

Міністерство освіти і науки України
Сумська обласна рада
Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти

Факультет підвищення кваліфікації та перепідготовки
Кафедра психології

Кондратенко Сергій Дмитрович

**Особливості попередження та подолання
тривожності у дітей молодшого шкільного віку в
умовах війни**

Магістерська робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
освітньо-професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:
Чеканська Лариса Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Рекомендовано до захисту
рішенням кафедри психології
Протокол № 10 від «27» січня 2026 р.
Зав. кафедрою _____ Алла Вознюк

Суми – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ	8
1.1. Сутність поняття тривожності як психологічного феномену, її види та детермінанти виникнення в контексті різноманітних підходів.....	8
1.2. Специфіка прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни	20
1.3. Система чинників, які впливають на прояв тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни	28
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	36
2.1. Методики та процедури дослідження особливостей прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.....	36
2.2. Аналіз результатів дослідження прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни та чинників, які впливають на неї.....	43
2.3. Психологічні рекомендації для попередження та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни	52
ВИСНОВКИ	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	63
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Повномасштабне вторгнення на територію України стало безпрецедентним випробуванням для всього суспільства, залишивши глибокий і болючий відбиток на психіці мільйонів людей. Особливо вразливою категорією є діти, чий психологічний розвиток перебуває на етапі інтенсивного формування. Молодший шкільний вік є критичним періодом для становлення особистості, розвитку емоційної сфери, формування світогляду та соціальних навичок. Саме в цей час діти починають активно інтегруватися в соціум поза межами сім'ї, освоювати нові ролі та правила. Особливо проблема тривожності набуває значимості на етапі навчання у початковій школі. Навчання як провідна діяльність молодшого школяра докорінно змінює його соціальну ситуацію розвитку, сприяє формуванню вікових новоутворень, зумовлює інтелектуальний, особистісний та соціальний розвиток [57].

У цілому, проблема тривожності як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці нечасто постає у чистому вигляді. Зазвичай, вона включається в контекст широкого кола питань, пов'язаних з новою соціальною ситуацією розвитку, оволодінням навчальною діяльністю. Тривожності дітей молодшого шкільного віку, зумовлена новою ситуацією розвитку, оволодінням шкільним навчанням, психологами трактується як шкільна тривожність.

Тривожність як переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неприємностей, з нав'язливим передчуттям небезпеки у молодшому шкільному віці негативно позначається як на самопочутті дитини, її емоційному благополуччі, так і на її бажанні й умінні навчатися, вірі у свої сили, здатності до налагодження взаємин у системі «дитина-дитина» та «дитина-дорослий», подальшій життєдіяльності у цілому.

Актуальність дослідження особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни зумовлена не лише її соціальною значущістю, а й необхідністю розробки ефективних стратегій психологічної

допомоги. Розуміння специфіки рівнів прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку, ідентифікація чинників, які її зумовлюють, є вкрай важливим для проведення своєчасної діагностичної роботи та вибору дієвих психологічних засобів для її подолання, створення сприятливих умов для гармонійного розвитку молодшого школяра.

Теоретичні аспекти тривожності розглядаються в психологічній літературі, перш за все, з точки зору представлення її як переживання емоційного дискомфорту, очікування неприємностей, нав'язливе передчуття небезпеки, пов'язаної з мотивами поведінки і діяльності.

Започаткували аналіз проблеми тривожності такі дослідники як З. Фрейд [67,68], А. Бек [71, 72], Д. Барлоу [73], Н. Карлтон [74], Р. Мей [76], І.Ялом [78].

Серед сучасних дослідників тривожності дітей молодшого шкільного віку, зокрема впливу війни на її прояви у молодших школярів, особливостей її корекції в умовах травматичного сьогодення можна виділити Ю. Бабаян [1], Н. Пророк [52, 53, 54], С. Ставицьку [58, 59], С. Бойко [55], С. Грабовську [9], Г. Гуд [12], Л. Царенко [55], В. Зливкова [17, 18], С. Лукомську [18], Т. Левицьку [33], Т. Титаренко [60, 61], Т. Гніду [10], Л. Помиткіну [48], О. Казаннікову [19, 20], С. Максименка [36, 37].

Попри підвищений інтерес до проблеми тривожності особистості, аналіз літературних джерел та практичних досліджень проблеми тривожності у молодших школярів, зокрема її проявів у дітей молодшого шкільного віку в ситуації війни, на сьогоднішній день є малодослідженими та потребують подальшого вивчення. Це зумовило вибір теми дослідження «Особливості попередження та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни».

Об'єкт дослідження – тривожність в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Предмет дослідження – особливості попередження та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни та розробити психологічні рекомендації щодо її попередження й подолання.

Завдання дослідження:

1. Дослідити основні підходи до визначення поняття тривожності як психологічного феномену, її види та детермінанти її виникнення в контексті різноманітних підходів.
2. Розкрити специфіку прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.
3. Виокремити та охарактеризувати систему чинників, які впливають на прояв тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.
4. Дослідити особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни та чинники, які впливають на даний феномен.
5. Розробити психологічні рекомендації для попередження та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Методи дослідження. Для розв’язання поставлених завдань нами було використано комплекс методів дослідження: теоретичні (теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння і узагальнення даних наукових джерел); емпіричні методи (тестування та застосування стандартизованих методик); методи обробки та інтерпретації даних (метод описової статистики, кількісний та якісний аналіз із застосуванням методів математичної статистики); методи та прийоми психологічного навчання.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у здійсненні цілісного аналізу основних підходів до визначення поняття «тривожність», виокремленні та характеристиці видів тривожності та детермінант її виникнення; визначенні специфіки прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни та виокремленні системи чинників, які впливають на її прояв в умовах війни.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені психологічні рекомендації та тренінгова програма «Мій шкільний ресурс» будуть сприяти профілактиці та подоланню тривожності в учнів молодшого шкільного віку. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу рівня прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Апробація результатів дослідження. Наукові здобутки науково-дослідної роботи були представлені на науково-практичних заходах різного рівня: VIII Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» (Суми, 22.05.2025); III Всеукраїнський науково-практичний семінар «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (Суми, 22.01.2026).

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та опубліковані у наукових статтях:

1. Кондратенко С. Д. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Психологія: від теорії до практики*: Інноваційні технології в роботі практичного психолога.

1. Кондратенко С. Д. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Психологія: від теорії до практики*: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2025 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОШПО, 2025. С. 90-93.

2. Кондратенко С. Д. Технології попередження та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення*: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (22 січня 2026 р., м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. Суми: НВВ КЗ СОШПО, 2026. С. 100-105.

Структура і обсяг кваліфікаційної (магістерської) роботи. Робота складається із вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що нараховує 78 найменувань та додатків. Загальний обсяг роботи становить 101 сторінка, основний зміст викладено на 62 сторінках. Робота містить 2 таблиці, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Сутність поняття тривожності як психологічного феномену, її види та детермінанти виникнення в контексті різноманітних підходів

Уперше на тривожність як переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неприємностей, з нав'язливим передчуттям небезпеки звернули свою увагу З. Фрейд [67, 68], А. Бек [71, 72], Д. Барлоу [73], Н. Карлтон [74], Р. Мей [76], І. Ялом [78].

Ставицька С.О. досліджуючи психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку зазначає, що надалі проблема тривожності знайшла свій розвиток у роботах Г. Айзенка, Р. Кеттелла, В. Мерліна, І. Павлова, які зосередили свою увагу на вивченні феномену тривожності з точки зору залежності її розвитку та проявів від індивідуальних особливостей людини та типу її темпераменту; із соціальними причинами виникнення тривожності пов'язують О. Мовчан, С. Васьківська [58, 59].

На особливостях прояву тривожності у школярів різних вікових груп, причин виникнення та проявів саме шкільної тривожності зосереджують свою увагу дослідники О. Казаннікова [19, 20], Т. Левицька [33], В. Павликовська [45], Ю. Бабаян [1] та інші.

У свою чергу Г. Гуд, досліджуючи негативні емоційні стани та переживання молодших підлітків, вказує, що найбільш ґрунтовно питання дитячої тривожності розкрито в працях таких учених, як О. Казаннікова (вплив тривожності на інтелектуальну діяльність учнів), С. Ставицька (психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку), Я. Омельченко, С. Прахова, А. Шамне (психологічні особливості молодших школярів з різним рівнем особистісної тривожності) [12].

Сьогодні питання тривожності дітей молодшого шкільного віку, зокрема впливу війни на її прояви у молодших школярів, шляхів її профілактики та корекції досліджують вітчизняні науковці Н. Пророк [52, 53, 54], С. Ставицька [58, 59], С. Бойко [55], Л. Царенко [55], В. Зливков [17, 18], С. Лукомська [18], Т. Левицька [33], Т. Титаренко [60, 61], Т. Гніда [10], Ю. Луценко [10] та інші.

Так, зокрема, Т. Титаренко зробила вагомий внесок у вивчення дитячої тривожності у кризових ситуаціях. Вона досліджує психологічні наслідки травматичних подій та шляхи подолання посттравматичних стресових розладів домінуючим проявом якого саме у дітей молодшого шкільного віку виступає висока тривожність [60, 61]. Також питаннями стресу та адаптації дітей в умовах надзвичайних ситуацій займаються І.Зверева та О.Вознесенська, які вказують, що постійна тривога та невизначеність, нездатність адекватно займатися провідною діяльністю, недостатність соціальної взаємодії та спілкування зумовлюють зростання тривожності у дітей [16]. Сучасні аспекти впливу війни на психіку дітей, їх психологічне благополуччя, вплив дистанційного навчання та довготривалого військового стресу, емоційної нестабільності педагогів на зростання тривожності школярів, розробку ефективних моделей корекції дитячої тривожності у молодших школярів зокрема у сьогоднішніх військових умовах активно досліджують Н. Пророк [52, 53, 54], С. Бойко [55], Л. Царенко [55], В. Зливков [17, 18], С. Лукомська [18], Т. Левицька [33], Т. Титаренко [60, 61], Т. Гніда [10], Ю. Луценко [10].

Не зважаючи на велику кількість досліджень щодо теоретичних та практичних аспектів тривожності і дитячої зокрема, наразі не існує єдиного, чіткого визначення самого поняття «тривожність».

Згідно А. Бека, засновника когнітивно-поведінкового підходу у психології, тривожність – це хронічна схильність відчувати загрозу через власні когнітивні спотворення та автоматичні негативні думки. Тривожність призводить до значного дистресу та порушення функціонування. Він

підкреслює, що зміна цих когнітивних патернів є ключовою для подолання тривоги та тривожності (Beck, A. T., & Emery, G.) [2,71].

Психоаналітики розглядають тривожність як явище, що виникає вже у ході самого процесу народження, отримує подальший розвиток під впливом зовнішніх факторів і позначається як переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неприємностей, з нав'язливим передчуттям небезпеки. Так, у «Вступі до психоаналізу» З. Фрейд визначає тривожність як «ніщо інше, ніж неприємне переживання, яке є сигналом передбачуваної небезпеки», змістом якого є почуття невизначеності та безпорадності [2, 67].

У гештальт-психології, засновником якої є Ф. Перлз, тривожність розглядається не як окремий патологічний стан у медичному сенсі, а як прояв порушення контакту організму з навколишнім середовищем або з власними потребами в даний момент («тут і зараз»). Це внутрішнє переживання, яке вказує на штучне, зовнішнє блокування природної збудливості (Perls) [77,2].

Екзистенційні психотерапевти, такі як Р.Мей та І. Ялом, описують тривожність як дисфункціональний, часто патологічний стан, який виникає внаслідок невдалої спроби уникнути або заперечити нормальну тривогу. Це свого роду «захисна» реакція, яка, парадоксально, призводить до ще більших страждань, таких як фобії, панічні атаки, нав'язливі думки, жорстокість [2, 76, 78].

Сучасні українські дослідники (Н. Пророк, С. Бойко, В. Зливков, Н. Євдокімова) визначають тривожність як негативний емоційний стан, в основі якого лежить досвід переживання негативного хвилювання, тривоги у зв'язку із реальною загрозою, який у повсякденному житті зберігається не за наявності загрози, а лише за її уявлення чи очікування [54, 55, 17, 18].

Згідно сучасного тлумачного психологічного словника, тривожність – це схильність індивіда до переживань тривоги – психічний стан свідомого чи несвідомого очікування дії стресора, фрустратора [68].

У цілому, науковці та психологи-практики трактують тривожність, перш за все, як схильність особистості до переживання тривоги, на основі низького порогу виникнення реакції, що є одним з основних критеріїв індивідуальних відмінностей. Як правило, рівень тривожності підвищується при тяжких соматичних та психічно-нервових захворюваннях, а також у здорових особистостей, що переживають наслідки психологічної травми. В Україні такою травматичною ситуацією сьогодні є війна та пов'язані з нею втрата відчуття безпеки та захищеності у дітей, відсутність відповідних умов для навчання, як провідної діяльності у молодшому шкільному віці, порушення емоційного та соціального розвитку згідно віку.

Наразі поняття тривожності є одним з центральних у сучасній психології, особливо у контексті розуміння психічного здоров'я та адаптації особистості в умовах війни. Як правило, тривожність розглядається як емоційний стан, що виникає у відповідь на потенційну або уявну загрозу, що відрізняється від страху, який є реакцією на конкретну, усвідомлену небезпеку. Сучасні ж підходи до визначення тривожності розширюють це розуміння, акцентуючи увагу на її багатокомпонентності та взаємозв'язку з когнітивними, фізіологічними та поведінковими аспектами.

Сучасні підходи до виникнення та розвитку тривожності як психологічного феномену, що пояснюють її багатокомпонентність, зростання в сучасних умовах, можна об'єднати у три групи.

1. Нейробіологічна концепція тривожності.

Нейробіологічна концепція тривожності зосереджується на ролі структур мозку та гормональних систем у виникненні та підтримці станів тривоги та розвитку тривожності. Вона розглядає тривожність не лише як особистісну властивість, а як результат складних біологічних процесів, що відбуваються в центральній нервовій системі Joseph LeDoux (Джозеф ЛеДу) [75].

Основними мозковими структурами, включеними в розвиток тривожності є мигдалеподібне тіло, префронтальна кора та гіпокамп.

Мигдалеподібне тіло (мигдалина) є ключовим «центром страху» в мозку, який відповідає за обробку та формування емоційних реакцій, особливо страху та тривоги. Воно швидко реагує на потенційні загрози, навіть до того, як інформація буде повністю оброблена. Якщо в житті людина дуже багато ситуацій, що зумовлюють страх, відбувається гіперактивність мигдалеподібного тіла. Це призводить до підвищеної реактивності на нейтральні або незначні стимули, сприймаючи їх як загрозу, навіть за відсутності реальної небезпеки. Це змушує людину перебувати в стані постійної «бойової готовності» в очікуванні небезпеки.

Префронтальна кора, яка відповідає за когнітивну регуляцію емоцій, прийняття рішень, планування та контроль імпульсів, відіграє роль у гальмуванні надмірної активності мигдалини. У ситуації сильного, довготривалого стресу, який позначається на активності когнітивних процесів, спостерігається зниження зв'язків між префронтальною корою та мигдалиною. Це послаблює здатність кори «гальмувати» сигнали тривоги з мигдалини, що призводить до неконтрольованого занепокоєння, сприяючи формуванню і зростанню тривожності.

Гіпокамп є ключовою структурою для формування пам'яті, особливо контекстної пам'яті, яка допомагає розрізняти безпечні та небезпечні ситуації. Хронічний, довготривалий стрес може призводити до зменшення об'єму гіпокампа та порушення його функцій, що погіршує здатність розрізняти реальні загрози від уявних. Це сприяє порушенню розрізнення безпечної та небезпечної ситуації і позначається на підвищенні тривожності.

Основу діяльності зазначених мозкових структур становлять певні гормони, такі як серотонін (гармон задоволення), гамма-амінокіслота (зменшує збудливість нейронів та послаблює тривожність), норадреналін (відповідає за виникнення реакції «бий-біжи» і зумовлює зростання тиску та підвищене серцебиття), кортизол (гормон стресу, який виділяється в ситуації стресу і мобілізує ресурси організму на його подолання). Порушення балансу цих речовин в організмі людини (недостатньо

серотонину і надлишок кортизолу) через довготривалий стрес впливає на функціонування мозкових структур, посилюючи тривожні стани, розвиток і закріплення тривожності [44,75].

Розуміння нейро-біологічних причин визначення тривожності дозволяє надавати психологічну допомогу, спираючись, зокрема і на медикаментозну підтримку в штучному регулюванні стану гармональної сфери людини.

2. Когнітивні теорії тривожності.

Сучасні когнітивні підходи підкреслюють роль когнітивних спотворень (наприклад, катастрофізація, надмірне узагальнення, персоніфікація) у виникненні та підтримці тривожності (Beck&Clark, 1988) [72]. Люди з підвищеною тривожністю часто інтерпретують нейтральні або двозначні ситуації як загрозливі, що підсилює їхні негативні емоції.

Представники когнітивного підходу щодо виникнення тривожності акцентують увагу на тому, що тривожність виникає через специфічні когнітивні спотворення, які змушують людину сприймати ситуації як більш небезпечні або загрозливі, ніж вони є насправді.

Серед когнітивних спотворень виділяються:

Катастрофізація. Схильність передбачати найгірший можливий результат події (наприклад, «Я точно провалю іспит і моє життя буде зруйноване»).

Вибіркове абстрагування. Фокусування виключно на негативних деталях ситуації, ігноруючи позитивні (наприклад, помітити єдине критичне зауваження серед багатьох похвал).

Надмірне узагальнення. Робити широкі, негативні висновки на основі одного незначного інциденту (наприклад, «Якщо я помилився один раз, я завжди буду помилятися»).

Персоналізація. Припускати, що негативні події пов'язані з власною провиною або недоліками, навіть якщо це не так.

Ментальний фільтр. Вибіркове сприйняття лише негативної інформації.

Дисфункціональні переконання. Глибоко вкорінені, негативні переконання про себе, інших або світ, які впливають на інтерпретацію подій (наприклад, «Я повинен бути гарним учнем, інакше мене не будуть любити батьки»).

В умовах війни ця тенденція може посилюватися через постійний потік негативної інформації та реальних загроз, бо людина втрачає відчуття захищеності і сприймає світ як потенційно небезпечний. Вона стає дуже вразливою, бо не здатна самотужки з ними впоратися. В ситуації постійного стресу людина втрачає відчуття контролю над ситуацією та власними реакціями.

3. Соціально-контекстуальні теорії тривожності.

Соціально-контекстуальні теорії тривожності зосереджуються на тому, як соціальне середовище, культурні норми, міжособистісні стосунки та суспільні процеси впливають на виникнення, прояви та підтримку тривожності. Ці теорії відходять від суто внутрішніх (біологічних, когнітивних) пояснень і підкреслюють роль зовнішніх факторів, культурних традицій та соціальної взаємодії у виникненні та проявах тривожності.

Культурні норми та очікування. Різні культури мають різні норми щодо вираження емоцій, ставлення до ризику, особливостей взаємодії. Це зумовлює і культурно-специфічні прояви тривожності.

Соціальна нерівність та стрес. Люди, які живуть у нестабільному або агресивному, насильницькому середовищах, мають вищий рівень тривожності.

Глобалізація та технології. Сучасне суспільство з його швидким темпом змін, інформаційним перевантаженням, постійною потребою бути «на зв'язку» може посилювати почуття невпевненості та соціальної тривожності.

Соціальне навчання. Відповідно теорії соціального навчання А. Бандури тривожні реакції та поведінка можуть бути вивчені через спостереження та соціальні взаємодії [70]. Для дитини таке навчання можливе під час спостереження, як, наприклад, батьки реагують на тривожні ситуації з подальшим копіюванням та перенесенням у власний досвід такого способу реагування.

Сімейні фактори. Зазвичай, тривожність може розвинутиися як наслідок дисфункції всієї сімейної системи як наслідок надмірної опіки або відсутності чітких правил, конфліктів, насильства.

В умовах війни, порушення соціальних зв'язків, домашнє насильство, певні стереотипи, зумовлені культурними традиціями, досвід поведінки батьків є потужними детермінантами тривожності у дітей.

Таким чином, сучасне розуміння тривожності виходить за рамки простого емоційного стану, охоплюючи складну взаємодію біологічних, психологічних (когнітивних) та соціальних факторів.

Детермінанти та класифікація видів тривожності.

Цілісному аналізу феномену тривожності також сприяє розуміння детермінант та класифікації видів тривожності.

Сучасні підходи виділяють кілька груп чинників, що детермінують виникнення та інтенсивність тривожності. Усі вони пов'язані з певними концепціями тривожності.

1. Біологічні та генетичні детермінанти.

Генетична схильність. Дослідження вказують на помірну спадковість тривожних розладів та високої особистісної тривожності. Якщо у батьків або близьких родичів були тривожні розлади, ризик їх розвитку у дитини зростає [9]. Це не означає неминучу передачу, а лише підвищену вразливість.

Нейробиологічні механізми. Функціонування певних нейромедіаторних систем, таких як серотонінова, норадреналінова та ГАМК-ергічна, відіграє ключову роль у регуляції настрою та емоцій.

Дисрегуляція цих систем, а також зміни в активності мозкових структур (мигдалеподібне тіло, префронтальна кора, гіпокамп), які беруть участь у обробці страху, хвилювання, розгубленості, відчаю можуть сприяти розвитку тривожності. Травматичний досвід, як у випадку війни, може змінювати нейрохімічний баланс та структурну цілісність мозку, особливо у дітей, чий мозок ще розвивається [44, 75].

2. Психологічні детермінанти.

Когнітивні патерни. Негативні або спотворені когнітивні схеми, такі як катастрофізація (тенденція перебільшувати негативні наслідки), надмірне узагальнення, персоніфікація та селективна (вибіркова) увага до загрозливої інформації, є потужними детермінантами тривожності. В умовах війни діти можуть розвивати такі патерни (способи) реагування, постійно очікуючи небезпеки та інтерпретуючи нейтральні стимули як загрозливі.

Особливості темпераменту та характеру. Діти з підвищеною нейротичністю, низькою стресостійкістю, схильністю до інтроверсії частіше проявляють тривожність. Також важливу роль відіграє низька самооцінка та невпевненість у власних силах, які посилюють невпевненість та сприяють зростанню тривожності [24, 25, 51].

Механізми подолання стресу (копінг-стратегії). Неадаптивні копінг-стратегії, такі як уникнення, дисоціація, пасивність, можуть посилювати тривожність, оскільки не дозволяють ефективно впоратися з викликами. І навпаки, активні та проблемно-орієнтовані стратегії знижують рівень тривоги.

2. Соціальні та середовищні детермінанти.

Сімейне оточення. Дисфункціональні сімейні стосунки, конфлікти між батьками, гіперопіка або, навпаки, недостатня увага, високий рівень тривоги у батьків (батьківська тривожність передається дітям через емоційне зараження та моделювання поведінки, домашнє насильство) є

значними чинниками ризику. В умовах війни саме сімейне середовище часто стає джерелом додаткового стресу [9].

Шкільне середовище. Академічний тиск, булінг, конфлікти з однолітками або вчителями можуть викликати шкільну тривожність. У період війни порушення навчального процесу, постійне курсування між дистанційним та офлайн-навчанням, втрата навичок навчання через відсутність «живого» спілкування з вчителем та відсутність достатнього контролю з боку батьків, неможливість вчасно отримати допомогу та підтримку в оволодінні новим, незнайомим навчальним матеріалом, відсутність об'єктивної належності до соціальної спільноти (класу), зміна шкіл, адаптація до нових колективів стають додатковими стресорами для школярів. Це зумовлює підвищену тривожність як ознаку порушення психологічної адаптації дітей та підлітків до нових освітніх умов в умовах війни.

Соціокультурні фактори. Соціальна ізоляція, бідність, низький соціальний статус, а в умовах війни – руйнування звичного соціального укладу, втрата дому, друзів, статусу біженця – посилюють почуття вразливості та тривоги. Саме цей аспект широко висвітлюється у звітах міжнародних організацій (UNICEF) та українських фахівців, що надають психологічну допомогу дітям в умовах війни.

Травматичні події. Безпосереднє переживання травматичних подій, таких як фізичне насильство, стихійні лиха, а в даному контексті – війна, є найпотужнішим детермінантом розвитку тривожних розладів та підвищеної тривожності, адже зумовлюють нерозуміння того, що відбувається (через недостатній особистий досвід та процес формування когнітивних функцій), є постійним джерелом хвилювання за власну безпеку та безпеку рідних, негативно впливають на почуття контролю щодо власного життя, є джерелом невизначеності майбутнього.

Види тривожності.

Поділ тривожності на ситуативну та особистісну, запропонований К. Спілбергером у 1966 році, залишається фундаментальним у сучасних дослідженнях.

Ситуативна тривожність (state anxiety) характеризується як тимчасовий емоційний стан, інтенсивність якого варіюється залежно від конкретної стресової ситуації. Вона проявляється у напрузі, нервозності, занепокоєнні, активації автономної нервової системи. Наприклад, дитина може відчувати високий рівень ситуативної тривожності під час повітряної тривоги або перед важливою контрольною у школі. Дослідження показують, що в умовах війни ситуативна тривожність у дітей значно зростає, що підтверджується роботами українських психологів, які вивчають реакції дітей на травматичні події, аналізують психологічні аспекти адаптації дітей до умов воєнних дій, досліджують вплив воєнного стресу на психічне здоров'я молодших школярів [18, 23, 59, 61].

Особистісна тривожність (trait anxiety) розглядається як відносно стійка особистісна риса, що відображає схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі та реагувати на них станом тривоги. Ця риса формується в процесі розвитку і може бути посилена або ослаблена під впливом життєвого досвіду, зокрема травматичного. Дослідження вказують на те, що довготривала дія стресових факторів, таких як війна, може призвести до підвищення особистісної тривожності у дітей, роблячи їх більш вразливими до стресу в майбутньому [18, 23, 59, 61].

Класифікація видів тривожності, зокрема характерна дітям молодшого шкільного віку, допомагає краще зрозуміти її прояви та розробити цільові інтервенції. Окрім згаданих раніше ситуативної та особистісної тривожності, сучасна психологія виділяє наступні специфічні види тривожності дітей молодшого шкільного віку, детерміновані тими чи іншими причинами.

1. Шкільна тривожність. Це специфічний вид тривожності, що пов'язаний з навчальною діяльністю та шкільним середовищем. Проявляється у страху ходити до школи, перед оцінками, навчальною невдачею, докорами та критикою з боку вчителів, конфліктами з однолітками, труднощами при відповідях, зокрема, біля дошки. В умовах війни шкільна тривожність може посилюватися через нестабільність навчального процесу (дистанційне навчання, зміна шкіл, переривання навчання), неможливість зосередитися на уроках через постійний стрес від повітряних тривог, обстрілів, хвилювань за безпеку – власну та рідних.

2. Соціальна тривожність. Характеризується інтенсивним страхом негативної оцінки або засудження з боку оточуючих у соціальних ситуаціях, ситуаціях пов'язаних із спілкуванням та взаємодією. Діти з соціальною тривожністю можуть уникати спілкування, боятися публічних виступів, їсти або писати на людях. Війна, призводячи до вимушеної зміни соціального оточення, може загострити ці прояви, оскільки дітям доводиться адаптуватися до нових колективів, відчуваючи себе «іншими», а відтак – вразливими.

3. Сепараційна тривожність (тривога розлуки). Це надмірний і невідповідний віку страх розлуки з основними фігурами прив'язаності (батьками або опікунами). У молодшому шкільному віці вона може проявлятися у відмові відвідувати школу, кошмарах про розлуку, соматичних скаргах перед розлукою, зокрема, коли треба йти до школи. В умовах війни цей вид тривожності набуває особливої актуальності через ризик реальної розлуки з батьками (евакуація, мобілізація), що посилює страх втрати та самотності [37].

4. Генералізована тривожність. Характеризується надмірним і постійним занепокоєнням з приводу широкого кола подій або видів діяльності, що супроводжується фізичними симптомами (втома, напруга м'язів, порушення сну, дратівливість, труднощі з концентрацією уваги, запам'ятовуванням тощо). В умовах війни цей вид тривожності може бути

викликаний постійною невизначеністю, неможливістю контролювати ситуацію та хронічним стресом, який пронизує все життя дитини.

5. Фобії. Це ірраціональний, сильний страх перед конкретними об'єктами або ситуаціями (наприклад, арахнофобія – страх павуків, клаустрофобія – страх замкнутого простору). У контексті війни у дітей можуть розвиватися специфічні фобії, пов'язані з травматичним досвідом, наприклад, страх гучних звуків (пірофобія, акустофобія), страх певних місць (підвали, бомбосховища), страх темряви (ніктофобія), якщо травматичні події відбувалися в таких умовах. Наразі відмічається значне зростання фобічних проявів у дітей, які пережили обстріли та перебування в укриттях.

Отже, детермінанти тривожності є багатогранними і взаємопов'язаними, а її прояви можуть набувати різних форм. В умовах війни всі ці чинники посилюються, створюючи унікальний комплекс викликів для психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку, що підкреслює необхідність комплексного та чутливого підходу до їхнього розуміння та підтримки.

1.2. Специфіка прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни

Умови війни є надзвичайно стресовими і травматичними факторами, що кардинально змінюють життя дітей, руйнують їх звичний уклад, соціальні зв'язки та створюють постійне відчуття загрози, небезпеки. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування психічних процесів, і вплив війни на психіку дитини в цей період має свої специфічні прояви, зокрема щодо тривожності.

У цілому, проблема тривожності як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці нечасто постає у чистому вигляді. Зазвичай, вона включається в контекст широкого кола питань, пов'язаних з новою соціальною ситуацією розвитку, оволодінням

навчальною діяльністю [48, 59].

Тривожності дітей молодшого шкільного віку, зумовлена новою ситуацією розвитку, оволодінням шкільним навчанням, психологами трактується як шкільна тривожність. Під нею розуміють тривожність молодшого школяра, що виявляється у взаємодії дитини з різними компонентами шкільного середовища і яка закріплюється в цій взаємодії. Тривожність у молодшому шкільному віці може створити цикл, у якому її прояви призводять до соціальної відстороненості, що, у свою чергу, загострює почуття ізоляції та стресу [37].

Якщо перед початком навчання в школі окремі особливості дитини можуть бути непомітними та вважаються дорослими як природні в процесі її розвитку, то в шкільному середовищі відбувається стандартизація умов, що робить видимими емоційні та поведінкові відхилення у розвитку особистісних властивостей дитини. Особливо помітні стають такі риси, як надзбудливість, підвищена чутливість, нестача самоконтролю, низький пізнавальний інтерес, нерозуміння та нездатність слідувати нормам і правилам, які визначені дорослими [8].

При цьому О. Казаннікова [19, 20] зазначає, що тривожний емоційний стан є неминучим для школяра та виступає невід'ємною частиною шкільного життя. Це пов'язано, зокрема, з розширенням кола потенційно тривожних подій, зумовлених оволодінням навчальною діяльністю, формуванням довільності психічних процесів, закладанням основ рефлексії, розвитком самоконтролю, вмінням вчитися, активним особистісним розвитком. До їх числа можна віднести зростання оціночних ситуацій, зокрема, відповідь біля дошки, коментар педагогом виконаної роботи перед усім класом; шкільні неприємності через погану оцінку, покарання, непорозуміння з учителем, конфлікти з однокласниками; домашні неприємності, викликані переживанням та незадоволенням батьків, щодо успішності та поведінки, недовіра, застосування ними покарання тощо.

Проте інтенсивність цих емоцій не повинна перевищувати

допустимого для кожної дитини рівня. Інакше тривожність із стимулюючого фактору перетвориться на дезорганізуючий. Це буде проявлятися надмірною скутістю та напругою, занепокоєнням та почуттям безпорадності, підвищеною самокритичністю та надмірною потребою у схваленні, підтримці.

У цілому, прояв тривожності у молодших школярів може мати соматичні й поведінкові прояви. Соматичні прояви виявляються у м'язовій напрузі, поверхневому диханні, прискореному серцебиттю, тремтінні, болю у животі, головному болю тощо.

На рівні ж поведінки підвищена тривожність може варіюватися від апатії, скутості та безініціативності до виявів надмірної активності, демонстративності, агресивності. Приховуючи свою тривогу від дорослих, однолітків і навіть від себе, вони можуть не розуміти своїх потреб і не звертатися за допомогою, що призводить до підвищеної конфліктності, негативного ставлення до них оточуючих. Це ускладнює і так складний внутрішній емоційний стан дитини та підсилює власне переконання в те, що подібне самопочуття є нормою та що інакше бути не може.

Як правило, тривожним дітям притаманна низька самооцінка, зумовлена оцінкою значимими дорослими її успіхів та досягнень. Велике значення при цьому відіграють взаємини та положення в групі однолітків (С. Ставицька [58, 59]).

Л. Помиткіна [48] наводить кілька особливостей, які є характерними для дітей молодшого шкільного віку з підвищеною тривожністю:

- підвищена чутливість до соціальних порівнянь;
- переживання неспіху, навіть коли немає об'єктивних причин для цього; невдоволеність власними досягненнями;
- краще запам'ятовування невдач та негативних подій, ніж у дітей з низьким рівнем тривожності;
- орієнтування на зовнішню оцінку (зовнішня мотивація); невміння адекватно та самостійно оцінити власну діяльність.

У той же час О. Мазур [38] звертає увагу на додаткові ознаки виявлення тривожності у дітей молодшого шкільного віку:

- сумніваються у власних здібностях та силах, що призводить до формування низької самооцінки;
- знаходяться в стані постійного пригнічення, хвилювання, очікування чогось неприємного;
- дуже чутливі до власних невдач, критичні до них, фокусують увагу на них і схильні відмовлятися від діяльності, яку вони вважають важкою, щоб уникнути можливої невдачі;
- демонструють значну різницю в поведінці на уроках та за межами школи (від скутості і напруженості до активності і товариськості);
- проявляють тенденцію до невротичних звичок (гризуть нігті, ручки, хитаються на стільці тощо) задля зменшення емоційної напруги.

Отже, молодші школярі з тривожністю, часто виявляють надмірні прояви занепокоєння та тривоги, а також високий рівень страху, навіть у ситуаціях, які, як правило, не є загрозливими для них. Вони також відзначаються особливою чутливістю, недовірливістю та вразливістю. Ці діти часто мають низьку самооцінку, що породжує очікування негативного ставлення з боку оточуючих. Тривожність впливає на їх здатність до спілкування та взаємодії як в системі «дитина-дитина», так і в системі «дитина-дорослий». Крім того, постійний стан тривожності заважає нормальному оволодінню навчальною діяльністю, зокрема ускладнює формування навичок планування, самоорганізації, оцінювання якості виконаної роботи, які є важливою складовою навчального процесу. Підвищена тривожність також зумовлює зниження здатності до саморегуляції, що ускладнює ефективність навчання та соціальної взаємодії.

При частому зіткненні учня з тривожними ситуаціями, пов'язаними із шкільним навчанням та життям, на які учень не здатен адекватно реагувати або конструктивно вирішувати, формується і закріплюється тривожність як

стійка властивість особистості. У дітей проявляються шкільні страхи, звички невротичного характеру, односторонні захоплення і схильності до фантазування і повторення «ритуальних» дій, вербальна і невербальна агресія по відношенню до оточуючих в тривожних для дитини ситуаціях, гостре реагування на невдачу, відмова від тієї чи іншої діяльності, в якій діти відчують утруднення, зайва старанність при виконанні завдання, відмова від виконання суб'єктивно нездійснених завдань, зниження концентрації уваги на уроках, нічні страхи, пов'язані зі шкільною життям, відмова відповідати вивчений урок, відмова від контакту з вчителем чи однокласниками. Мовлення їх може бути як дуже швидким, квапливим, так і уповільненим, можливе заїкування, що посилюється нервовими рухами.

В школі тривожні діти нерідко досягають дуже високих результатів і оцінюються педагогами, як відповідальні і успішні в навчанні. Слід зазначити, що тривогу відчують не тільки неуспішні учні, а й школярі, які добре і відмінно вчаться. Такі учні постійно хочуть домогтися успіху, що одночасно заважає їм правильно оцінити його, породжуючи почуття постійної незадоволеності, напруженості. Діти, які добре вчаться, як правило, фіксуються на оцінках, а не на самому процесі навчання та пізнання. Все це веде в подальшому до перевантаження, перенапруження, що виражаються в порушеннях уваги, зниженні працездатності, підвищеної стомлюваності. Таким дітям часто властива підвищена емоційність, збудливість. Таким дітям необхідно долучатися до позанавчальної сфери діяльності, творчості, в якій вони будуть відчувати себе успішно [3].

Важливі ознаки та симптоми дитячої тривожності можна знайти і в Міжнародному класифікаторі хвороб (МКХ-10), де містяться комплексні основи для класифікації різноманітних психічних і поведінкових розладів, зокрема і в дітей. Основні ознаки тривоги у дітей можуть включати:

- постійну напругу, що супроводжує дитину протягом усієї повсякденної діяльності;
- почуття неповноцінності, меншовартості за своїх однолітків, що може

перешкоджати їхній здатності адаптуватися до соціуму;

- страх критики та неприйняття іншими, зокрема однолітками, значимим дорослим, що може призвести до поведінки уникнення;

- соціальна пасивність, що виявляється у відсутності бажання налагоджувати стосунки, якщо вони не впевнені, що до них ставитимуться доброзичливо. Це може обмежувати їхні соціальні контакти та формування навичок взаємодії;

- надмірна потреба у захисті та безпеці, що виявляється в обмеженні своєї діяльності як засобу самозахисту;

- уникання соціальної активності, що може проявлятися у небажанні брати участь у групових заходах чи подіях, ще більше ізолюючи дитину від однолітків [36].

Війна є додатковим потужним стресором, що зумовлює зростання проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Неспроможність об'єктивно оцінити небезпечну ситуацію через недостатній особистий досвід впливає на відчуття безпеки та контролю над ситуацією, негативно позначається на психологічному благополуччі дитини. Відсутність необхідної для гармонійного розвитку дитини адекватної їй віку соціалізації, значне обмеження повноцінного спілкування з однолітками та педагогами через довготривале дистанційне навчання унеможливають задоволення потреби у прийнятті та підтримці, спілкуванні та розвитку, повноцінному навчанні, приналежності до групи. Довготривале перебування в цій несприятливій ситуації виявляється зростанням таких симптомів тривожності, як імпульсивність, дратівливість, зниження загального фону настрою, загальне збудження та відчуття, що щось треба робити, але не зрозуміло, що саме. Діти з високою тривожністю демонструють ознаки астеничного стану: вони не виявляють ініціативи, ніби економлять сили, уникають спілкування, «загальмовані», виявляють підвищену фізичну та інтелектуальну втомлюваність, знижену працездатність і продуктивність діяльності.

Тривожних школярів в ситуації війни характеризують труднощі у спілкуванні та підвищена конфліктність. Вони не виявляють ініціативи у встановленні соціальних контактів, уникають спілкування, відсторонені. Діти уникають спілкування як через боязнь контактів, так і через побоювання негативної оцінки. Характерною ознакою високої тривожності є сприймання дітьми будь-яких зовнішніх труднощів, як постійно важкої ситуації, від якої вони очікують неприємностей [52, 53, 54].

Наразі науковцями виділено так звані «маски тривожності». Це форма поведінки дитини, що допомагає їй переживати тривожність в більш м'якій формі. Такими «масками» часто є різноманітні залежності (ігроманія, «зависання у телефоні», обжерство або відмова від їжі), лінь, агресія, апатія, байдужість, надмірна мрійливість, плаксивість. Маска не може врятувати дитину від суб'єктивних переживань тривоги, незрозумілої напруги та хвилювання, але вона допомагає приховати її від навколишнього світу, і в той же час сприяє певному заспокоєнню. Маска тривожності є своєрідним захистом, а також способом компенсації та регуляції тривоги [33].

До специфічних проявів тривожності, зумовлених війною, у дітей молодшого шкільного віку можна віднести наступні фактори [54, 59, 62].

1. *Гіперзбудження нервової системи*, що виявляється у надмірній реактивності на ситуації, які не несуть загрози (сльози на запитання вчителя, швидка втомлюваність, підвищена образливість тощо).

2. *Регресивна поведінка*. В умовах підвищеної тривоги та стресу діти можуть повертатися до поведінкових патернів, характерних для більш раннього віку. Це може включати втрату навичок самоорганізації та тайм-менеджменту, самостійності, втрату навичок саморегуляції емоційного стану, підвищену потребу у постійній підтримці значимого дорослого, а у молодшого школяра поряд із батьками такою особою є і вчитель. Ця поведінка є спробою знайти відчуття безпеки та контролю в умовах повного хаосу (Титаренко, 2022).

3. Соматичні порушення. Тривога часто соматизується, проявляючись у фізичних симптомах, які не мають під собою медичного пояснення. Молодші школярі, яким властива підвищена тривожність, часто скаржаться на головні болі, запаморочення, болі в животі, нудота, розлади травлення, відчуття задухи, стиснення в грудях, загальна втома, зниження енергії. Ці симптоми є способом тіла реагувати на неперероблений емоційний стрес та сильну тривожність [21, 26, 59].

4. Емоційні та поведінкові порушення. Емоційний спектр дітей, що свідчить про високий рівень тривожності, може бути вкрай нестабільним: дратівливість, спалахи гніву, агресія. Діти можуть стати нетерплячими, схильними до конфліктів, вибухів гніву навіть через дрібниці. Це може бути проявом неможливості впоратися з накопиченим стресом, внутрішньою напругою та фрустрацією.

Деякі діти, навпаки, стають пригніченими, плачуть без видимої причини, втрачають інтерес до ігор та занять, які раніше приносили задоволення. Можлива соціальна ізоляція, уникнення спілкування з однолітками (такі діти ховаються за вимкненими камерами під час дистанційного навчання, не долучаються до справ класу тощо).

5. Труднощі з концентрацією уваги та навчанням. Ще одним із наслідків постійного перебування у стані тривоги, характерним для дітей молодшого шкільного віку, є значне порушення когнітивних процесів. Діти можуть мати труднощі з концентрацією уваги на уроках, зниження успішності, проблеми із запам'ятовуванням нової інформації, нездатність до логічного мислення та вирішення проблем. Ці прояви є прямим наслідком високої тривоги, зумовленої стресом, навчанням в ситуації війни.

6. Підвищена чутливість до розлуки та страх втрати. В умовах війни, коли реальність втрат є повсякденною, сепараційна тривожність загострюється. Діти можуть сильно боятися, що батьки або інші близькі люди загинуть, зникнуть, або їм загрожує небезпека, навіть якщо їх немає поряд. Страх розлуки, залишитися на самоті є проявом високої тривожності

у дітей молодшого шкільного віку. А в умовах шкільного навчання може виявлятися в постійному очікуванні закінчення уроків, відмові від участі в заходах та прагненні повернутися додому, або надмірним зверненням у ваги на себе, боротьбою за увагу вчителя [14].

1.3. Система чинників, які впливають на прояв тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни

Наразі не існує однієї універсальної системи чинників, що зумовлюють виникнення та прояви тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. Представлені нижче чинки виокремлені сучасними українськими науковцями, які досліджують вплив війни на українських дітей, та спираються як на світові теорії, так і на власні емпіричні дані та клінічну практику (В. Зливков [17, 18], С. Лукомська [18], Н. Євдокимова [17], Г. Безсмертна [4], Н. Дігтяренко [17], Т. Гніда [10], Ю. Луценко [10], В. Назаревич [26], Н. Прокопенко [50] та інші).

1. Прямі травматичні чинники, пов'язані з безпосереднім впливом війни (обстріли, вибухи, сирени, перебування в укриттях, руйнування звичного середовища) зумовлюють руйнування базового відчуття безпеки та спричиняють страх та тривогу, які виявляються у дитини в усіх сферах її життєдіяльності і в умовах школи, зокрема.

2. Соціально-психологічні чинники (зміни у стосунках та підтримці з боку рідних, розлука з друзями) спричиняють відчуття втрати контролю та зумовлюють зростання тривожності.

3. Когнітивно-емоційні чинники (особливості внутрішньої обробки досвіду). Молодший шкільний вік (6-11 років) – це період, коли діти вже здатні логічно мислити, але їхня психіка ще не до кінця сформована для повноцінного осмислення таких складних і травматичних подій як війна. Жахіття війни можуть змішуватися з дитячими страхами та фантазіями, що посилює тривогу.

Поряд з означеним, науковці також наголошують на специфічних соціально-психологічних та педагогічних чинниках, обумовлених специфікою вікового періоду розвитку та пов'язаних з новою для молодшого школяра соціальною ситуацією розвитку, включенням у нову провідну діяльність (навчання), які зумовлюють тривожність дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми вивчення тривожності дітей молодшого шкільного віку засвідчив, що дослідники виділяють різні причини її виникнення у молодших школярів.

Так, А. Грись [11] вбачає причини виникнення тривожності у дітей молодшого шкільного віку у низькому адаптаційному потенціалі дитини у цілому. Так, якщо на початок навчання у школі у дитини не сформована так звана внутрішня позиція школяра (за Л. Божович), яка визначається як сукупність усіх взаємовідносин дитини з основними сферами життєдіяльності, зростає вірогідність дезадаптації до навчання, виникнення та розвиток тривожності. До цих сфер відноситься ставлення дитини до себе, до соціального оточення (однолітки, батьки, педагоги) та провідної діяльності. Якщо на початок навчання у школі у молодшого школяра не сформоване стійке позитивне ставлення до себе, відсутнє усвідомлене бажання прийняти нову соціальну роль школяра, не розвиненим є пізнавальний інтерес та потреба у спілкуванні з дорослим для задоволення цього інтересу, то у ситуації потенційно тривожних подій, зумовлених оволодінням навчальною діяльністю, ці діти відчуватимуть хвилювання та тривогу, підвищену шкільну тривожність зокрема.

В учнів молодшого шкільного віку тривожність також є результатом фрустрації потреби в надійності, захищеності з боку найближчого оточення і виявляється у порушенні відносин з близькими дорослими. У молодших школярів таким близьким дорослим, крім батьків, є і вчитель. Несприятливі взаємини з учителями, такі як конфлікти, грубість або нетактовність, емоційна нестабільність самого вчителя та наявність улюбленців,

упередженість по відношенню до певної категорії дітей, відсутність практики об'єктивного розгорнутого оцінювання, припустимість насміхань та неповаги можуть значно сприяти тривожності дітей. Такий негативний досвід через непрофесійну поведінку педагогів підвищує рівень тривожності не лише окремої дитини, а й усього класу, змушуючи дітей відчувати себе безпорадними, нездатними контролювати та впливати на ситуацію [11, 26].

Іншу позицію щодо чинників тривожності у молодшому шкільному віці представляє Г. Немец [43]. Він описує, що діти часто відчують підвищену тривожність, коли в сім'ї вони стикаються з надмірними вимогами, батьки виявляють роздратованість та постійно висловлюють незадоволеність їхніми досягненнями, способом поводження. Очевидно, що коли дитину відкрито критикують, роблять зауваження та присоромлюють, ситуативна тривожність перетворюється в постійний емоційний фон. Виникає тривожне очікування неприємностей і страх перед можливим покаранням. Випадки, коли виховання ґрунтується на завищених вимогах, на які дитина не може відповісти або впоратися з труднощами, можуть викликати тривожність також через страх здійснення помилок.

На стиль батьківського виховання, як можливий чинник виникнення тривожності у дітей молодшого шкільного, віку вказує М. Халько, С. Грабовська [9, 64]. Вони зауважують, що за надмірної тривожності батьків, зокрема матері, гіперопіці, дитина переймає тривожність як модель реагування. Замість розвитку активності та самостійності, у дітей молодшого шкільного віку може виникати пасивність та залежність від оцінки дорослих, їх підтримки. У випадку, коли така оцінка негативна, а підтримка не продуктивна, дитина відчуватиме тривогу, страх, бажання вийти із ситуації. У ситуації шкільного навчання це може виглядати як уникнення відповідей, відмова від незнайомих завдань, уникнення суспільно-корисної діяльності, небажання брати на себе відповідальність тощо.

На змагальну систему навчання, ситуації суперництва, конкуренції в навчальній діяльності, бажанням отримати кращу за інших оцінку, отримати схвалення тощо, як чинника шкільної тривожності, наголошує Н. Сергєєва[57]. Особливо сильну тривожність вона викликатиме у дітей, виховання яких відбувається в умовах підвищеної вимогливості до дитини з боку батьків. У цьому випадку діти, потрапляючи в ситуацію суперництва, прагнутимуть бути першими, будь-якою ціною досягати найвищих результатів, що зумовить, перш за все, можливу незадоволеність від отриманого результату, а відтак, зростання тривожності.

О. Макаренко виокремив кілька специфічних чинників, які викликають стан стресу і тривожності у молодших школярів [39]:

- ситуація навчальної діяльності (фрустрація потреби бути успішним, страх самовираження, ситуація перевірки знань тощо);
- особливості взаємин учня із педагогом та шкільним середовищем (конфлікти з учителем, страх не відповідати очікуванням значимих дорослих, страх бути не прийнятим однолітками);
- особистісні чинники (низька самооцінка, несформований пізнавальний інтерес та потреба у спілкуванні з дорослим для його задоволення, низька стресостійкість, відсутність досвіду успіху, тип темпераменту тощо);
- соціальна ситуація розвитку дитини (рівень стресостійкості батьків, особливості виховання та взаємин у родині тощо).

Л. Помиткіна, систематизувавши дослідження сучасних науковців, розширили коло чинників, вплив яких сприяє формуванню і закріпленню тривожності в учнів молодшого шкільного віку [48].

1. Сімейне виховання. Стосунки між батьками та дітьми відіграють центральну роль у формуванні тривожності дитини. Завищені вимоги з боку значимих дорослих, відсутність дієвої підтримки, авторитарний стиль виховання та недовіра, відсутність поваги та запровадження покарань щодо дитини зумовлюють невпевненість у собі, низьку самооцінку та відсутність

ініціативності, орієнтацію на оцінку дорослих власних здобутків, неготовність та не бажання брати на себе відповідальність, очікування покарань.

2. Академічна успішність. Тривожність у дітей часто пов'язана з незадоволенням власною успішністю, яке може існувати незалежно від фактичних оцінок. Тривожні діти можуть сприймати свої оцінки як «незаслужені» і пояснювати їх зовнішніми факторами, такими як поведінка вчителя чи просто везіння. Інтерпретація ними ставлення батьків чи вчителя до цих оцінок ще більше ускладнює їхні почуття. Це явище особливо виражене серед молодших школярів, які часто бояться розчарувати своїх батьків або відчують тиск, щоб виправдати їхні очікування.

3. Стосунки учня з вчителем. Несприятливі взаємини з вчителем, конфлікти, грубість або нетактовність з боку вчителя, насміхання, відсутність визнання успіху дитини, необґрунтоване оцінювання, велика кількість зауважень, відсутність уваги до мотивації навчання можуть значно сприяти тривожності дітей, формувати почуття безпорадності, зниження мотивації навчання.

4. Стосунки з однолітками. Соціальний статус у колективі однолітків, прийняття чи неприйняття, повага та включення в коло спілкування та товаришування, відсутність чи, навпаки, насмішки в ситуаціях оцінки знань, виступу біля дошки також може вплинути на те, як діти ставляться до себе та ситуації соціальної взаємодії. Вони сприймають стосунки з однолітками більш негативно, часто розглядаючи однолітків як ненадійних, домінуючих або неприйнятних. Це призводить до загострення почуття беззахисності та залежності, що може загострити почуття тривоги та соціальної замкнутості, зумовити зростання шкільної тривожності.

5. Внутрішній конфлікт. Внутрішні конфлікти часто є значним джерелом тривоги у дітей, особливо ті, що стосуються самооцінки та самосприйняття. Ці конфлікти можуть виникати через негативну самооцінку і часто залежать від стосунків у динаміці «дитина-однолітки» та

«дитина-дорослий». Оскільки самооцінка у початковій школі активно розвивається, а її основу складає оцінка її досягнень значимими дорослими та ставлення до неї однолітків, тому те, як дитина бачить себе, може глибоко переплітатися з її переживаннями тривоги та сумнівів у собі, власній значущості, спроможності.

6. Наявний емоційний досвід. Діти, які стикалися з негативним емоційним досвідом, а в ситуації війни цей досвід може бути домінуючим, можуть відчувати постійну підвищену тривогу. Вони часто згадують негативний досвід яскравіше, ніж позитивний, що може сприяти циклу накопичення негативних емоційних переживань. Цей процес може створити «замкнуте психологічне коло», коли почуття тривоги посилюється через ту чи іншу стресову ситуацію, активізуючи нервові збудження дитини.

7. Сформованість пізнавального інтересу. Емоції інтересу та радощі тісно пов'язані з пізнавальною діяльністю. Інтелектуальний успіх неможливий без активного емоційного переживання. Інтерес (за К. Ізардом) розглядається як фундаментальна, вроджена емоція, яка домінує серед інших і без якої розвиток мислення був би порушений. Позитивний емоційний фон є необхідним у ході пізнавальної діяльності. Відсутність сформованого пізнавального інтересу дитини на етапі переходу до шкільного навчання, відсутність сформованої потреби активної взаємодії зі значимим дорослим для його задоволення є чинником, який зумовлює виникнення та розвиток тривожності у дитини молодшого шкільного віку, через неготовність молодшого школяра реалізовуватися у новій провідній діяльності.

8. Низький рівень стійкості та низька адаптивність в провідних сферах життєдіяльності дитини (низька самооцінка, дезадаптація у сфері соціальних взаємин з однолітками, батьками, педагогами, несформована позитивна установка щодо провідної діяльності) не сприяють продуктивній адаптації до нової ситуації розвитку, зумовлюють дезадаптацію, зростання страхів, підвищення невпевненості та реактивності, тривожності, адже під

час переходу від однієї ситуації розвитку до іншої дитина не просто пристосовується до нових умов. Засновуючись на власних особистісних рисах, потребах та ставленнях, сформованих на попередніх етапах життя, вона свідомо чи несвідомо визначає своє внутрішнє ставлення до школи.

Вплив темпераменту молодшого школяра на формування шкільної тривожності, його успішність у навчальній діяльності досліджували М. Прокоф'єва [51], М. Козігора [24], Л. Комарніцька [25]. Темперамент учня як індивідуальна властивість психіки, що визначає динаміку психічної діяльності дитини, особливості її поведінки і міру врівноваженості реакцій на різні життєві впливи, зокрема ситуацію шкільного навчання, може розглядатися як чинник тривожності в учнів молодшого шкільного віку. Групу ризику, на думку авторів, можуть становити учні з високим рівнем нейротизму, тобто емоційно нестійкі, схильні до високої реактивності, емоційної збудливості. Це є основою для підвищеної конфліктності, непорозумінь, зауважень. Як результат до погіршення самопочуття, зниження впевненості у собі, зростання шкільної тривожності. Це, як правило, учні з холеричним та меланхолічним типом темпераменту. При цьому учні-сангвініки та флегматики, яким властива значна орієнтація на власний внутрішній світ, низький рівень нейротизму, більша здатність до саморегуляції теж можуть підпадати під шкільну тривожність у разі, коли навчання для них нецікаве, вчитель не підтримує мотивацію та сам відноситься до емоційно-збудливого типу.

Як зазначають науковці, усі означені чинники діють не ізольовано, а в складній взаємодії. Прямі травматичні події активують фізіологічну реакцію «бийся або тікай», а також призводять до психологічних змін. Соціальні зміни підривають мережі підтримки, а когнітивні особливості молодших школярів не дозволяють їм ефективно обробляти отриманий травматичний досвід. Темперамент визначає динаміку психічної діяльності дитини, особливості її поведінки і міру врівноваженості реакцій на різні життєві впливи. Усе це створює хронічний стан гіперзбудження, де тривога

стає постійним фоном життя дитини та зумовлює виникнення та різноманітні вияви тривожності.

Розуміння цієї системи чинників та їх взаємозв'язок є ключовим для розробки ефективних програм психологічної підтримки та допомоги дітям, які переживають війну.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Методики та процедури дослідження особливостей прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни

Для більш ґрунтовного аналізу теоретичних положень та визначення особливостей прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку на наступному етапі роботи було проведено емпіричне дослідження.

Емпіричне дослідження проходило у *три етапи*.

На початковому етапі дослідження були підібрані стандартизовані методики для визначення рівня прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку та дослідження чинників, які впливають на даний феномен.

Наступний етап полягав у проведенні діагностичного дослідження безпосередньо з учнями молодшого шкільного віку.

На завершальному етапі була проведена обробка та аналіз результатів дослідження рівня прояву тривожності та її чинників в учнів молодшого шкільного віку.

Мета емпіричного дослідження – встановити рівень прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни та визначити чинники, які впливають на даний феномен.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Встановити рівень прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

2. Визначити систему чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

3. Встановити статистично значущі зв'язки між рівнем прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни та чинниками, які впливають на неї.

Проаналізувавши *методичний інструментарій*, для нашого дослідження ми обрали стандартизовані опитувальники, які найбільш ефективно дають можливість встановити рівень прояву тривожності в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни та чинниками, які впливають на неї

Так, для **виконання першого завдання (встановити рівень прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни)** нами було підібрано опитувальник Філіпса *«Тест шкільної тривожності»*, спрямований на встановлення рівня шкільної тривожності як специфічного виду тривожності дітей молодшого шкільного віку в ситуації навчання в умовах війни; визначення чинників тривожності, пов'язаних із школою [43, с. 90].

Методика складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

Інструкція для учасників дослідження: «Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Намагайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтеся.

Відповідаючи на запитання, ставте «+», якщо погоджуєтеся і «-», якщо не погоджуєтеся з ним.

Обробка та інтерпретація отриманих результатів.

При обробці результатів виділяються запитання, відповіді на які не співпадають із ключем до тесту. Ці відповіді і є проявом тривожності.

З метою визначення рівня загальної тривожності обраховується загальна кількість розбіжностей по всьому тесту. Якщо особа набрала менше ніж 25% (від 0 до 14 балів) – це означає *низький* рівень тривожності. Набрані 26% – 50% (15-28 балів) свідчать про нормальний рівень загальної тривожності. Якщо він більше 50% (29-44 бали), можна говорити

про підвищену тривожність, якщо більше 75% (45-58 балів) – про високу тривожність.

Наступним кроком в обробці методики є визначення чинників, які зумовлюють прояви шкільної тривожності. У методиці таких чинників 8:

1. *Загальна тривожність у школі.*
2. *Переживання соціального стресу.*
3. *Фрустрація потреби в досягненні успіху.*
4. *Страх самовираження.*
5. *Страх ситуації перевірки знань.*
6. *Страх невідповідності очікуванням оточення.*
7. *Низька фізіологічна стресостійкість.*
8. *Проблеми і страхи у стосунках з учителями [22].*

Обраховується число неспівпадінь відповідно ключа за кожним із чинників. Це дозволяє ранжувати чинники за ступенем впливу на шкільну тривожність як у певного учня, так і у класі у цілому.

З метою **виконання другого завдання (визначити систему чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни)**, нами було підібрано три опитувальники:

- методика Г. Айзенка «Визначення типу темпераменту» [43, с. 182];
- опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) (автор – О. Афанасьєв) [43, с. 588];
- анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації в адаптації Н. Лусканової [43, с. 597].

Методика Г. Айзенка «Визначення типу темпераменту» визначає тип темпераменту як індивідуальну властивість психіки, що зумовлює динаміку психічної діяльності дитини, особливості її поведінки і міру врівноваженості реакцій на різні життєві впливи та ситуацію шкільного навчання зокрема. Використовується з 10 років.

Методика складається з 57 запитань, на кожне з яких необхідно дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

Інструкція для учасників дослідження: «Діти, вам пропонується набір спеціально підготовлених нескладних запитань, на кожне з яких треба чесно та відверто відповісти «Так» або «Ні».

Обробка та інтерпретація отриманих результатів.

Шкала неправди. Якщо на запитання 6, 24, 36 досліджуваній дав відповідь «Так», а на запитання 12, 18, 30, 42, 48, 54 – «Ні», то це вказує на нещирість в оцінці себе. Якщо досліджуваній набрав більше, ніж 4 відповіді за цією шкалою, результати не можна вважати достовірними.

Шкала екстраверсії-інтроверсії – це сума відповідей «Так» на запитання 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 і «Ні» – на запитання 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51. Якщо за шкалою екстраверсії-інтроверсії досліджуваній отримав більше 12 балів, то це означає належність до екстравертів, менше 12 балів – до інтровертів.

Шкала нейротизму – це сума відповідей «Так» на запитання 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57. Якщо співпадінь більше 14, то можна вважати, що особа емоційно-нестійка.

Користуючись цією методикою, визначаємо тип темпераменту і риси характеру.

Холерик – екстраверт, емоційно-нестійкий.

Сангвінік – екстраверт, емоційно-стабільний.

Меланхолік – інтроверт, емоційно-нестійкий.

Флегматик – інтроверт, емоційно-стійкий [12].

Сангвінік швидко пристосовується до нових умов, швидко знаходить спільну розмову з людьми, комунікативний. Почуття швидко виникають і зникають. Відсутність чіткої мети, не включеність сангвініка у творчу діяльність поступово формується в поверховість і нестабільність [12].

Холерик відрізняється підвищеною збудженістю та надмірною емоційністю, які є причиною конфліктів. Швидко втомлюється від одноманітної роботи, що виявляється в роздратованості, порушеннях

дисципліни. Потребує мотиваційної підтримки, зміни видів роботи, розвитку навичок саморегуляції.

Флегматик здебільшого спокійний, рідко виходить із себе, не схильний до афектів. За умови підтримки, визнання, контролю щодо доведення справи до кінця в нього можуть сформуватися витримка, наполегливість. За протилежної ситуації – в'ялість, лінь, низькі волевові якості.

Реакція *меланхоліка* здебільшого відповідає силі подразника. Сильні подразники здебільшого викликають довготривалу реакцію гальмування. У стійких та стабільних умовах життя меланхолік характеризується змістовністю й глибиною думок. У негативних зовнішніх умовах меланхолік може стати замкнутим, боягузливим, неспокійним [12].

Екстраверт – зорієнтований назовні. Він комунікабельний, має багато друзів. Проте імпульсивний і діє під впливом конкретної ситуації. Це, як правило, веселий оптиміст, любить сміятися, віддає перевагу руху і дії, запальний, його емоції і почуття контролюються мало, на нього не завжди можна покластися [12].

Інтроверт. Це спокійна, стримана, зосереджена на власному внутрішньому світі людина. Тримає дистанцію з усіма, крім близьких. Наперед планує свої дії, любить у всьому порядок, контролює свої почуття. На нього можна покластися, хоча він дещо песимістичний [12].

Показник нейротизму свідчить про емоційно-психологічну стійкість або нестійкість і визначається природженою стабільністю вегетативної нервової системи [12].

Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) (автор – О. Афанасьєв) спрямований на встановлення адаптивності молодшого школяра в системі найбільш значимих сфер життєдіяльності як фактору стійкості у шкільному середовищі. Використовується з 10 років.

Інструкція до учасників опитування: «Діти, прочитайте, будь ласка, твердження, наведені нижче, і вирішіть, чи збігаються вони із тим, що відбувається в житті з вами. Якщо так, то в бланку відповідей поставте знак «+», якщо ж ні – то «-». Якщо вам важко відповісти однозначно, то спробуйте пригадати, як частіше буває, і дайте, все ж таки, однозначну відповідь – «Так» чи «Ні».

Обробка та інтерпретація отриманих результатів.

Підраховується збіг із ключем. При цьому кожен збіг дає 1 бал. Кількість балів за кожним видом стосунків необхідно помножити на 5. У результаті отримуємо показник адаптованості особи в системі найбільш значимих стосунків (ставлення до себе, ставлення до однолітків та значимих дорослих, ставлення до роботи та навчання).

Методика дозволяє визначити ступінь адаптації як за певним видом стосунків (ставлення до себе, до соціуму, до діяльності), так і у системі значимих стосунків у цілому. Рівень адаптації за певним видом стосунків визначається за кількістю отриманих балів:

36-45 балів – дуже високий;

26-35 балів – високий;

16-25 балів – середній;

6-15 балів – низький;

0-5 балів – дезадаптація.

Рівень адаптованості у системі значимих стосунків обраховується шляхом додавання балів за всіма видами стосунків:

288-360 балів – дуже високий;

216-287 балів – високий;

144-215 балів – середній;

73-143 балів – низький;

0-72 балів – дуже низький [44].

Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації в адаптації Н. Лусканової спрямована на дослідження типу мотивації навчання як

спонукального чинника, що зумовлює активність молодшого школяра і визначає його спрямованість у провідній діяльності, забезпечуючи їй особистісний зміст, успішність чи неуспішність, впевненість чи шкільну тривожність. Використовується для учнів молодшого шкільного віку.

Методика складається із 10 запитань, на які треба дати однозначну відповідь «Так» чи «Ні».

Інструкція для учасників опитування: «Перед вами кілька простих запитань про те, як ви почуваєтеся в школі, що вам подобається, а що – ні. На кожне запитання ви можете відповісти: «Так» або «Ні». Немає правильних і неправильних відповідей. Ті, хто погоджується із запитанням, ставлять напроти нього знак « + », хто не погоджується – знак « - ».

Обробка та інтерпретація отриманих результатів.

Відповідь «Так» на запитання 1, 2, 3, 7, 9, 10 оцінюється 3 балами, відповідь «Ні» – 0 балів.

Відповідь «Так» на запитання 4, 5, 6, 8 оцінюється 0 балів, відповідь «Ні» – 3 балами.

Сума балів відповідає певному рівню шкільної мотивації.

25-30 балів – високий рівень шкільної мотивації.

20-24 бали – середній рівень шкільної мотивації.

15-19 балів – зовнішня мотивація.

10-14 балів – низький рівень шкільної мотивації.

9 і менше балів – шкільна дезадаптація або відсутність пізнавального інтересу у цілому.

Результати досліджень були оброблені за допомогою математико-статистичних методів обробки даних (ранжування, кореляційний аналіз). Отримані дані піддавались статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 20 учнів 4-го класу. З них хлопці – 11 осіб (55%), дівчата – 9 осіб (45%). Середній вік досліджуваних – 9 років 6 місяців.

База дослідження. Емпіричне дослідження проводилося у 2025/2026 навчальному році на базі Комунального закладу Сумська загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 м. Суми, Сумської області.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни та чинників, які впливають на неї

Дослідження особливостей прояву шкільної тривожності в учнів молодшого шкільного віку та чинників, які впливають на неї передбачало проведення опитування, спрямованого на виконання двох завдань, які дозволяють встановити рівень прояву шкільної тривожності учнів молодшого шкільного віку, та визначити чинники, які впливають на її прояв у молодших школярів в умовах війни.

На першому етапі було проведено дослідження, *спрямоване на встановлення рівня прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни* як специфічного виду тривожності дітей молодшого шкільного віку в ситуації навчання в умовах війни; визначення факторів шкільної тривожності, пов'язаних із шкільним життям (загальна тривожність у школі, пов'язана із залученням до різних форм шкільного життя; переживання соціального стресу; фрустрація потреби в досягненні успіху; страх самовираження; страх ситуації перевірки знань; страх не відповідати очікуванням дорослих; низька фізіологічна опірність стресу; проблеми у стосунках з учителем).

З цією метою було використано методику Філіпса «Текст шкільної тривожності» [43, с. 90]. Отримані кількісні результати представлено у додатку А.

Аналіз отриманих результатів показав (див. Рис 2.1), що лише 10% від

загальної кількості опитаних учнів мають низький рівень шкільної тривожності. У школі відчувається комфортно, спокійно. Загальний емоційний настрій позитивний. Певну тривожність у школі викликають лише ситуації перевірки знань.



Рис. 2.1 Розподіл рівнів шкільної тривожності (%)

Середній рівень шкільної тривожності мають 55% опитаних учнів. Дітям цієї групи властиве підвищене відчуття загальної тривожності, домінуючий негативний настрій у школі. Чинниками тривожності, як правило, виступають 3 ситуації: ситуація перевірки знань (контрольна чи відповідь біля дошки), страх не відповісти очікуванням дорослих та пов'язаний з ним страх самовираження (побоювання демонструвати власні думки через страх осуду або невдачі).

Вищий за середній рівень шкільної тривожності демонструють 35% опитаних учнів. У дітей домінує загальний негативний настрій у школі. Цім дітям властиві вищі за середні показники тривожності за всіма чинниками шкільної тривожності: вони бояться спілкування через очікування негативної оцінки з боку однолітків та вчителів; постійно напружені через неможливість досягти успіху; уникають демонструвати власні думки через

страх осуду; бояться ситуацій контролю та оцінювання знань; тривожаться через страх не відповідати очікуванням батьків та вчителів.

Найбільш вираженими чинниками тривожності є (див. Рис. 2.2): негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей (вказали 66,7% опитаних); страх не відповідати очікуванням дорослих, залежність від їх оцінки власної успішності (відмітили 61% опитаних); загальна тривожність у школі у вигляді домінуючого поганого настрою, незадоволенням від залученості до різних шкільних заходів (54,3%).



Рис. 2.2 Розподіл чинників шкільної тривожності (%)

На наступному етапі було здійснено *аналіз чинників, що впливають на прояв тривожності молодших школярів в умовах війни*. Зокрема, це тип темпераменту, суб'єктивне ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих, мотивація навчання.

З метою визначення *типу темпераменту* як індивідуальної властивості психіки, що визначає динаміку психічної діяльності дитини, особливості її поведінки і міру врівноваженості реакцій на різні життєві

впливи та ситуацію шкільного навчання зокрема, було використано методику Г. Айзенка «Визначення типу темпераменту». Отримані кількісні результати представлено у додатку Б.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що основу класу (70%) (див Рис. 2.3) складають діти високим рівнем нейротизму (холерики та меланхоліки). Переважаючій кількості учнів (50%) властивий холеричний тип темпераменту.



Рис. 2.3 Розподіл типів темпераменту (%)

Домінуючими рисами дітей цієї групи є підвищена збудливість та висока емоційність, що виявляється в частих спалах роздратування, низькому рівні самоконтролю та саморегуляції власних емоцій. Ці діти активні, енергійні, але й імпульсивні. Як правило, вони швидко відволікаються, втомлюються від одноманітної роботи, не дослуховують завдання до кінця і, як наслідок, роблять багато помилок. Емоційна нестабільність, імпульсивність часто зумовлює підвищену конфліктність, проблеми з дисципліною, нерівномірність у навчанні. Це негативно позначається на загальному самопочутті, спричиняє зростання тривожності та хвилювання у школі.

Учні з меланхолічним типом темпераменту становлять 20% від загальної кількості. Це емоційно-нестійкі учні з високою реактивністю. Стресові ситуації, зокрема, оцінка знань, зауваження вчителя, неприйняття однолітками викликають довготривалу реакцію гальмування, замкненість, різке погіршення самопочуття, страх та зростання тривожності.

Лише 30%, або кожен третій учень у класі, – це діти-сангвініки. Адаптивні, стійкі, комунікабельні. Проте за відсутності зацікавленості у певній діяльності можуть ставати поверхневими та нестабільними, роздратованими.

З метою *встановлення адаптивності молодшого школяра у системі найбільш значимих сфер життєдіяльності* як фактору стійкості у шкільному середовищі було використано опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО, автор – О. Афанасьєв). Отримані кількісні результати представлено у додатку В.

Аналіз результатів суб'єктивного самоставлення учнів за певними видами стосунків, де спостерігається порушення адаптації, дозволив виділити групи учнів, які мають порушення адаптації за основними сферами життєдіяльності як фактору виникнення шкільної тривожності (див. Рис. 2.4).



Рис. 2.4 Розподіл рівнів адаптації до основних сфер життєдіяльності (%)

Як видно з Рис. 2.4, домінуючою сферою, де опитані учні виявили низький рівень адаптації, є сфера життєдіяльності «Взаємини з оточуючими». На це вказали 50% від усіх опитаних учнів. Низька адаптивність у цій сфері виявляється у незадоволенні своїм місцем у класному колективі та взаєминами поза школою, учні не відчують підтримки та зазнають «чіплянь» з боку вчителя, мають непорозуміння з батьками та покарання від них. Означені чинники можуть слугувати причиною підвищеної шкільної тривожності.

Несформоване конструктивне ставлення до навчання та праці, визнання власної лінькуватості в окремих ситуаціях, небажання брати на себе відповідальність притаманне 45%.

Низький рівень самосприйняття, самооцінки, орієнтація на оцінку іншими власних досягнень властиве 5% учнів.

З метою встановлення *рівня шкільної мотивації* як спонукального чинника, що зумовлює активність молодшого школяра і визначає його спрямованість у провідній діяльності, забезпечуючи їй особистісний зміст,

успішність чи неуспішність, впевненість чи шкільну тривожність було використано «Методику оцінки мотивації навчання Н. Лусканової». Узагальнені кількісні результати представлено у додатку Г.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволив виокремити 4 групи учнів з певним рівнем шкільної мотивації (див. Рис. 2.5).



Рис. 2.5 Розподіл рівнів шкільної мотивації (%)

Отже, як видно з Рис. 2.5, учні з високим рівнем шкільної мотивації у класі відсутні.

Найбільша група учнів, 35% від усіх опитаних, – це учні із зовнішньою мотивацією навчання у школі. Джерелами їх мотивації є похвала, очікування батьків, уникнення покарань, нагороди тощо. Мотивація є нестабільною, потребує постійного зовнішнього підкріплення.

Лише 30% опитаних – це учні із середнім рівнем шкільної мотивації. Цим дітям властиве адекватне ставлення до школи та навчання, розуміння його значення. Поряд з цим така мотивація має певну ситуативність, залежить від особистої зацікавленості предметом.

Деадаптованими до шкільного навчання за результатами опитування є 25% від загальної кількості опитаних. Цих дітей характеризує стійке

негативне ставлення до навчання, небажання ходити до школи, висока конфліктність, емоційний дискомфорт у ситуації навчання.

Дітей із низьким рівнем шкільної мотивації (10%) характеризує низьке бажання ходити до школи, низький рівень пізнавальної активності, потреба у постійній зовнішній стимуляції.

Отже, основу класу (45%) складають учні із нестійкою мотивацією: зовнішньою мотивацією (35%) та мотивацією навчання низького рівня (10%), що зумовлює високий ризик низької успішності та зростання шкільної тривожності. Критичною є група дезадаптованих учнів (25%) з відсутнім пізнавальним інтересом.

З метою встановлення кореляційного зв'язку між рівнем тривожності, типом темпераменту, самоставленням учнів у системі найбільш значимих стосунків і рівнем розвитку мотивації навчання як чинниками, що її зумовлюють, було використано метод рангової кореляції Спірмена.

Розрахунок за методом рангової кореляції Спірмена (r_s) відбувався за допомогою онлайн-калькуляторів (див. додаток Д). Слід зазначити, що рівень прояву шкільної тривожності є змінна X , а рівень прояву чинників буде змінною Y . За результатами дослідження встановлено сильну негативну кореляцію між рівнем шкільної тривожності та адаптованістю учнів у системі найбільш значимих сфер життєдіяльності. Зміни пов'язані обернено пропорційно: тобто, чим нижчим є рівень адаптивності дитини у системі найбільш значимих стосунків (ставлення до себе, соціальні взаємини, ставлення до діяльності), тим вищим є рівень шкільної тривожності. Також існує помірна негативна кореляція між рівнем шкільної тривожності та розвитком шкільної мотивації, а саме, рівень шкільної тривожності схильний зростати, якщо рівень мотивації буде знижуватися. Статистично значущого зв'язку між рівнем тривожності та типом темпераменту у цьому дослідженні не встановлено. Результати онлайн-розрахунків представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Результати визначення статистично значущого зв'язку між
рівнем тривожності та чинниками, які впливають на її прояв у дітей
молодшого шкільного віку в умовах війни**

	Чинники, які впливають на рівень прояву тривожності		
Рівень прояву шкільної тривожності	Тип темпераменту	Рівень адаптованості в системі найбільш значимих стосунків	Рівень мотивації навчання
	$r_s = 0,022$	$r_s = - 0,73$	$r_s = -0,45$

r_s – емпіричне значення

Нижче наведено таблицю з критичним значенням для 20 респондентів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Таблиця критичних значень для $n = 20$

n	p	
	0,05	0,01
20	0,447	0,57

Рівень тривожності та тип темпераменту. Ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена (r_s) в даному випадку становить 0,022. Це вказує на дуже слабкий та практично відсутній взаємозв'язок між цими двома змінними. Близьке до нуля значення кореляції свідчить про те, що в контексті даного дослідження фактор темпераменту не виявив суттєвого впливу на рівень шкільної тривожності молодших школярів.

Рівень тривожності та рівень адаптованості в системі найбільш значимих стосунків. Коефіцієнт кореляції Спірмена (r_s) між рівнем шкільної тривожності та фактором адаптованості в системі найбільш значимих стосунків дорівнює - 0,73. Він показує, що напрям кореляції є негативним і сильним. Це означає, що чим нижчим є рівень адаптивності дитини у

системі найбільш значимих стосунків (ставлення до себе, соціальні взаємини, ставлення до діяльності), тим вищим є рівень шкільної тривожності.

Рівень тривожності та мотивація навчання. Коефіцієнт кореляції Спірмена (r_s) між рівнем шкільної тривожності та фактором розвитку мотивації навчання дорівнює - 0,45. Це свідчить про наявність взаємозв'язку між цими двома змінними. Від'ємний напрямок кореляції показує, що зі зростанням рівня мотивації навчання спостерігається зменшення рівня шкільної тривожності. Дітям зі сформованим пізнавальним інтересом легше адаптуватися до школи та навчання.

2.3. Психологічні рекомендації для профілактики та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

У межах проведеного емпіричного дослідження було розроблено методичні рекомендації для вчителя та батьків учнів 4-го класу щодо профілактики та подолання шкільної тривожності (Додаток А). Рекомендації для педагога спрямовані на розвиток внутрішньої мотивації навчання учнів, шляхом підвищення усвідомленості та зацікавленості у навчальній діяльності, використання ігрових методів роботи, інформаційно-комунікативних технологій, змінах у підходах до подачі матеріалу, оцінюванні досягнень учнів, створенні ситуації успіху, зниженні психо-емоційного навантаження на дітей через використання вправ на релаксацію, емоційну стабілізацію.

Рекомендації батькам передбачають роботу щодо оптимізації взаємин між батьками та дітьми, перегляд системи сімейних покарань та заохочень відносно шкільного навчання, розвиток навичок надання якісної психологічної підтримки дітям в ситуації стресу.

У межах психологічних рекомендацій також було розроблено тренінгову програму для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, спрямовану на профілактику та корекцію шкільної тривожності «Мій

шкільний ресурс» (Додаток Б).

Пояснювальна записка. Умови війни є надзвичайно стресовим і травматичним фактором, що кардинально змінюють життя дітей, руйнують їх звичний уклад, соціальні зв'язки та створюють постійне відчуття загрози, небезпеки. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування психічних процесів, і вплив війни на психіку дитини в цей період має свої специфічні прояви, зокрема щодо тривожності.

У цілому, проблема тривожності як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці нечасто постає у чистому вигляді. Зазвичай, вона включається в контекст широкого кола питань, пов'язаних з новою соціальною ситуацією розвитку, - навчальною діяльністю.

Шкільна тривожність як форма прояву емоційного неблагополуччя молодшого школяра, – це страх не відповідати очікуванням дорослих. При цьому діти непогано навчаються виконують усі вимоги, але через страх засмутити значимих дорослих вони схильні до почуття провини, нездатні до самовираження, переживають постійну емоційну напругу через небезпеку зробити помилку і отримати поганку оцінку.

Занижена самооцінка дитини, невіра у власні сили зумовлює залежність дитини від оцінок дорослих. Підвищення напруги в ситуації соціальної відповідальності, зокрема, оцінка знань, контрольна робота, відповідь біля дошки стає чинником зростання психоемоційної напруги та тривожності.

Низький рівень соціальної та емоційної зрілості, нерозуміння власних емоцій та потреб, низька комунікабельність зумовлюють конфлікти з вчителем, однокласниками, низький соціальний статус у колективі, відчуття власної неповноцінності, спричиняючи високий рівень шкільної тривожності, амотивують відвідування школи.

Зазначені чинники тривожності у молодшому шкільному віці ще є доволі нестійкими. Своєчасне виявлення таких дітей, проведення

корекційно-розвиткових заходів щодо підвищення впевненості у собі, розвиток навичок спілкування та самопідтримки в ситуації нервової напруги, сприяння згуртуванню учнівського колективу може значно зменшити ризик подальшого погіршення самопочуття дитини та сприятиме зниженню шкільної тривожності зокрема.

На реалізацію означених завдань було розроблено програму тренінгових занять «Мій шкільний ресурс» з використанням терапевтичної іграшки Хібукі (собаки-обіймаки).

Мета тренінгової програми: сприяти зниженню шкільної тривожності та її проявів в учнів молодшого шкільного віку.

Завдання програми:

- підвищення рівня загальної стійкості, формування навичок саморегуляції власного психоемоційного стану;
- підвищення самооцінки та впевненості в собі, віри у власні сили;
- розширення адаптивних моделей поведінки у складних ситуаціях, в тому числі, пов'язаних із школою;
- розвиток і вдосконалення комунікативних навичок, згуртування учнівського колективу;
- сприяти набуттю позитивного досвіду самовираження.

Кількість занять – 5.

Тривалість – 40 хвилин.

Періодичність проведення – 1 раз на тиждень.

Учасники – діти молодшого шкільного віку (4 клас).

Форма роботи – групова.

Структура заняття.

Кожне заняття має сталу структуру: вступна частина (вступ, правила, знайомство); основна частина, представлена іграми та вправами, спрямованими на реалізацію завдань програми; рефлексія, спрямована на усвідомлення власного самопочуття та отриманого досвіду; ритуал завершення заняття.

Додатковим терапевтичним прийомом програми є введення собаки-обіймаки Хібукі, що сприяє створенню довірливих відносин, готовності виявляти власні емоції та почуття, опрацьовувати нові стратегії поведінки.

Очікуваний результат: у результаті участі у тренінговій програмі учні навчаться краще розуміти свої емоції та емоції однолітків; в учнів підвищиться самооцінка та впевненість у власній спроможності, зросте рівень загальної стійкості. Учні оволодіють навичками саморегуляції власного психоемоційного стану та розширять репертуар адаптивних моделей поведінки у складних ситуаціях, в тому числі, пов'язаних із школою, розвинути навички самовираження, взаємної підтримки.

Загальна структура тренінгової програми

№ з/п	Мета заняття	Кількість годин
1.	Заняття 1. Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.	40 хвилин
2.	Заняття 2. Мета: розвиток навичок невербальної взаємодії, вміння розуміти свої емоції та досягати поставлену мету.	40 хвилин
3.	Заняття 3. Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.	40 хвилин
4.	Заняття 4. Мета: Розвиток навичок самодопомоги у тривожних ситуаціях, корекція тривожності, формування відчуття захищеності.	40 хвилин
5.	Заняття 5. Мета: розвиток навичок самопізнання,	40

	підвищення впевненості у собі, розуміння власних сильних якостей як внутрішньої опори.	хвилин
Разом		3 години 20 хвилин

Для прикладу наводимо зміст заняття № 1.

Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.

Вступ.

Психолог знайомиться за допомогою іграшки Хібукі. Вітає дітей і повідомляє про початок занять. Ці заняття не будуть схожі на уроки. На них можна буде гратися, малювати, а головне – поділитися своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу або підтримку, навчитися краще розуміти себе та інших, дізнатися про себе та інших багато нового та корисного.

1. Правила роботи групи.

Мета: сприяти комфортній взаємодії у групі.

Психолог пропонує для відчуття комфорту й безпеки Хібукі в новому колективі взаємодіяти за певними правилами:

- говорити по черзі за піднятою долонькою;
- один говорить – всі слухають;
- бути активними;
- конфіденційність (те, що відбувається на заняттях, можна розповісти лише тим, кому довіряєш);
- Хібукі буде проводити заняття разом з психологом.

2. Знайомство. Гра «Моє улюблене ім'я».

Мета: сприяти емоційному комфорту, самопрезентації членів групи.

Учасникам пропонується по колу назвати своє ім'я та як ніжно його/її називають вдома рідні. Психолог починає першим, представляє себе і свого друга Хібуки.

3. *Рухлива гра «Море хвилюється...».*

Мета: сприяти самовираженню, навчати розпізнавати і «читати» емоційні стани інших людей, адекватно передавати свій.

Психолог запитує дітей, як вони думають, в якому настрої Хібуки прийшов на заняття. Після відповідей пропонує їм гру, в якій вони покажуть свій настрій і самопочуття у вигляді певної тварини. Психолог разом з Хібуки повертається спиною до дітей і промовляє «Море хвилюється раз...». Після рахунку «три» діти повинні замертти в образі тварини, що передає їх настрій, емоції. Хібуки підходить по черзі до кожного учасника «включає» його і намагається відгадати зображену тварину і настрій дитини. Потім дитина сама розповідає, що вона хотіла зобразити, а Хібуки і діти хвалять її за вдало обраний образ.

Обговорення.

– Як почувалися, показуючи настрій у вигляді тварини?

4. *Вправа «Супергерой».*

Мета: сприяти підвищенню самооцінки, розвиток навичок самовираження, самоаналізу.

Психолог і Хібуки хочуть ще краще познайомитися з учнями і пропонують їм презентувати себе від імені свого улюбленого героя мультфільму, фільму чи якоїсь гри. Представлення розпочинає Хібуки з речення: «Я - Губка Боб квадратні штани. Я кмітливий, маю багато друзів, знайду вихід з будь-якої ситуації».

Обговорення.

– Чи сподобалося представляти себе як героя?

– Чий герой сподобався найбільше?

Хібуки хвалять дітей, чиї герої не були названі.

5. *Гра «Обіймочки».*

Мета: сприяти впевненості дітей шляхом проговорення слів підтримки.

Хібукі висловлює радість від знайомства з дітьми, що вони справдні супер-герої і висловлює бажання обійнятися з кожним. Під час обіймів він на ушко говорить кожній дитині комплімент (ти розумна, ти гарна, ти кмітлива, ти творча, ти товариська, ти надійна).

Обговорення.

– Що відчували під час обіймів?

6. *Вправа «Підтримуючі фрази».*

Мета: напрацювати фрази сили, підвищити впевненість у собі.

Хібукі говорить, що слова, які дітям сподобалися під час обіймів, це спеціальні слова - слова сили. Їх можна говорити, коли чийсь слова образили, або виникла ситуація, що засмутила.

Далі діти разом із Хібукі складають перелік слів і фраз сили:

- я молодець, я розумний;
- нічого, не вийшло в цей раз, вийде наступного разу;
- він не хотів мене образити, просто дуже втомлений;
- мене люблять і навчання на цю любов не впливає;
- у мене є рідні, які мені допоможуть, я не один;
- мій товариш мені допоможе;
- я завжди можу запитати вчителя, якщо щось не зрозумів. Це нормально.

Обговорення.

– В яких ситуаціях ви можете використати фразу сили?

7. *Завершення заняття. Рефлексія. Вправа «Смайлики».*

Мета: сприяти розвитку рефлексії власного самопочуття.

Ведучий разом із Хібукі запитує, який у дітей настрій, що їм сподобалося.

8. *Ритуал завершення.*

Усі діти разом із Хібукі беруться за руки і промовляють: «Я радий, що ви мої друзі».

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни дозволило здійснити глибокий теоретичний аналіз феномену тривожності та виявити специфіку її прояву у дітей молодшого шкільного віку.

Поняття тривожності як переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неприємностей, з нав'язливим передчуттям небезпеки наразі розглядається науковцями як складний, багатокомпонентний психологічний феномен, що охоплює фізіологічні, когнітивні та поведінкові аспекти.

Визначено, що детермінанти тривожності можна систематизувати за біологічними, психологічними (когнітивними) та соціальними чинниками, що зумовлюють виділення певних видів тривожності, зокрема, шкільна, соціальна, сепараційна, генералізована та специфічні фобії, які можуть загострюватися під впливом воєнних дій.

Встановлено, що проблема тривожності як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці нечасто постає у чистому вигляді. Зазвичай, вона розглядається в контексті нової соціальної ситуації розвитку, оволодіння навчальною діяльністю.

Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни науковці об'єднують у групи соматичних та поведінкових проявів. На соматичному рівні прояви пов'язані зі змінами у внутрішніх органах системах організму дитини: скутість рухів, тремор, порушене дихання, зниження порогів чутливості, біль у шлунку, головний біль.

Поведінковий аспект проявів може варіюватися від повної безініціативності та байдужості до проявів надмірної активності та агресивності.

Система чинників, що впливають на прояв тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни, є комплексною і включає безпосередній вплив бойових дій, втрати та розлуки з близькими, зміни в

сімейному функціонуванні та психоемоційний стан батьків, інформаційний вплив, а також порушення звичного соціального середовища та освітнього процесу.

Поряд з чинниками, пов'язаними із війною, науковці виокремлюють соціально-психологічні та педагогічні чинники, які впливають на розвиток шкільної тривожності учнів молодшого шкільного віку. До них, зокрема, відносяться: загальний рівень адаптивності молодшого школяра у провідних сферах його життєдіяльності (самоствлення, ставлення до соціальних взаємин та пізнавальний інтерес до діяльності), стиль сімейного виховання та система батьківських очікувань, чинники, пов'язані із шкільним середовищем (успішність, взаємини з однолітками та вчителем, домінуючий емоційний досвід тощо) та індивідуально-психологічні чинники, зокрема, темперамент.

Для визначення рівня прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни було використано опитувальник Філіпса «Текст шкільної тривожності».

З метою визначення системи чинників, які впливають на рівень прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку, було підібрано три опитувальники:

- методика Г. Айзенка «Визначення типу темпераменту» [43, с. 182];
- опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності, самого себе та оточуючих (ССДСО) (автор – О. Афанасьєв) [43, с. 588];
- анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації в адаптації Н. Лусканової [43, с. 597].

Емпіричне дослідження проводилося у 2025/2026 навчальному році на базі Комунального закладу Сумська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 24 м. Суми Сумської області. У дослідженні приймали участь 20 учнів 4-го класу.

Аналіз результатів показав, що лише 10% від загальної кількості опитаних учнів 4-го класу мають низький рівень шкільної тривожності.

Більше половини вибірки (55%) демонструють середній рівень тривожності. Вищий за середній рівень шкільної тривожності мають 35% учнів.

Найбільш вираженими чинниками тривожності є: негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей (вказали 66,7%); страх не відповідати очікуванням дорослих, залежність від їх оцінки власної успішності (відмітили 61% опитаних); загальна тривожність у школі у вигляді домінуючого поганого настрою, незадоволенням від залученості до різних шкільних заходів (54,3%).

Встановлено, що 50% складають діти з холеричним типом темпераменту; 30%, або кожен третій учень, – це діти-сангвініки. Учні з меланхолічним типом темпераменту становлять 20% від загальної вибірки.

Доведено, що в основних сферах життєдіяльності більша частина дітей має порушення адаптації. Так, переважна кількість учнів мають порушення адаптації у сфері взаємин з оточуючими (50% учнів). Не мають сформованого стійкого позитивного ставлення до навчання та діяльності у цілому 45% дітей.

Встановлено, що лише 30% від загальної кількості учнів мають середній рівень шкільної мотивації, необхідний для виконання навчальних завдань. Основу класу (45%) складають учні із нестійкою мотивацією: зовнішньою мотивацією (35%) та мотивацією навчання низького рівня (10%). Критичною є група дезадаптованих учнів (25%) з відсутнім пізнавальним інтересом.

Встановлено сильну негативну кореляцію між рівнем шкільної тривожності та адаптованістю учнів у системі найбільш значимих сфер життєдіяльності. Зміни пов'язані обернено пропорційно: чим нижчим є рівень адаптації дитини у системі найбільш значимих стосунків (ставлення до себе, соціальні взаємини, ставлення до діяльності), тим вищим є значення шкільної тривожності. Також існує помірна негативна кореляція між рівнем шкільної тривожності та розвитком шкільної мотивації, а саме, рівень

шкільної тривожності схильний зростати, якщо рівень мотивації буде знижуватися. Статистично значущого зв'язку між рівнем тривожності та типом темпераменту не встановлено.

За результатами проведеного емпіричного дослідження було розроблено рекомендації батькам та педагогам щодо підвищення самооцінки дітей, оптимізації взаємин у системі «дитина-дитина» та «дитина-дорослий», розвитку пізнавального інтересу (Додаток Е).

Для роботи з учнями молодшого шкільного віку було розроблено тренінгову програму «Мій шкільний ресурс», спрямовану на зниження рівня тривожності (Додаток Ж).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної діяльності молодших школярів. *Вісник національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Психологія*. 2014. Вип. (103). С. 18 – 21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2011_40_5 (дата звернення: 19.05.2025, 9.06.2025).
2. Боштан В. Соціальний контекст тривожності у психоаналізі, екзистенційній та гуманістичній психології. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2015. Вип. 19. С. 118 – 124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpu_filos_psihol_2015_19_20 (дата звернення 19.05.2025).
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У двох книгах. Книга перша: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навчально-методичний посібник. Київ: Либідь. 2003. 278 с.
4. Безсмертна Г. В. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Вип. (59). 2022. С. 122 – 130.
5. Бессел ван дер Колк. Тіло пам'ятає все: яку роль психологічна травма відіграє в житті людини і які техніки допомагають її подолати. Видавництво ФОРС. 2016.
6. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч. посіб. Вид. 3-тє, доп., виправ. / С. О. Богданов та ін. ; за заг. ред. : В. М. Чернобровкіна. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 368 с.
7. Гапоненко Л. О., Мовчан О. В. Рефлексія ідентичності в аналізі тривожних станів молодших школярів в умовах війни. *Світ наукових досліджень*. 2024. Вип. 34. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/5773/> (дата звернення: 6.06.2025).

8. Гелюк, О. Тривожні діти 5 - 10 років. Психолог. 2009. № 24. С. 3 – 15.
9. Грабовська С.Л. Вплив батьківської тривожності на формування особистісної тривожності дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. Вип. (2). 2021. С. 52 – 57.
10. Герило, Г. М., Гніда, Т. Б., Корнієнко, І. О., Луценко, Ю. А. (2018). Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2018. 236 с.
11. Грись А. Прояви адаптації дітей молодшого шкільного віку. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*, 2020. №1(2). С. 43-57.
12. Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ. 2019. Вип. 25. С. 64 – 75. URL: https://lib.iitta.gov.ua/723603/1/25_7.pdf#page=64 (дата звернення: 19.05.2025).
13. Діхтяренко С., Кремсал К. Психологічні особливості тривожності дітей в умовах війни. Психологічна допомога особистості у воєнний період (матеріали VII Всеукр. психологічних читань: Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів, м. Умань, 18 квітня 2024 року. За заг. ред. С. Ю. Діхтяренко, Л. А. Данилевич, А. В. Шулдик. Умань, 204 с. URL: <https://ru.scribd.com/document/951036935/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A-VI%D0%86-%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%96-%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D1%85-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D1%85->

[%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%8C-18-04-2024-](#)

[%D1%80-1](#) (дата звернення 26.12.2025)

14. Довгань Б. Л. Когнітивно-поведінкові аспекти тривожності у підлітків, які пережили травматичні події. Психологія і особистість. Вип. (1). 2021. с. 77 – 88.
15. Загальна психологія. / За заг. ред. академіка С. Д. Максименка. Підручник. Вінниця: Нова Книга. 2004. 704 с.
16. Зверєва, І. Д., Вознесенська, О. Л. Психологічна допомога дітям та підліткам, які пережили травматичний досвід. Київ: АТОН. 2018.
17. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 2023. 221 с.
18. Зливков В., Лукомська С., Федан О. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях : підручник. Київ : «Пед. думка». 2016. 218 с.
19. Казаннікова О. В. Особливості прояву тривожності в молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2014. Вип. (1). С. 176 – 180. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_1%281%29_33 (дата звернення: 19.05.2025).
20. Казанкова О. Тривожність молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. Вип. 3. С. 9 – 10.
21. Котенко О.М. Соматизовані прояви стресу у дітей в умовах військового конфлікту. Сучасні дослідження з психології. Вип. (1). 2023. С. 67 – 75.
22. Кіріченко Д. І. Причини та ознаки тривожності молодшого школяра. URL: <http://surl.li/uoeahq> (дата звернення: 15.06. 2025)
23. Кісловська В. Поняття про тривожність в психології. *Вісник Львівського університету. Психологічні науки*. 2012. Вип. 2. С. 37–42.
24. Козігора М. А. Вплив темпераменту молодшого школяра на успішність навчальної діяльності. Науковий часопис НПУ імені М. П.

Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 71. 2019. С. 136 – 140.

25. Комарніцька, Л. М. (2020). Темперамент як природна основа формування індивідуального стилю діяльності. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. С. 162 – 163. URL: <https://doi.org/10.36074/21.08.2020.v1.59> (дата звернення: 15.12. 2025)

26. Назаревич В. Психологічні детермінанти проявів шкільних страхів у молодших школярів. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*: Ун-т «Україна». Всеукр. асоц. політ. наук. Київ : Україна, 2010. № 1. С. 236 – 240.

27. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М.. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К. : Шк. світ. 2011. 112 с.

28. Кейс фахових програм. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/zatverjprogrami/> (дата звернення: 6.12.2025).

29. Корекційно-розвиткова програма. Подолання дитячих страхів та розвиток емоційної стабільності дітей військовослужбовців. URL: https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2021/09/1-%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%86%D0%B5-%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%8E%D0%BA_%D0%9B.%D0%92.%D0%B7%D1%8F%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2.pdf (дата звернення: 6.12.2025).

30. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r-Спірмена). URL: <https://www.eztests.xyz/criteria/spearmanr/>

31. Котенко О.М. Соматизовані прояви стресу у дітей в умовах військового конфлікту. *Сучасні дослідження з психології*. Вип. (1). 2023. С. 67 – 75.

32. Куликовська В.М. Вплив військових дій на емоційно-вольову сферу дітей молодшого шкільного віку. *Психологічний вісник*. Вип. (5). 2022. С. 88 – 97.
33. Левицька Т.Л., Рудницька М.П. Психологічні особливості проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологія*. 2017. Вип. (4). С. 22 – 25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2017_4_12 (дата звернення: 19.05.2025).
34. Матвієнко О.В., Ведмеденко Н.О. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір. «Educational scientific space»*. Вип. (6). 2024. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/93/110> (дата звернення: 16.05.2025).
35. Мартинюк В.І. Розлади сну у дітей як індикатор психологічної травми в умовах війни. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Психологічні науки*. Вип. (14). 2023. С. 102 – 110.
36. Максименко С.Д. Емоційний розвиток дитини. Київ: Мікрос-СВС. 2003. 112 с.
37. Максименко С. Адаптація дитини до школи / С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос СВС, 2003. 111 с. (Психологічний інструментарій).
38. Мазур О. Дитячі страхи : Діагностика та подолання. Психолог. 2006. С. 15 – 18
39. Макаренко О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 122 – 130.
40. Методики для діагностики тривоги та тривожності. URL: <https://golosiiv.irc.org.ua/news/09-24-30-02-08-2023/> (дата звернення: 6.12.2025).
41. Міжнародний класифікатор хвороб. Розлади поведінки та емоцій, які починаються здебільшого в дитячому та підлітковому віці (F90-

F98) URL: <https://umj.com.ua/uk/poshuk-za-mkx-10> (дата звернення: 6.12.2025)

42. Назаренко В. О. Вплив інформаційного простору на психоемоційний стан дітей в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2022. Вип. (25). С. 115 – 121.

43. Немец Г. Емоційний стан першокласників, його роль у навчально-виховному процесі та становленні особистості. *Психолог*. 2003. № 4. С. 3 – 4.

44. Орос М.М., Тодавчич О.В. *Ужгородський національний університет*. Хуст: «Клініка-Водолій». С. 34 – 36. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2019/10%28111%29/pages-34-36/neyrobiologichni-osnovi-depresi-ya-ta-trivozhnogo-rozladu-principi-konservativnogo-likuvannya-#gsc.tab=0> (дата звернення 19.05.2025).

45. Павликовська Ю. Ю. Психологічні наслідки воєнних дій для дітей: особливості тривожності та шляхи її корекції. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. Вип. (59). С. 235 – 245.

46. Петренко В. Є. Психологічна корекція тривожності школярів різних типів навчальних закладів. Київ: Просвіта. 2015. 137 с.

47. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Вид-во О. Гаркуші, 2012. 615 с.

48. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482-492. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v10/i27/47.pdf> (дата звернення: 6.12.2025).

49. Програма психологічної корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/programa->

psihologicnoi-korekcii-trivoznosti-u-ditej-molodsogo-skilnogo-viku-dla-ucniv-5-go-klasu-187290.html (дата звернення: 12.12.2025).

50. Прокопенко Н.І. Психосоматичні прояви стресу у дітей, які пережили травматичні події. *Збірник наукових праць: Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2022. Вип. (30). С. 121 – 129. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2022/11/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B9-2022..pdf> (дата звернення: 6.12.2025).

51. Прокоф'єва, М. Ю. Урахування темпераменту в реалізації диференційованого підходу при навчанні молодших підлітків. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. (6). 2012. С. 79 – 85. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vpo_2012_6_12 (дата звернення: 6.12.2025).

52. Пророк Н.В., Чекстере О.Ю. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2022. Вип. (2). URL: <http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/3822> (дата звернення: 9.05.2025); URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/450>

(дата звернення: 16.06.2025).

53. Пророк Н.В. особливості переживання травмівних подій війни молодшими школярами, які відвідують заклади освіти в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. Київ, 2023. Вип. (2). С. 53 – 63. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/509-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1051-1-10-20241207.pdf> (дата звернення: 25.05.2025). URL:

<https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/509> (дата звернення: 6.06.2025).

54. Пророк Н. В. Війна і діти: деякі психологічні особливості молодших школярів, які відвідують школу в умовах воєнного стану. К.: Габітус. 2023. Вип. (47). С. 78 – 83. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2023_47_15 (дата звернення: 25.05.2025, 16.06.2025).

55. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів /Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купрєєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстєре. За ред. Н. В. Пророк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. 155 с.

56. Робертс О. В. Сепараційна тривожність у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах воєнного конфлікту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. Вип. 1. С. 215 – 223.

57. Сергєєва Н. В. Особливості взаємодії молодших підлітків у малих групах школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Збір-ник наукових праць. Вип. (14), кн. І. С. 469 – 477. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2427/1/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D1%94%D1%94%D0%B2%D0%B0_%D0%9D.%D0%92._%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%B2%D0%B7%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%96%D1%97_%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%88%D0%B8%D1%85_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BA%D1%96%D0%B2_%D0%B2_%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%85_%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%BF%D0%B0%D1%85_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D1%80%D1%96%D0%B2.pdf (дата звернення: 6.12.2025).

58. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис.канд. психол. наук. Київ. 1999. 14 с. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/15719> (дата звернення: 19.05.2025).
59. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: Дисертація на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 1999. 242].
60. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціально-психологічний вимір. К. : Міленіум. 2016.
61. Титаренко Т.М. Психологія життєстійкості в умовах травматичного досвіду. Київ: ВД «Академперіодика». 2022.
62. Тихонович І. М. Вплив воєнного стресу на психічне здоров'я дітей молодшого шкільного віку. *Психологічний часопис*. 2023. Вип. (4). С. 89 – 98.
63. Тривожність. Методичні матеріали по роботі з тривожністю. URL: https://happymind.help/trivozhnist/?gad_source=1&gad_campaignid=20280960149&gbraid=0AAAAApg1UGf2YHLstT3trhipSZCuVzkWB&gclid=EAIaIQobChMIuYXqltOLkgMVHCGiAx1h3BazEAAAYASAAEgLqOPD_BwE (дата звернення: 6.12.2025).
64. Халько М.С. Проблема тривожності дітей молодшого шкільного віку у навчальній діяльності. Гуманітарний корпус. Вип. (16). 2018. С. 174 – 17. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/e5cc7d72-3a16-4347-9ca6-462a8420387c> (дата звернення: 6.12.2025).
65. Хібуки-терапія в Україні: особливості феномену. URL: <https://nus.org.ua/2023/01/09/hibuki-terapiya-v-ukrayini-osoblyvosti-fenomeny/> (дата звернення: 6.12.2025).

66. Хібукі-терапія: як собака-обіймака допомагає дітям України впоратися зі стресом від війни. URL: <https://rubryka.com/article/hibuki-therapy/> (дата звернення: 6.12.2025).
67. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. (Переклад з німецької: Петро Таращук. Харків: КСД, 2015. 480 с.)
68. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.:Прапор. 2007.640с.URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf (дата звернення: 19.05.2025).
69. Шинкаренко В.В. Ігрова діяльність як засіб психологічної корекції травматичного досвіду у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Вісник Харківської державної академії культури. Психологія*. 2022. Вип. (56). С. 78 – 87.
70. Bandura A. Social Learning Theory. 1977. URL: https://stud.com.ua/29154/psihologiya/teoriya_sotsialnogo_navchannya_alberta_banduri (дата звернення: 23.06.2025)
71. Beck A. T. Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press. 1976.
72. Beck A. T., & Emery, G. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. 1985.
73. Barlow D. H. Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. New York: Guilford Press. 2002.
74. Carleton, R. N. Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*. 2016. (39). С. 30 – 43.
75. Joseph LeDouxLeDoux, J. E. The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life. 1996.
76. May R. The Meaning of Anxiety. 1977.
77. Perls F. S., Hefferline R. F., & Goodman P. Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. Julian Press . 1951.
78. Yalom I. D. Existential Psychotherapy.1980.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Таблиця зведених кількісних результатів за методикою Філіпса
«Тест шкільної тривожності»**

№ з/п респондентів, які брали участь в опитуванні	Чинники шкільної тривожності								Середнє значення шкільної тривожності (%)
	Загальна тривожність у школі	Соціальний стрес	Фрустрація потреби досягнення успіху	Страх самовираження	Страх перевірки завдання	Страх не виправдати очікувань дорослих	Низький фізіолог. опір стресу	Проблеми з вчителем	
Максимальна к-ть балів	22	11	13	6	6	5	5	8	
1	1	1	2	0	1	0	0	1	6,8
2	14	4	6	4	3	5	5	4	57,8
3	12	5	7	3	4	4	2	4	45,9
4	14	7	7	3	5	5	3	5	62,9
5	19	4	5	4	6	2	2	4	57,8
6	17	4	9	2	4	4	2	4	51
7	10	4	5	2	3	5	4	2	61,5
8	12	2	4	2	4	3	1	2	37,4
9	12	2	4	2	6	3	2	2	40,8
10	10	4	6	3	2	4	2	4	45,9
11	21	6	10	3	5	5	3	3	74,8
12	16	3	4	4	0	1	4	2	49,3
13	5	2	2	0	3	2	0	0	17
14	10	4	5	1	2	2	2	4	39,1
15	8	7	2	4	2	0	1	4	39,1
16	17	6	10	6	6	4	2	6	68
17	10	4	6	3	2	2	2	4	39,1
18	17	5	6	4	5	5	0	3	59,5
19	12	5	5	3	6	3	2	3	45,9
20	8	4	5	2	3	2	0	4	37,4
Середнє значення за чинником	54,3	37,3	41,7	45,9	66,7	61	39	40,6	46,9

Додаток Б

**Таблиця зведених кількісних результатів
за методикою Г. Айзенка «Визначення типу темпераменту»**

№ з/п респондентів, які брали участь в опитуванні	Інтроверсія		Екстраверсія		Емоційна стабільність		Емоційна нестабільність		Тип темпе- рамен- ту
	Значна 1-7	Помірна 8-11	Значна 12-18	Помірна 19-24	Висока 1-10	Середня 11-14	Висока 15-18	Середня 19-24	
1			18				16		холе рик
2			14					19	холе рик
3			15			11			сангві нік
4			18					20	холе рик
5		8					17		мелан холік
6			17					23	холе рик
7		10					16		мелан холік
8			15			14			сангві нік
9		9					16		мелан холік
10			14				15		холе рик
11	5						16		мелан холік
12			16					21	холе рик
13				19	10				сангві нік
14			17			14			сангві нік
15			14			14			сангві нік
16			15				18		холе рик
17			12				18		холе рик
18			14					21	холе рик
19			13			13			сангві нік
20			15				16		холе рик

Додаток В

**Таблиця кількісних результатів за методикою О. Афанасьєва
«Опитувальник суб'єктивного ставлення школяра до діяльності,
самого себе та оточуючих»**

№ з/п респондентів, які брали участь в опитуванні	Система стосунків та ставлення учня до:								
	однокласни- ків	самого себе	батьків	вчителів	друзів поза школою	навчання	праці	громадської роботи	середнє значення
1	45	40	40	45	40	35	30	35	38,75
2	30	30	30	35	15	30	30	25	28,12
3	10	40	40	25	20	15	20	15	23,75
4	30	25	10	15	10	20	15	20	18,12
5	35	40	40	35	15	20	15	15	26,87
6	45	40	30	30	20	30	25	20	33,75
7	30	30	10	40	15	15	20	25	23,12
8	35	40	40	25	25	25	15	5	26,25
9	25	35	40	35	35	40	15	20	30,62
10	30	30	30	30	20	25	35	30	32,5
11	10	15	10	10	10	10	35	10	13,75
12	45	40	40	35	20	20	25	30	31,87
13	40	40	45	35	35	35	25	20	34,37
14	30	40	10	20	30	30	25	20	25,62
15	35	45	45	40	15	30	30	15	31,87
16	30	35	45	20	15	30	35	15	28,12
17	35	30	35	30	30	35	25	30	31,25
18	15	25	25	40	15	30	20	20	23,75
19	45	40	40	40	15	30	30	35	34,37
20	35	30	40	30	20	35	35	40	33,12

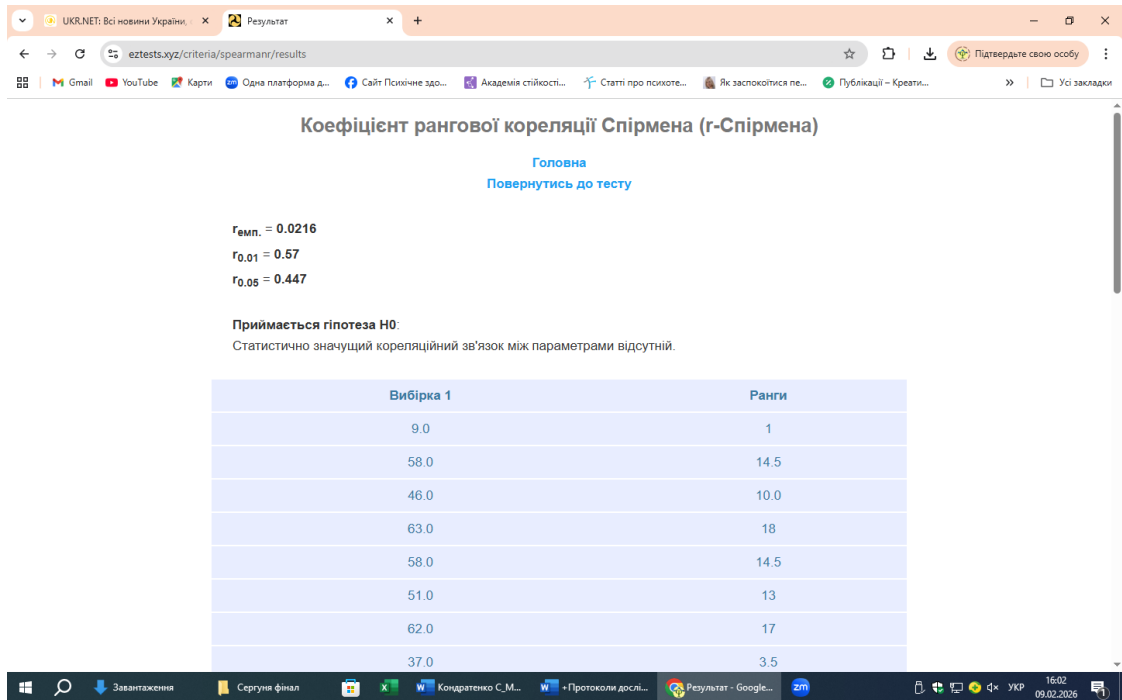
Додаток Г

Таблиця кількісних результатів за методикою Н. Лусканової
«Методика оцінки мотивації навчання»

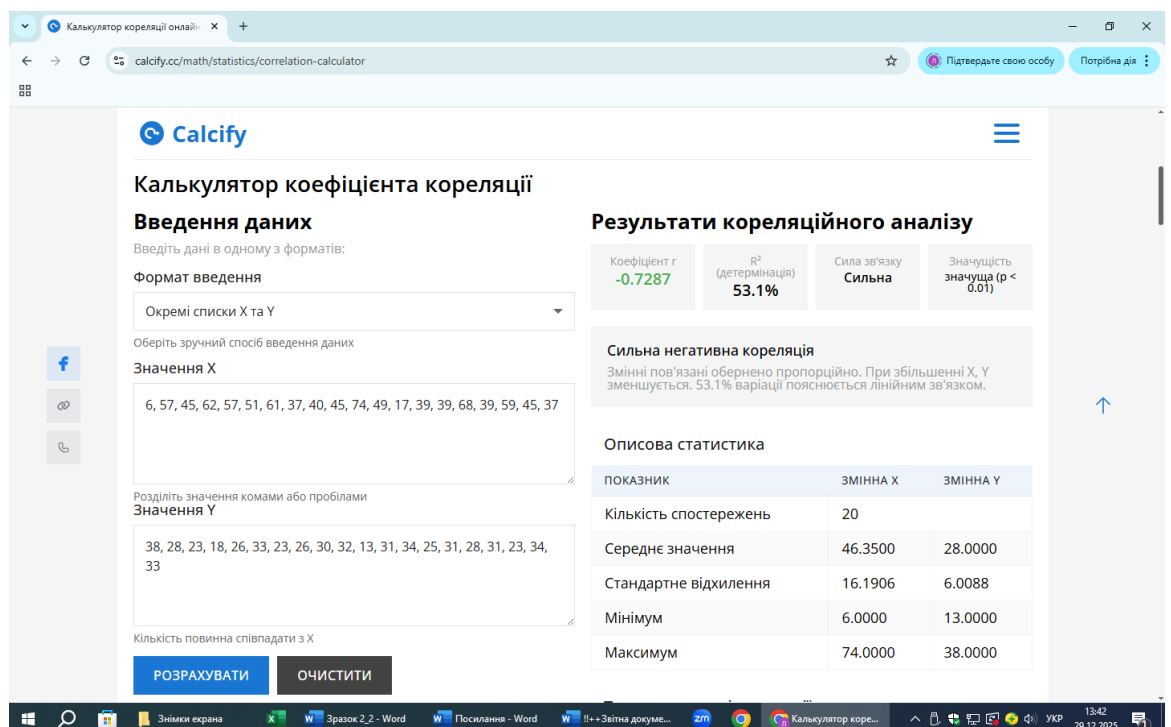
№ з/п респондентів, які брали участь в опитування	Набрана кількість балів	Інтерпретація
1	21	Середній рівень шкільної мотивації
2	21	Середній рівень шкільної мотивації
3	12	Низький рівень шкільної мотивації
4	18	Зовнішня мотивація
5	6	дезадаптація
6	9	дезадаптація
7	12	Низький рівень шкільної мотивації
8	18	Зовнішня мотивація
9	15	Зовнішня мотивація
10	18	Зовнішня мотивація
11	6	дезадаптація
12	6	дезадаптація
13	18	Зовнішня мотивація
14	21	Середній рівень шкільної мотивації
15	18	Зовнішня мотивація
16	9	дезадаптація
17	15	Зовнішня мотивація
18	24	Середній рівень шкільної мотивації
19	24	Середній рівень шкільної мотивації
20	21	Середній рівень шкільної мотивації

Додаток Д

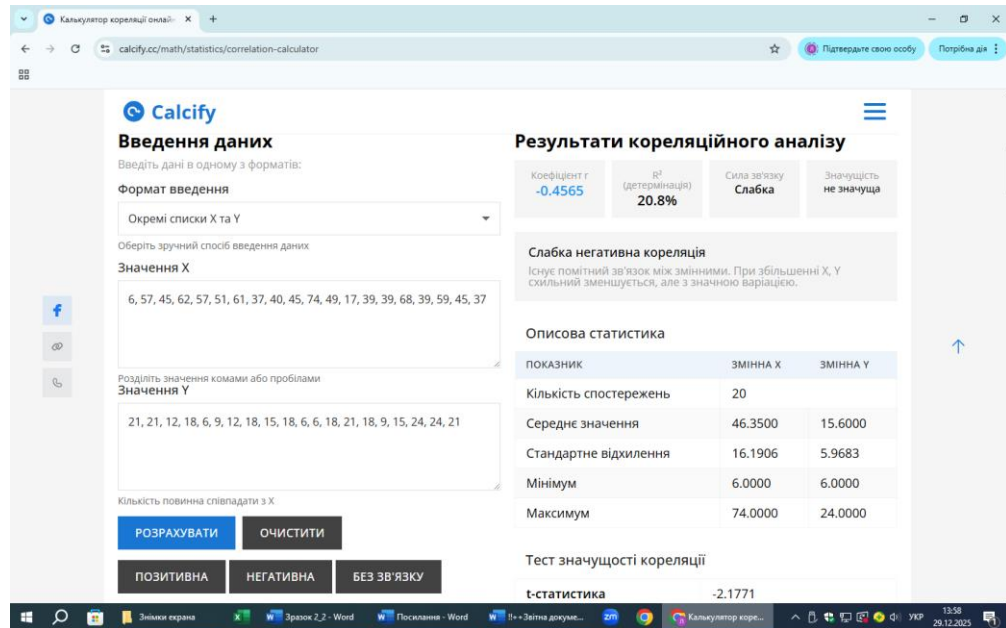
Результати онлайн-розрахунку рангової кореляції Спірмена між рівнем прояву шкільної тривожності та темпераментом



Результати онлайн-розрахунку Спірмена між рівнем прояву шкільної тривожності та самоставленням учнів до провідних сфер життєдіяльності



Результати онлайн-розрахунку Спірмена між рівнем прояву шкільної тривожності та рівнем шкільної мотивації учнів



Додаток Е**Рекомендації.****1. Класному керівнику:**

- Сприяти розвитку внутрішньої мотивації навчання, шляхом підвищення усвідомленості та зацікавленості, використовуючи ігрові методи роботи, ІКТ, подавати матеріал стисло, яскраво у вигляді схем, таблиць, чергувати різні методи роботи. Пояснювати значимість роботи, що виконується.
- Оцінювати не лише результат роботи, а й докладені зусилля.
- Відмовитися від критики, а давати розгорнуту оцінку: що вдалося, над чим треба попрацювати, що виходить краще ніж раніше.
- Давати чітку інструкцію, перепитувати, чи зрозуміло, що треба робити.
- Знизити емоційне навантаження під час контрольних робіт, перевірки домашніх завдань. Запровадити взаємне оцінювання та самооцінювання.
- Створювати ситуації успіху для дітей. Готувати індивідуальні завдання, враховуючи швидкість роботи різних учнів, щоб діти відчували власну успішність.
- Підтримувати спокійну атмосферу в класі. Говорити спокійним тоном, демонструвати навички саморегуляції, за потреби застосовувати їх для заспокоєння учнів.
- Давати достатню кількість часу для роботи, підготовки відповіді (особливо меланхолікам).
- Під час уроку проводити вправи для відпочинку, саморегуляції.
- Запровадити класні традиції, спільні заходи тощо для згуртування, кращого знайомства.
- При наданні доручень, підкреслювати значення проведеної роботи та визнавати саму дитину, важливість її допомоги. Розподілити доручення між усіма дітьми. Контролювати якість їх виконання.

2. Батькам.

- Не порівнювати дитину з іншими, акцентувати увагу на її особистому прогресі.

- Працювати над розвитком внутрішньої мотивації навчання: хвалити за досягнення, порівнювати успіхи дитини з її особистими, сприяти впевненості у своїх силах.
- Звертати увагу на розвиток допитливості, пізнавального інтересу дитини: хвалити не лише за виконане завдання, а й за додаткову роботу, опрацьовану інформацію, пояснення, як це можна використовувати в житті.
- Перегляну власну систему заохочень і покарань щодо шкільного навчання.
- Задіяти у гурткову роботу за інтересом, щоб дитина відчула власну успішність.
- Цікавитися проблемами та досягненнями дитини. Підтримувати досягнення, разом вирішувати проблеми.
- Визначити сферу відповідальності дитини вдома.
- Запровадити чіткий режим дня для розвантаження: меланхоліку, щоб відпочити, холеріку, щоб піти на гурток і скинути енергію.
- Слідкувати, щоб будь-яка робота доводилася до кінця (особливо холерик та меланхолік).
- Контролювати власні емоції при спілкуванні з дітьми, не «заражатися» емоціями дітей.

3. Практичному психологу:

- Провести з учнями корекційно-розвивальної роботи за програмою «Мій шкільний ресурс».
- Навчити учнів технікам заспокоєння, розвантаження.
- Провести роботу щодо розвитку навичок конструктивної взаємодії.
- Провести роботу щодо розвитку шкільної мотивації, навичок цілепокладання, вирішення проблемних ситуацій.

Тренінгова програма «Мій шкільний ресурс».

Вступ

Умови війни є надзвичайно стресовими і травматичними факторами, що кардинально змінюють життя дітей, руйнують їх звичний уклад, соціальні зв'язки та створюють постійне відчуття загрози, небезпеки. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування психічних процесів, і вплив війни на психіку дитини в цей період має свої специфічні прояви, зокрема щодо тривожності.

У цілому, проблема тривожності як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці нечасто постає у чистому вигляді. Зазвичай, вона включається в контекст широкого кола питань, пов'язаних з новою соціальною ситуацією розвитку, - навчальною діяльністю.

Шкільна тривожність як форма прояву емоційного неблагополуччя молодшого школяра, – це страх не відповідати очікуванням дорослих. При цьому діти непогано навчаються виконують усі вимоги, але через страх засмутити значимих дорослих вони схильні до почуття провини, нездатні до самовираження, переживають постійну емоційну напругу через небезпеку зробити помилку і отримати поганку оцінку.

Занижена самооцінка дитини, невіра у власні сили зумовлює залежність дитини від оцінок дорослих. Підвищення напруги в ситуації соціальної відповідальності, зокрема, оцінка знань, контрольна робота, відповідь біля дошки стає чинником зростання психоемоційної напруги та тривожності.

Низький рівень соціальної та емоційної зрілості, нерозуміння власних емоцій та потреб, низька комунікабельність зумовлюють конфлікти з вчителем, однокласниками, низький соціальний статус у колективі, відчуття

власної неповноцінності, спричиняючи високий рівень шкільної тривожності, амотивують відвідування школи.

Зазначені чинники тривожності у молодшому шкільному віці ще є доволі нестійкими. Своєчасне виявлення таких дітей, проведення корекційно-розвиткових заходів щодо підвищення впевненості у собі, розвиток навичок спілкування та самопідтримки в ситуації нервової напруги, сприяння згуртуванню учнівського колективу може значно зменшити ризик подальшого погіршення самопочуття дитини та сприятиме зниженню шкільної тривожності зокрема.

На реалізацію означених завдань було розроблено програму тренінгових занять «Мій шкільний ресурс» з використанням терапевтичної іграшки Хібукі (собаки-обіймаки).

Мета: сприяти зниженню шкільної тривожності та її проявів в учнів молодшого шкільного віку.

Завдання:

- підвищення рівня загальної стійкості, формування навичок саморегуляції власного психоемоційного стану;
- підвищення самооцінки та впевненості в собі, віри у власні сили;
- розширення адаптивних моделей поведінки у складних ситуаціях, в тому числі, пов'язаних із школою;
- розвиток і вдосконалення комунікативних навичок, згуртування учнівського колективу;
- сприяти набуттю позитивного досвіду самовираження;

Кількість занять – 5.

Тривалість – 40 хвилин.

Періодичність проведення – 1 раз на тиждень.

Учасники – діти молодшого шкільного віку (4-А клас).

Форма роботи – групова.

Структура заняття.

Кожне заняття має сталу структуру: вступ, правила, знайомство; основна частина, представлена іграми та вправами, спрямованими на реалізацію завдань програми; рефлексія, спрямована на усвідомлення власного самопочуття; ритуал завершення заняття.

Додатковим терапевтичним прийомом програми є введення собаки-обіймаки Хібукі, що сприяє створенню довірливих відносин, готовності виявляти власні емоції та почуття, опрацьовувати нові стратегії поведінки.

Загальна структура тренінгової програми

№ з/п	Мета заняття	Кількість годин
1.	Заняття 1. Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.	40 хвилин
2.	Заняття 2. Мета: розвиток навичок невербальної взаємодії, вміння розуміти свої емоції та досягати поставлену мету.	40 хвилин
3.	Заняття 3. Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.	40 хвилин
4.	Заняття 4. Мета: Розвиток навичок самодопомоги у тривожних ситуаціях, корекція тривожності, формування відчуття захищеності.	40 хвилин
5.	Заняття 5. Мета: розвиток навичок самопізнання, підвищення впевненості у собі, розуміння власних сильних якостей як внутрішньої опори.	40 хвилин
Разом		3 години 20 хвилин

Заняття 1

Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.

Вступ.

Психолог знайомиться за допомогою іграшки Хібукі. Вітає дітей і повідомляє про початок занять. Ці заняття не будуть схожі на уроки. На них можна буде гратися, малювати, а головне – поділитися своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу або підтримку, навчитися краще розуміти себе та інших, дізнатися про себе та інших багато нового та корисного.

1. Правила роботи групи.

Мета: сприяти комфортній взаємодії у групі.

Психолог пропонує для відчуття комфорту й безпеки Хібукі в новому колективі взаємодіяти за певними правилами:

- говорити по черзі за піднятою долонькою;
- один говорить – всі слухають;
- бути активними;
- конфіденційність (те, що відбувається на заняттях, можна розповісти лише тим, кому довіряєш);
- Хібукі буде проводити заняття разом з психологом.

2. Знайомство. Гра «Моє улюблене ім'я».

Мета: сприяти емоційному комфорту, самопрезентації членів групи.

Учасникам пропонується по колу назвати своє ім'я та як ніжно його/її називають вдома рідні. Психолог починає першим, представляє себе і свого друга Хібукі.

3. Рухлива гра «Море хвилюється..».

Мета: сприяти самовираженню. навчати розпізнавати і «читати» емоційні стани інших людей, адекватно передавати свій.

Психолог запитує дітей, як вони думають, в якому настрої Хібукі прийшов на заняття. Після відповідей пропонує їм гру, в якій вони покажуть

свій настрій і самопочуття у вигляді певної тварини. Психолог разом з Хібуки повертається спиною до дітей і промовляє «Море хвилюється раз...». Після рахунку «три» діти повинні завмерти в образі тварини, що передає їх настрій, емоції. Хібуки підходить по черзі до кожного учасника «включає» його і намагається відгадати зображену тварину і настрій дитини. Потім дитина сама розповідає, що вона хотіла зобразити, а Хібуки і діти хвалять її за вдало обраний образ.

Обговорення.

- Як почувалися, показуючи настрій у вигляді тварини?

4. Вправа «Супергерой».

Мета: сприяти підвищенню самооцінки, розвиток навичок самовираження, самоаналізу.

Психолог і Хібуки хочуть ще краще познайомитися з учнями і пропонують їм презентувати себе від імені свого улюбленого героя мультфільму, фільму чи якоїсь гри. Представлення розпочинає Хібуки з речення: «Я - Губка Боб квадратні штани. Я кмітливий, маю багато друзів, знайду вихід з будь-якої ситуації».

Обговорення:

- Чи сподобалося представляти себе як героя?
- Чий герой сподобався найбільше?

Хібуки хвалить дітей, чиї герої не були названі.

5. Гра «Обіймочки».

Хібуки висловлює радість від знайомства з дітьми, що вони справдні супер-герої і висловлює бажання обійнятися з кожним. Під час обіймів він на ушко говорить кожній дитині комплімент (ти розумна, ти гарна, ти кмітлива, ти творча, ти товариська, ти надійна).

Обговорення.

- Що відчували під час обіймів?

6. Вправа «Підтримуючі фрази».

Мета: напрацювати фрази сили, підвищити впевненість у собі.

Хібукі говорить, що слова, які дітям сподобалися під час обіймів, це спеціальні слова - слова сили. Їх можна говорити, коли чийсь слова образили, або виникла ситуація, що засмутила.

Далі діти разом із Хібукі складають перелік слів і фраз сили:

- я молодець, я розумний;
- нічого, не вийшло в цей раз, вийде наступного разу;
- він не хотів мене образити, просто дуже втомлений;
- мене люблять і навчання на цю любов не впливає;
- у мене є рідні, які мені допоможуть, я не один;
- мій товариш мені допоможе;
- я завжди можу запитати вчителя, якщо щось не зрозумів. Це нормально.

Обговорення.

- В яких ситуаціях ви можете використати фразу сили?

7. Завершення заняття. Рефлексія. Вправа «Смайлики».

Мета: сприяти розвитку рефлексії власного самопочуття.

Ведучий разом із Хібукі запитує, який у дітей настрій, що їм сподобалося.

8. Ритуал завершення.

Усі діти разом із Хібукі беруться за руки і промовляють: «Я радий, що ви мої друзі».

Заняття 2.

Мета: розвиток навичок невербальної взаємодії, вміння розуміти свої емоції та досягати поставлену мету.

Вступ

Психолог і Хібукі вітаються з учнями, наголошують, що будуть і далі знайомитися з дітьми і сьогодні поговорять, як краще розуміти один одного, які сили має кожен та чому важливо підтримувати один одного.

1. Правила роботи групи.

Мета: сприяти комфортній взаємодії у групі.

Психолог нагадує правила взаємодії:

- говорити по черзі за піднятою долонькою;
- один говорить – всі слухають;
- бути активними;
- конфіденційність (те, що відбувається на заняттях, можна розповісти лише тим, кому довіряєш);
- Хібукі буде проводити заняття разом з психологом.

2. Знайомство. Вправа «Не хочу хвалитися, але я...».

Мета: поглиблювати знання учнів один про одного, сприяти усвідомленню своїх сильних якостей.

Хібукі пропонує ще краще познайомитися і дізнатися щось цікаве один про одного. Хібукі починає і пропонує учням похвалити себе, як це робить він: «Не хочу хвалитися, але я вмію добре підтримати у складну хвилину».

Обговорення.

- Чи сподобалося вам хвалити себе?
- Що цікавого дізналися про однокласників?

3. Вправа «Мій самий щасливий день».

Мета: вчити помічати хороше, зосереджуватися на приємних почуттях.

Хібукі пропонує дітям протягом 2-3 хвилин пригадати і намалювати самий щасливий день у своєму житті. Хібукі розказує про свій щасливий день, коли він пішов до школи і став школярем, у нього з'явилося багато нових друзів і вчителька, яка навчала, як треба товаришувати. Він згадує цей день з теплом і любов'ю. Просить дітей пригадати, що вони відчували в той день, чим він запам'ятався, пропонує «поділитися» своєю радістю з іншими дітьми. По закінченню обговорення малюнків Хібукі бажає дітям, щоб в їхньому житті було більше щасливих днів, і звертає увагу на те, що часто це залежить від них самих

4. Вправа «Молекули» .

Мета: розвивати навички аналізу та самоусвідомлення, розширювати розуміння ролі емоцій у житті людини, розвивати навички подолання перешкод.

Хібукі і учні рухаються в хаотичному порядку по кімнаті, не торкаючись один одного, уявляючи себе «молекулами» у всесвіті, зосереджуючись на своїх емоціях і не звертаючи увагу один на одного. Потім психолог пропонує зустрічатися поглядом і невербально проявляти певні емоції: посміхатися один одному; сердитися; підозрювати; боятися; дивуватися; пустувати; радіти (за командою психолога).

Обговорення.

- Чи вдалося зрозуміти свої емоції?
- Як змінювався ваш внутрішній стан, коли виражали мімікою різні емоції?
- Чи відчували ви емоції іншої людини?
- Коли було неприємно?
- Коли - приємно?

Під час рефлексії психолог разом із Хібукі звертають увагу дітей на вмінні усвідомлювати свої почуття, емоції. Почуття – це наш зв'язок з іншими людьми, завдяки яким ми розуміємо одне одного. Добре, коли ми реагуємо на події різними почуттями. Кожен може відчувати як приємні, так і неприємні емоції. Встановлення балансу між ними, вміння заспокоюватися допомагає людині краще адаптуватися у житті. Можна навчитися регулювати свій емоційний стан, в першу чергу, почуття тривоги. Для цього існують спеціальні техніки, яким ми будемо навчатися.

У спілкуванні емоційне сприйняття співрозмовника значно впливає на характер взаємовідносин. Зазвичай, неприємно відчувати на собі негативні емоції іншого. Але якщо хтось проявляє на твою адресу негативні емоції, то це не означає, що ти поганий, але може означати, що співрозмовник не задоволений твоїми діями (вони для нього неприємні або незрозумілі), або

сам засмучений чи втомлений. Якщо ти сам часто не задоволений чужими діями, або ситуацією, наприклад у школі, то розберися у собі: що тобі неприємно чи не зрозуміло, що ти можеш зробити, щоб ситуація змінилася (наприклад краще готувати домашнє завдання, щоб вчитель не сварив, або запитати у товариша, який сміється з тебе, навіщо він це робить, адже це образливо)? Тривалі негативні емоції шкодять здоров'ю та заважають порозумітися із співрозмовником, породжуючи конфлікти. Тому краще встановити причину непорозуміння та щиро висловити свої почуття.

5. Вправа «Ціль».

Мета: розвивати навички конструктивної взаємодії, сприяти відчуттю підтримки, розвивати стійкість при зустрічі із труднощами.

Психолог, Хібукі та учні сідають на стільці у коло. Кожен мовчки обирає собі «ціль» - інший стілець, на який би він хотів пересісти. Потім всі разом починають рухатися до своєї цілі. Досягти мети - означає сісти на обраний стілець. Якщо стілець-ціль зайнятий, то учень продовжує шукати інший вільний стілець, і той, хто вже сидить поруч із пустим стільцем, може постукати по ньому, допомагаючи знайти вільне місце.

Обговорення.

- Що відчували, коли досягли поставленої цілі?
- Як почувалися, коли побачили, що ваш стільчик зайнятий?
- Що відчули, коли товариш запропонував допомогу і показав на вільний стілець?

Хібукі запитує, а як в реальному житті відчуваються діти, якщо стикаються з якимись труднощами, коли не вдається отримати бажане?

6. Вправа «Дихання по долоньці».

Мета: розвиток навичок самопідтримки та психоемоційної стабілізації.

Хібукі говорить, що в житті бувають ситуації, які засмучують і тривожать. Важливо себе вміти заспокоїти. Запитує, як вони себе заспокоюють і пропонує техніку “Дихання по долоньці”, як його власний

метод

самопідтримки.

7. Завершення заняття. Рефлексія. Вправа «Смайлики».

Мета: сприяти розвитку рефлексії власного самопочуття.

Ведучий разом із Хібукі запитує, як учні почувалися під час заняття, що більше запам'яталося.

8. Ритуал завершення.

Усі діти разом із Хібукі беруться за руки і промовляють: «Я радий, що ви мої друзі».

Заняття 3.

Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.

Вступ.

Психолог і Хібукі вітаються з учнями, наголошують, що заняття продовжуються і сьогодні вони поговорять, що їм подобається чи не подобається у житті, школі, навчаться способам покращення настрою і зниження тривоги, хвилювання.

1. Правила роботи групи.

Мета: сприяти комфортній взаємодії у групі.

Психолог і Хібукі нагадують правила, дотримання яких дозволить почуватися комфортно й безпечно:

- говорити по черзі за піднятою долонькою;
- один говорить – всі слухають;
- бути активними;
- конфіденційність (те, що відбувається на заняттях, можна розповісти лише тим, кому довіряєш);
- Хібукі буде працювати разом із дітьми.

2. Вправа «Якби я був...».

Мета: продовжувати знайомити учнів між собою, розвивати творче мислення, навички самопрезентації.

Психолог і Хібукі пропонують дітям познайомитися, представивши себе в образі якогось явища природи. Хібукі починає і говорить: «Якби я був явищем природи, то був би веселкою, бо вона яскрава, усім хочеться до неї доторкнутися».

Обговорення.

- Чи сподобалося вам порівнювати себе із явищем природи?
- Які порівняння друзів викликали подив?

3. Вправа «Подобається - не подобається».

Мета: розвивати навички самоаналізу, всебічного погляду на життєву ситуацію.

Психолог та Хібукі дякують учням за їх творчість і пропонує ще глибше пізнавати себе і своє ставлення до світу. Хібукі просить учасників групи розподілити чистий аркуш паперу на дві половини і записати відповіді на запитання:

- що мені не подобається в школі ?
- що мені не подобається вдома ?
- що мені не подобається взагалі в житті ?

Відповіді на ці запитання діти записують в лівій частині аркуша. Після цього пропонується серія позитивних питань, відповіді на які діти записують в правій частині аркуша.

- що мені подобається в школі ?
- що мені подобається вдома ?
- що мені подобається взагалі в житті ?

Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається в школі, вдома і в житті.

Обговорення.

- На які думки наштовхує ваша робота, аналіз, який ви здійснити?
(не все в житті так погано, є позитивні моменти і хороші люди).

4. Вправа «Продовж речення».

Мета: сприяти визначенню ситуацій, що викликають тривогу та напругу в школі, розвивати навички самоаналізу та рефлексії власних переживань.

Хібукі пропонує дітям поділитися своїм секретом, що його життя теж не завжди веселе, в різних ситуаціях він відчувається по-різному. Наприклад, він злиться, коли його не хочуть слухати; боїться, коли чує сигнал тривоги; засмучується, коли з ним не хочуть товаришувати; тривожиться, коли трапляється щось незвичне і неочікуване. Діти по черзі продовжують ці фрази: «Більше всього я боюсь...», «Я злюсь, коли...», «Мені сумно, коли...». «Я радію, коли».

Обговорення.

- Які почуття вам приємні, а які не подобаються, засмучують?
- Що ви робите, щоб заспокоїтися?

5. Вправа «5 речей, що мені посміхаються».

Хібукі дякує дітям за способи самозаспокоєння і пропонує свій спосіб. Учні виконують техніку. Спочатку треба прислухатися до своїх почуттів і настрою і намалювати його у вигляді образу, предмету. Потім озирнутися навколо і знайти 5 речей, предметів, які тобі посміхаються, гарних речей. Назвати їх: Мені посміхається... Знову прислухатися до свого настрою і за потреби внести зміни у малюнок.

Обговорення.

- Що спочатку намалювали?
- Чи змінився настрій. які зміни до малюнку внесли?

Коли настрої погані, важливо звертати увагу на приємні, цікаві, добрі речі, які завжди є навколо. Хібукі проговорює, що він звертає увагу на хмаринки, що плывуть по небу, на сонячний день, на краплини дощу, на листя і квіти, на людей і дітей, які проходять поруч, і він уявляє, що всі вони йому посміхаються.

6. Завершення заняття. Рефлексія. Вправа «Смайлики».

Мета: сприяти розвитку рефлексії власного самопочуття.

Ведучий разом із Хібукі демонструє різні смайлики, а присутні обирають той, що відповідає їх самопочуттю під час заняття, називає його і пояснює.

7. Ритуал завершення.

Усі діти разом із Хібукі беруться за руки і промовляють: «Я радий, що ви мої друзі».

Заняття 4.

Мета: Розвиток навичок самодопомоги у тривожних ситуаціях, корекція тривожності, формування відчуття захищеності.

Вступ.

Психолог і Хібукі вітаються з учнями. наголошують, що будуть і далі знайомитися з дітьми і сьогодні поговорять як краще розуміти один одного. які сили має кожен та чому важливо підтримувати один одного.

1. Правила роботи групи.

Мета: сприяти комфортній взаємодії у групі.

Психолог і Хібукі нагадують правила, дотримання яких дозволить почуватися комфортно й безпечно:

- говорити по черзі за піднятою долонькою;
- один говорить – всі слухають;
- бути активними;
- конфіденційність (про, що відбувається на заняттях, можна розповісти лише тим, кому довіряєш);
- Хібукі працює разом із дітьми.

2. Вправа «Вгадай емоцію».

Мета: Створення ситуації успіху, підвищення самооцінки, впевненості у собі, налаштування на взаємодію.

Один із учнів разом із Хібукі – ведучі. Вони повертається спиною до інших. Психолог демонструє усім дітям листочок з назвою певної емоції (радість, гнів, смуток). Діти мовчки за допомогою міміки і жестів показують її. Потім учень із Хібукі повертаються до дітей і вгадують емоцію. Хібукі обирає наступного ведучого – учня, який найкраще показав емоцію.

3. Вправа «Мішок боюсиків».

Мета: сприяти усвідомленню ситуацій, що викликають страх, хвилювання, тривогу у школі.

Психолог і Хібукі хвалять учнів за гарне розуміння емоцій та їх показ, наголошують, що ця навичка допоможе їм у порозумінні один з одним. Пропонують згадати шкільні ситуації, що викликають у них страх, тривогу, хвилювання та розмістити їх (прописати) у намальованому мішечку з назвою «Мішечок боюсиків». Потім діти зачитують свої ситуації, що їх тривожать. Психолог записує їх на дошці (страх перевірки домашнього завдання; страх, коли учні сміються, коли ти відповідаєш; страх, що вчитель буде незадоволений твоєю роботою на уроці тощо).

Хібукі хвалить їх за сміливість і говорить, що відчувати страх, тривогу іноді і в деяких ситуаціях - це нормально. Приводить приклад, що він боїться сигналу повітряної тривоги, тривожиться, коли надовго залишається сам, у школі хвилювався, коли погано підготовлював домашнє завдання. В таких ситуаціях він опускав вуха, піджимав хвіст, іноді тремтів. Далі він запитує учнів, а як їхнє тіло поводитьсь в таких ситуаціях.

4. Вправа «Що можна зробити».

Мета: сприяти напрацюванню шляхів попередження виникнення ситуацій, що викликають страх, тривогу, хвилювання.

Хібукі починає і пропонує обговорити власну поведінку, вчинки, що допоможуть зменшити кількість таких неприємних ситуацій у школі. Відбувається аналіз кожної ситуації, написаної на дошці, причини її виникнення та можливі кроки дітей щодо попередження її виникнення. Наприклад: страх перевірки домашнього завдання. Коли виникає (коли

домашнє завдання виконано не дуже добре, або не повторена стара тема, яку завдали повторити), як зробити завдання «на совість», щоб почуватися впевнено в школі, до кого звернутися по допомогу, якщо щось не виходить тощо. Пропозиції дітей психолог і Хібуки записують на дошці біля ситуації.

Обговорення.

- Які враження після проведеного аналізу?
- Яку пораду однокласників і Хібуки ти візьмеш собі?

5. Вправа «Черепашка».

Мета: розвиток навичок саморегуляції психоемоційного стану.

Психолог разом із Хібуки дякує дітям за активну роботу, за велику кількість порад, що вони напрацювали для себе і наголошують, якщо навіть після усіх обраних кроків тривога і хвилювання залишаються, можна використати техніку на заспокоєння «Черепашка». Хібуки виконую разом з дітьми. Вправу можна виконувати сидячі і стоячі. Коли відчуваєш тривогу, треба максимально напружитися, підняти плечі вгору, а голову максимально опустити у плечі, наче в панцир черепахи. Потім треба розслабитися, опустити плечі і підняти голову - наче черепаха вилазить із панцира. Повторити 2-3 рази.

Обговорення.

- Чи допомогла черепашка заспокоїтися, позбутися напруги, тремтіння?

6. Вправа «Дерево».

Мета: розвивати відчуття приналежності, віру у власні сили.

Діти разом із Хібуки стають в коло на деякій відстані один від одного. Кожен учень сильно надавлює п'ятками на підлогу, руки стискає в кулачки, міцно стискає зуби. Психолог говорить, звертаючись до кожного: «Ти – могутнє, міцне дерево, у тебе сильне коріння, і ніякі вітри тобі не страшні. В складних життєвих ситуаціях, коли хочеться плакати або битися, – стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все здійсниться, і все буде добре. Ти – впевнена людина». Потім діти беруться

за руки, підіймають їх догори, продовжуючи надавлювати п'ятками на підлогу. «Ми разом велика сила. Самотньому дереву важко, разом ми цілий ліс. Разом нам не страшні ніякі негоди». Після цього психолог пропонує дітям розслабитися, перестати надавлювати п'ятками на підлогу, помахати руками, розслабитися.

7. Завершення заняття. Рефлексія. Вправа «Смайлики».

Мета: сприяти розвитку рефлексії власного самопочуття.

Ведучий разом із Хібукі демонструє різні смайлики, а присутні обирають той, що відповідає їх самопочуттю під час заняття, називає його і пояснює.

8. Ритуал завершення.

Усі діти разом із Хібукі беруться за руки і промовляють: «Я радий, що ви мої друзі».

Заняття 5.

Мета: розвиток навичок самопізнання, підвищення впевненості у собі, розуміння власних сильних якостей як внутрішньої опори.

Вступ.

Психолог і Хібукі вітаються з учнями. Проговорюють, що сьогодні останнє заняття і сьогодні ми визначимося у власній унікальності, знайдемо своє місце сили, проаналізуємо, чи завжди треба довіряти словам інших, чи варто дослухатися і до себе.

1. Правила роботи групи.

Мета: сприяти комфортній взаємодії у групі.

Психолог і Хібукі нагадують правила, дотримання яких дозволить почуватися комфортно й безпечно:

- говорити по черзі за піднятою долонькою;
- один говорить – всі слухають;
- бути активними;

- конфіденційність (про, що відбувається на заняттях, можна розповісти лише тим, кому довіряєш);
- Хібуки працювати разом з дітьми.

2. Знайомство. Вправа «Чим я схожий, чим я унікальний».

Мета: сприяти усвідомленню власної унікальності, підвищенню самооцінки, розвиток навичок самоаналізу.

Психолог разом із Хібуки пропонують учням подумати і визначитися, чим вони схожі на своїх однокласників, а чим вони унікальні і прописати у зошитах (щоб не було повторів) а потім зачитати. Хібуки починає: Я, як ви, товариський. Я унікальний, бо маю довгі лапи для обіймів.

Обговорення.

- Чи легко було визначати свою унікальність?
- Які унікальності вам запам'яталися?

3. Притча «Про маленьких жабенят.

Хібуки пропонує учням послухати притчу та допомогти йому розібратися, чому вона навчає.

Якось жабенята вирішили влаштувати змагання: хто перший вилізе на вершину вежі.

Зібралось багато глядачів. Усім хотілося подивитися, як жабенята стрибатимуть, і посміятися над учасниками.

Зрозуміло, ніхто з глядачів не вірив, що хоч одне жабеня зможе залізти вгору. Змагання почалися, і з усіх боків почулися крики:

- У них нічого не вийде! Це занадто складно.
- Немає шансів! Вежа занадто висока!

Жабенята один за одним падали вниз, але деякі все ж ще намагалися дертися. Натовп кричав голосніше:

- Занадто важко!!! Жоден не зможе це зробити!

Незабаром усі жабенята втомилися і впали. Окрім одного, який піднімався все вище і вище... Він єдиний зумів піднятися на вершину вежі.

Усі стали розпитувати переможця, як йому вдалося знайти в собі стільки сил. Виявилось, переможець був глухим.

Обговорення.

- Як видумаєте, чому навчає ця притча?

Може, іноді і нам краще залишатися глухими до чужих сумнівів і навіть їхніх оцінок на наших можливостей? Кожен із вас унікальний. Довіряйте собі, своїм сильним якостям.

4. Вправа «Дерево моєї сили».

Мета: визначити свої сильні і слабкі якості. усвідомити власні ресурси для навчання і гарного самопочуття.

Психолог разом із Хібукі говорять дітям, що зараз усі будуть робити дерево своєї сили. Хібуку показує своє дерево, яке він приніс у клас. На дереві треба прописати: на корінні - свої якості, вміння, можливості для доброго навчання; на стовбурі - чому ще треба навчитися, які свої якості розвивати; на гілках - до кого можна звернутися за підтримкою, підказкою; на листях - де шкільні знання можуть бути корисними.

Обговорення.

- Чи сподобалося робити дерево своєї сили?
- Що відчуваєте, дивлячись на нього?

5. Вправа «Місце сили».

Мета: актуалізувати відчуття безпеки, розуміння здатності до самостабілізації емоційного стану.

Психолог разом із Хібукі пояснює, що іноді навіть у сильної людини, дорослої людини бувають дні, коли тривога не покидає, неприємні думки повертаються знову і знову. Далі пропонує разом із Хібукі навчитися, як проганяти неприємні тривожні думки, використовувати нашу уяву, щоб створювати приємні образи й почуття, заспокоюватися.

- Коли ми відчуваємося погано, корисно уявити місце, де нам добре й відчуваємо себе захищеними, сильними. Я прошу вас згадати таке місце, де ви відчуваєте себе в безпеці, спокійно й щасливо. Це може бути реальне

місце, де ви були, або місце, про яке ви чули й хочете там побувати, або місце, яке ви придумали самі. Згадайте чи придумайте таке місце: де воно, що там є, яка погода, хто поруч із вами, що ви там можете робити, щоб відчувати спокій. Діти можуть намалювати це місце і розповісти про нього.

Хібукі проговорює, що коли стане дуже погано, можна уявляти це місце або повісити свій малюнок на видноті, дивитися на нього і заспокоюватися.

6. Завершення заняття. Рефлексія. Вправа «Смайлики».

Мета: сприяти розвитку рефлексії власного самопочуття, підведення підсумків роботи.

Ведучий разом із Хібукі говорять, що заняття закінчилися, що тепер діти мають знання і інструменти, як собі допомагати у складних ситуаціях, знають, способи для заспокоєння, слова сили, знають, що робити, щоб хвилюючих ситуацій у школі було менше. Демонструє різні смайлики, а присутні обирають той, що відповідає їх самопочуттю під час усіх занять, називає його і пояснює, що запам'яталося найбільше.

7. Ритуал завершення.

Усі діти разом із Хібукі беруться за руки і промовляють: «Я радий, що ви мої друзі».

Список використаних джерел.

1. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч. посіб. Вид. 3-тє, доп., виправ. / С. О. Богданов та ін. ; за заг. ред. : В. М. Чернобровкіна. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 368 с.
2. Кейс фахових програм. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/zatverjprogrami/> (дата звернення: 6.12.2025).
3. Корекційно-розвиткова програма. Подолання дитячих страхів та розвиток емоційної стабільності дітей військовослужбовців. URL: https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2021/09/1-%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%86%D0%B5-%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%8E%D0%BA_%D0%9B.%D0%92._I%D0%B7%D1%8F%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2.pdf (дата звернення: 6.12.2025).
4. Програма психологічної корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/programa-psihologicnoi-korekcii-trivoznosti-u-ditej-molodsogo-skilnogo-viku-dla-ucniv-5-go-klasu-187290.html> (дата звернення: 12.12.2025).
5. Тривожність. Методичні матеріали по роботі з тривожністю. URL: https://happymind.help/trivozhnist/?gad_source=1&gad_campaignid=20280960149&gbraid=0AAAAApg1UGf2YHLstT3trhipSZCuVzkWB&gclid=EAIaIQobChMIuYXqltOLkgMVHCGiAx1h3BazEAAAYASAAEgLqOPD_BwE (дата звернення: 6.12.2025).
6. Хібуки-терапія в Україні: особливості феномену. URL: <https://nus.org.ua/2023/01/09/hibuki-terapiya-v-ukrayini-osoblyvosti-fenomeny/> (дата звернення: 6.12.2025).

7. Хібуки-терапія: як собака-обіймака допомагає дітям України впоратися зі стресом від війни. URL: <https://rubryka.com/article/hibuki-therapy/> (дата звернення: 6.12.2025).