками у шкільному середовищі може бути джерелом як підтримки, так і тривоги. Діти, які стикаються з булінгом або соціальною ізоляцією, можуть розвивати страхи перед соціальною взаємодією, зокрема страх перед однолітками, публічними виступами або бути відкинутими. У таких випадках у дитини може виникати страх перед школою загалом, що негативно впливає на її навчання та психологічне благополуччя [21].

Вплив соціального оточення на емоційний стан дитини доповнюється загальними умовами, у яких відбувається її життєдіяльність. Молодший школяр потребує відчуття безпеки, стабільності та передбачуваності, а суттєві зміни звичного способу життя можуть порушувати це відчуття й

посилювати емоційне напруження. Особливої актуальності ця проблема набуває в сучасних умовах, коли діти змушені адаптуватися до обставин, пов’язаних із воєнними подіями.

На сьогодні зростає кількість дітей із тривожними проявами, які відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю та емоційною нестабільністю. Тривожність як розлад у емоційній сфері особистості представляє собою стійке явище, що проявляється протягом тривалого часового інтервалу і свідчить про низький рівень адаптації особистості до різних життєвих обставин. Особливо це актуально в умовах війни [12].

Воєнні події створюють для дитини ситуацію тривалої невизначеності, у якій звичайні умови життя можуть часто змінюватися. Повітряні тривоги, перебування в укриттях, порушення звичного режиму навчання, вимушене переміщення, розлука з близькими та постійне спостереження за подіями, пов’язаними з війною, можуть посилювати відчуття небезпеки. Для молодших школярів, які ще перебувають на етапі формування механізмів емоційної саморегуляції, тривале перебування в таких умовах може ускладнювати адаптацію та підтримання емоційної рівноваги.

Особливої уваги потребує психоемоційний стан молодших школярів, які внаслідок воєнних подій були змушені змінити місце проживання. Вимушене переміщення супроводжується порушенням звичних умов життя, зміною соціального оточення та необхідністю адаптації до нового середовища. Такі обставини можуть спричиняти підвищення рівня тривожності, емоційну нестабільність та труднощі пристосування до нових умов. Це підкреслює необхідність урахування впливу несприятливих життєвих обставин на емоційний стан дитини [19].

Воєнні умови можуть розглядатися як додатковий чинник, що посилює дію вже наявних індивідуальних, сімейних та освітніх труднощів. Їхній вплив залежить від особливостей самої дитини, її попереднього досвіду, характеру найближчого оточення та можливості зберігати відносно стабільні умови повсякденного життя. Особливої уваги потребують діти, які мають додаткові

труднощі розвитку та адаптації, оскільки переживання психотравмувальних подій може негативно позначатися на їхньому емоційному стані. У сучасних дослідженнях психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами наголошується на важливості комплексного підходу до подолання наслідків психотравматичних переживань [17].

Отже, тривожність дітей молодшого шкільного віку формується під впливом сукупності взаємопов'язаних чинників. До них належать вікові особливості психічного розвитку дитини, характер дитячо-батьківських взаємин та сімейного виховання, умови організації навчальної діяльності, взаємодія з педагогами й однолітками, особливості самооцінки та попереднього емоційного досвіду. Важливе значення мають також умови, у яких відбувається повсякденне життя дитини, зокрема переживання воєнних подій, порушення звичного режиму, вимушені зміни середовища та тривала невизначеність.

Вплив цих чинників не є однаковим для всіх дітей і залежить від їхнього поєднання, індивідуальних особливостей дитини та наявності підтримки з боку значущих дорослих. Одна й та сама ситуація може викликати різну емоційну реакцію залежно від попереднього досвіду дитини, її самооцінки, сформованих способів подолання труднощів та особливостей соціального оточення. Тому виникнення та посилення тривожності доцільно розглядати як результат взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, а не як наслідок впливу однієї окремої причини.

Розглянуті чинники створюють передумови для виникнення та посилення тривожних переживань, проте характер тривожності виявляється через конкретні емоційні, когнітивні, фізіологічні та поведінкові реакції дитини. Саме тому наступним кроком є розгляд особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

1.3 Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку

Тривожність у дітей молодшого шкільного віку може виявлятися в особливостях емоційних реакцій, пізнавальної діяльності та поведінки дитини. Характер і вираженість таких проявів залежать від конкретної ситуації та індивідуальних особливостей школяра. Особливо помітними вони можуть ставати під час виконання навчальних завдань, оцінювання результатів діяльності, взаємодії з учителем та однолітками, а також у ситуаціях, коли дитина очікує можливих труднощів або невдач.

У молодшому шкільному віці важливе місце у проявах тривожності посідає ставлення дитини до власної діяльності та її результатів. Школяр може бути надмірно чутливим до оцінки дорослих, порівнювати власні досягнення з результатами однокласників, сумніватися у своїх можливостях і переживати можливий неуспіх. Серед характерних проявів шкільної тривожності дослідники називають незадоволення власними досягненнями, орієнтацію на зовнішню оцінку, труднощі із самостійним оцінюванням результатів своєї діяльності, підвищену чутливість до соціальних порівнянь та переживання можливого неуспіху [15].

Зміст наведених проявів дає змогу побачити, що тривожність у молодшому шкільному віці часто пов’язана зі ставленням дитини до власної діяльності та її результатів. Школяр може оцінювати себе через реакцію дорослих, порівнювати власні досягнення з результатами однокласників і сприймати навіть незначну помилку як показник недостатніх здібностей. У такій ситуації увага дитини поступово переміщується із самого завдання на очікуваний результат та можливу реакцію оточення. Тому виконання звичайної навчальної роботи може супроводжуватися внутрішнім напруженням, сумнівами та страхом припуститися помилки.

Одним із основних проявів тривожності у молодшому шкільному віці є емоційне напруження, яке може супроводжувати дитину в навчальній

діяльності та спілкуванні. М. С. Халько розглядає тривожність як форму емоційного неблагополуччя, що виявляється у занепокоєні та хвилюванні. У молодших школярів такі переживання можуть супроводжуватися невпевненістю у собі та власних можливостях, що ускладнює повноцінне включення дитини в освітню діяльність [24, 304–306].

Емоційне напруження при цьому може мати різну інтенсивність. В одних випадках воно виявляється у нетривалому хвилюванні перед відповіддю чи виконанням складного завдання, в інших – стає більш стійким і впливає на ставлення дитини до навчання та власних можливостей. Молодший школяр не завжди може самостійно пояснити причину свого переживання, тому його внутрішній стан може стати помітним через зовнішні реакції: нерішучість, часте звернення по допомогу, небажання відповідати, сльозливість або надмірне хвилювання перед оцінюванням.

Характеризуючи тривожні реакції молодших школярів, М. Балинська виокремлює хвилювання, підвищену занепокоєність в освітніх ситуаціях, очікування негативного ставлення до себе та негативної оцінки з боку вчителів і однолітків [1]. Такі переживання особливо виразно можуть виявлятися під час перевірки знань, оцінювання досягнень, самовираження та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Дитина в таких ситуаціях може надмірно зосереджуватися на можливості помилки або негативній реакції оточення, через що стає менш упевненою у власних силах.

Важливим у цьому контексті є те, що одна й та сама освітня ситуація може викликати у дітей різні реакції. Для впевненого у своїх можливостях школяра відповідь біля дошки може бути звичайним навчальним завданням, тоді як для тривожної дитини вона може сприйматися як ситуація перевірки власної спроможності. Очікування оцінки, увага однокласників та можливість помилки підсилюють емоційне напруження. Саме тому прояви тривожності доцільно розглядати не тільки через зовнішню реакцію дитини, але й через те, яке значення вона надає конкретній ситуації.

Тривожність може позначатися і на пізнавальній діяльності молодшого школяра. Надмірне емоційне напруження здатне ускладнювати зосередження уваги на основному завданні, спричиняти розгубленість та заважати дитині повною мірою використати наявні знання й уміння. У ситуації усної відповіді або виконання завдання це може проявлятися у непослідовності чи заплутаності висловлювань, навіть коли дитина володіє необхідними знаннями [12].

Отже, у ситуації підвищеної тривоги результат діяльності дитини не завжди відображає її реальні знання та можливості. Школяр може добре знати матеріал, але через хвилювання втрачати послідовність відповіді, розгублюватися або довше шукати необхідне рішення. У цьому випадку труднощі можуть бути пов’язані не з недостатньою підготовленістю, а з тим, що емоційне напруження ускладнює концентрацію та організацію діяльності.

Когнітивні прояви тривожності особливо важливо розглядати з урахуванням вікових особливостей молодшого школяра. У цей період дитина активно вчиться довільно організовувати власну діяльність, утримувати увагу на навчальному завданні, запам’ятовувати необхідну інформацію, аналізувати умову та контролювати правильність виконання. Тому тривале емоційне напруження може впливати на те, наскільки успішно школяр використовує ці можливості в конкретній навчальній ситуації.

В. В. Шевчук, досліджуючи особливості когнітивної активності молодших школярів із різним рівнем тривожності, розглядає взаємозв’язок між рівнем тривожності та пізнавальною активністю учнів початкових класів. Авторка встановила, що молодші школярі з високою пізнавальною активністю переважно демонстрували середній або низький рівень тривожності, що дає підстави говорити про зв’язок між цими характеристиками [30].

Такий зв’язок можна пояснити особливостями перебігу навчальної діяльності. У ситуації підвищеного хвилювання частина уваги дитини може спрямовуватися не на зміст завдання, а на власне переживання: чи правильно

вона відповість, чи не припуститься помилки, як оцінить її роботу вчитель та як відреагують однокласники. Через це школяреві стає складніше зосередитися на послідовності дій та використати вже сформовані знання. Таким чином, тривожність може впливати на можливість повноцінно реалізувати пізнавальні можливості дитини в ситуації емоційного напруження.

Одним із найбільш помітних когнітивних проявів є труднощі концентрації уваги. Тривожна дитина може довше зосереджуватися на початку роботи, часто повертатися до вже виконаного, перепитувати умову або втрачати послідовність дій. Особливо це може виявлятися під час виконання складних або незнайомих завдань. Якщо школяр очікує помилки, його увага може переключатися з пошуку способу розв’язання на контроль власного стану та оцінювання можливих наслідків помилки.

Іншим проявом є труднощі у використанні пам’яті. Дитина може знати необхідний матеріал, однак у ситуації перевірки не одразу пригадувати потрібну інформацію. Надмірне хвилювання може ускладнювати відтворення вже засвоєного матеріалу та впливати на послідовність відповіді. Саме тому окремі помилки або труднощі під час відповіді доцільно розглядати з урахуванням емоційного стану дитини, а не пояснювати їх виключно недостатнім рівнем підготовки.

На взаємозв’язок тривожності з особливостями пізнавальної діяльності молодших школярів звертають увагу також Ю. Ю. Чумак та Н. А. Зобенько. У характеристиці наслідків тривожності автори вказують на зниження рівня успішності, пов’язане з ригідністю мислення, а також на зниження продуктивності пам’яті та недостатню реалізацію творчих можливостей уяви [28].

З огляду на це когнітивні труднощі тривожної дитини можуть стосуватися різних пізнавальних процесів. Школяреві може бути складніше змінити спосіб розв’язання завдання, якщо перший варіант виявився неправильним. Замість пошуку іншого способу дитина може швидко

вирішити, що завдання їй не під силу. Особливо ймовірною така реакція є тоді, коли помилка сприймається не як природна частина навчання, а як підтвердження власної неспроможності.

Важливим є і ставлення дитини до власної розумової діяльності. Тривожний школяр може сумніватися у правильності відповіді навіть тоді, коли виконав завдання правильно. Через це він може багаторазово перевіряти вже виконану роботу, змінювати відповідь або звертатися до дорослого за підтвердженням. У результаті виконання завдання може займати більше часу, а сама діяльність стає емоційно напруженою.

Тривожність також може впливати на процес прийняття рішення. У ситуації, коли потрібно самостійно обрати спосіб дії, дитина може вагатися, боятися зробити неправильний вибір або чекати підказки. Якщо перша спроба виявляється невдалою, школяр може втрачати впевненість у можливості самостійно знайти рішення. Тому когнітивний прояв тривожності може виявлятися не тільки у труднощах виконання конкретної розумової операції, але й у зниженні самостійності пізнавальної діяльності.

Ще однією особливістю є зміна характеру помилок дитини. Школяр може поспішати, пропускати окремі етапи завдання через бажання якнайшвидше завершити роботу або, навпаки, надмірно довго перевіряти кожну відповідь. В обох випадках на результат діяльності впливає не тільки складність завдання, але й емоційне ставлення дитини до можливості помилитися.

Отже, когнітивні прояви тривожності у молодшому шкільному віці охоплюють труднощі концентрації уваги, використання пам’яті, гнучкості мислення, самостійного пошуку рішення та контролю власної діяльності. При цьому важливо розмежовувати реальні пізнавальні можливості дитини та її здатність продемонструвати їх у ситуації емоційного напруження. Тривожний школяр може володіти достатніми знаннями, але через хвилювання діяти менш упевнено, допускати необов’язкові помилки, сумніватися у правильності відповіді або припиняти пошук рішення після першої невдачі.

Поведінкові прояви тривожності можуть виражатися в уникненні діяльності, яка викликає занепокоєння, швидкій відмові від виконання завдання у разі виникнення труднощів, пасивності або замкнутості. Дитина може виявляти невпевненість у власних силах і потребувати додаткової підтримки під час виконання завдань. Такі реакції можуть бути пов’язані з прагненням уникнути ситуації, у якій школяр очікує труднощів, помилки або негативної оцінки [12].

Водночас поведінкова реакція тривожної дитини не обов’язково має вигляд пасивності чи відмови від діяльності. Зовнішні прояви можуть бути різними: один школяр намагається уникнути відповіді або завдання, інший багаторазово перепитує вчителя, перевіряє вже виконану роботу чи постійно шукає підтвердження правильності своїх дій. Спільним у таких випадках є підвищена напруженість у ситуації, яку дитина сприймає як складну або значущу. Тому під час спостереження важливо враховувати не тільки те, чи виконує дитина завдання, але й те, як саме вона поводиться в процесі його виконання.

Окрім емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій, у дітей можуть спостерігатися соматичні та фізіологічні прояви емоційного напруження. У дослідженні О. В. Матвієнко, Н. О. Ведмеденко та М. А. Химич серед таких проявів описано підвищену втомлюваність, слабкість, головний біль, біль у животі, нудоту, порушення сну та нічні кошмари [12]. Водночас окремий фізіологічний симптом не може розглядатися як достатня ознака тривожності без урахування інших особливостей емоційного стану та поведінки дитини.

Фізіологічні прояви є важливими для розуміння тривожності, оскільки дитина молодшого шкільного віку може не завжди усвідомлювати або словесно описувати власні переживання. У такому випадку емоційне напруження може знаходити відображення у скаргах на самопочуття, швидкій стомлюваності або труднощах із засинанням. Проте такі прояви потребують обережного трактування, адже їхня поява може бути пов’язана з різними причинами. Саме поєднання фізіологічних ознак з емоційними,

когнітивними та поведінковими реакціями дає підстави розглядати їх у контексті тривожності.

Особливої уваги потребують прояви емоційного напруження у дітей, які пережили вимушене переміщення та інші стресові події, пов’язані з воєнними діями. У таких умовах переживання тривоги можуть супроводжуватися змінами емоційного стану, поведінки та труднощами адаптації до нових життєвих обставин. У зв’язку з цим важливого значення набуває своєчасне виявлення психологічних труднощів та забезпечення відповідної підтримки дітей [6]. При цьому необхідно враховувати індивідуальні особливості емоційного реагування дитини та створювати умови для відновлення відчуття психологічної безпеки [3].

Таким чином, тривожність у молодшому шкільному віці має різноманітні прояви, які охоплюють емоційну, пізнавальну, поведінкову та фізіологічну сфери. Вона може виявлятися через хвилювання та невпевненість, орієнтацію на оцінку, труднощі концентрації, зниження пізнавальної активності, уникнення складних ситуацій, потребу в постійній підтримці або зміни самопочуття. Важливо, що окремі прояви можуть бути малопомітними або виникати тільки в певних ситуаціях. Тому для розуміння рівня та характеру тривожності дитини необхідно враховувати сукупність її реакцій та особливості їх виникнення.

Розгляд емоційних, когнітивних, поведінкових та фізіологічних проявів тривожності створює теоретичне підґрунтя для її емпіричного вивчення. Відповідно, у наступному розділі буде розглянуто організацію дослідження, використані психодіагностичні методики та результати діагностики рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу психологічної літератури з’ясовано, що тривожність є складним психологічним явищем, яке може проявлятися як ситуативний емоційний стан або відносно стійка властивість особистості. Її виникнення пов’язане з переживанням можливої небезпеки, невизначеності, очікуванням невдачі чи негативної оцінки.

Визначено, що основними чинниками виникнення тривожності у дітей молодшого шкільного віку є особливості сімейного виховання, умови навчальної діяльності, взаємини з педагогами та однолітками, рівень самооцінки й попередній емоційний досвід. У сучасних умовах додатковий вплив на емоційний стан дітей мають воєнні події, які посилюють відчуття небезпеки та невизначеності.

Установлено, що тривожність молодших школярів може проявлятися на емоційному, когнітивному, поведінковому та фізіологічному рівнях. Її характерними проявами є підвищене хвилювання, невпевненість у власних можливостях, страх помилки, труднощі зосередження уваги, уникнення складних ситуацій та фізіологічні реакції напруження. Розглянуті теоретичні положення створюють основу для подальшого дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку та визначення психологічних прийомів її зниження.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження проводилося на базі Запорізької гімназії № 110 Запорізької міської ради, розташованої у місті Запоріжжі за адресою: вул. Стешенка, 19. Заклад є комунальною установою освіти та підпорядковується Лівобережному відділу освіти Департаменту освіти і науки Запорізької міської ради. Гімназія функціонує як заклад загальної середньої освіти I–II ступенів із дошкільним підрозділом та початковою школою. Освітній процес у закладі здійснюється українською мовою.

Безпосередньою базою емпіричного дослідження став 4-Б клас, у якому на момент проведення дослідження навчалося 25 учнів віком від 9 до 10 років. Серед учасників дослідження було 14 хлопців та 11 дівчат. У складі класу троє учнів навчаються за інклюзивною формою.

Навчання учнів 4-Б класу на період проведення дослідження здійснювалося у змішаному форматі. Частина дітей відвідувала заняття безпосередньо в закладі освіти та перебувала під час навчання в укритті, тоді як окремі учні долучалися до освітнього процесу дистанційно в онлайн-форматі. Така організація навчання була пов’язана з умовами функціонування закладу та забезпеченням безпеки учасників освітнього процесу. Відповідно, під час проведення дослідження враховувалися особливості участі дітей у навчальній діяльності як безпосередньо в класному середовищі, так і дистанційно.

Вибір учнів 4-Б класу як учасників дослідження зумовлений відповідністю їхнього віку предмету дослідження. Молодший шкільний вік характеризується активним розвитком пізнавальної та емоційної сфер

дитини, розширенням соціальних контактів і поступовим ускладненням вимог до самостійності та організації навчальної діяльності. У цей період для дитини набувають значення результати навчання, оцінювання її діяльності, взаємини з учителем та однолітками, необхідність виконувати завдання в установлені терміни, відповідати перед класом та долати труднощі. За таких умов можуть виникати ситуації, у яких проявляються хвилювання, невпевненість, страх помилки або негативного оцінювання.

Особливістю організації дослідження було його проведення в умовах повсякденної навчальної діяльності дітей. Психодіагностичне обстеження та опитування батьків проводилися відповідно до визначених етапів дослідження. Змішаний формат навчання передбачав організацію взаємодії як із дітьми, які навчалися безпосередньо в закладі освіти, так і з учнями, які долучалися до освітнього процесу дистанційно.

Проведення дослідження безпосередньо в освітньому середовищі, у якому діти навчаються та щоденно взаємодіють з іншими учасниками освітнього процесу, дало змогу розглядати прояви тривожності у зв’язку з конкретними ситуаціями навчальної діяльності. До них належали виконання навчальних завдань, перевірка знань, відповіді перед класом, взаємодія з учителем та однолітками. Водночас результати спостереження не розглядалися як самостійна підстава для визначення рівня тривожності, а використовувалися у поєднанні з даними психодіагностичного обстеження та опитування батьків.

Метою емпіричного дослідження є визначення рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку та дослідження можливостей її зниження за допомогою психологічних прийомів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Провести спостереження за поведінкою дітей молодшого шкільного віку в навчальній та позаурочній діяльності.
2. Здійснити діагностику рівня тривожності учнів.
3. Виявити особливості прояву тривожності у дітей за результатами опитування батьків.

4. Реалізувати психологічні прийоми, спрямовані на зниження тривожності.

5. Провести повторну діагностику та проаналізувати отримані результати.

Поставлені завдання визначили послідовність проведення емпіричного дослідження: від первинного вивчення особливостей емоційного стану та проявів тривожності дітей до проведення психологічних прийомів і повторного дослідження. Така послідовність дала змогу отримати первинні дані про рівень та особливості тривожності учнів, провести відповідну практичну роботу та простежити зміни за результатами повторної діагностики.

Емпіричне дослідження проводилося у період з 09 березня по 06 квітня 2026 року та передбачало послідовне виконання взаємопов’язаних етапів. Організація дослідження включала ознайомлення з умовами його проведення, спостереження за дітьми, підготовку та проведення первинної діагностики, реалізацію психологічних прийомів, повторне діагностичне обстеження та узагальнення отриманих результатів.

На першому етапі (09.03–16.03.2026) було здійснено ознайомлення з базою практики, визначено основні завдання дослідження та проведено спостереження за поведінкою дітей під час уроків і перерв, що дало змогу звернути увагу на особливості їхньої поведінки у навчальній діяльності, взаємодії з учителем та однокласниками, реакції на навчальні завдання, відповіді перед класом і ситуації, що могли супроводжуватися емоційним напруженням. У цей період також здійснювався підбір та підготовка діагностичних методик і матеріалів, необхідних для подальшого проведення дослідження.

Другий етап (17.03–20.03.2026) був спрямований на проведення первинного діагностичного обстеження. У цей період було проведено первинну діагностику рівня шкільної тривожності за методикою Філіпса, а також опитування батьків щодо емоційного стану та поведінкових проявів

дітей. 20 березня 2026 року було проведено перше корекційно-розвивальне заняття із застосуванням попередньо підготовлених психологічних прийомів, спрямованих на зниження емоційного напруження та розвиток навичок емоційної саморегуляції дітей.

Третій етап (21.03–29.03.2026) передбачав обробку та попередній аналіз результатів первинного дослідження. На цьому етапі узагальнювалися отримані під час спостереження, психодіагностичного обстеження та опитування батьків дані. Їх аналіз дав змогу визначити основні особливості прояву тривожності у досліджуваних дітей та врахувати їх під час подальшої психологічної роботи.

Четвертий етап (30.03–06.04.2026) включав продовження психологічної роботи, повторне діагностичне обстеження та аналіз отриманих результатів. 30 березня 2026 року було проведено друге корекційно-розвивальне заняття. У період з 31 березня по 02 квітня здійснювалися повторна діагностика рівня тривожності учнів та повторне опитування батьків. Отримані результати порівнювалися з даними первинного дослідження з метою виявлення можливих змін у проявах тривожності та емоційному стані дітей. На завершальному етапі, 03–06 квітня 2026 року, було проведено узагальнення результатів, сформульовано висновки та оформлено матеріали дослідження.

Слід зазначити, що формувальний етап дослідження мав короткотривалий характер та передбачав проведення двох корекційно-розвивальних занять. Це є обмеженням дослідження, оскільки не дає можливості повною мірою оцінити стійкість отриманих змін. Для визначення довготривалої ефективності застосованих психологічних прийомів необхідна більш тривала та систематична робота.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження, що давав змогу розглянути прояви тривожності дітей молодшого шкільного віку з різних сторін. До основних методів належали спостереження, психодіагностичне тестування, анкетування батьків, а також кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

Спостереження застосовувалося для вивчення поведінки дітей у процесі навчальної та позаурочної діяльності. Спостереження проводилося під час уроків і перерв та було спрямоване на виявлення можливих проявів емоційного напруження, невпевненості, хвилювання, уникнення відповідей, особливостей взаємодії з учителем і однолітками, а також реакцій дітей на труднощі та ситуації оцінювання. Отримані під час спостереження дані використовувалися для доповнення результатів психодіагностичного обстеження.

Для діагностики рівня шкільної тривожності було використано методику Філіпса. Методика містить 58 запитань, на які дитина відповідає «так» або «ні» (Додаток А) . Вона дає змогу визначити загальний рівень шкільної тривожності та розглянути її прояви за окремими факторами, пов’язаними з навчальною діяльністю та соціальною взаємодією. У межах застосованого варіанта методики аналізувалися такі фактори: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточення, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми і страхи у відносинах з учителями.

Для доповнення результатів психодіагностичного обстеження було проведено анкетування батьків**.** У дослідженні використовувалися дві анкети, спрямовані на отримання додаткової інформації про емоційний стан та поведінкові прояви дітей у повсякденному житті.

Перша анкета «Виявлення тривожності у дітей молодшого шкільного віку» (додаток Б) була спрямована на виявлення ситуацій, у яких дитина може переживати хвилювання, занепокоєння або емоційне напруження. Запитання стосувалися переживань дитини перед школою, виконання навчальних завдань, відповідей на уроках, реакції на невдачі, перевірки знань, потреби у підтримці дорослого та загального емоційного стану. Окреме відкрите запитання давало можливість батькам зазначити ситуації, які, на їхню думку, найбільше викликають занепокоєння у дитини.

Друга анкета «Оцінка емоційного стану та поведінкових проявів дитини молодшого шкільного віку» (додаток В) була спрямована на оцінювання емоційного стану дитини, її впевненості у власних можливостях, реакцій на труднощі та нові ситуації, особливостей взаємодії з однолітками, прояву ініціативи та інтересу до навчальної діяльності. Запитання також стосувалися емоційної врівноваженості дитини та характеру її поведінки після навчального дня.

Перша анкета застосовувалася на етапі первинної діагностики, а друга – під час повторного дослідження з метою оцінювання особливостей емоційного стану та поведінкових проявів дітей після проведеної корекційно-розвивальної роботи.

Застосування анкетування батьків дало змогу доповнити дані, отримані безпосередньо під час роботи з дітьми, інформацією про їхній емоційний стан і поведінку поза межами безпосереднього спостереження в освітньому середовищі.

Для опрацювання отриманих даних застосовувалися кількісний та якісний аналіз**.** Кількісний аналіз передбачав узагальнення отриманих показників та визначення їхнього співвідношення у досліджуваній групі. Якісний аналіз використовувався для змістової інтерпретації результатів, виявлення характерних проявів тривожності та їхнього співвідношення з даними спостереження й опитування батьків.

Отже, поєднання спостереження, психодіагностичного тестування, анкетування батьків та аналізу отриманих даних дало змогу комплексно розглянути прояви тривожності дітей молодшого шкільного віку та створило основу для подальшої організації психологічної роботи.

2.2 Діагностика рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку

У процесі спостереження за учнями під час навчальних занять та перерв було виявлено різні особливості поведінки, які можуть свідчити про рівень їхнього емоційного напруження та тривожності.

Частина учнів демонструвала активність під час уроків: охоче відповідала на запитання, проявляла ініціативу під час виконання завдань, була зацікавлена в навчальній діяльності. Такі діти почувалися впевнено у взаємодії з учителем та однокласниками, охоче долучалися до виконання навчальних завдань.

Водночас у деяких учнів спостерігалися ознаки емоційного напруження: вони уникали відповідей на запитання, не проявляли ініціативи, соромилися відповідати біля дошки, що могло свідчити про невпевненість у власних силах та підвищену тривожність. Окремі учні під час усних відповідей демонстрували зовнішні ознаки хвилювання, зокрема напруження, тремтіння рук та невпевненість у мовленні.

Також було відзначено, що частина дітей не виявляла бажання брати участь у роботі біля дошки або відповідати перед класом. Така поведінка могла бути пов’язана зі страхом оцінювання, припущенням помилки або негативної оцінки з боку однолітків.

Під час перерв поведінка учнів також відрізнялася: одні діти активно взаємодіяли між собою, спілкувалися та брали участь у спільних іграх, інші переважно залишалися відстороненими та займалися індивідуальною діяльністю, зокрема переглядали мобільні пристрої та не виявляли активного бажання спілкуватися з однокласниками. В окремих випадках спостерігалися незначні конфліктні ситуації між учнями, що також могло бути пов’язано з особливостями їхнього емоційного стану та комунікативних навичок.

У цілому результати спостереження свідчили про наявність у частини учнів проявів тривожності, які виражалися у невпевненості під час навчальної діяльності, уникненні публічних відповідей, емоційному напруженні та обмеженій соціальній активності. Виявлені особливості стали підставою для проведення подальшого психодіагностичного обстеження з метою уточнення рівня та характеру проявів шкільної тривожності.

Для більш детального вивчення особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку було застосовано методику діагностики

рівня шкільної тривожності Філіпса. Її використання дало змогу уточнити результати спостереження та визначити особливості емоційного реагування учнів у різних ситуаціях шкільного життя.

Методика містить 58 запитань, на які учні відповідають «так» або «ні». Аналіз результатів здійснювався за вісьмома факторами: загальна тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням оточуючих; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми і страхи у відносинах з учителями.

У дослідженні взяли участь 25 учнів молодшого шкільного віку. Отримані результати дали можливість визначити, які компоненти шкільної тривожності є найбільш вираженими серед досліджуваних, а також встановити індивідуальні відмінності в особливостях емоційного реагування дітей. Під час інтерпретації результатів за методикою Філіпса враховувалися такі критерії: допустимий рівень тривожності – до 50 % включно, підвищений – понад 50 % до 75 % включно, високий – понад 75 % тривожних відповідей. Результати первинної діагностики представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Розподіл учнів за рівнями прояву факторів шкільної тривожності

Фактор тривожності	Допустимий рівень, осіб (%)	Підвищений рівень, осіб (%)	Високий рівень, осіб (%)
Загальна тривожність у школі	25 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Переживання соціального стресу	22 (88%)	2 (8%)	1(4%)
Фрустрація потреби в досягненні успіху	23(92%)	2(8%)	0(0%)
Страх самовираження	24(96%)	1(4%)	0(0%)
Страх ситуації перевірки знань	22(88%)	2(8%)	1(4%)
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	25 (100%)	0(0%)	0(0%)
Низька фізіологічна опірність стресу	5 (20%)	13(52%)	7(28%)
Проблеми і страхи у відносинах з учителями	24(96%)	1(4%)	0(0%)

Аналіз результатів, представлених у таблиці 2.1, засвідчив, що за більшістю факторів шкільної тривожності серед досліджуваних переважає допустимий рівень. Зокрема, за показниками загальної тривожності у школі та страху невідповідності очікуванням оточуючих у всіх 25 учнів (100%) встановлено допустимий рівень. За факторами переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань та проблем і страхів у стосунках з учителями підвищені або високі показники виявлено лише в окремих учнів.

Найбільш виражені прояви тривожності зафіксовано за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу». Допустимий рівень за цим показником виявлено у 5 учнів (20%), підвищений – у 13 учнів (52%), високий – у 7 учнів (28%). Отримані дані можуть свідчити про підвищену чутливість значної частини досліджуваних до стресових ситуацій та емоційного напруження.

Отримані результати засвідчили, що за більшістю факторів шкільної тривожності у досліджуваних переважає допустимий рівень, тоді як найбільш виражені показники виявлено за фактором низької фізіологічної опірності стресу. Для отримання додаткової інформації про особливості емоційного стану молодших школярів було проведено анкетування батьків.

Метою анкетування було отримання додаткової інформації про особливості емоційного стану дітей, прояви хвилювання в навчальних і повсякденних ситуаціях, а також потребу в підтримці з боку дорослих. В анкетуванні взяли участь 25 батьків.

Результати опитування показали, що прояви хвилювання перед відвідуванням школи мають різну вираженість. Так, 40% батьків зазначили, що їхня дитина не хвилюється перед походом до школи, 44% відповіли, що таке хвилювання виникає інколи, а 16% підтвердили його наявність. Щодо переживань, пов’язаних із виконанням навчальних завдань, 52% батьків зазначили, що вони виникають інколи, 20% підтвердили їх наявність, тоді як 28% не спостерігають таких переживань у своєї дитини.

Щодо ситуацій публічної відповіді, 56% батьків зазначили, що дитина не боїться відповідати перед класом, 28% вказали на періодичне виникнення такого страху, а 16% підтвердили його наявність. Водночас переживання через невдачі є більш поширеними: 44% батьків зазначили, що дитина засмучується, якщо щось не виходить, а 52% спостерігають таку реакцію інколи, а 4 % вказали, що дитина не засмучується в подібних ситуаціях.

Важливим показником емоційного стану дітей є частота проявів хвилювання або напруження. За результатами анкетування 76% батьків помічають такі прояви інколи, 16% – часто, а 8% не спостерігають їх у своєї дитини (Рисунок 2.1).

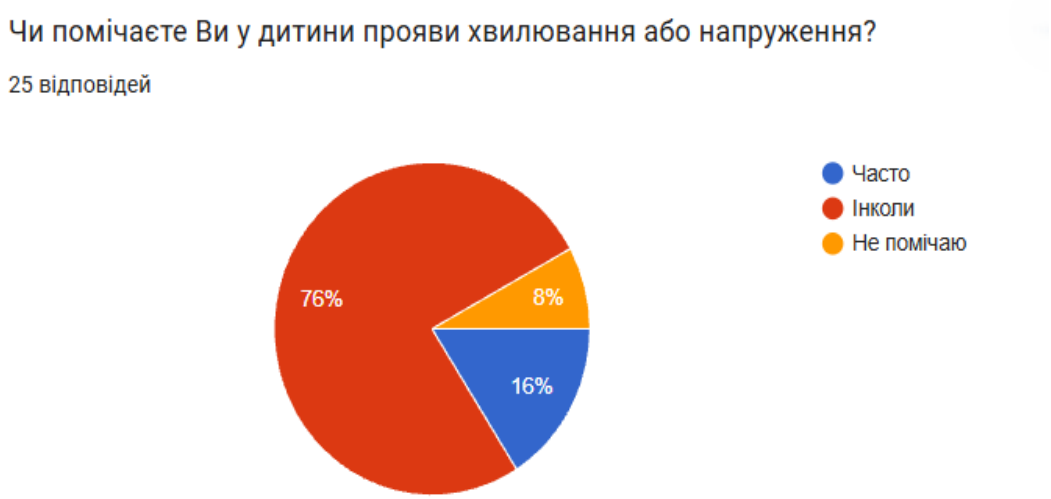


Рисунок 2.1. Розподіл відповідей батьків щодо проявів хвилювання або напруження у дітей

Окрему увагу було приділено емоційному стану дітей перед перевіркою знань. Встановлено, що 68% дітей, за оцінками батьків, трохи хвилюються перед самостійними або діагностувальними роботами, тоді як 32% залишаються спокійними. Випадків сильного хвилювання за цим показником батьки не відзначили (Рисунок 2.2).

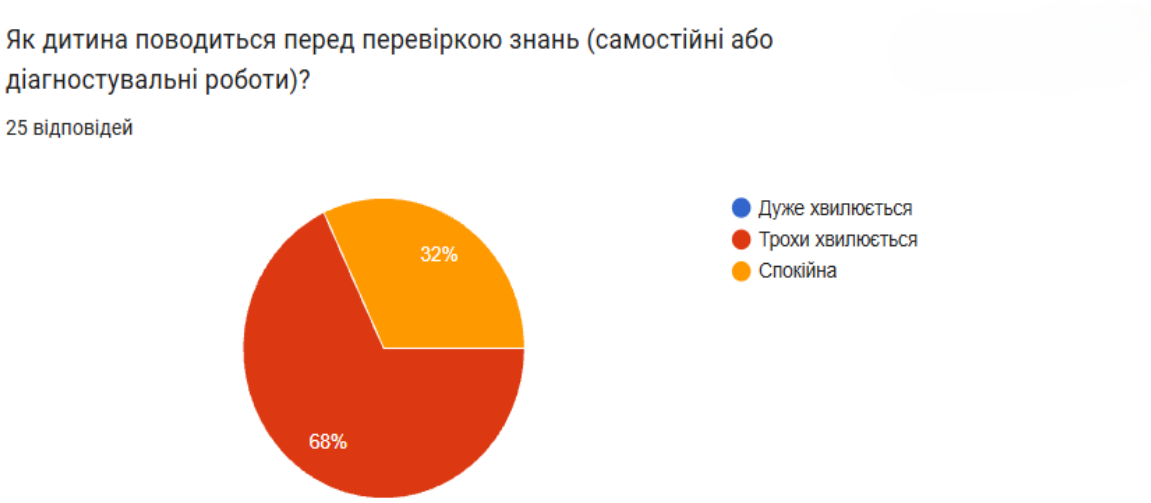


Рисунок 2.2 – Оцінка батьками емоційного стану дітей перед перевіркою знань

Результати анкетування також дали змогу визначити потребу дітей у підтримці дорослих у складних ситуаціях. Так, 64% батьків зазначили, що дитина потребує такої підтримки інколи, 32% – постійно, і лише 4% вказали, що дитина її не потребує. Крім того, 64% дітей інколи розповідають удома про переживання, пов'язані зі школою, а 36% роблять це часто.

Оцінюючи загальний емоційний стан дитини, 48% батьків охарактеризували його як переважно спокійний, 24% – як такий, що змінюється від напруженого до спокійного, 16% зазначили, що дитина частіше є напруженою, ніж спокійною. Переважно тривожний і напружений стан відзначили 8% батьків, а повністю спокійний та врівноважений – 4% (Рисунок 2.3).



Рисунок 2.3 – Оцінка батьками загального емоційного стану дітей

У відкритому запитанні батькам було запропоновано зазначити чинники, які, на їхню думку, найбільше викликають хвилювання у дитини. Серед відповідей згадувалися воєнні події, вибухи та повітряні тривоги, взаємодія з однолітками, ситуації можливого булінгу, ставлення вчителя, необхідність самостійного прийняття рішень та інші складні для дитини ситуації.

Отже, проведена діагностика дала змогу виявити особливості прояву тривожності у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку. Результати спостереження, методики Філіпса та анкетування батьків засвідчили наявність у частини учнів проявів емоційного напруження в окремих навчальних і соціальних ситуаціях. Отримані дані стали основою для подальшого узагальнення та комплексного аналізу результатів емпіричного дослідження.

2.3 Аналіз результатів дослідження

Узагальнення результатів спостереження, діагностики за методикою Філіпса та анкетування батьків дало змогу визначити основні особливості прояву тривожності у досліджуваних дітей молодшого шкільного віку. Отримані дані свідчать про те, що емоційний стан учнів не є однорідним: поряд із дітьми, які демонструють упевненість і достатню емоційну стабільність у навчальній діяльності, в окремих учнів спостерігаються прояви хвилювання, невпевненості та емоційного напруження.

Результати спостереження показали, що прояви емоційного напруження найбільш помітні в ситуаціях, пов’язаних із необхідністю відповідати перед класом, працювати біля дошки, виконувати складні завдання та взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. В окремих дітей спостерігалися уникання публічних відповідей, знижена ініціативність, невпевненість у мовленні та зовнішні ознаки хвилювання. Водночас значна частина учнів активно долучалася до навчальної діяльності та взаємодії з

однокласниками, що свідчить про різний ступінь вираженості емоційного напруження у досліджуваній групі.

Результати методики Філіпса уточнили дані, отримані під час спостереження. За більшістю досліджуваних факторів шкільної тривожності у групі переважав допустимий рівень. Підвищені та високі показники загальної шкільної тривожності, соціального стресу, страху самовираження, страху перевірки знань та труднощів у відносинах з учителями були характерними лише для окремих учнів. Це свідчить про те, що виражені прояви тривожності за більшістю факторів методики не є типовими для досліджуваної групи в цілому.

Найбільш виражені результати виявлено за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу». Підвищений рівень за цим показником встановлено у 52% учнів, високий – у 28%, тоді як допустимий рівень виявлено у 20% досліджуваних. Отже, у 80% учнів за цим фактором зафіксовано підвищені або високі показники. Це може свідчити про підвищену чутливість значної частини дітей до стресових впливів та труднощі з підтриманням емоційної рівноваги в напружених ситуаціях.

Дані анкетування батьків доповнюють результати психодіагностичного обстеження. Так, 76% батьків зазначили, що інколи помічають у дітей прояви хвилювання або напруження, а 16% спостерігають їх часто. Отже, за оцінками батьків, прояви емоційного напруження хоча б інколи спостерігаються у більшості досліджуваних дітей. Водночас 48% батьків охарактеризували загальний емоційний стан своєї дитини як переважно спокійний, а 4% – як повністю спокійний та врівноважений. Це дозволяє припустити, що виявлене емоційне напруження у значної частини дітей має ситуативний характер і може посилюватися за певних обставин.

Окремої уваги потребують реакції дітей на труднощі та невдачі. За результатами анкетування 44% батьків зазначили, що дитина засмучується, якщо щось не виходить, а ще 52% спостерігають таку реакцію інколи. Таким чином, переживання невдач тією чи іншою мірою характерне для більшості

досліджуваних дітей. Цей показник не можна безпосередньо ототожнювати з тривожністю, однак він характеризує особливості емоційного реагування дитини на складні для неї ситуації.

Певна узгодженість простежується також щодо ситуацій публічного оцінювання та перевірки знань. Під час спостереження в окремих учнів було помічено небажання відповідати перед класом та працювати біля дошки. За даними батьків, 16% дітей бояться відповідати перед класом, а у 28% такий страх виникає інколи. Перед самостійними або діагностувальними роботами 68% дітей, за оцінками батьків, трохи хвилюються. Водночас за методикою Філіпса допустимий рівень страху ситуації перевірки знань встановлено у 88% досліджуваних. Таке співвідношення результатів свідчить про те, що певне хвилювання в ситуаціях оцінювання може виникати у дітей, проте для більшості воно не набуває вираженого характеру за відповідним фактором методики.

Важливим результатом анкетування є також потреба дітей у підтримці дорослих. За оцінками батьків, 64% дітей потребують такої підтримки у складних ситуаціях інколи, а 32% – постійно. Це вказує на значення підтримувальної взаємодії з дорослими та необхідність поступового формування в молодших школярів умінь самостійно регулювати власний емоційний стан і використовувати доступні способи подолання напруження.

Під час аналізу результатів необхідно враховувати й зовнішні чинники, які можуть впливати на емоційний стан дітей. У відкритих відповідях батьки серед ситуацій, що викликають хвилювання, називали воєнні події, вибухи та повітряні тривоги, взаємодію з однолітками, можливі прояви булінгу, ставлення вчителя, необхідність самостійного прийняття рішень та інші складні для дитини ситуації. Отже, прояви емоційного напруження можуть бути пов’язані як із навчальною діяльністю, так і з умовами повсякденного життя дітей.

Зіставлення результатів використаних методів показало, що за більшістю факторів шкільної тривожності у досліджуваній групі переважає

допустимий рівень. Водночас результати спостереження та анкетування батьків вказують на наявність ситуативних проявів хвилювання й емоційного напруження, а за методикою Філіпса найбільш вираженими виявилися показники низької фізіологічної опірності стресу. Отримані результати дають підстави визначити основними напрямами подальшої психологічної роботи зниження емоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції, формування конструктивних способів реагування на складні та стресові ситуації, а також підтримку впевненості дітей у власних можливостях.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження стали підставою для організації подальшої корекційно-розвивальної роботи та добору психологічних прийомів, спрямованих на зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку. Організацію формувального етапу дослідження, зміст застосованих психологічних прийомів та аналіз результатів їх застосування представлено в наступному розділі

Висновки до другого розділу

У процесі емпіричного дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку, проведеного серед 25 учнів 4-Б класу, за допомогою спостереження, психодіагностичного тестування за методикою Філіпса та анкетування батьків визначено особливості прояву тривожності в навчальній діяльності та повсякденному житті дітей.

Установлено, що за більшістю факторів шкільної тривожності у досліджуваних учнів переважає допустимий рівень. Найбільш виражені показники виявлено за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу»: у 52 % дітей зафіксовано підвищений рівень, у 28 % – високий. Результати спостереження та анкетування батьків засвідчили наявність у частини молодших школярів емоційного напруження, невпевненості у власних можливостях, хвилювання під час перевірки знань, публічних відповідей та інших складних ситуацій.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу визначити основні напрями подальшої психологічної роботи з молодшими школярами, зокрема

зниження емоційного напруження, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування впевненості у власних можливостях та конструктивних способів реагування на стресові ситуації. Отримані результати стали основою для добору й застосування психологічних прийомів, спрямованих на зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЙОМИ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1 Організація формувального етапу дослідження

Після завершення констатувального етапу дослідження було організовано формувальний етап, спрямований на практичне застосування психологічних прийомів зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку. Його зміст визначався результатами первинної діагностики, які засвідчили наявність у частини учнів проявів емоційного напруження, невпевненості у власних можливостях та труднощів, пов’язаних із реагуванням на стресові ситуації. Особливу увагу було приділено розвитку емоційної усвідомленості, формуванню відчуття психологічної безпеки та актуалізації особистісних ресурсів молодших школярів.

Вибір психологічних прийомів здійснювався з урахуванням вікових особливостей дітей, зокрема розвитку емоційної сфери, поступового становлення навичок саморегуляції та потреби у підтримці з боку значущих дорослих. Важливим було створення умов, за яких учні могли б висловлювати власні переживання в доступній для них формі, осмислювати емоційні труднощі та знаходити можливі способи їх подолання. З огляду на це основою практичної роботи було обрано арттерапевтичні прийоми, що передбачають використання малювання, створення символічних образів та обговорення їхнього особистісного значення.

Доцільність використання арттерапевтичних прийомів у роботі з молодшими школярами пов’язана з їхньою доступністю та відповідністю віковим особливостям емоційного розвитку дітей. Творча діяльність створює можливості для поступового усвідомлення внутрішніх переживань, вираження почуттів і пошуку способів подолання емоційного напруження. У

наукових дослідженнях арттерапія розглядається як перспективний напрям психологічної роботи, спрямованої на зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку [22].

Застосування образотворчої діяльності в психологічній роботі з молодшими школярами ґрунтується на можливості вираження емоційного досвіду через колір, форму та художній образ. Для дітей, які відчувають труднощі зі словесним описом власних переживань, малювання може виступати додатковим засобом самовираження та усвідомлення внутрішнього стану. Водночас створення й подальше перетворення символічних зображень дає можливість звернутися до переживань, пов’язаних зі страхом, невпевненістю або відчуттям небезпеки, у доступній для дитини формі.

Окреме місце серед арттерапевтичних прийомів посідає ізотерапія, яка передбачає використання образотворчої діяльності для психологічної підтримки та гармонізації емоційного стану. Її застосування дає можливість організувати творчу взаємодію, у процесі якої дитина може виражати власні переживання через художні образи. Можливості використання ізотерапевтичних технологій розглядаються також у дослідженнях, присвячених психологічній допомозі дітям із порушеннями інтелектуального розвитку, які зазнали впливу психотравмувальних подій [13].

Наукове обґрунтування використання арттерапевтичних підходів у роботі з дітьми представлено в дослідженнях зарубіжних авторів. Зокрема, З. Мула у систематичному огляді ефективності арттерапії в освітньому середовищі для дітей віком від 5 до 12 років розглядає можливості її застосування для підтримки психологічного благополуччя, покращення емоційного стану та зменшення проявів тривожності. Водночас дослідниця звертає увагу на неоднорідність емпіричних результатів і необхідність подальшого вивчення ефективності відповідних втручань [38].

У метааналізі Б. Чжана, Дж. Ванга та А. Абдулли, присвяченому впливу арттерапевтичних втручань на тривожність дітей і підлітків,

узагальнено результати шести досліджень за участю 422 осіб. Автори повідомляють про зниження показників тривожності після застосування арттерапії, водночас наголошуючи на неоднорідності отриманих результатів та необхідності їх обережної інтерпретації [42].

Практична реалізація формувального етапу здійснювалася на базі Запорізької гімназії № 110 Запорізької міської ради за участю учнів 4-Б класу, які брали участь у попередньому діагностичному обстеженні. У межах корекційно-розвивальної роботи було проведено два заняття – 20 та 30 березня 2026 року. Кожне заняття включало дві арттерапевтичні вправи, зміст яких відповідав визначеним напрямам психологічної підтримки молодших школярів.

Організація занять передбачала поступовий перехід від розпізнавання та вираження актуальних емоцій до символічного опрацювання страхів, усвідомлення джерел психологічної безпеки та визначення власних сильних сторін. Під час виконання творчих завдань учням надавалася можливість самостійно обирати художні образи, кольори й способи зображення особистих переживань. Обговорення створених робіт було спрямоване на усвідомлення дітьми змісту власних малюнків та розвиток здатності висловлювати думки про свій емоційний стан.

Перше корекційно-розвивальне заняття було проведено 20 березня 2026 року. Його зміст спрямовувався на розвиток здатності молодших школярів розпізнавати та виражати власні емоції, усвідомлювати переживання, пов’язані зі страхом, і знаходити доступні способи їх символічного опрацювання. Заняття включало дві взаємопов’язані арттерапевтичні вправи: «Кольори мого настрою» та «Намалюй і переможи свій страх».

Першою було проведено вправу «Кольори мого настрою», метою якої стало формування вміння усвідомлювати й передавати власний емоційний стан за допомогою кольорових асоціацій. Учням було запропоновано замислитися над своїм настроєм та обрати кольори, які, на їхню думку,

найбільше відповідають переживаним емоціям. Після цього діти відображали свій стан на аркушах паперу, використовуючи малюнки, кольорові лінії та інші графічні елементи. Виконання завдання не обмежувалося певними художніми зразками, що дозволяло кожному учневі самостійно визначати спосіб вираження власних почуттів.

Під час виконання вправи було помічено, що більшість дітей обирали зелений, жовтий та помаранчевий кольори. У процесі обговорення учні переважно пов’язували їх із відчуттям спокою, радості та приємними переживаннями. Водночас окремі діти використовували чорний і червоний кольори, що відображало різноманітність індивідуальних кольорових асоціацій. Важливо зазначити, що вибір певного кольору не розглядався як самостійний показник тривожності, оскільки його психологічне значення залежить від особистого сприйняття та пояснення самої дитини.

Після завершення малювання було організовано обговорення створених робіт. Учні мали можливість розповісти, який настрій вони намагалися передати, чому обрали відповідні кольори та з якими переживаннями вони в них асоціюються. Такий спосіб роботи сприяв зверненню уваги дітей на власний емоційний стан і створював умови для розвитку здатності словесно виражати почуття.

Застосування вправи «Кольори мого настрою» мало підготовче значення для подальшої психологічної роботи, оскільки допомагало зосередитися на внутрішніх переживаннях та усвідомити їхню різноманітність. Використання малювання як засобу самовираження дозволяло перейти до наступного завдання, пов’язаного з більш конкретним опрацюванням страхів.

Другою вправою заняття стала «Намалюй і переможи свій страх», спрямована на усвідомлення тривожних переживань та пошук символічних способів їх подолання. На початку виконання завдання учням було запропоновано пригадати ситуації, явища або образи, які викликають у них відчуття страху, та зобразити їх на папері. Діти самостійно визначали зміст

малюнків, обираючи образи, що найбільше відповідали їхнім особистим переживанням.

У процесі творчої діяльності учні зображували різноманітні об’єкти та ситуації. Частина дітей малювала незвичних або фантастичних істот, інші передавали свої страхи через образи темряви, а окремі школярі створювали власні символічні зображення. Це засвідчувало індивідуальний характер дитячих переживань та різноманітність способів їх художнього відображення.

Наступний етап вправи передбачав творче перетворення початкового малюнка. Учням було запропоновано доповнити або змінити зображення таким чином, щоб представлений страх став менш загрозливим або з’явився спосіб його подолання. Діти використовували різні художні рішення відповідно до власних уявлень про захист і безпеку.

Зокрема, учні, які зображували темряву, домальовували джерела світла, ліхтарики та інші елементи, що допомагали символічно подолати страх темного простору. Деякі діти змінювали вигляд фантастичних істот, перетворюючи їх на кумедних персонажів. Інші доповнювали свої роботи зображеннями героїв, які протистояли небезпеці та уособлювали сміливість, силу й здатність захистити себе.

З психологічного погляду такий спосіб роботи був спрямований на зміну ставлення дитини до образу, який викликає страх. Можливість самостійно перетворювати зображення дозволяла учням переходити від пасивного сприйняття загрози до активного пошуку способів її символічного подолання. Використання захисних образів, світла або гумористичних елементів створювало умови для переосмислення тривожних переживань у доступній для молодших школярів формі.

Після завершення творчого завдання діти із зацікавленістю представляли свої роботи перед класом. Учні охоче розповідали про зображені страхи, пояснювали внесені до малюнків зміни та ділилися власними уявленнями про способи їх подолання. Особливу увагу під час

обговорення було приділено тому, як саме змінювався початковий образ і які елементи допомагали зробити його менш загрозливим.

Спостереження за перебігом вправи засвідчило активну участь дітей у творчій діяльності та їхню готовність обговорювати створені зображення. Представлення робіт давало можливість висловити особисті переживання, почути різні способи символічного подолання страху та усвідомити, що складні емоції можуть мати різні форми вираження. Водночас зацікавленість учнів і бажання презентувати малюнки характеризували їхню залученість до заняття, але самі по собі не підтверджували зниження рівня тривожності.

Таким чином, перше корекційно-розвивальне заняття було побудоване за принципом поступового переходу від усвідомлення актуального емоційного стану до творчого опрацювання страхів. Поєднання двох арттерапевтичних вправ дозволило організувати роботу з різними проявами емоційних переживань молодших школярів та створити передумови для подальшого розвитку навичок психологічної самопідтримки.

Друге корекційно-розвивальне заняття було проведено 30 березня 2026 року. На відміну від попереднього заняття, присвяченого усвідомленню емоцій та символічному опрацюванню страхів, його зміст зосереджувався на актуалізації відчуття психологічної безпеки, визначенні індивідуальних джерел емоційної підтримки та усвідомленні дітьми власних сильних сторін. Для реалізації зазначених напрямів було використано арттерапевтичні вправи «Моє безпечне місце» та «Я сильний».

Першою було проведено вправу «Моє безпечне місце», спрямовану на формування у молодших школярів уявлень про обставини, людей і місця, які асоціюються з відчуттям спокою, комфорту та захищеності. На початку виконання завдання учням було запропоновано уявити місце, де вони почуваються максимально спокійно й безпечно. Діти подумки відтворювали його особливості, пригадували пов’язані з ним приємні відчуття, після чого переносили уявлені образи на аркуші паперу.

Під час виконання вправи було помічено, що більшість учнів пов’язували відчуття безпеки з домашнім середовищем і перебуванням поруч із близькими людьми. На малюнках діти зображували власні будинки, кімнати, а також членів родини, зокрема маму, тата або бабусю. Пояснюючи зміст своїх робіт, вони зазначали, що саме поруч із рідними почуваються спокійно та захищено. Такі відповіді відображали важливість сімейного оточення як джерела емоційної підтримки та психологічного комфорту.

Окремі школярі обирали для зображення власну кімнату, яку сприймали як особистий простір для відпочинку, усамітнення та улюблених занять. У цьому випадку відчуття безпеки пов’язувалося з можливістю перебувати у звичному середовищі, самостійно організовувати дозвілля та тимчасово відмежовуватися від зовнішніх подразників. Подібні зображення можуть відображати значення особистого простору для відновлення емоційної рівноваги та задоволення потреби в спокої.

Інша частина дітей зображувала природні пейзажі, зокрема море та місця відпочинку на природі. Під час обговорення учні пояснювали свій вибір тим, що такі місця асоціюються в них із затишком, можливістю гратися, відпочивати та проводити час без зайвих відволікань. Зміст цих робіт засвідчував, що уявлення молодших школярів про безпечне середовище можуть бути пов’язані як із міжособистісними стосунками, так і з певними просторовими та емоційними характеристиками навколишнього середовища.

Після завершення малювання учням було запропоновано представити створені роботи та пояснити, чому саме обрані місця викликають у них відчуття безпеки. Обговорення допомагало звернути увагу на індивідуальні джерела позитивних переживань і визначити обставини, за яких діти відчувають найбільший психологічний комфорт. Водночас важливим було усвідомлення того, що відчуття захищеності може виникати в різних умовах і бути пов’язаним із підтримкою близьких людей, звичним оточенням, особистим простором або природним середовищем.

З психологічного погляду застосування вправи «Моє безпечне місце» було спрямоване на формування здатності звертатися до позитивних уявних образів як одного з доступних способів емоційної саморегуляції. Відтворення в уяві місця, яке асоціюється зі спокоєм і захищеністю, може допомагати переключати увагу з тривожних переживань на особистісно значущі образи. У межах заняття малювання та обговорення таких місць створювали передумови для ознайомлення дітей із цим способом психологічної самопідтримки.

Наступною вправою другого заняття стала «Я сильний», спрямована на розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення власних можливостей та формування більш упевненого ставлення до себе. Її застосування було пов’язане з необхідністю підтримки молодших школярів у ситуаціях, коли невпевненість у власних силах, страх помилки або очікування негативного оцінювання можуть посилювати емоційне напруження.

Для виконання вправи учням було запропоновано зобразити себе в центрі сонця, промені якого символізували їхні позитивні риси характеру, здібності та сильні сторони. На кожному промені діти мали записати якості, які вважали власними перевагами. Зміст роботи визначався самостійно, що дозволяло кожному учневі звернутися до особистого досвіду та власних уявлень про себе.

Під час виконання завдання школярі із задоволенням створювали малюнки, зображували себе та підписували промені сонця відповідними позитивними характеристиками. Учні самостійно визначали свої сильні сторони, відображаючи ті якості, які вважали важливими для власної особистості. Зацікавленість дітей у творчій діяльності засвідчувала доступність запропонованого способу самопізнання для молодшого шкільного віку.

Після завершення малювання було організовано представлення робіт перед класом. Діти охоче презентували свої малюнки, називали обрані позитивні якості та пояснювали, чому вважають їх власними сильними

сторонами. Така форма роботи створювала умови для відкритого самовираження, розвитку вміння говорити про себе та усвідомлення індивідуальності власних здібностей і особистісних характеристик.

Психологічне значення вправи полягало у спрямуванні уваги молодших школярів на позитивні аспекти власної особистості. Усвідомлення сильних сторін може сприяти розвитку впевненості, підтримці позитивної самооцінки та формуванню уявлень про внутрішні ресурси, які допомагають долати труднощі. Для дітей, схильних до невпевненості або страху негативного оцінювання, така діяльність може бути корисною складовою психологічної підтримки.

Спостереження за виконанням вправи засвідчили активну участь учнів у творчій діяльності та їхню готовність представляти власні роботи перед однокласниками. Водночас зазначені прояви характеризували зацікавленість дітей у занятті й не розглядалися як самостійний показник змін рівня тривожності. Оцінювання можливого впливу проведеної роботи потребувало врахування результатів повторного психодіагностичного обстеження.

Отже, у межах формувального етапу дослідження було реалізовано арттерапевтичні прийоми, спрямовані на розвиток емоційної усвідомленості молодших школярів, символічне опрацювання страхів, формування відчуття психологічної безпеки та зміцнення впевненості у власних можливостях. Спостереження за перебігом корекційно-розвивальних занять засвідчили зацікавленість учнів у творчій діяльності, їхню активну участь в обговоренні створених малюнків та готовність ділитися власними переживаннями. Проведена робота дозволила визначити особливості практичного застосування обраних психологічних прийомів у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Після завершення формувального етапу, у період із 31 березня до 2 квітня 2026 року, було проведено повторну діагностику тривожності учнів для виявлення можливих змін у досліджуваних показниках. Оскільки корекційно-розвивальна робота включала два заняття, оцінювання її

результатів потребує обережної інтерпретації. Отриманий практичний досвід став основою для розроблення методичних рекомендацій щодо застосування психологічних прийомів зниження тривожності молодших школярів.

3.2 Методичні рекомендації щодо застосування психологічних прийомів

Практичне застосування психологічних прийомів зниження тривожності молодших школярів доцільно організовувати з урахуванням характеру емоційних труднощів, які виникають у дітей у процесі навчання та повсякденного спілкування. Важливого значення набуває добір таких форм діяльності, які дозволяють поступово переходити від усвідомлення власного емоційного стану до опанування доступних способів подолання хвилювання. У цьому контексті арттерапевтичні вправи можуть використовуватися як засіб розвитку емоційної обізнаності, формування позитивного ставлення до себе та розширення уявлень дитини про можливості психологічної самопідтримки.

Доцільність використання арттерапевтичних прийомів у роботі з тривожністю молодших школярів розглядають Н. Бочаріна та Н. Понзель. У дослідженні, присвяченому особливостям подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії, авторки звертаються до можливостей творчої діяльності в психологічній роботі з дітьми. Зазначений підхід є важливим для розроблення методичних рекомендацій, оскільки передбачає врахування вікових особливостей молодших школярів і використання доступних для них форм вираження переживань [2].

Одним із рекомендованих напрямів психологічної роботи є розвиток здатності дітей розпізнавати, називати й описувати власні емоційні стани. Молодші школярі можуть відчувати занепокоєння, напруження або страх, проте не завжди здатні пояснити причини цих переживань. Тому психологу доцільно пропонувати завдання, у яких емоції представлені через зрозумілі

дитині образи, кольори, природні явища або ситуації повсякденного життя. Такі форми роботи можуть полегшувати перехід від безпосереднього переживання емоції до її усвідомлення та словесного позначення.

Зокрема, під час використання малюнкових вправ, спрямованих на відображення настрою, рекомендується надавати дітям можливість самостійно обирати кольори, матеріали та спосіб зображення. Не варто пропонувати готові відповідності між певним кольором і конкретною емоцією як обов’язкові для всіх учасників. Значно доцільніше звертати увагу на індивідуальні асоціації дитини, запитуючи, який настрій вона хотіла передати, із чим пов'язує створений образ та які обставини можуть впливати на її самопочуття. Важливо, щоб обговорення не перетворювалося на перевірку правильності відповідей, а залишалося способом підтримувального спілкування.

Під час виконання таких завдань психологу рекомендується враховувати, що дитина може використовувати художній образ для відображення як актуального настрою, так і бажаного емоційного стану. Тому не слід автоматично ототожнювати зміст малюнка з реальним психологічним самопочуттям учня. Якщо дитина зображує радість, це не виключає наявності тривожних переживань, так само як використання похмурих образів не обов’язково свідчить про емоційне неблагополуччя. Важливішим є процес взаємодії, під час якого учень отримує можливість висловити власні почуття та відчути, що його переживання сприймають без осуду.

Наступним напрямом методичної роботи є формування в дітей доступних способів реагування на ситуації, що викликають страх або хвилювання. Для цього доцільно використовувати творчі завдання, які передбачають символічне зображення складної ситуації та подальший пошук можливих способів її змінення. Важливо, щоб дитина не залишалася на етапі відтворення неприємного образу, а мала можливість перейти до уявлення про допомогу, захист, підтримку або власні дії, які можуть полегшити переживання.

Л. Шрагіна та К. Довганчина, розглядаючи корекційний потенціал арттерапії в подоланні страхів молодших школярів, акцентують увагу на можливостях малювання, ліплення та колажування як засобів невербального вираження емоцій. Авторки також підкреслюють значення психологічного супроводу під час творчої діяльності, оскільки підтримувальна взаємодія з фахівцем є важливою умовою роботи з дитячими страхами [32, 79–82].

З практичного погляду рекомендується надавати дитині можливість самостійно визначати спосіб перетворення тривожного образу. Наприклад, створене зображення можна доповнити предметами, які асоціюються із захистом, змінити окремі його деталі або придумати історію, у якій персонаж знаходить підтримку та долає складну ситуацію. Важливо не нав’язувати учневі готовий спосіб розв’язання проблеми, оскільки самостійний вибір творчого рішення може сприяти усвідомленню власної активної ролі в подоланні труднощів.

Водночас психологу необхідно уважно спостерігати за емоційними реакціями дітей у процесі виконання вправ. Якщо завдання викликає виражений дискомфорт, посилення хвилювання або небажання продовжувати роботу, доцільно змінити його зміст, запропонувати нейтральнішу діяльність або завершити виконання. Особливої обережності потребує звернення до переживань, пов’язаних із реальною небезпекою, втратою близьких чи травматичними подіями. У таких випадках звичайна групова творча вправа не повинна замінювати індивідуальної психологічної допомоги, а роботу зі складними переживаннями має здійснювати фахівець із відповідною підготовкою.

Важливим напрямом психологічної підтримки молодших школярів є розвиток уявлень про особисту безпеку та доступні джерела емоційного комфорту. У дітей цього віку відчуття захищеності часто пов’язане зі значущими дорослими, знайомим середовищем, передбачуваністю повсякденних подій та можливістю звернутися по допомогу. Тому доцільно використовувати вправи, спрямовані на актуалізацію позитивних образів, спогадів і ситуацій, у яких дитина відчуває спокій.

Під час роботи з образами безпечного місця рекомендується пропонувати учням самостійно визначати простір, який асоціюється в них із комфортом. Для одних дітей це може бути власна кімната або домівка, для інших – природне середовище, улюблене місце відпочинку чи уявний простір. Психологу не слід заздалегідь визначати, який саме образ має бути правильним або найбільш бажаним. Особистісне значення такого місця встановлюється насамперед через пояснення самої дитини.

Доцільно також враховувати, що не всі діти мають позитивні асоціації з домівкою або сімейним середовищем. У зв'язку із цим інструкції до вправ повинні залишатися достатньо відкритими й не передбачати обов'язкового зображення родини, батьків чи конкретного житла. Якщо учень не може пригадати реальне місце, де почувається спокійно, йому можна запропонувати створити уявний образ простору, у якому було б комфортно перебувати. Такий підхід дозволяє уникати ситуацій, коли зміст завдання ненавмисно посилює переживання дитини.

Після завершення творчої роботи рекомендується поступово переходити до обговорення конкретних способів самопідтримки, які можуть бути використані в повсякденному житті. Наприклад, дитині можна запропонувати пригадати, що допомагає їй заспокоїтися, до кого вона може звернутися, коли хвилюється, або які звичні заняття сприяють відновленню емоційного комфорту. При цьому важливо відрізняти реальні доступні способи підтримки від уявних образів, що використовуються в межах творчої вправи. Образ безпечного місця може бути корисним психологічним ресурсом, однак він не замінює необхідності забезпечення фактичної безпеки дитини.

Окреме місце в системі рекомендацій посідає розвиток позитивного самосприйняття та впевненості молодших школярів у власних можливостях. Підвищене хвилювання в навчальних ситуаціях нерідко супроводжується побоюванням припуститися помилки, невпевненістю перед новими завданнями та надмірною залежністю від оцінювання дорослих. Тому

психологічна підтримка має передбачати створення умов, за яких дитина може помічати власні досягнення, усвідомлювати сильні сторони та формувати реалістичне ставлення до труднощів.

Практичні можливості використання творчих методів для роботи з емоціями, самооцінкою та особистісними ресурсами представлені в навчально-методичному посібнику Н. Кальки та З. Ковальчук «Практикум з арт-терапії». Звернення до таких підходів є доцільним під час розроблення вправ, спрямованих на підтримку позитивного образу себе та розвиток здатності дитини усвідомлювати власні можливості [7].

Під час проведення вправ на визначення особистісних сильних сторін рекомендується використовувати доступні образні форми, які дозволяють учневі самостійно називати свої позитивні якості, уміння або досягнення. Важливо, щоб дорослий не обмежував відповіді дитини виключно навчальними успіхами. До особистісних ресурсів можуть належати здатність допомагати іншим, наполегливість, творчість, уміння дружити, турботливість, допитливість та інші характеристики, які дитина вважає значущими для себе.

Якщо молодший школяр відчуває труднощі з визначенням власних позитивних якостей, психологу доцільно застосовувати уточнювальні запитання, пов’язані з конкретним досвідом. Замість загальної вимоги назвати свої переваги можна запропонувати пригадати ситуацію, коли дитині вдалося виконати складне завдання, підтримати друга або навчитися чогось нового. При цьому важливо уникати порівняння учнів між собою та оцінювання кількості названих якостей. Основною метою такої роботи є формування в дитини більш усвідомленого й доброзичливого ставлення до себе.

Рекомендується також приділяти увагу способам обговорення дитячих робіт у групі. Публічне представлення малюнка може бути корисним досвідом самовираження, однак для окремих тривожних дітей воно здатне викликати додаткове напруження. Тому доцільно передбачати різні варіанти

участі: самостійну розповідь, короткий коментар, представлення роботи за допомогою психолога або відмову від публічного обговорення. Вибір способу участі має залишатися за дитиною.

Особливе значення має характер зворотного зв’язку, який отримують учні. Рекомендується відмовлятися від оцінювання малюнків за критеріями художньої майстерності, порівняння творчих робіт і визначення найкращого результату. Натомість варто підтримувати самостійність вибору, зусилля дитини, готовність спробувати новий спосіб виконання завдання та її право на індивідуальне бачення. Психологічно підтримувальний зворотний зв’язок має бути конкретним, доброзичливим і не містити висновків про особистість учня, які неможливо обґрунтувати його діями.

Застосування арттерапевтичних прийомів доцільно поєднувати з іншими формами психологічної підтримки молодших школярів. Важливо, щоб досвід, отриманий дитиною під час творчих занять, знаходив продовження у повсякденному навчанні та спілкуванні. Це зумовлює необхідність узгодженої взаємодії практичного психолога, педагогів і батьків.

Емоційний стан молодшого школяра формується під впливом різноманітних чинників, серед яких значне місце посідають характер спілкування з дорослими, особливості навчальної діяльності, міжособистісні взаємини та психологічна атмосфера в колективі. У зв’язку із цим застосування корекційно-розвивальних вправ доцільно поєднувати з повсякденною підтримкою дитини в ситуаціях, які можуть викликати хвилювання, невпевненість або страх.

Особливого значення набуває співпраця практичного психолога з учителями початкових класів. Педагог щоденно спостерігає за поведінкою учнів у різних навчальних ситуаціях, тому може помічати зміни їхньої активності, особливості реагування на зауваження, труднощі під час виконання завдань і прояви емоційного напруження. І. Загурська та І. Вербіцька у дослідженні корекційно-розвиткової роботи з молодшими

школярами розглядають розвиток уміння усвідомлювати власні емоції, визначати особистісні сильні сторони та використовувати конструктивні способи взаємодії в ситуаціях, які викликають тривожність [5]. З огляду на це доцільно узгоджувати психологічну підтримку з повсякденною педагогічною діяльністю. Водночас спостереження вчителя не повинні використовуватися для самостійного встановлення психологічних діагнозів. Їх слід розглядати як додаткову інформацію для визначення індивідуальних потреб дитини.

Під час організації взаємодії з педагогами рекомендується приділяти увагу особливостям оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Для дітей, які схильні до підвищеної тривожності, ситуації перевірки знань можуть супроводжуватися страхом помилки, невпевненістю у власних можливостях і побоюванням негативної реакції дорослих. Тому важливо формувати таке ставлення до навчальних труднощів, за якого помилка сприймається як природна складова засвоєння нових знань і вмінь, а не як свідчення особистісної неспроможності учня.

У практичній діяльності вчителю доцільно використовувати доброзичливі та конкретні формулювання зворотного зв’язку, звертати увагу на докладені дитиною зусилля, поступове покращення результатів і можливі способи виправлення помилок. Не рекомендується порівнювати навчальні досягнення окремих учнів у присутності класу, акцентувати увагу на невдачах або застосовувати публічне осудження як спосіб стимулювання навчальної активності. Особливої обережності потребують ситуації, коли дитина вже демонструє виражене хвилювання перед відповіддю чи виконанням контрольного завдання.

Для молодших школярів, які відчувають труднощі під час публічних відповідей, рекомендується передбачати поступове залучення до усного висловлювання. На початковому етапі дитині можна запропонувати відповісти з місця, виконати завдання разом з однокласником або попередньо підготувати коротке повідомлення. Надалі, з урахуванням її готовності, доцільно поступово розширювати можливості самостійного виступу перед

класом. Такий підхід спрямований на створення посильного досвіду успішної участі в навчальній діяльності без надмірного психологічного тиску.

Важливо також підтримувати передбачуваність організації освітнього процесу. Чіткі й зрозумілі правила поведінки, своєчасне повідомлення про зміни в розкладі, пояснення послідовності виконання завдань і доброзичливе ставлення до запитань учнів можуть сприяти зменшенню невизначеності, яка іноді посилює хвилювання. Водночас передбачуваність не означає повного усунення нових ситуацій. Завдання педагога полягає в поступовому формуванні здатності дітей адаптуватися до змін, звертатися по допомогу та використовувати доступні способи подолання труднощів.

Окремим напрямом психологічної підтримки є формування сприятливих взаємин між учнями. У молодшому шкільному віці прийняття однолітками, можливість брати участь у спільній діяльності та відчуття належності до колективу мають важливе значення для емоційного благополуччя. Тому доцільно організовувати парні й групові завдання, у яких діти можуть співпрацювати, обмінюватися думками, підтримувати одне одного та набувати позитивного досвіду спілкування.

Під час проведення таких завдань необхідно враховувати індивідуальні особливості школярів. Дитину, яка уникає активного спілкування або відчуває дискомфорт у великій групі, не слід примушувати до негайної участі в колективному обговоренні. Доцільніше поступово залучати її до взаємодії через короткі спільні завдання, роботу в парах або діяльність у невеликих групах. Водночас важливо стежити, щоб обережне ставлення до тривожних учнів не призводило до їхньої ізоляції від колективу.

Поряд із педагогічною підтримкою важливе місце в системі рекомендацій посідає співпраця з батьками молодших школярів. Сімейне середовище впливає на способи реагування дитини на труднощі, її ставлення до власних досягнень і готовність звертатися по допомогу. Л. Фролова у дослідженні дитячо-батьківських відносин як чинника соціальної адаптації молодших школярів обґрунтовує значення конструктивної взаємодії між

дітьми та дорослими, розвитку ефективного спілкування, емоційної близькості й співробітництва [23]. З огляду на це практичному психологу рекомендується проводити індивідуальні консультації та інформаційно-просвітницькі заходи, спрямовані на підвищення обізнаності батьків щодо проявів дитячої тривожності та способів емоційної підтримки.

Під час консультування батьків доцільно пояснювати, що тривожність може виявлятися по-різному. Окрім безпосередніх висловлювань про страх або хвилювання, дитина іноді демонструє дратівливість, небажання виконувати певні завдання, підвищену потребу в схваленні, труднощі із засинанням або скарги на самопочуття. Водночас зазначені прояви можуть мати різні причини, тому їх необхідно оцінювати в сукупності з іншими обставинами життя дитини, а за потреби звертатися до відповідних фахівців.

Батькам рекомендується приділяти увагу характеру повсякденного спілкування з дитиною. Важливо надавати їй можливість розповідати про власні переживання, висловлювати невдоволення, сумніви або побоювання без страху осуду. Підтримувальна реакція дорослого передбачає визнання значущості дитячих почуттів, уважне вислуховування та спільний пошук доступних способів розв’язання проблемної ситуації. Натомість знецінення переживань, висміювання страхів або постійне порівняння з іншими дітьми можуть ускладнювати формування довірливих взаємин.

Особливу увагу доцільно приділяти ставленню батьків до навчальних результатів молодшого школяра. Надмірна зосередженість виключно на високих оцінках, постійні зауваження щодо помилок і завищені очікування можуть створювати додаткове емоційне напруження. Тому рекомендується підтримувати прагнення дитини до навчання, враховуючи її індивідуальні можливості, темп роботи та докладені зусилля. Важливо, щоб школяр відчував підтримку дорослих незалежно від окремих навчальних успіхів чи невдач.

У сімейному середовищі також доцільно створювати умови для регулярного відпочинку, рухової активності, спілкування та занять, які

приносять дитині задоволення. Дотримання посильного режиму дня, достатній сон і чергування навчальної діяльності з відпочинком мають значення для загального психофізіологічного стану молодшого школяра. Водночас рекомендації щодо організації повсякденного життя необхідно адаптувати до реальних умов сім'ї, не перетворюючи їх на додаткове джерело вимог і психологічного тиску.

Окремої уваги потребує узгодження дій батьків і педагогів у ситуаціях, коли дитина демонструє стійке хвилювання, уникає відвідування школи або має виражені труднощі у взаємодії з однолітками. У таких випадках доцільно організовувати спільне обговорення можливих чинників емоційного напруження та визначати послідовні способи підтримки. Водночас інформація про психологічні особливості учня має передаватися з дотриманням конфіденційності, а залучення інших дорослих повинно відповідати інтересам і потребам дитини.

Важливою умовою результативної психологічної роботи є її систематичність. Окремі творчі вправи можуть створювати можливості для емоційного самовираження та позитивного досвіду взаємодії, однак формування стійкіших навичок саморегуляції зазвичай потребує повторення, поступового ускладнення завдань і перенесення набутих умінь у повсякденні ситуації. Тому рекомендується розглядати арттерапевтичні прийоми як складову ширшої системи психологічної підтримки, а не як універсальний засіб швидкого усунення тривожності.

Планування корекційно-розвивальної роботи доцільно здійснювати відповідно до визначених психологічних потреб учнів. На початковому етапі рекомендується приділяти увагу встановленню довірливого контакту, формуванню відчуття безпеки та розвитку здатності розпізнавати емоції. Наступні заняття можуть бути спрямовані на усвідомлення ситуацій, які викликають хвилювання, опанування доступних способів заспокоєння та пошук підтримки. Подальша робота має передбачати розвиток упевненості, закріплення позитивного досвіду й поступове використання набутих умінь у навчальній діяльності та спілкуванні.

Доцільно також поєднувати творчі вправи з простими прийомами емоційної саморегуляції, які відповідають віковим можливостям молодших школярів. Л. Журавльова та М. Шпак розглядають емоційну саморегуляцію як важливий компонент емоційного інтелекту та психологічного благополуччя дитини. Дослідниці наголошують на розвитку в молодшому шкільному віці здатності до довільного регулювання власного емоційного стану й поведінки [4]. Відповідно, у психологічній роботі можуть використовуватися короткі вправи на усвідомлення дихання, переключення уваги, розслаблення м’язів або зосередження на відчутті опори. Такі прийоми необхідно пояснювати зрозумілою мовою, виконувати без примусу та адаптувати до індивідуального самопочуття дітей. Важливо, щоб учні поступово розуміли, у яких ситуаціях вони можуть скористатися певним способом самопідтримки.

Під час проведення занять рекомендується передбачати коротке завершальне обговорення, яке допомагає дітям осмислити отриманий досвід. Запитання можуть стосуватися того, що було цікавим або складним, які почуття виникали під час виконання завдання та що з опрацьованого учень хотів би використати надалі. Водночас не слід вимагати від усіх учасників однакових позитивних оцінок заняття. Дитина повинна мати можливість висловити різні враження або відмовитися від коментаря.

Важливим компонентом систематичної психологічної підтримки є спостереження за динамікою емоційного стану дітей. Практичному психологу доцільно звертати увагу на зміни у готовності учнів брати участь у діяльності, особливостях реагування на труднощі, здатності звертатися по допомогу та способах вираження власних переживань. Такі спостереження можуть доповнювати результати психодіагностичних методик, однак не повинні підміняти собою обґрунтоване оцінювання рівня тривожності.

Під час оцінювання результатів корекційно-розвивальної роботи рекомендується враховувати її тривалість, кількість проведених занять, індивідуальні особливості учасників та можливий вплив зовнішніх обставин.

Позитивні враження дітей від творчої діяльності або їхня активна участь у заняттях є важливими характеристиками процесу, проте самі по собі не доводять зниження рівня тривожності. Для обґрунтованих висновків необхідно зіставляти результати повторної діагностики з початковими показниками та враховувати обмеження використаних методів дослідження.

Таким чином, методичні рекомендації щодо застосування психологічних прийомів зниження тривожності молодших школярів мають охоплювати взаємопов'язані напрями роботи: психологічну підтримку дитини, створення сприятливого освітнього середовища, співпрацю з педагогами й батьками, розвиток навичок емоційної саморегуляції та систематичне спостереження за змінами емоційного стану. Реалізація зазначених рекомендацій потребує індивідуального підходу, дотримання етичних принципів і врахування реальних можливостей закладу освіти. Особливого значення набуває узгодженість дій дорослих, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя дитини та формування її здатності поступово долати повсякденні труднощі.

3.3 Аналіз ефективності впровадження прийомів зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку

Аналіз результатів застосування психологічних прийомів зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку здійснювався на основі матеріалів, отриманих під час констатувального та формувального етапів емпіричного дослідження. Основну увагу було приділено виявленню змін показників шкільної тривожності, характеристиці емоційного стану молодших школярів, особливостям їхнього реагування на навчальні труднощі та здатності до емоційного самовираження. Для оцінювання отриманих результатів використовувалися дані первинної та повторної діагностики за методикою Філіпса, анкетування батьків і спостереження за поведінкою учнів під час корекційно-розвивальних занять.

Дослідження проводилося на базі Запорізької гімназії № 110 Запорізької міської ради за участю 25 учнів 4-Б класу. У межах формувального етапу було організовано два корекційно-розвивальні заняття із застосуванням арттерапевтичних прийомів, спрямованих на розвиток емоційної усвідомленості, символічне опрацювання страхів, формування відчуття психологічної безпеки та актуалізацію особистісних ресурсів молодших школярів. Після завершення практичної роботи було проведено повторне діагностичне обстеження та анкетування батьків, результати яких використано для аналізу можливих змін емоційного стану дітей.

Важливим підґрунтям для аналізу результатів корекційно-розвивальної роботи стали дані первинної діагностики за методикою Філіпса, представлені в підрозділі 2.2. Вони засвідчили неоднакову вираженість факторів шкільної тривожності серед учнів досліджуваної групи. За більшістю факторів переважали показники допустимого рівня, що свідчило про відносно невисоку вираженість відповідних проявів тривожності у значної частини молодших школярів. Водночас в окремих учнів було виявлено підвищені або високі показники за факторами переживання соціального стресу, страху ситуації перевірки знань, фрустрації потреби в досягненні успіху та іншими факторами шкільної тривожності.

Найбільшу кількість підвищених і високих показників зафіксовано за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу». Зокрема, допустимий рівень визначено у 5 учнів, підвищений – у 13, високий – у 7. Отже, 20 із 25 обстежених молодших школярів (80 %) мали підвищені або високі показники за цим фактором. Отримані результати вказують на можливу схильність значної частини дітей до виражених проявів стресового реагування в ситуаціях, пов’язаних зі шкільним життям. Водночас зазначений фактор є складовою психодіагностичної методики й не може розглядатися як безпосереднє вимірювання фізіологічної стресостійкості організму.

Після завершення формувального етапу дослідження в період із 31 березня до 2 квітня 2026 року було проведено повторну діагностику шкільної

тривожності за методикою Філіпса. В обстеженні взяли участь ті самі 25 учнів 4-Б класу. Метою повторної діагностики було виявлення можливих змін показників шкільної тривожності після застосування психологічних прийомів у межах корекційно-розвивальної роботи. Для цього здійснено порівняльний аналіз результатів первинного та повторного обстеження за вісьмома факторами шкільної тривожності.

Таблиця 3.1 – Порівняльні результати первинної та повторної діагностики шкільної тривожності за методикою Філіпса

Фактор тривожності	До занять, осіб (%)	Після занять, осіб (%)
Загальна тривожність у школі	0 (0 %)	0 (0 %)
Переживання соціального стресу	3 (12 %)	1 (4 %)
Фрустрація потреби в досягненні успіху	2 (8 %)	1 (4 %)
Страх самовираження	1 (4 %)	1 (4 %)
Страх ситуації перевірки знань	3 (12 %)	2 (8 %)
Страх невідповідності очікуванням оточення	0 (0 %)	0 (0 %)
Низька фізіологічна опірність стресу	20 (80 %)	15 (60 %)
Проблеми і страхи у стосунках з учителями	1 (4 %)	1 (4 %)

Аналіз результатів первинної та повторної діагностики за методикою Філіпса засвідчив позитивну динаміку за окремими факторами шкільної тривожності молодших школярів. Зокрема, частка учнів із підвищеним і високим рівнями за фактором переживання соціального стресу зменшилася з 12 % до 4 %. Позитивні зміни також спостерігалися за факторами фрустрації потреби в досягненні успіху та страху ситуації перевірки знань, за якими відповідні показники знизилися з 8 % до 4 % та з 12 % до 8 % відповідно.

Найбільш помітні зміни зафіксовано за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу». Під час первинної діагностики підвищений і високий рівні за цим фактором було виявлено у 20 учнів (80 %), тоді як після проведення корекційно-розвивальних занять – у 15 учнів (60 %). Отже, частка молодших школярів із підвищеними та високими показниками зменшилася на 20 відсоткових пунктів. Водночас кількість учнів із високим рівнем скоротилася

із 7 до 3 осіб (із 28 % до 12 %), що свідчить про позитивні зміни в розподілі показників за цим фактором.

За факторами загальної тривожності у школі та страху невідповідності очікуванням оточення в обох діагностичних обстеженнях у всіх 25 учнів (100 %) встановлено допустимий рівень. За факторами страху самовираження та проблем і страхів у стосунках з учителями кількість учнів із підвищеним і високим рівнями залишилася незмінною та становила по 1 особі (4 %) за кожним фактором.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів діагностики виявив тенденцію до зниження окремих проявів шкільної тривожності після застосування арттерапевтичних прийомів. Найбільш виражену позитивну динаміку встановлено за фактором низької фізіологічної опірності стресу. Водночас за окремими факторами частка учнів із підвищеним і високим рівнями залишилася незмінною, що вказує на нерівномірний характер отриманих результатів.

Для наочного відображення динаміки показників шкільної тривожності молодших школярів за результатами первинної та повторної діагностики побудовано порівняльну діаграму (Рисунок 3.1).



Рисунок 3.1 – Порівняння частки учнів із підвищеним і високим рівнями шкільної тривожності за методикою Філіпса до та після формувального етапу дослідження, %

Представлені на Рисунок 3.1 дані наочно відображають позитивну динаміку за окремими факторами шкільної тривожності, найбільш виражену за показником низької фізіологічної опірності стресу. Водночас за частиною факторів частка учнів із підвищеним і високим рівнями залишилася незмінною.

Для визначення статистичної значущості виявлених змін було застосовано Т-критерій Вілкоксона для двох залежних вибірок. Цей метод дає змогу оцінити відмінності між результатами двох обстежень тих самих учасників дослідження.

Статистичний аналіз здійснювався на основі індивідуальних результатів 25 учнів за вісьмома факторами шкільної тривожності, визначеними за методикою Філіпса. Для кожного учня було обчислено кількість відповідей, що не збігалися з ключем методики, до та після проведення корекційно-розвивальних занять. Отримані показники використано для перевірки статистичної значущості змін за кожним фактором. Результати статистичної перевірки змін показників шкільної тривожності представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2 – Результати статистичної перевірки змін показників шкільної тривожності за Т-критерієм Вілкоксона

Фактор тривожності	Т-критерій Вілкоксона (T)	Рівень значущості (p)
Загальна тривожність у школі	19	0,0034
Переживання соціального стресу	0	0,0656
Фрустрація потреби в досягненні успіху	0	0,1025
Страх самовираження	-	-
Страх ситуації перевірки знань	22	0,000068
Страх невідповідності очікуванням оточення	0	0,3173
Низька фізіологічна опірність стресу	0	0,0062
Проблеми і страхи у стосунках з учителями	8,5	0,0249

Аналіз результатів статистичної перевірки за Т-критерієм Вілкоксона засвідчив наявність статистично значущих відмінностей між показниками первинної та повторної діагностики за окремими факторами шкільної тривожності молодших школярів. За рівня значущості $p < 0,05$ такі відмінності виявлено за факторами загальної тривожності у школі ($p = 0,0034$), страху ситуації перевірки знань ($p < 0,001$), низької фізіологічної опірності стресу ($p = 0,0062$) та проблем і страхів у стосунках з учителями ($p = 0,0249$).

З урахуванням поправки Бонферроні на множинні порівняння ($p < 0,00625$) статистично значущими залишилися відмінності за трьома факторами: загальною тривожністю у школі, страхом ситуації перевірки знань та низькою фізіологічною опірністю стресу. За іншими факторами статистично значущих відмінностей не встановлено.

Отримані результати свідчать про позитивну динаміку окремих показників шкільної тривожності після проведення корекційно-розвивальних занять. Водночас обмежена тривалість формувального етапу та відсутність контрольної групи не дають підстав однозначно пов’язувати виявлені зміни виключно із застосуванням арттерапевтичних прийомів.

Додатковим джерелом інформації про особливості емоційного стану молодших школярів стали результати анкетування батьків. Первинне опитування дозволило виявити окремі прояви хвилювання дітей перед навчальним днем та під час виконання навчальних завдань. Зокрема, 44 % батьків повідомили, що їхні діти іноді хвилюються перед відвідуванням школи, а 16 % зазначили про наявність такого хвилювання.

Після завершення корекційно-розвивальної роботи було проаналізовано 25 анкет батьків. За результатами опитування 64 % респондентів зазначили, що їхні діти повертаються зі школи спокійними, без вираженого напруження, а 64 % охарактеризували емоційну врівноваженість дітей відповіддю «переважно так». Водночас частина батьків повідомила про труднощі, пов’язані з виконанням складних завдань і реагуванням на

помилки. Оскільки зміст запитань первинного та повторного анкетування відрізнявся, отримані результати використовувалися як додаткова характеристика емоційного стану молодших школярів і не залучалися до кількісного порівняння ефективності психологічних прийомів.

Важливим джерелом інформації стали також матеріали спостереження за поведінкою молодших школярів під час корекційно-розвивальних занять. Особливу увагу приділено зацікавленості дітей у творчій діяльності, їхній готовності до емоційного самовираження, характеру взаємодії з однокласниками та способам відображення власних переживань.

Під час першого корекційно-розвивального заняття, проведеного 20 березня 2026 року, спостереження здійснювалося в процесі виконання вправ «Кольори мого настрою» та «Намалюй і переможи свій страх». Учні виявляли зацікавленість запропонованими завданнями, самостійно обирали кольори, художні образи та способи відображення власних переживань. У процесі обговорення створених малюнків діти пояснювали власні кольорові асоціації, називали емоції та розповідали про ситуації, з якими пов’язували певні почуття. Це створювало сприятливі умови для розвитку емоційної усвідомленості та поступового формування навичок словесного вираження переживань.

Особливу увагу привернула діяльність учнів під час виконання вправи «Намалюй і переможи свій страх». Діти створювали символічні зображення образів, які асоціювалися в них із неприємними переживаннями, після чого змінювали їх, доповнюючи позитивними або захисними елементами. У процесі обговорення школярі пояснювали внесені зміни та пропонували способи подолання складних ситуацій. Такі прояви засвідчили можливість використання творчої діяльності для символічного опрацювання емоційного досвіду та пошуку індивідуальних способів психологічної самопідтримки.

Під час другого корекційно-розвивального заняття, проведеного 30 березня 2026 року, спостереження здійснювалося в процесі виконання вправ «Моє безпечне місце» та «Я сильний». Діти зображували простори, людей і

ситуації, які асоціювалися в них із відчуттям спокою, захищеності та психологічного комфорту. Під час представлення творчих робіт учні пояснювали значення обраних образів, звертали увагу на позитивні спогади та визначали обставини, за яких почувалися впевнено й безпечно.

Виконання вправи «Я сильний» сприяло актуалізації уявлень молодших школярів про власні позитивні якості, здібності та досягнення. У процесі творчої діяльності діти визначали особистісні характеристики, які вважали своїми сильними сторонами, та представляли їх у символічній формі. Обговорення створених робіт дозволило звернути увагу на індивідуальні можливості кожної дитини, значення позитивного самосприйняття та способи підтримання впевненості під час виникнення труднощів.

Узагальнення матеріалів спостереження засвідчило, що арттерапевтичні прийоми були доступними та зрозумілими для молодших школярів. Творчі завдання викликали зацікавленість учнів, створювали можливості для самовираження та сприяли обговоренню емоційних переживань. Важливе значення мали зрозумілі інструкції, можливість самостійного вибору художніх засобів, доброзичлива атмосфера та відсутність примусу до розкриття особистих переживань. Виконання вправ не передбачало оцінювання художніх здібностей або порівняння результатів між учасниками, що сприяло створенню психологічно комфортних умов взаємодії.

Водночас проведені заняття становили початковий етап практичного ознайомлення молодших школярів із прийомами емоційного самовираження та самопідтримки. Формування стійких навичок емоційної саморегуляції потребує систематичної роботи, поступового ускладнення завдань і закріплення набутих способів реагування в повсякденному житті. Тому для оцінювання тривалості виявлених змін доцільним є подальше спостереження за емоційним станом і поведінкою дітей у навчальних та повсякденних ситуаціях.

Проведене дослідження дозволило визначити практичні можливості застосування арттерапевтичних прийомів у роботі з молодшими школярами. Перспективним напрямом є систематичне використання творчих вправ у поєднанні з іншими психологічними прийомами, спрямованими на розвиток емоційної усвідомленості, позитивного самосприйняття та конструктивних способів реагування на складні ситуації. Важливе значення має співпраця практичного психолога, педагогів і батьків для забезпечення послідовної психологічної підтримки дітей.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження виявлено тенденцію до зниження окремих показників шкільної тривожності молодших школярів після застосування психологічних прийомів Порівняльний аналіз результатів первинної та повторної діагностики за методикою Філіпса показав, що частка учнів із підвищеним і високим рівнями за фактором переживання соціального стресу зменшилася з 12 % до 4 %, фрустрації потреби в досягненні успіху – з 8 % до 4 %, страху ситуації перевірки знань – з 12 % до 8 %. Найбільш виражені зміни зафіксовано за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу», за яким відповідний показник знизився з 80 % до 60 %, а кількість учнів із високим рівнем скоротилася із 7 до 3 осіб. Статистична перевірка за Т-критерієм Вілкоксона виявила статистично значущі відмінності за окремими факторами шкільної тривожності, тоді як за іншими факторами таких відмінностей не встановлено.

Матеріали спостереження засвідчили доступність арттерапевтичних вправ «Кольори мого настрою», «Намалюй і переможи свій страх», «Моє безпечне місце» та «Я сильний» для дітей молодшого шкільного віку, їхню зацікавленість у творчій діяльності та готовність до емоційного самовираження. Результати анкетування батьків доповнили характеристику емоційного стану учнів, проте не використовувалися для безпосереднього кількісного порівняння через відмінності у змісті первинної та повторної анкет.

Узагальнення результатів дослідження свідчить про тенденцію до зниження окремих показників шкільної тривожності молодших школярів після застосування арттерапевтичних прийомів. Водночас обмежена кількість корекційно-розвивальних занять, відсутність контрольної групи та короткий період спостереження не дають підстав для однозначного висновку про довготривалу ефективність застосованих прийомів. Подальша психологічна робота має передбачати систематичне використання відповідних вправ та оцінювання стійкості отриманих результатів.

Висновки до третього розділу

У процесі формувального етапу дослідження здійснено практичне застосування психологічних прийомів, спрямованих на зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку. Проведено два корекційно-розвивальні заняття з використанням арттерапевтичних вправ «Кольори мого настрою», «Намалюй і переможи свій страх», «Моє безпечне місце» та «Я сильний». Їх застосування було спрямоване на розвиток емоційної усвідомленості, символічне опрацювання страхів, формування відчуття психологічної безпеки та підтримку впевненості дітей у власних можливостях.

Розроблено методичні рекомендації щодо застосування психологічних прийомів у роботі з молодшими школярами, які передбачають урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, створення психологічно безпечного середовища, розвиток навичок емоційної саморегуляції та співпрацю практичного психолога, педагогів і батьків. Визначено важливість систематичної психологічної підтримки та поступового закріплення набутих умінь у повсякденному житті.

За результатами порівняння первинної та повторної діагностики виявлено тенденцію до зниження окремих показників шкільної тривожності. Найбільш виражені зміни спостерігалися за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу», за яким частка учнів із підвищеним і високим рівнями зменшилася з 80 % до 60 %. Статистична перевірка за Т-критерієм

Вілкоксона засвідчила значущі відмінності за окремими факторами шкільної тривожності. Результати спостереження підтвердили доступність арттерапевтичних вправ для молодших школярів та їхню зацікавленість у творчій діяльності. Водночас короткотривалість формувального етапу та відсутність контрольної групи обмежують можливість однозначного визначення ефективності застосованих прийомів і свідчать про необхідність подальшої систематичної психологічної роботи.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку, визначено особливості її прояву та розглянуто можливості застосування психологічних прийомів для зниження емоційного напруження. За результатами дослідження сформульовано такі висновки.

1. Проаналізовано наукові підходи до вивчення тривожності дітей молодшого шкільного віку. З'ясовано, що тривожність є складним психологічним явищем, яке характеризується переживанням занепокоєння, внутрішнього напруження та очікуванням можливої небезпеки. У психологічній науці її розглядають як ситуативний емоційний стан і відносно стійку індивідуальну властивість особистості. Розглянуто психоаналітичний, екзистенційний, гуманістичний та інші підходи, які пояснюють виникнення тривожності через особливості внутрішніх переживань, самосприйняття та взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Установлено, що молодший шкільний вік є важливим періодом формування емоційної саморегуляції, самооцінки та способів реагування на труднощі.

2. Визначено основні причини та особливості прояву тривожності у молодших школярів. З'ясовано, що її виникнення може бути пов'язане із сімейним вихованням, взаєминами з педагогами й однолітками, навчальними вимогами, страхом помилки та негативного оцінювання. Тривожність проявляється через хвилювання, невпевненість у власних можливостях, труднощі зосередження уваги, уникнення складних завдань і фізіологічне напруження. Окрему увагу приділено впливу воєнних подій, повітряних тривог та невизначеності, які можуть посилювати емоційні переживання дітей. Визначено необхідність своєчасної психологічної підтримки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

3. Організовано та проведено емпіричне дослідження рівня тривожності 25 учнів 4-Б класу Запорізької гімназії № 110. Для вивчення

особливостей емоційного стану дітей використано спостереження, методику діагностики шкільної тривожності Філіпса та анкетування батьків. Результати первинної діагностики засвідчили переважання допустимого рівня за більшістю факторів шкільної тривожності. Найбільш виражені показники встановлено за фактором «Низька фізіологічна опірність стресу», за яким підвищений рівень виявлено у 52 % учнів, а високий – у 28 %. Результати спостереження та анкетування підтвердили наявність у частини дітей хвилювання, невпевненості та труднощів у навчальних ситуаціях, що обґрунтувало необхідність проведення психологічної роботи.

4. Розроблено методичні рекомендації щодо застосування психологічних прийомів зниження тривожності молодших школярів. У межах формувального етапу проведено два корекційно-розвивальні заняття з використанням арттерапевтичних вправ «Кольори мого настрою», «Намалюй і переможи свій страх», «Моє безпечне місце» та «Я сильний». Їх застосування спрямовувалося на розвиток емоційної усвідомленості, символічне опрацювання страхів, формування відчуття психологічної безпеки та впевненості у власних можливостях. Спостереження засвідчили зацікавленість дітей у творчій діяльності та готовність до емоційного самовираження. У рекомендаціях визначено важливість систематичної психологічної підтримки, створення сприятливого освітнього середовища та співпраці психолога, педагогів і батьків.

5. Оцінено результати застосування психологічних прийомів шляхом порівняння первинної та повторної діагностики за методикою Філіпса. Виявлено тенденцію до зниження окремих показників шкільної тривожності. Зокрема, частка учнів із підвищеним і високим рівнями за фактором переживання соціального стресу зменшилася з 12 % до 4 %, страху ситуації перевірки знань – з 12 % до 8 %, а низької фізіологічної опірності стресу – з 80 % до 60 %. Статистична перевірка за Т-критерієм Вілкоксона з урахуванням поправки Бонферроні засвідчила значущі відмінності за трьома факторами: загальною тривожністю у школі, страхом ситуації перевірки

знань та низькою фізіологічною опірністю стресу. Водночас обмежена кількість занять і відсутність контрольної групи не дозволяють однозначно пов’язувати отримані зміни виключно із застосованими психологічними прийомами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балинська М. В. Дослідження тривожності, її зв'язку з соціальним стресом в адаптаційний період при переході учнів із початкової школи до середньої ланки навчання. *Психологія кризових станів: наука і практика* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 4 листопада 2021 р.). Харків, 2021. С. 15–19.

2. Бочаріна Н. О., Понзель Н. В. Особливості подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 13 (18). С. 586–599.

3. Гнатюк О. В. Психологічна допомога дітям з посттравматичним стресовим розладом в умовах війни. *Методи та засоби психологічної допомоги постраждалим у подоланні ПТСР* : тези доп. наук.-практ. конф. (30 вересня 2023 р.). 2023. С. 68–71.

4. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. № 3 (54). С. 52–57.

5. Загурська І. С., Вербіцька І. Й. Вплив корекційно-розвиткової роботи психолога на зниження рівня тривожності в молодшому шкільному віці. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2025. № 6. С. 21–27.

6. Калмикова Л. О., Харченко Н. В., Мисан І. Подолання психотравматичних станів у дітей із тимчасово переміщених сімей в умовах війни. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2024. № 1 (32). С. 90–99.

7. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

8. Калюжна Є. М., Шевергіна М. В. Особливості взаємозв'язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. № 2, ч. 2. С. 17–22.

9. Кіріченко Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.). Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2020. С. 156–159.

10. Коренєва Ю. П. Тривожність як чинник невротизації особистості: теоретичний ракурс проблеми. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2016. № 1 (39). С. 100–109.

11. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни : навч. посіб. Київ–Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2024. 260 с.

12. Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 6. С. 77–85.

13. Мякушко О. І. Ізо-терапевтичні технології гармонізації психоемоційного стану постраждалим дітям з порушенням інтелектуального розвитку. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*. 2024. Вип. 12. С. 224–229.

14. Олійник І. І. Тривожність молодших школярів у навчальному процесі та її корекція за допомогою арт-терапії. *Гуманітарний корпус*. 2014. Вип. 2. С. 71–74.

15. Прахова С., Макаренко Н. Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «Нової української школи». *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 44. С. 234–254.

16. Пророк Н. В., Чекстере О. Ю., Гнатюк О. В. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 2. С. 53–62.

17. Прохоренко Д. О. Психологічна підтримка дітей з ООП: комплексний підхід у подоланні наслідків ПТСР. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2024. № 3 (115). С. 75–88.

18. Ратушний Д. Культура в психоаналітичній концепції Карен Горні. *Українські культурологічні студії.* 2022. № 2 (11). DOI : https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2(11).19.

19. Симоненко С., Овадюк Н. Особливості роботи практичного психолога з внутрішньо переміщеними дітьми молодшого шкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Серія : Психологія. 2022.

20. Скоромна М. В., Набокова Т. В. Застосування арттехнологій для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в умовах Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2023. № 4. С. 124–129.

21. Стеценко А. І., Підгірна В. В. Специфіка подолання страхів у молодшому шкільному віці. *Журнал сучасної психології.* 2024. № 4 (35). С. 70–76.

22. Стеценко А. І., Шабінська О. О. Теоретико-методологічні засади подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського.* Серія : Психологія. 2024. Т. 35 (74), № 6. С. 131–137.

23. Фролова Л. Б. Корекція дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : «Психологічні науки». 2018. № 4.

24. Халько М. С. Тривожність як чинник навчальної успішності молодшого школяра. *Психологічний і педагогічний дискурс : наукові записки вчених* : зб. матеріалів конф. / за заг. ред. Т. О. Олефіренка. Київ, 2020. С. 304–306.

25. Хом’як А. О. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Андрагогічний вісник*. 2019. Вип. 10. С. 158–164.

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

27. Чорна О. Особливості розвитку особистості в соціокультурній теорії К. Хорні. *Personality and Environmental Issues.* 2023. № 2 (6). С. 71–77. DOI : https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(6)-71-77.

28. Чумак Ю. Ю., Зобенько Н. А. Психологічні особливості тривожності молодших школярів та причини її виникнення. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2019»* : матеріали XXI Всеукр. наук. конф. молодих учених. 2019. С. 331–333.

29. Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. М. Психологічні чинники прояву тривожності дитини в родинному просторі. *Наукові записки.* Серія : Психологія. 2024. Вип. 3 (5). С. 79–86. DOI : https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-11.

30. Шевчук В. В. Особливості когнітивної активності молодших школярів з різним рівнем тривожності. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. пр. 2019. № 4. Т. 2. С. 95–99.

31. Шеремет М., Базима Н. В., Мороз О. В. Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями мовлення як проблема теорії і практики корекційної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 12 : Психологічні науки. 2015. № 29. С. 151–160.

32. Шрагіна Л. І., Довганчина К. Ю. Корекційний потенціал методу арттерапії в подоланні страхів у дітей молодшого шкільного віку. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 3. С. 79–82.

33. Щербан Т. Д., Брецко І. І., Бабінець Ю. О. Причини та чинники виникнення тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблених євроінтеграційних процесів* : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Мукачево, 14–15 травня 2020 р.). Мукачево : МДУ, 2020. С. 273–274.

34. Beck A. T., Clark D. A. An information processing model of anxiety: automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy.* 1997. Vol. 35, № 1. P. 49–58.

35. Blowers D., Haugh S. Health anxiety and the self-concept: a person-centered/experiential study. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies.* 2021. Vol. 20, № 3. P. 266–281. DOI : https://doi.org/10.1080/14779757.2021.1938183.

36. Erikson's Theory. Encyclopedia of Applied Developmental Science / ed. by C. B. Fisher, R. M. Lerner. SAGE Publications, 2005. Vol. 2. P. 407–409. DOI : https://doi.org/10.4135/9781412950565.n156

37. Freud S. *Inhibitions, Symptoms and Anxiety* (1926). URL : https://www.lutecium.org/ftp/Freud/pdf/1926_inhibitions_symptoms_and_anxiety.pdf.

38. Moula Z. A systematic review of the effectiveness of art therapy delivered in school-based settings to children aged 5–12 years. *International Journal of Art Therapy*. 2020. Vol. 25, № 2. P. 88–99. DOI : https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1751219.

39. Slater P. Anxiety: The Dizziness of Freedom—The Developmental Factors of Anxiety as Seen through the Lens of Psychoanalytic Thinking. *Psychopathology – An International and Interdisciplinary Perspective*. IntechOpen, 2019. DOI : https://doi.org/10.5772/intechopen.86765.

40. Souza C., Wurlitzer B. R., Moreira V. Revisiting Anxiety in Rollo May’s Work: Dialogues with Clinical Phenomenology. *Psicologia em Revista.* 2021. Vol. 27, № 2. P. 440–454. DOI : https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2021v27n2p440-454.

41. Stephen S. Congruent functioning: the continuing resonance of Rogers’ theory. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2023. Vol. 22, № 4. P. 397–416. DOI : https://doi.org/10.1080/14779757.2022.2164334.

42. Zhang B., Wang J., Abdullah A. The effects of art therapy interventions on anxiety in children and adolescents: A meta-analysis. *Clinics*. 2024. Vol. 79. Article 100404. DOI : https://doi.org/10.1016/j.clinsp.2024.100404.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест шкільної тривожності Філіпса

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

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

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?

2. Ти хвилюєшся, коли вчитель має намір перевірити, чи знаєш ти матеріал?

3. Тобі важко працювати в класі так, як цього вимагає вчитель?

4. Чи сниться тобі сердитий вчитель, коли ти не знаєш уроку?

5. Траплялося, щоб хтось з класу бив тебе, завдав шкоди?

6. Тобі часто хочеться, щоб вчитель не поспішав під час пояснення нового матеріалу, поки ти всього не зрозумієш?

7. Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання?

8. Чи буває, що ти боїшся висловлюватися на уроці, щоб не зробити безглузду помилку?

9. Чи тремтять коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєтесь?

11. Чи трапляється, що ти одержуєш нижчу оцінку, ніж сподівався?

12. Тебе хвилює, чи залишать тебе на повторний рік навчання?

13. Ти намагаєшся уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?

14. Буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим як виконувати завдання?

17. Чи важко тобі отримувати оцінки, яких очікують від тебе батьки?

18. Ти боїшся іноді, що тобі стане погано у класі?

19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?

20. Чи схожий ти на своїх однокласників?

21. Виконавши завдання, непокоїшся, чи добре з ним справився?

22. Коли ти працюєш у класі, чи упевнений, що все добре запам'ятаєш?

23. Тобі сниться іноді, що ти не можеш відповісти на запитання вчителя?

24. Чи правда, що більшість учнів ставляться до тебе дружньо?

25. Ти працюєш старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуться з результатами твоїх однокласників?

26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе запитують?

27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?

28. Ти відчуваєш, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що має намір перевірити твою готовність до уроку?

29. Коли ти отримуєш позитивні оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш з однокласниками, до яких іноді ставляться з особливою увагою?

31. Чи буває, що дехто в класі говорить те, що тебе зачіпає?

32. Як ти думаєш, чи втрачають добре ставлення однокласників ті учні, які не встигають у навчанні?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти ставленням до тебе вчителів?

36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів і шкільних свят, як інші мами твоїх однокласників?

37. Чи хвилювало тебе, що думають про тебе оточуючі?

38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?

39. Ти вважаєш, що одягаєшся у школі так гарно, як і твої однокласники?

40. Чи часто ти, відповідаючи на уроці, замислюєшся, що думають про тебе в цей час інші?

41. Чи мають здібні учні особливі права, яких немає в інших?

42. Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?

43. Ти задоволений тим, як до тебе ставляться однокласники?

44. Чи добре тобі, коли залишаєшся сам на сам з учителем?

45. Чи сміються твої однокласники іноді твої зовнішності і поведінки?

46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?

48. Чи думаєш увечері у ліжку іноді з неспокоєм про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що абсолютно забув те, що добре знав раніше?

50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель повідомляє про намір дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що має намір дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи думаєш ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи часто відчуваєш, що робиш це погано?

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

Ключ до тесту

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

Обробка та інтерпретація результатів

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

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

Додаток Б

Анкета 1. «Виявлення тривожності у дітей молодшого шкільного віку»

Мета анкетування: виявлення рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку за оцінкою батьків, а також визначення основних ситуацій і факторів, які викликають у дітей емоційне напруження, хвилювання та тривожні прояви, пов’язані зі шкільним навчанням і соціальною взаємодією.

Короткий опис: анкета складається із 10 запитань закритого та напівзакритого типу з варіантами відповідей. Запитання спрямовані на з’ясування поведінкових та емоційних проявів тривожності у дитини в повсякденному житті.

1. Чи хвилюється Ваша дитина перед походом до школи?

так;

інколи;

ні.

2. Чи переживає дитина через виконання навчальних завдань?

так;

інколи;

ні.

3. Чи боїться Ваша дитина відповідати перед класом?

так;

інколи;

ні.

4. Чи засмучується дитина, якщо щось не виходить?

так;

інколи;

ні.

5. Чи говорить дитина вдома про свої переживання, пов’язані зі школою?

часто;

інколи;

не говорить.

6. Чи помічаєте Ви у дитини прояви хвилювання або напруження?

часто;

інколи;

не помічаю.

7. Як дитина поводиться перед перевіркою знань (самостійні або діагностувальні роботи)?

дуже хвилюється;

трохи хвилюється;

спокійна.

8. Чи потребує дитина підтримки дорослих у складних ситуаціях?

постійно;

інколи;

не потребує.

9. Як Ви оцінюєте загальний емоційний стан Вашої дитини?

переважно тривожний, напружений;

частіше напружений, ніж спокійний;

інколи напружений, інколи спокійний.

переважно спокійний

повністю спокійний та врівноважений

10. Що, на Вашу думку, найбільше викликає хвилювання у Вашої дитини?

Додаток В

Анкета 2. «Оцінка емоційного стану та поведінкових проявів дитини молодшого шкільного віку»

Мета анкетування: визначення особливостей емоційного стану, поведінки, рівня впевненості та адаптації дитини молодшого шкільного віку у навчальній діяльності та соціальній взаємодії, а також виявлення реакцій дитини на труднощі, нові ситуації та взаємодію з оточенням за оцінкою батьків.

Короткий опис: анкета складається із 10 запитань закритого та напівзакритого типу з варіантами відповідей. Запитання спрямовані на визначення емоційного стану дитини протягом дня, рівня її впевненості під час виконання навчальних завдань, реакцій на труднощі та нові ситуації, особливостей взаємодії з однолітками, проявів ініціативності та загальної емоційної врівноваженості.

1. Як Ваша дитина почувається після навчального дня

спокійно, без напруження;

часто напруженою або втомленою;

іноді втомлено.

2. Наскільки впевнено дитина виконує завдання вдома або в школі

впевнено;

іноді потребує допомоги;

часто потребує підтримки.

3. Як дитина реагує на складні або нові завдання?

спокійно, пробує виконати;

іноді вагається;

уникає або хвилюється.

4. Чи комфортно дитина почувається під час спілкування з однолітками?

так;

переважно так;

іноді ні.

5. Як дитина поводиться у ситуаціях, де потрібно проявити ініціативу?

проявляє ініціативу;

іноді проявляє;

рідко проявляє.

6. Як дитина реагує на труднощі або помилки?

спокійно, намагається виправити;

іноді засмучується;

часто засмучується або відмовляється.

7. Чи можна сказати, що дитина емоційно врівноважена протягом дня?

так;

переважно так;

ні.

8. Як дитина реагує на нові або незвичні ситуації

спокійно;

обережно;

з напруженням.

9. Чи проявляє дитина інтерес до діяльності, пов’язаної зі школою

так;

іноді;

рідко.

10. Ваші спостереження щодо емоційного стану та поведінки дитини?