

Рівненський державний гуманітарний університет
Психолого-природничий факультет
Кафедра вікової та педагогічної психології
(повна назва кафедри)

ДИПЛОМНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня «Магістр»
НА ТЕМУ:

**«АРТ-ТЕРАПІЯ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ
ПРОЯВАМИ ТРИВОЖНОСТІ»**

Виконала: здобувач другого
(магістерського) рівня вищої освіти
II курсу, групи МП-21 з/в
спеціальності 053 «Психологія»
Бейліченко Уляна Олегівна
(прізвище та ініціали)

Керівник: **к. психол. н., доц. Созонюк О.С.**
(прізвище та ініціали)

Рецензенти: _____
(прізвище та ініціали)

(прізвище та ініціали)

Рівне, 2021

АНОТАЦІЯ

Тема дипломної магістерської роботи: «Арт-терапія в роботі з молодшими школярами з проявами тривожності».

База дослідження - Львівська загальноосвітня школа I-III ступенів Львівської міської ради: 52 учні 2-х класів віком 7-8 років.

Метою дипломної магістерської роботи є: теоретично обґрунтувати, розробити, впровадити та перевірити ефективність програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії.

Дипломна магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (91 найменування) та 12 додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 159 сторінок, основний текст викладено на 93 сторінках. Робота містить 10 таблиць, 10 рисунків.

Об'єктом дослідження є тривожність молодших школярів.

Предметом дослідження є арт-терапія як засіб психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів.

Методи дослідження: теоретичні - аналіз науково-теоретичних джерел, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних; емпіричні - діагностичні (бесіда, тестування, спостереження - тест «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера-Ю. Ханіна, «Тест шкільної тривожності» Т. Філіпса, проєктивна методика «Людина під дощем» О. Романової, Т. Ситько, проєктивна методика «Кактус» М. Панфілової, «Тест-опитувальник батьківського ставлення» А. Варги, В. Століна), експеримент (констатувальний і формувальний); статистичні - кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, їх математично-статистична обробка.

В першому розділі дипломної магістерської роботи розкрито теоретичні засади проблеми корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії. Зокрема проаналізовано сутність поняття тривожності, визначено психологічні особливості використання арт-терапії як засобу корекції тривожності молодших школярів, з'ясовано можливості використання арт-терапії як засобу її корекції.

У другому розділі здійснено експериментальне дослідження психологічних особливостей проявів тривожності в молодших школярів та проведений аналіз дослідно-експериментальної роботи на її констатувальному етапі.

В третьому розділі обґрунтовано програму психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії та здійснено перевірку ефективності впровадження такої програми.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні та експериментальній перевірці ефективності програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії.

Матеріали, основні положення та висновки кваліфікаційного дослідження щодо розробки, апробації та результатів програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії можуть бути використані з метою сприяння особистісному розвитку учнів молодших класів

Ключові слова: тривожність, тривожність молодших школярів, фактори розвитку тривожності, форми тривожності, шкільна тривожність, емоційна сфера дітей молодшого шкільного віку, арт-терапія, функції арт-терапії, корекція тривожності засобами арт-терапії.

SUMMARY

The topic of the master's thesis: «Art therapy in working with younger students with anxiety».

The research base is Lviv Secondary School of I-III Grades of Lviv City Council: 52 2nd grade students aged 7-8.

The purpose of the master's thesis is: to theoretically substantiate, develop, implement and test the effectiveness of the program of psychological correction of anxiety in junior high school students through art therapy.

The master's thesis consists of an introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, a list of sources used (91 titles) and 12 appendices. The total volume of qualifying work is 159 pages, the main text is set out on 93 pages. The work contains 10 tables, 10 figures.

The object of the study is the anxiety of younger students.

The subject of research is art therapy as a means of psychological correction of anxiety in younger students.

Research methods: theoretical - analysis of scientific and theoretical sources, synthesis, systematization, comparison, generalization of scientific and theoretical and empirical data; empirical - diagnostic (conversation, testing, observation - test "Scale of reactive (situational) and personal anxiety" by Ch. D. Spielberger-J. Khanin, "Test of school anxiety" by T. Phillips, projective method "Man in the rain" O. Romanova, T. Sitko, projective method "Cactus" by M. Panfilova, "Test-questionnaire of parental attitude" by A. Varga, V. Stolin), experiment (statement and formative); statistical - quantitative and qualitative analysis of experimental data, their mathematical and statistical processing.

In the first chapter of the master's thesis the theoretical bases of the problem of anxiety correction of junior schoolchildren by means of art therapy are revealed. In particular the essence of the concept of anxiety is analyzed.

In the second section the experimental research of psychological features of manifestations of anxiety at younger schoolboys is carried out and the analysis of research and experimental work at its ascertaining stage is carried out.

In the third section the program of psychological correction of anxiety in junior schoolchildren by means of art therapy is substantiated and the efficiency of implementation of such program is checked.

The practical significance of the obtained results is to develop and experimentally test the effectiveness of the program of psychological correction of anxiety in younger students by means of art therapy.

Materials, main provisions and conclusions of the qualification research on the development, testing and results of the program of psychological correction of

anxiety in primary school children by means of art therapy can be used to promote personal development of primary school students

Key words: anxiety, anxiety of junior schoolchildren, factors of anxiety development, forms of anxiety, school anxiety, emotional sphere of children of primary school age, art therapy, functions of art therapy, correction of anxiety by means of art therapy.

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Теоретичні засади проблеми корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії	8
1.1 Основні підходи до розуміння поняття «тривожність»	10
1.2 Психологічні особливості переживання тривожності в молодшому шкільному віці	20
1.3 Арт-терапія як засіб корекції тривожності молодших школярів	29
Висновки до 1 розділу	37
Розділ 2. Експериментальне дослідження психологічних особливостей проявів тривожності в молодших школярів	
2.1. Організація та методи дослідження	39
2.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	50
Висновки до 2 розділу	71
Розділ 3. Дослідно-експериментальна робота з упровадження програми психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії	
3.1. Обґрунтування програми психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії	74
3.2. Перевірка ефективності впровадження програми психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії	86
Висновки до 3 розділу	92
Висновки	94
Список використаних джерел	98
Додатки	108

Вступ

Актуальність дослідження. Одним з основних завдань та обов'язкових умов побудови сучасного гуманно-демократичного українського суспільства є створення комфортних умов для всебічного розвитку особистості. Проте в умовах нестабільної соціально-економічної ситуації, невпевненості в завтрашньому дні, зростанням рівня насильства, розвиток дітей зазвичай супроводжується негативними переживаннями, в тому числі підвищеним рівнем тривожності.

Найбільш яскраво вираженими ці емоційні переживання є у критичні періоди розвитку, до яких належить перехід із дошкільного віку до молодшого шкільного віку. Закріплення тривожності як особистісної властивості у молодшому шкільному віці може відбуватись через такі характерні психологічні особливості, як недостатня розвиненість емоційно-вольової сфери, підвищена емоційність, сприйнятливність до впливів зовнішніх чинників, загострена внутрішня реакція на них через недостатню зрілість адаптивних реакцій на такі впливи, високий рівень емоційного зараження, низька здатність протистояти думці інших, залежність від оцінок зі сторони дорослих.

Водночас діти молодшого шкільного віку є сенситивними до навчально-виховних та психологічних впливів, що сприяє ефективності корекційної роботи, спрямованої на зменшення рівня їхньої тривожності та попередження негативного впливу цього явища на розвиток особистості в подальших вікових періодах.

Одним з ефективних методів корекції тривожності молодших школярів є арт-терапія, яка дає змогу впливати на їхні психоемоційні стани через залучення до художньої творчості і створення художнього продукту.

Саме тому особливого значення в психологічній науці набувають теоретичні і прикладні дослідження проблем, які стосуються з'ясування

сутності явища тривожності (зокрема тривожності молодших школярів) та способів корекції його проявів з метою забезпечення гармонійного розвитку особистості.

У розумінні більшості дослідників тривожність є зміненим психічним станом та водночас рисою особистості. У такому контексті вивчали цей феномен А. Адлер, Ю. Александровський, Ф. Березін, Ф. Горбов, К. Ізард, А. Леонова, О. Захаров, Н. Пасинкова, Я. Рейковський, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, Х. Хекхаузен та інші. Тривожність як реакція на соціальні впливи була предметом дослідження М. Авенера, Г. Айзенка, О. Воскресенської, В. Кисловської, Н. Лисенко, Н. Левітова, В. Мерліна, Є. Шотт та ін.; як наслідок психоматичних захворювань – В. М'ясищевим, Є. Соколовим та ін. Вплив особистісних факторів на розвиток тривожності аналізували Л. Бороздіна, Н. Наєнко, А. Прихожан та ін. Дослідженню проблем діагностики тривожності присвячені праці С. Васьківської, І. Дубровіної, І. Мак-Горські, Р. Овчарової, Т. Ольховецької, А. Прихожан, Ч. Спілбергера, Дж Фрідріх.

Особливості прояву тривожності у молодших школярів розглядали Л. Брель, О. Захаров, Б. Кочубей, О. Новикова, А. Прихожан, А. Разумова, М. Томчук, С. Томчук.

Значна увага з боку науковців приділялась вивченню проблеми психопрофілактики та психокорекції тривожності (Г. Абрамова, А. Алексеев, Р. Ассаджолі, Н. Бастун, О. Брель, Л. Божович, М. Буянов, Ф. Василюк, К. Вілюнас, Г. Габардеева, В. Гарбузов, А. Захаров, Г. Ісуріна, Л. Костіна, Ш. Левіс, М. Раттер, К. Тонгоног, А. Уоттс та ін.).

Зокрема психологічні аспекти використання арт-терапії з метою впливу на емоційні стани в корекційній роботі були предметом наукового аналізу Є. Беляєвої, І. Борейчук, О. Вознесенської, О. Гарковець, А. Готсдінером, А. Грішиної, Є. Іванченка, Л. Калініної, Б. Карвасарського, М. Кисельової, О. Копитіна, М. Костевич, Е. Крамер, Л. Лебедевої, М. Лібман, В. Назаревич,

М. Наумбург, О. Семашка, В. Синиці, О. Смілянець, А. Старовойтова, Р. Ткача, О. Федій та ін.

Актуальність порушеної проблеми, її значення для теорії і практики розвитку особистості молодшого школяра зумовили вибір теми кваліфікаційного дослідження «Арт-терапія в роботі з молодшими школярами з проявами тривожності».

Об'єкт дослідження – тривожність молодших школярів.

Предметом дослідження – арт-терапія як засіб психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів.

Мета дослідження – обґрунтувати, розробити, впровадити та перевірити ефективність програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії.

Для досягненні мети дослідження необхідно було розв'язати такі **завдання:**

1. Проаналізувати сутність поняття тривожності.
2. Визначити психологічні особливості переживання тривожності в молодшому шкільному віці.
3. З'ясувати можливості використання арт-терапії як засобу корекції тривожності молодших школярів.
4. Експериментально дослідити психологічні особливості проявів тривожності в молодших школярів.
5. Розробити програму корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії та перевірити ефективність її впровадження.

У процесі дослідження було використано комплекс **методів дослідження:**

теоретичні: аналіз науково-теоретичних джерел, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних – для виявлення ступеня розробленості досліджуваної проблеми та уточнення поняттєвого апарату дослідження; визначення особливостей проявів тривожності в молодших школярів; розробки методики

дослідження; обґрунтування програми психологічної корекції проявів тривожності молодших школярів засобами арт-терапії;

емпіричні: діагностичні (бесіда, тестування, спостереження); експеримент (констатувальний і формувальний); для встановлення рівнів вираженості ситуативної та особистісної тривожності – тест «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера-Ю. Ханіна; для визначення рівнів та характеру тривожності, що пов'язана зі школою – «Тест шкільної тривожності» Т. Філіпса; для виявлення рівня адаптації молодших школярів до критичних життєвих ситуацій, характеру захисних механізмів, психологічних стратегій та способів у подолання труднощів – проєктивна методика «Людина під дощем» О. Романової, Т. Ситько; для визначення рівнів проявів особистісних психологічних особливостей – проєктивна методика «Кактус» М. Панфілової; для встановлення типу батьківського ставлення – «Тест-опитувальник батьківського ставлення» А. Варги, В. Століна;

статистичні: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, їх математично-статистична обробка – для опрацювання результатів дослідно-експериментальної роботи.

Емпірична база дослідження: Львівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Львівської міської ради. Експериментальним дослідженням було охоплено 52 учні 2-х класів віком 7-8 років, у подальшому розділених на експериментальну (ЕГ – 28 учнів) та контрольну (КГ – 24 учні) групи, а також їх батьки.

Теоретичне значення роботи полягає в узагальненні теоретичних висновків щодо сутності та природи тривожності; з'ясуванні на основі аналізу наукових праць останніх років особливостей проявів тривожності в дітей молодшого шкільного віку, уточненні причин її виникнення; теоретичному обґрунтуванні ефективності використання арт-терапії як засобу корекції тривожності молодших школярів.

Практичне значення роботи полягає у розробленні та експериментальній перевірці програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії.

Матеріали, основні положення та висновки кваліфікаційного дослідження щодо розробки, апробації та результатів програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії можуть бути використані з метою сприяння особистісному розвитку учнів молодших класів.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження доповідалися на Міжнародній науково-практичній конференції «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2021 р.).

Публікації. Результати магістерського дослідження відображено у тезах:

1. Беліченко У. Арт-терапія як засіб корекції тривожності молодших школярів. Студентський дайджест, №4, 2021 р.

2. Беліченко У. Арт-терапія в роботі з молодшими школярами із проявами тривожності. Студентський дайджест, №4, 2021 р.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (91 найменування) та 12 додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 160 сторінок, основний текст викладено на 93 сторінках. Робота містить 10 таблиць, 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

1.1. Основні підходи до розуміння поняття «тривожність»

Сучасна психологія приділяє увагу психічним станам особистості, зокрема тривожності. Нерідко це явище позначають терміном «anxiety» (або «anxiousness»), що перекладається як «неспокій, тривога». Зазвичай під тривожністю розуміють стан людини, для якого характерна підвищена схильність до переживань, побоювань, неспокою, що мають негативне емоційне забарвлення [79, 535].

У визначенні М. Варія тривога є переживанням невизначеної, дифузної чи безпредметної загрози людині, коли в небезпеці опиняються її особистісні цінності, становище в суспільстві, уявлення про себе. Тривога виявляється у важкому невизначеному відчутті «занепокоєності», «тремтіння», «закипання», «бурління», що виникає в різних частинах тіла, найчастіше в грудях, та супроводжується такими сомато-вегетативними розладами, як тахікардія, пітливість, почастищення сечовипускання, шкірна сверблячка та ін.). Варто підкреслити, що у тривоги немає такого приводу для виникнення, який би був чітким та конкретним. Основні три ознаки, які характеризують тривожність – це специфічне відчуття неприємного, відповідні соматичні реакції, усвідомлення стану тривожності [10, 247].

Загалом незначний рівень тривожності є властивим майже всім людям. Він є необхідною умовою для успішної адаптації в нових соціальних умовах, проте якщо тривожність є стійким особистісним утворенням, то це вказує на порушення в особистісному розвитку, що впливає на всі сфери особистості, в тому числі на діяльнісну та комунікативну.

Вперше термін «тривожність» увів в науковий обіг З. Фрейд у монографії «Гальмування, симптоми, тривога» (1926 р.). У цій праці вчений

охарактеризував зазначений стан як емоційний, що супроводжується переживанням безпорадності, невизначеності та очікування [86, 39]. Як вважав дослідник, стану тривожності притаманне внутрішнє гостре беззмістовне занепокоєння, що пов'язується з прогнозом невдачі, небезпеки, очікування чогось значного і важливого в ситуації невизначеності.

З. Фрейд розмежовував об'єктивну тривожність («нормальну тривожність», «тривожну готовність») та невротичну тривожність. На його думку, «нормальна» тривожність виступає як реакція на зовнішню небезпеку та є природною, розумною реакцією, проявом дії «інстинкту самозбереження». Тривожна готовність також виконує корисну функцію захисту від несподіваної загрози. Однак, при виходу за межі початкового спонукання, що покликане дослідити небезпеку та підготувати людину до захисту чи втечі, тривожність стає паралізуючою в діях та непродуктивною. Непропорційно висока відносно реальної небезпеки тривога або тривога, що виникає без об'єктивних передумов до зовнішньої небезпеки – є проявом невротичної тривоги [83; 84].

В залежності від джерела тривоги З. Фрейд виділив такі її три види, як:

- 1) реалістична тривога – емоційно забарвлена відповідь на зовнішню загрозу, яка ототожнюється зі страхом та послаблює здатність до ефективної боротьби з її джерелом;
- 2) невротична тривога – викликається страхом зробити щось погане, що матиме негативні важкі наслідки;
- 3) моральна тривога – емоційна відповідь у вигляді почуття сорому, провини, самозвинувачення [85, 83].

Відповідно, як вважав З. Фрейд, основною функцією тривоги є допомога в уникненні усвідомлення власних негативних імпульсів та задоволення їх прийнятним способом у прийнятний час.

Як зауважує О. Галієва, в психологічній науці немає одностайної думки щодо визначення поняття тривожності. Це явище трактують як емоційний

стан, а також як стійку властивість, рису особистості чи темпераменту [17, 108].

Подальший розвиток проблема тривожності отримала в межах напряму неофрейдизму, зокрема в роботах К. Хорні, Г. Саллівана, Е. Фромма.

Так, згідно з теорією К. Хорні, тривога не є необхідним компонентом психіки, адже вона виникає через відсутність відчуття безпеки в стосунках. А головна потреба в процесі розвитку дитини в почутті безпеки – це відчуття бажаності, захищеності, любові. Оскільки задоволення цієї потреби та формування внаслідок цього здорової особистості повністю залежить від батьків, то в протилежному випадку в дитини формується ворожість до світу, виникає почуття образи та залежності, вона починає пригнічувати свої негативні почуття відносно батьків з метою виживання. Негативні переживання ворожості в подальшому виникають і стосовно інших. Із розвитком базальної тривоги з'являється почуття самотності та безпорадності щодо потенційно небезпечного світу. Задля компенсації базальної тривоги дитина починає використовувати різні захисні стратегії (невротичні потреби): потреба в любові, в визначених обмеженнях, у схваленні, у владі, самодостатності, суспільному визнанні, владі над іншими тощо.

З погляду Е. Фромма, джерелом виникнення почуття тривожності є переживання внутрішнього занепокоєння, що взаємопов'язане з уявленнями людини про власну особу як про окрему особистість, яка є безпорадною перед світом загалом та суспільством зокрема [87, 39].

Пізніше дослідження тривожності були представлені у роботах вітчизняних, і зарубіжних вчених (А. Адлер [2], Г. Габдрєєва [16], Г. Гулько [22], В. Долгова [25; 26], О. Захаров [28; 29], К. Ізард [31], Дж. Келлі [34], М. Кордуелл [42], Г. Льдокова [55], Р. Немов [58], Ю. Нуллер [59], Ф. Перлз [61], А. Прихожан [65; 66; 67], К. Роджерс [72], К. Силоров [77], М. Скворцова [78], О. Царькова [89] та ін.)

Згідно з баченням А. Адлера, тривожність є рисою характеру, що супроводжує людину з раннього дитинства до старечого віку. Науковець зауважував, що тривожність значно впливає на якість його життя, заважає контактувати з іншими людьми, руйнує сподівання прожити власне життя в мирі та віддати світові плоди своєї наукової роботи, адже страх має властивість торкнутися будь-якої зі сфер людської діяльності [2, 116].

З позицій гешальттерапії (Ф, Перлз) тривожність розуміється в якості розриву між «тоді» і «зараз», що змушує людину до планування, репетиції свого майбутнього, що, в свою чергу, заважає усвідомленню теперішнього моменту, формує закритість щодо майбутнього та обмежує спонтанність росту [61, 53].

За визначенням Дж. Келлі, тривожність є результатом усвідомлення того факту, що наявні конструкти особистості не можуть використовуватись задля передбачення всієї сукупності подій, з якими особистість зіштовхується. Вона виникає саме тоді, коли людина починає усвідомлювати відсутність тих адекватних конструктів, які допоможуть в інтерпретації подій. Саме неможливість прогнозування провокує виникнення почуття незахищеності та безпорадності [34, 138].

Представник гуманістичної психотерапії К. Роджерс вбачав джерело тривожності в зустрічі особистості з таким досвідом, який за умови допущення його до усвідомлення загрожуватиме уявленню людини про себе. В свою чергу неусвідомлені реакції на такий досвід зумовлюють виникнення психофізіологічних змін [72, 61].

Згідно з позицією К. Ізарда, тривожність не є певним самостійним феноменом, а скоріше комбінацією стану страху та однієї або декількох інших базових емоцій (гніву, провини, сорому, інтересу)[31, 305].

На думку Ч. Д. Спілберга, тривога, що є передумовою розвитку стану тривожності, відповідно до свого несприятливого емоційного забарвлення, є станом, який характеризується суб'єктивним відчуттям напруги, похмурими передчуттями, занепокоєнням [809, 18].

Досліджуючи проблему негативних переживань, Л. Божович, виділила два види тривожності: адекватну, яка є відображенням об'єктивної відсутності умов задоволення тих чи інших потреб, та неадекватну, що відображає наявність цих умов. В останньому значенні тривожність розглядається як стійка функціональна структура емоційної сфери особистості, стійке утворення [5, 68].

З погляду Я. Коломінського, стан тривоги тісно пов'язаний із станом нервової системи людини. Висловлену думку підтвердив у своїх дослідженнях В. Небиліцин, який висунув гіпотезу про вплив на високий рівень тривожності слабкого типу нервової системи людини.

У роботах Ф. Березіна була здійснена оцінка ролі тривоги в процесі психічної адаптації особистості та визначалось, що тривога впливає на зміну характеру поведінки, підсилює поведінкову активність, є спонукою до більш інтенсивних й цілеспрямованих зусиль, тобто виконує функцію адаптування. Проте, при тривалій та високій тривозі порушується формування адаптивної поведінки, що призводить до порушень в поведінковій інтеграції, а в деяких випадках – до виражених порушень психічної та поведінкової сфери [3, 103].

Відповідно до висновків експериментальних досліджень та клінічних спостережень, здійснених Ф. Березіним, виділено такий тривожний ряд:

- 1) відчуття внутрішньої напруженості, що провокує включення механізмів адаптації;
- 2) гіперестезичні реакції – багато подій набувають значимості для суб'єкта та викликають відчуття невизначеної загрози;
- 3) власне тривога - почуття незрозумілої небезпеки (неможливість визначення характеру загрози і усвідомити її причини);
- 4) страх - неусвідомлення причин загрози перешкоджає організації дій по її усуненню чи запобіганню їй;
- 5) відчуття невідворотності катастрофи, нарощування інтенсивності тривоги – виникає відчуття неможливості уникнути загрози;

б) тривожно-боязке збудження - дезорганізація поведінки досягає найвищого рівня, зникає можливість діяти цілеспрямовано [3, с. 112].

Науковець трактував тривожність як «...стан доцільного підготовчого підвищення уваги, сенсорної та моторної напруги в ситуаціях можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх...» [3, 176]. Тобто тривожність вважається особистісною рисою, що виявляється у легких та частих проявах стану тривоги, схильністю до переживання тривоги, яка виникає через порушення системи спілкування. Зазвичай тривожність підвищується за наявності таких факторів: нервово-психічні та важкі соматичні захворювання; переживання наслідків психічної травми здоровими людьми; відхилення від норм в поведінці.

Л. Китаєв-Смик зазначав, що тривожність слід диференціювати як тривожність характеру та ситуативну тривожність, як особистісну властивість та як стан, спричинений конкретною ситуацією. Так, особистісною тривожністю є відносно стійка характеристика індивіда, що виступає в ролі схильності чи тенденції до сприйняття досить широкого кола ситуацій як загрозливих та реакції та такі ситуації у формі тривожності різного ступеня. Це реактивна диспозиція, яка активізується при виникненні певних «загрозливих» стимулів, що пов'язуються із специфічним прийняттям особистістю певних соціальних ситуацій. Ситуативна ж тривожність виступає як суб'єктивно пережиті емоції напруги, стан нервозності, підвищеного неспокою, заклопотаності, які викликаються в конкретній ситуації та супроводжуються підвищенням рівня реакції вегетативної нервової системи (підвищується серцебиття, потовиділення, частішає дихання тощо) [36, 96].

Згідно з висновками Г. Габдреевої, тривожність є особистісною властивістю, що виступає значущим ризик-фактором, який може призвести до розвитку нервово-психічних захворювань. У своїх дослідженнях вчена емпіричним шляхом довела вплив високої тривожності, підвищеної

чутливості до стресу на якість інтелектуальної діяльності в умовах психічно напружених ситуацій в напрямку її зниження, а також зниження рівня розумової працездатності, зниження рівня впевненості у власних силах, що може бути однією з причин низького соціального статусу особистості [16, 49].

Вагомий внесок в дослідження проблеми тривожності належить А. Прихожан. Так, науковець вважає, що тривожністю є стійке особистісне утворення, яке виявляється у схильності до суб'єктивного переживання нейтральних ситуацій, в яких міститься загроза самооцінці, особистісним інтересам, уявленням про себе, власним цінностям. Нерідко тривожність виступає як негативно забарвлена, самостійна емоція, що спрямовується в майбутнє (у протигагу до таких емоцій, як провина, співчуття). Тривожність у суб'єктивному переживанні є напругою, стурбованістю, нервозністю, почуттям невизначеності, знесиленням, неможливістю прийняти рішення, незахищеністю, самотністю, страхом перед майбутнім неуспіхом тощо. Як підкреслює А. Прихожан тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, що пов'язане з передчуттям небезпеки та з очікуванням неблагополуччя [67, 39].

Як вважає Р. Немов, тривожність є властивістю особистості перебувати в стані підвищеного занепокоєння, а також відчуття страху та тривоги в специфічних соціальних ситуаціях [58, 415].

М. Кордуелл характеризує тривожність як почуття страху та негативних передчуттів, що супроводжуються посиленою та довготривалою фізіологічною активізацією [42, 287]. На думку науковця, симптоми тривожності супроводжують багато психологічних розладів. Ним було введено поняття тривожних розладів, до яких віднесено посттравматичні стреси, фобії, obsесивно-нав'язливі розлади; тривожні реакції; об'єктивну тривожність. У стані тривожного розладу організм людини значно виснажується, оскільки хронічний стан очікування катастрофи чи боротьби виключає або переводить в мобільний стан багато реакцій, у тому числі

імунні. Стан об'єктивної тривожності виникає тоді, коли людина вважає, що їй в реальності щось загрожує, що є спонукою для швидких дій з метою врятування життя.

За визначенням О. Захарова, тривожністю є емоційний дискомфорт, який виникає внаслідок очікування неблагополуччя, що пов'язаний із передчуттям майбутньої загрози [28, 34].

Згідно з баченням В. Долгової, О. Напрімерова, Я. Латюшина, тривожність є стійкою особистісною психологічною особливістю, що зумовлюється слабкістю нервових процесів та виявляється як емоційний дискомфорт, який пов'язується з очікуванням неблагополуччя, загрозової небезпеки та супроводжується переживанням занепокоєння [24, 86].

М. Скворцова розглядає тривожність як особистісну властивість, що характеризується загостренням ірраціональної генералізованої реакції та підвищеною схильністю до переживання стану тривоги тоді, коли більшість з людей його не переживають [78, 57].

Відповідно до висновків Г. Льдкової, термін «тривожність» є багатозначним – ним описуються відповідні стани індивідів в певний момент часу. Вчена вважає, що тривожність – це схильність індивідів до таких переживань тривоги, які мають низький поріг виникнення реакції тривоги [55, 118].

Згідно з думкою В. Долгової, Г. Гольєвої та Н. Крижановської, тривожність – це такий стан індивіда, в якому виявляється підвищена схильність до переживань, побоювань, неспокою [25, 67].

Як зазначають О. Царькова О. та С. Радченко, тривожність є негативним емоційним станом, що в небезпечних ситуаціях «... проявляється в очікуванні негативного розвитку подій» [89, 487].

Л. Гнітецький, М. Кричфалушій, В. Тарасюк та О. Швай визначають тривожність як такий емоційний стан людини, який виникає в умовах «...імовірних несподіванок як у випадку відстрочення, затримки приємних ситуацій, так і під час очікування неприємностей» [48, 22].

В дослідженнях природи тривожності в рамках концепції Ч. Спілберга розрізняють ситуативну тривожність як стан та особистісну тривожність як властивість особистості.

Ситуативна тривожність – це такий стан тривоги, який виникає у вигляді реакції людини на різні стресори соціальної та психологічної природи. Зазвичай ситуативна тривожність в однієї й тієї ж людини може бути різною за рівнем та тривалістю в різні моменти життя.

Особистісна тривожність є якістю, диспозицією уявлень щодо індивідуальних відмінностей людини в реакціях на різні стресори. Така тривожність не має безпосереднього прояву в поведінці, проте її рівень визначається за частотою та інтенсивністю виникнення станів тривоги в індивіда. Якщо особистість вирізняється вираженою тривожністю, вона схильна сприймати світ як загрозливий та небезпечний, є менш толерантною до стресів та переживає стан тривоги високої інтенсивності частіше, ніж люди з низьким рівнем тривожності [93].

Люди з високою особистісною тривожністю схильні до сприйняття стресогенних ситуацій як таких, що є небезпечними та загрозливими, реагують на них підвищенням рівня ситуативної тривожності. Якщо рівень ситуативної тривожності надто високий, то це, як зауважував Н. Левітов, може бути свідченням наявності невротичного розладу та провокувати виникнення емоційних та невротичних зривів, психосоматичних захворювань, нав'язливих станів, істерії, іпохондрії, фобій, інших психологічних розладів [50, 93, 226].

В деяких випадках тривожність може набувати гіпертрофованих форм: проявлятися в болісних очікуваннях уявних небезпек, супроводжуватись сильними переживаннями та невпевненістю. При цьому люди можуть боятись зустрічі з незнайомими обставинами, відчують постійну внутрішню напругу, занепокоєння, які перетворюються у всеохоплюючий страх та паніку.

Підвищена тривожність впливає на індивідуально-особистісні особливості, що виявляються як занепокоєння, порушення діяльності, нездатність справлятися з важкими ситуаціями, невпевненість у собі, почуття неповноцінності, труднощі у міжособистісній взаємодії, комунікації з іншими, конфліктність взаємостосунків. Підвищення рівня особистісної тривожності відбувається також тоді, коли виникає ситуація загрози самооцінці.

Як зауважує А. Прихожан, у стані занепокоєння, який передуює тривожності, люди губляться, їм складно добрати потрібні слова, вони говорять безладно, невиразно, голос тремтить. Погляд стає відсутнім, вираз обличчя – переляканим. Тіло відчувається як важке, ноги – ватяні, всередині все ніби опускається та заходить, подих перехоплюється, долоні стають вологими, обличчя – блідим. При цьому людина здійснює надто багато недоречних рухів, поправляє одяг, переступає з ноги на ногу або навпаки – стає скутою та нерухливою. Ці симптоми вказують на перенапруження фізіологічних функцій організму, збій в роботі вегетативної нервової системи [67, 36].

Загалом можна виділити такі групи ознак тривожності, як:

- 1) соматичні (внутрішні) ознаки – виникають внаслідок хвилювання (поверхнєве дихання, прискорене серцебиття, ком в горлі, сухість у роті, відчуття важкості або болю в голові, слабкість у ногах, почуття жару, холод в області сонячного сплетіння, холодні та вологі долоні, тремтіння рук, біль у животі, несподіване бажання сходити в туалет, сверблячка, відчуття незграбності, поколювання);
- 2) поведінкові (зовнішні) ознаки – виникають як реакція на стан загрози [28; 29].

Якщо розглядати тривожність з погляду її поділу на нормальну та невротичну, то слід зауважити, що в більшості людей вона є змішаною з даних двох видів. Проте невротична тривожність як реакція на загрозу характеризується неадекватністю до об'єктивної небезпеки та вмістом

механізму пригнічення та інших форм внутрішнього психічного конфлікту, відсутністю керування скороченням активності й усвідомленості. Тобто невротична тривожність високого рівня, яка виникає через наявність внутрішніх психологічних процесів та конфліктів, що є перешкодами для використання власних сил, є дезадаптивною реакцією, що проявляється загальною дезорганізацією поведінки

Загалом, як зазначають С. Томчук та М. Томчук, тривожність є схильністю людей до негативного емоційного переживання, що пов'язується з відчуттям реальної чи уявної небезпеки [82, 15]. Це складна реакція, яка здатна мобілізувати людину в ситуації очікування загрози, властива всім і необхідна для оптимальної адаптації до дійсності при помірному її рівні. Якщо ж тривожність набуває якості стійкого особистісного утворення, то вона розглядається як порушення особистісного розвитку і стає перешкодою для нормальної діяльності й повноцінного спілкування.

1.2. Особливості переживання тривожності в молодшому шкільному віці

Дослідження особливостей розвитку особистості у молодшому шкільному віці засвідчують, що у цей період (6-12 років) відбувається формування нового виду діяльності, що зумовлюється системою змінених міжособистісних взаємовідносин, довільністю в пізнавальних психічних процесах, розвитком здатності до оцінювання та самооцінювання, можливості контролю власних емоційних станів та ін. Переживання тривожності аналізується у контексті емоційного розвитку розглядаються особливості молодших школярів [21, 64].

Як зазначає Д. Каковкін, емоції виступають якості вродженого універсального механізму реагування людини на зовнішню реальність [37].

Згідно з диференціальною теорією емоцій К. Ізарда, емоції, що ототожнюються вченим з поняттями «емоційні стани», «психічні стани», є складним процесом, який містить в собі систему нейрофізіологічних,

нервово-м'язевих та чуттєво-переживальних аспектів. Причинами виникнення емоцій є взаємодія різних аспектів, якими є:

- нейронні та м'язові активатори: гормони, зміна температури головного мозку, нейромедіатори, наркотичні препарати, похідні нейрохімічні процеси тощо;

- афективні активатори: втома, біль, статевий потяг і т.д.;

- когнітивні активатори: пам'ять, оцінка, атрибуція і т.д.[31, 38].

За визначенням К. Платонова, емоція – це особлива, раніше інших сформована в процесі філогенезу психіки форма психічного відображення, якій властиво розвиватися в онтогенезі. Ця форма психічного відображення проявляється суб'єктивними переживаннями та фізіологічними процесами [62, 72].

Емоції в житті дитини відіграють надзвичайно важливу роль. Як зазначає І. Літвякова, їх основними функціями є: можливість оцінки, стереотипного розв'язання ситуацій, організації діяльності, формування мотиваційної підструктури, вплив на фізіологічні та пізнавальні психічні процеси, які можуть бути реалізованими через застосування досвіду переживання емоційних станів [52, 808].

Загалом дослідниками емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку (Л. Божович [5], Е. Зіновеє [30], О. Кононко [41], Г. Кравцов, О. Кравцова [47], А. Луксик [54], Р. Овчарова [60] та ін.) вирізняються дві групи емоцій, пов'язаних з виникненням тривожності:

- 1) первинні емоції, з якими народжуються діти: тривога, страх – забезпечують потребу самозбереження; радість – реакція внаслідок задоволення потреб; гнів – реакція через обмеження в задоволенні потреби рухатися, діяти;
- 2) вторинні емоції, які формуються в процесі соціалізації та внаслідок розвитку самосвідомості – не пов'язані з реалізацією життєво необхідних потреб (провина, сором, образа, заздрість та ін.).

Особливістю розвитку емоційної сфери дитини у молодшому шкільному віці є її ускладнення та перехід від базових (первинних) емоцій (страху, радості, гніву та ін.) до більш складних (вторинних) (тривога, захоплення, здивування, ревності, веселощі). Також відбувається активізація розвитку здатності довільно виявляти та контролювати перебіг емоційних станів, в процес чого дитина вчиться їх адекватно виявляти, відбувається формування емоційної стійкості.

У процесі переходу від дошкільного дитинства до шкільного навчання відбувається зміна соціальної ситуації розвитку, зміна виду діяльності від ігрової до навчальної (із збереженням певного вмісту гри), збільшення кількості емоційно насичених об'єктів в житті молодшого школяра, що впливає на зміни в емоційній сфері дітей, на чому зауважують Л. Божович та П. Якобсон. Також даний віковий період характеризується втратою насиченості або припиненням дії тих подразників, що були здатні викликати яскраві емоційні реакції в дошкільників, розвитком здатності до вольового пригнічення небажаних емоцій, збереженням насичених емоційних переживань, а також афективних реакцій у відповідь на важливі для дитини події та ситуації [91, 59].

Вагомий внесок у вивчення проблеми взаємозв'язку між стійкими, усталеними переживаннями дітей молодшого шкільного віку та такими, що формуються й виявляються рисами характеру, привнесено Л. Божович. Так, на підставі припущення дослідниці про роль емоційних переживань та рівня задоволеності потреб в особистісному розвитку й особистісному формуванні, було визначено сутність емоції як засобу орієнтування дитини у взаєностосунках із зовнішнім світом, отримання досвіду, що в свою чергу формує її психологічну реальність, в якій починає відчуватися потреба. Зокрема важливим є висновок про залежність рівня інтелекту дітей, їх бажання та вміння вчитися, впевненості у власних силах – від рівня повноцінності емоційних переживань.

Учні молодших класів, коли потрапляють в освітнє середовище школи, повинні ознайомитись із багатьма новими для себе обов'язками, змінюється їх соціальна ситуація розвитку, починають формуватись взаємовідносини нового типу за системою «учень-вчитель-завдання», повинні звикати до виконання вимог вчителів, оцінки якості своїх знань. Важливий обсяг нових обов'язків та відповідальності, до яких діти можуть бути не готові, можуть призвести до порушення психічної рівноваги, вплинути на стійкість волі, яка ще недостатньо розвинена, на якість емоційних переживань, спровокувати виникнення страхів, які виявляються у стані тривожності.

Окрім того, на початку шкільного навчання діти опиняються в нових для себе соціальних умовах, в новому оточенні, що вимагає психологічної готовності до певних труднощів. Такими труднощами, які визначають О. Главник, С. Максименко та ін., є ті, що зумовлюються необхідністю регулювати активність, діяльність, підпорядковуватись правилам дисципліни в школі, вимогам вчителів, класу, намірам зосереджувати свою увагу на процесі прийняття та засвоєння матеріалу, навіть якщо він не є дуже цікавим [1, 53].

У цей період відбувається виразне розмежування внутрішніх та зовнішніх чинників емоційності дитини (Л. Виготський [12], Г. Костюк [44], О. Сапогова [75] та ін.). Діти молодшого шкільного віку здатні до осмислення своїх переживань, афективного спілкування, до побудови й усвідомлення логіки почуттів, які виникають.

Згідно із вченням Л. Виготського, під час переходу від одного виду діяльності до іншого зміст переживань дитини пов'язується зі змістом та значенням для неї таких подій. Цінність такого процесу полягає в допомозі в осмисленні, розумінні та виявленні сенсу того, що відбувається [12, 244].

Дослідницею особливостей психічного розвитку людини О. Сапоговою [75, 248] було вдало описано симптоми такого перехідного етапу, що супроводжується проявами впертості, негативізму, роздратування, конфліктності, мстивості, агресивності, зухвалості та ін.

У молодшому шкільному віці яскраво помітною є емоційна вразливість дітей через відчуття незвичного, яскравого, що може зумовлювати переживання радості та навпаки – через відчуття дискомфорту, самотності, неспокою та ін. Адже в школі має місце розширення кількості стресових подій та ситуацій, що викликають негативні переживання, пов'язані з оцінюванням, публічністю, несформованістю адаптаційних механізм до нових умов.

Відповідно до висновків Дж. Брауна, внаслідок таких змін у процесі навчання молодших школярів може розвиватись підвищена тривожність. Тривожні діти, відрізняються невпевненістю в собі, нестійкою самооцінкою, постійним відчуттям страху, пригніченням виявлення ініціативи. Вони є слухняними, намагаються менше привертати до себе увагу з боку інших, мають однакову поведінку в школі та вдома, схильні до максимально точного виконання вимог дорослих, рідко можуть порушувати правила дисципліни. Зі сторони ці діти виглядають скромними та сором'язливими, проте такий прояв дисциплінованості та акуратності носять захисних характер, при чому основний мотив – це уникнути невдачі. Найбільш вираженим у них є емоційний настрій із переважанням почуття занепокоєння та страху помилок, порушення вимог та норм [6, 153].

Вважається, що основним джерелом таких переживань є сім'я, однак з віком тривожність через ці причини істотно зменшується, тому що в життя дитини входить шкільне середовище, що з часом набуває істотно значущої ролі.

Згідно з результатами досліджень С. Ставицької [81, 12] дітям властиво відчувати постійне протиборство різноспрямованих емоційних переживань. Постійні негативні емоції гіпертрофують розвиток мотиву самозбереження. Так, якщо страхи, тривоги стають провідними, то вони перебирають на себе роль спонування, впливають на успішність дитини в навчанні та в спілкуванні.

Стійкі тривожні стани є небезпечними для розвитку психіки молодших школярів, тому що є перешкодою для формування адекватної самооцінки, а також активної внутрішньої позиції. На думку В. Вінс, М. Голубевої, К. Кутішенко, О. Макаренко, В. Рахматшаєвої, О. Ходос, причинами їх виникнення можуть бути не лише якість стосунків з батьками, але й особливості системи стосунків «дитина-вчитель» [49; 56; 69]. Такі взаємовідносини зумовлюють процес накопичення взаємозумовлених переживань, що мають зворотний характер, стимулюють процес, при якому негативні емоції переносяться на іншу особу чи на інші ситуації, а також можуть викликати створення стереотипів сприйняття учнів.

Дуже важливим моментом запобігання тривожності молодших школярів, як зауважує В. Мухіна, є отримання позитивної оцінки, похвали з боку дорослих (батьків і вчителів), що мотивує дітей до позитивного результату та формує позитивне ставлення до себе, розвиває впевненість у власних силах, стабілізує на позитивному рівні становище в колі однолітків [57, 412]. Адже, фактором розвитку тривожності, як наголошують О. Гордова, В. Давидов, Н. Дмитріюк, може стати змагальний мотив, що впливає на самолюбство учнів та загострює емоційні переживання, негативно забарвлює і посилює негативні емоції у випадку невдачі, а в ситуації успіху стимулювати почуття радості, піднесення, захопленості [19; 23; 24].

Оскільки діти молодшого шкільного віку свідомо не здатні ще повністю керувати своїми емоціями та діями, найбільшу групу емоційних станів, які вони переживають, становлять негативні. Як стверджують С. Томчук та М. Томчук, з огляду на вікові особливості механізмів психологічних захистів почуття страху стимулює зосередження мозку на завданні, що передбачає розпізнавання небезпеки та визначення варіантів її уникнення і призводить до емоційного неблагополуччя, підвищення тривоги та розвитку тривожності як риси особистості [82, 72].

На думку Т. Шапранової та К. Родькіної, у молодших школярів (особливо в дітей, які не відвідували заклади дошкільної освіти)

спостерігаються прояви емоційної напруженості внаслідок необхідності засвоєння нових форм організації життєдіяльності, необхідності адаптації до колективу учнів, нової якості відносин вчителів та дітей, зміни режиму діяльності [90, 32].

Як зауважує М. Халько, хвилювання та збудження як прояв тривожності є результатом ставлення до дійсності молодших школярів, їх реакцією на внутрішні та зовнішні подразники. Також такими проявами можуть стати відхилення в поведінці, зміна сприйняття реальності, загострення страхів, порушення сну, психосоматичні симптоми [88, 142].

На думку Г. Еберлейна, школа виступає стресогенним фактором для багатьох дітей. Першими симптомами тривожності стають ознаки втоми, порушення активності, поява головних болів. Це пов'язано з необхідністю підвищення уваги, переживанням ситуацій впродовж дня, які перешкоджають повноцінному відпочинку [27, 53].

Згідно з думкою А. Прихожан, підвищення рівня тривожності та зниження рівня самооцінки спостерігається в дітей, які щойно вступають до школи, особливо протягом перших місяців навчання. Така ситуація пояснюється труднощами адаптації дітей до школи, до нових соціальних умов. Проте в другому півріччі першого класу емоційний стан школярів дещо стабілізується [66; 67].

Корисними для розуміння проблеми тривожності в молодшому шкільному віці є висновки О. Захарова, який здійснив лонгітюдне вивчення страхів та тривог дітей віком від 3-х до 15-ти років: найвищий рівень страху в молодшому шкільному віці пов'язаний з необхідністю відвідувати школу, в тому числі спілкуватись із вчителем. Особливі психогенні реакції виникають через страх запізнитись, отримати негативну оцінку через невірне виконання навчальних завдань або поведінку. Діти з підвищеною тривожністю характеризувались наявністю страхів біди, нещастя, магічних страхів [29, 64].

Окремим фактором, на думку науковців, який впливає на розвиток тривожності в молодшому шкільному віці є якість стосунків батьків та дітей.

Так, згідно з результатами дослідження Л. Брель, тривожність молодших школярів зростає, якщо в батьків існує незадоволеність своєю роботою, умовами життя, матеріальними умовами, рівнем заробітку. Також факторами розвитку тривожності у даному віковому періоді є ставлення батьків до успішності дитини в школі та загалом до шкільного життя дитини: страх через можливість ситуації, в якій скривлять дитину в школі, надмірний прояв уваги до навчальної діяльності, завищення очікувань стосовно успішності в навчання, виразна демонстрація неприйняття негативних оцінок [7, 41].

В дослідженнях А. Разумової було встановлено, що якщо в сім'ї взаємини є доброзичливими, то діти проявляють нижчий рівень тривожності, ніж у конфліктних сім'ях. Тривожність, що з'являється в молодшому шкільному віці прямо залежить від особливостей розвитку дитини в дошкільному віці – адже в деяких сім'ях протягом року, який передуює шкільному навчанню, дорослі в присутності дітей розмовляють на теми обрання найкращої школи, хорошого вчителя, майбутніх труднощів в навчанні тощо. Емоційна напруженість батьків при цьому впливає на емоційний стан дошкільнят, що сприяє розвитку тривожності ще до початку шкільного навчання і може виявлятися у формі підвищеного почуття відповідальності перед сім'єю [68, 137].

За висновками Б. І. Кочубей та О. В. Новикової, детермінантами розвитку тривожності можуть бути невиправдані вимоги до молодших школярів зі сторони вчителів, які можуть принижувати особистість учнів та формувати в них залежність від суб'єктивних бажань та ситуативного настрою педагогів [45; 46].

Окремою формою тривожності молодших школярів є шкільна тривожність, яка за широтою поняття включає в себе багато аспектів шкільного неблагополуччя та повністю локалізується в шкільній сфері.

Така тривожність виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності з приводу навчальних ситуацій, в очікуванні негативного

ставлення до себе, низької оцінки зі сторони вчителів, однокласників, боязні помилок, невідповідності вимогам дорослих. Такі діти постійно відчують себе неадекватними, неповноцінними, невпевненими в правильності своїх дій, поведінки, прийнятих рішень. При цьому діти із підвищеним рівнем шкільної тривожності є успішними, адекватними, не виявляють ознак тривожності поза шкільними завданнями

Загалом шкільна тривожність – це специфічний вид тривожності, результат взаємодії особистості із ситуацією, що пов'язана безпосередньо з шкільним навчанням, з різними складовими шкільної системи освіти [25].

Як вважає Г. Прихожан, шкільна тривожність є м'якою формою прояву емоційного неблагополуччя. Вона виявляється в переживаннях дитини як хвилювання, підвищене занепокоєння з приводу навчальних ситуацій, спілкування з однокласниками та із вчителями [67, 94]. При цьому, як зауважують І. Булах та С. Кузьменко, дітям властиве почуття власної неадекватності, неповноцінності, невпевненості в собі, вірності своїх рішень, що може стати, що нерідко стає причиною розвитку неврозів, порушення пізнавальної діяльності, виникнення психологічних комплексів [9, 155].

За результатами емпіричного дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку, що було поведене С. Томчук та М. Томчук, було визначено, що високий її рівень притаманний кожному третьому першокласнику. Ця ситуація зумовлена особливостями процесів психофізіологічної та соціально-психологічної адаптації до нових умов і нерідко має деструктивний характер, що негативно позначається на рівні досягнень учнів. Низький рівень тривожності констатувався лише в 16% першокласників [82, 54].

Згідно з даними проведеного авторами дослідження основними чинниками, які призводили до підвищення рівня тривожності було визначено страх самовираження, коли діти бояться незвичних незнайомих умов, бояться себе презентувати. На другому місці серед показників тривожності було констатовано страх перевірки знань. тобто підвищення рівня тривоги

відбувається тоді, коли дитина боїться критики у випадку, якщо чогось не знає. В умовах критики страхи закріплюються та провокують зростання тривожності до формування стійкої особистісної якості, що заважає досягати успіхів у навчанні, розвивавати інтелектуальні здібності, будувати ефективні взаємостосунки з однолітками. На третьому місці серед факторів підвищення тривожності було виявлено страх невідповідності очікуванням інших: по-перше, оцінки вчителем власної особистості; по-друге, невідповідність очікуванням батьків та рідних; по-третє, невідповідність очікуванням однокласників.

Таким чином, дослідники висунули тривожність дітей молодшого шкільного віку виникає під впливом умов шкільного навчання, вимог педагога, особливостей спілкування з сім'єю, ставленням однолітків

1.3. Арт-терапія як засіб корекції тривожності молодших школярів

Арт-терапія як засіб корекції одночасно виконує як діагностичні, так і терапевтичні завдання та призначена допомогти людям шляхом створення арт-терапевтичного продукту. Даний метод має високий рівень ефективності в корекції тривожності, в тому числі тривожності дітей молодшого шкільного віку, завдяки простоті використання, цікавості вправ, позитивним емоціям, які виникають у процес творчості.

Виникнення арт-терапії пов'язують з теоретичними доробками в рамках теорії психоаналізу З. Фрейда та К. Юнга. В подальшому розвиток даного напрямку відбувався на тлі більш широкої концептуальної бази, в тому числі гуманістичної моделі особистісного розвитку А. Маслоу та К. Роджерса.

З погляду К. Юнга, мистецтво, в тому числі елементи арт-терапії, можуть значно полегшити процес індивідуалізації особистісного саморозвитку, оскільки у процесі творення відбувається становлення зрілої форми балансу між свідомими та несвідомим «Я». Так, наприклад, учений

використовував малювання з метою підтвердження існування взаємозв'язку між творчістю, мисленням та мовою.

За переконанням А. Копитіна, арт-терапія може з допомогою простих засобів здійснити актуалізацію внутрішнього потенціалу дитини, сприяти розвитку гармонії особистості, зціленню, формуванню її творчої позиції. Також у процес арт-терапевтичних занять діти вчаться спілкуванню з навколишнім світом засобами образотворчої та рухової діяльності [64, 125].

Особлива цінність арт-терапії полягає в можливості її використання як засобу невербального спілкування в роботі з дітьми, які мають вади мовлення або недостатньо розвинуту мову, як відчують складнощі при словесному описі власних переживань. Також арт-терапія дає змогу вільно самовиражатись та є способом самопізнання, має «інсайт-орієнтований» характер, створює атмосферу довіри, терпимості, мобілізує творчий потенціал дитини, активізує внутрішні механізми саморегуляції та зцілення [8; 20; 38; 43].

У психологічній науці існують різноманітні підходи до розгляду проблеми арт-терапії. Так, згідно з визначенням, наведеним у Великому тлумачному словнику української мови, арт-терапія є методом «...лікування нервових та психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві» [11, 41]. У Тлумачному словнику психіатричних термінів арт-терапія розуміється як вид психотерапії, лікування залученням до мистецтва. У педагогічному словнику арт-терапія визначається як вид терапії засобами мистецтва, що базується на можливості вираження засобами образотворчого мистецтва внутрішніх переживань, труднощів, конфліктів на образному символічному рівні [39, 6].

Засновниця арт-терапевтичного методу в США М. Наумбург пояснює поняття арт-терапії як техніки, що дає людині змогу виразити внутрішньопсихічні конфлікти в формі візуалізації та поступово перейти до їх усвідомлення і вербалізації. З погляду Е. Крамер, арт-терапія є засобом впливу, при якому продукт образотворчої діяльності здатний сублимувати

агресивні тенденції особистості та попередити їх безпосередній прояв у вчинках. У баченні М. Лібман сутність арт-терапії полягає у використанні засобів мистецтва з метою передачі почуттів та іншого змісту психіки особистості, що змінює структуру її світовідчуття.

У тлумаченні Л. Лебедевої арт-терапія є засобом впливу на психоемоційний стан за допомогою використання пластичної образотворчої діяльності, передусім живопису, графіки, скульптури, дизайну або таких форм творчості, які визначаються візуальним каналом комунікації (відеоарт, кінематограф, перфоманс) [51, 35].

За визначенням А. Грішиної, арт-терапія є технологією, яка «...застосовує спонтанну образотворчу діяльність з метою розкриття творчого потенціалу і гармонізації внутрішнього світу дітей» [20,96].

Згідно з думкою Т. Глухової, арт-терапія є особливою форми психотерапії, що заснована «...на динамічній взаємодії трьох її основних елементів-учасників: клієнта, психотерапевта й образотворчого матеріалу – продукту творчості» [18, 69].

Як зазначає Л. Повстян, арт-терапія – це засіб психологічної гармонізації і розвитку особистості в процесі її заняття художньою творчістю [63, 38].

Як підкреслює О. Карапетова, основною метою використання арт-терапії як технології психічної пошуку та активізації ресурсів та розширення діапазону саморегуляції, засобу розв'язання внутрішніх конфліктів, в корекції тривожності молодших школярів, є гармонізація розвитку дитини через становлення здатності до самовираження та самопізнання з використанням засобів мистецтва, розвиток творчих здібностей [33, 36].

Згідно з висновками В. Костікова, арт-терапію доцільно використовувати в системі загальної освіти, оскільки вона є ефективним засобом допомоги «...дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах» [43, 105].

Основними функціями арт-терапії в розвитку особистості молодших школярів є:

- 1) діагностична – дослідження внутрішнього світу, неусвідомлених та прихованих потреб та ін.;
- 2) комунікативна – засвоєння загальнолюдських цінностей, розвиток навичок міжособистісного спілкування та ін.;
- 3) регуляторна – зниження рівня стресу, зняття втоми;
- 4) когнітивна – отримання емоційного досвіду, усвідомлення себе та своїх вчинків, розвиток когнітивної, емоційної, духовної сфер особистості;
- 5) корекційна – регуляція відхилень самооцінки, «Я-образу» та н.;
- б) розвивальна – стимулювання особистісного зростання, розвиток саморегуляції, соціальної компетентності.

Як стверджує Ю. Бриндіков, характерними перевагами арт-терапії є:

- сприяння творчому самовираженню, розвитку уяви, набуттю естетичного досвіду, вдосконаленню практичних навичок образотворчої діяльності, розвитку художніх здібностей;
- зменшення втоми, покращення емоційних станів та проявів;
- створення позитивного емоційного настрою у групі;
- опрацювання пригнічених думок та емоцій, їх трансформація в позитивні
- експериментування на символічному рівні з різними відчуттями, їх дослідження та вираження в соціально прийнятній формі;
- створення умов для експериментування зоровими та кінестетичними відчуттями, стимулювання розвитку сенсомоторних вмінь;
- налагодження процесу комунікації з іншими;
- сприяння створенню взаємовідносин на засадах взаємного прийняття та емпатії;
- можливість звернення до проблем, які складно обговорювати;

- розвиток внутрішнього контролю;
- підвищення рівня роботи адаптаційних механізмів;
- можливість виправлення в процесі психологічної корекції різних відхилень і особистісних розладів;
- стимулювання використання здорового потенціалу особистості, її внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення;
- можливість побудови взаєностосунків на ґрунті прихильності та визнання [8, 42].

О. Вознесенські виокремлює такі специфічні особливості арт-терапії як засобу корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку:

- арт-терапія як засіб самовираження – завдяки використанню мови візуальної, аудіальної, пластичної експресії;
- арт-терапія як засіб вільного самовираження та самопізнання – це інструмент дослідження й гармонізації тих особливостей внутрішнього світу дітей, які неможливо виразити адекватними вербальними засобами. В процес заняття творчістю діти мають змогу зрозуміти та оцінити свої почуття, спогади, перейти на більш глибокі рівні взаємодії з внутрішніми механізмами саморегуляції поведінки та ін.;
- арт-терапія як творчість – творчий процес забезпечує умови для виходу за рамки знань та звільняє від обмежень, розвиває креативність мислення, дозволяє відмовитися від стереотипних моделей дій;
- арт-терапія як задоволення – засіб надання високого позитивного емоційного заряду;
- арт-терапія як навчання – сприяє передачі людського досвіду засобами мистецтва (арт-педагогіка), збагачення комунікативних та креативних можливостей, формування нових способів міжособистісної взаємодії з оточуючими;

- арт-терапія як гра – спрямованість на процес, а не на результат з елементами нестандартності, несподіваності, оригінальності;
- арт-терапія як метод зцілення – використання трансцендентних властивостей символів та власного творчого потенціалу, які містять у собі способи вирішення внутрішніх конфліктів дитини [13; 14].

Отже, як зауважує О. Карапетова, перевагами арт-терапії в психокорекційній роботі з тривожністю молодших школярів, яка проявляється у формі емоційної неврівноваженості і складно виражається за допомогою мови, є те, що даний метод переважно не вимагає використання вербальних способів самовираження та міжособистісної взаємодії [33, 38].

Таким чином у роботі з тривожними станами дітей увага спрямовується на формування вмінь розпізнавання та керування своїми емоціями, в тому числі з допомогою малювання, ліплення, створення колажів, танців, музики тощо. Завдяки такій діяльності діти мають змогу в процесі переживання образів знаходити причини своєї тривоги, виражати емоції та почуття, що пов'язані із самим собою та переживанням своїх проблем, активно шукати нові форми взаємодії зі світом, виражати свою неповторність, значущість та індивідуальність.

Найбільш ефективними видами арт-терапії в корекційній роботі з тривожністю дітей молодшого шкільного віку, на думку дослідників, є ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія [40; 53; 73, 92].

Ізотерапія (терапія образотворчим мистецтвом, передусім – малюванням) в роботі з тривожними станами спрямована на допомогу в прояві своїх почуттів, емоцій, переживань, страхів, мрій. Важливим моментом при цьому є вибір художнього матеріалу, кольорів, розміщення предметів на аркуші, розмірів та форм, що використовуються дитиною. Завдяки ізотерапії вивільняються негативні почуття, яких можливо позбутися в процесі таких видів малювання, як мазання, штриховка, малювання листям, малювання на склі, малювання пальцями та ін. [38, 12].

Важливим аспектом також є можливість спостереження за динамікою підвищення чи зниження рівня тривожності дитини в ході заняття, аналізу змін у внутрішніх страхах чи занепокоєнні, обговорення продукту творчості з вербалізацією того, що викликає тривогу.

Казкотерапія є терапією за допомогою використання казок, які люблять не лише діти, але й дорослі. У казах та міфах відображається шлях успішної ініціації, а архетипи, закладені в їх основу, виражають ступені поступового виділення з колективного несвідомого індивідуального свідомого, зміну у співвідношенні свідомого та несвідомого в психіці дитини.

Казки повертають дитину до стану затишку рідного дому, спогадів про мамин голос, комфорт та спокій, до позитивних емоцій, що викликаються такими спогадами. Завдяки казкотерапії стає можливим занурення у свій внутрішній світ, налагодження комунікації із зовнішнім світом засобами проєкції та символів. Специфічною особливістю казкотерапії є те, що вона допомагає позбутися страхів, тривоги з допомогою вигаданих образів та символів, фантастичних речей, перетворити їх на позитивні переживання. Несвідомі процеси, що відбуваються у психіці дитини, накладаються на зміст казки. Несвідоме при цьому активно перетворює життєвий довід, фіксує позитивні моменти, відкладає негативні переживання як образи.

Формами казкотерапії можуть бути створення власної казки, розповідь терапевтичної народної чи авторської казки психологом. При цьому важливо в процес бесіди визначити, які казкові герої є улюбленими, а які викликають негативні реакції, що в них приваблює, а що відштовхує та на основі отриманих характеристик запропонувати створити казку. Необхідно налаштувати дитину на отримання позитивного закінченні твору. Наприкінці заняття казку слід обговорити, запропонувати намалювати її чи розіграти якийсь епізод з метою отримання емоцій.

Пісочна терапія є одним з різновидів арт-терапії та ігрової терапії. Цей метод відзначається унікальністю, як зазначає О. Колпакчи, через надання можливості дослідження власного внутрішнього світу через використання

багатьох маленьких фігурок, контакту з піском, певною кількістю води, свободи самовираження [40, 200].

Пісок знімає нервові напруження, покращує настрій, викликає позитивні емоції. Завдяки взаємодії з піском можливо виразити свої переживання та почуття. Пісочниця є зменшеною моделлю навколишнього світу, в якому можна не боятися щось зіпсувати чи зламати, вільно творити. У ній за допомогою фігурок можливо створити проєкцію ситуації, яка викликає тривогу, гнів чи страх, занепокоєння, а також виправити цю ситуацію в позитивну сторону через переміщення фігурок.

Ефективною у роботі з тривожністю є музикотерапія. Як зауважує І. Лисенкова, цей напрям арт-терапії утворює можливості для емоційної активізації в ході вербальної психотерапії; розвитку навичок міжособистісного спілкування, комунікативних функцій та здібностей; здійснює регулятивні впливи на психо-вегетативні процеси; впливає на підвищення естетичних потреб [53, 232]. Психологічними механізмами корекційного впливу музикотерапії є катарсис як емоційна розрядка та засіб регуляції емоційних станів, формування здатності до усвідомлення своїх переживань, підвищення рівня соціальної активності, опанування новими способами емоційної експресії, формування нових установок.

Музикотерапія допомагає дітям в адаптації до навколишнього середовища, в них зменшується рівень напруги, тривоги, покращуються комунікативні навички, вони стають більш відкритими та розкутими.

Таким чином, використовуючи можливості мистецтва, арт-терапія може бути результативним методом корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які визначаються високою тривожністю. Цінність арт-терапії полягає у тому, що відтворюючи з її допомогою внутрішні переживання дитини, можна зняти її психологічну напругу, налагодити її відносини з собою і світом.

Висновки до 1 розділу

Здійснений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу з'ясувати, що тривожність є негативним емоційним станом, який виявляється в очікуванні ймовірних неприємних, загрозливих подій. Водночас під тривожністю розуміють як властивість особистості, що характеризується схильністю сприймати світ як загрозливий і небезпечний на підставі відчуття реальної чи уявної небезпеки.

Це складна реакція, яка здатна мобілізувати людину в ситуації очікування загрози, властива всім і необхідна для оптимальної адаптації до дійсності при помірному її рівні. Якщо ж тривожність набуває якості стійкого особистісного утворення, то вона розглядається як порушення особистісного розвитку і стає перешкодою для нормальної діяльності й повноцінного спілкування.

Ознаками тривожності є:

1) соматичні (внутрішні) ознаки – виникають внаслідок хвилювання (поверхнєве дихання, прискорене серцебиття, ком в горлі, сухість у роті, відчуття важкості або болю в голові, слабкість у ногах, почуття жару, холод в області сонячного сплетіння, холодні та вологі долоні, тремтіння рук, біль у животі, несподіване бажання сходити в туалет, сверблячка, відчуття незграбності, поколювання);

2) поведінкові (зовнішні) ознаки – виникають як реакція на стан загрози.

У молодшому шкільному віці яскраво помітною є емоційна вразливість дітей через відчуття незвичного, яскравого, що може зумовлювати переживання радості та навпаки – через відчуття дискомфорту, самотності, неспокою та ін. Адже в школі має місце розширення кількості стресових подій та ситуацій, що викликають негативні переживання, пов'язані з оцінюванням, публічністю, несформованістю адаптаційних механізм до нових умов.

Унаслідок таких змін у процесі навчання молодших школярів може розвинути підвищена тривожність.

Окремою формою тривожності молодших школярів є шкільна тривожність, яка за широтою поняття включає в себе багато аспектів шкільного неблагополуччя та повністю локалізується в шкільній сфері.

Така тривожність виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності з приводу навчальних ситуацій, в очікуванні негативного ставлення до себе, низької оцінки зі сторони вчителів, однокласників, побоюванні помилок та невідповідності вимогам дорослих. Такі діти постійно відчують себе неадекватними, неповноцінними, невпевненими в правильності своїх дій, поведінки, прийнятих рішень, що може стати причиною розвитку неврозів, порушення пізнавальної діяльності, виникнення психологічних комплексів.

Ефективним методом корекції тривожності молодших дошкільників є арт-терапія, призначена на допомогу шляхом створення арт-терапевтичного продукту засобами мистецтва. Високий рівень результативності арт-терапії забезпечується завдяки простоті використання, цікавості вправ, позитивним емоціям, які виникають у процес творчості.

Найбільш ефективними видами арт-терапії в корекційній роботі з тривожністю дітей молодшого шкільного віку є ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, що виконують крім корекційної діагностичну, комунікативну, регуляторну, когнітивну та розвивальну функції.

Цінність арт-терапії полягає у тому, що відтворюючи з її допомогою внутрішні переживання дитини, можна зняти її психологічну напругу, налагодити її відносини з собою і світом.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження

Не зважаючи на велику кількість теоретичних та методично-практичних здобутків з дослідження особливостей проявів тривожності в дітей молодшого шкільного віку та методів актуальною залишається проблема їх психологічної корекції, в тому числі засобами арт-терапії.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей проявів тривожності молодших школярів та їх корекції із використанням засобів арт-терапії охоплювало такі етапи:

- 1) констатувальний експеримент – вивчення проявів тривожності в дітей молодшого шкільного віку за допомогою комплексу психодіагностичних методик;
- 2) формувальний експеримент – апробація розробленої програми психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів;
- 3) контрольний експеримент – перевірка ефективності впровадження програми психологічної корекції.

Метою експериментального дослідження на констатувальному етапі було виявлення рівнів та факторів тривожності молодших школярів.

Для досягнення визначеної мети констатувального експерименту виконувались такі завдання:

- 1) розробка моделі дослідження прояву тривожності молодших школярів;
- 2) вибір психологічного інструментарію для здійснення психологічної діагностики та визначення рівнів та чинників тривожності.

Відповідно до визначених завдань на даному етапі експерименту було використано такі методи дослідження, як спостереження, бесіда, тестування, математичний, статистичний та якісний аналіз отриманих результатів.

Методи дослідження проявів тривожності в молодших школярів обиралися згідно мети та завдань констатувального етапу експерименту. Згідно з об'єктивно існуючими особливостями проявів тривожності відповідні їм критерії були призначені для того, щоб розкрити:

- 1) особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів;
- 2) фактори шкільної тривожності;
- 3) способи поведінки в загрозованих ситуаціях;
- 4) типи батьківського ставлення.

Показниками, які розкривали зміст кожного критерію, було визначено:

- особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів: ситуативна тривожність, особистісна тривожність, загальна тривожність у школі, наявність страхів, пригніченість, почуття незахищеності, низька самооцінка, агресивність, імпульсивність, невпевненість у собі, замкненість, песимізм;
- фактори шкільної тривожності: тривожність у соціальних контактах з однолітками, тривожність у стосунках з вчителями, перешкоди в досягненні успіху, страх перевірки знань, страх самовираження, страх негативного оцінювання, низька фізіологічна опірність стресові;
- способи поведінки в загрозованих ситуаціях: пасивність, нерішучість, залежність від батьків, стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення;
- типи батьківського ставлення: прийняття-відкидання, кооперація, симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, інфантилізація, що виявлялись зі сторони батьків відносно дитини.

Критеріальний вимір компонентів проявів тривожності молодших школярів ґрунтувався на оцінках кожного показника за високим, середнім та низьким рівнями їх вираженості.

За допомогою методики «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д.Спілбергера-Ю.Л.Ханіна (додаток А) визначався рівень ситуативної тривожності як реакції на соціально-психологічні стресори, очкування негативних оцінок або агресивних реакцій, несприятливого ставлення до себе та якість інтегральної самооцінки особистості, а також рівень особистісної тривожності як риси, властивості, диспозиції уявлень про індивідуальні відмінності в схильності до реакцій на дію різних стресорів, тобто відносно стійкої схильності особистості молодших школярів до сприйняття загрози власному «Я» в різних ситуаціях та реакції на такі ситуації підвищенням рівня ситуативної тривожності. Рівень особистісної тривожності детермінується минулим досвідом, тобто тим, наскільки часто дитині доводилося переживати ситуативну тривожність [73, 17].

Згідно інструкції досліджуванним пропонувалось у залежності від відчуттів в даний конкретний момент оцінити кожне з 20-ти суджень шкали ситуативної тривожності та відчуттів зазвичай за шкалою особистісної тривожності: 4 бали – «абсолютно вірно», 3 бали – «вірно», 2 бали – «напевно, так», 1 бал – «ні, зовсім не так».

Оцінка результатів, визначеннях згідно з ключем, здійснювалась за розподілом отриманих балів:

- від 0 до 30 балів – низький рівень тривожності,
- від 31 до 60 балів – середній рівень тривожності,
- від 61 до 80 балів – високий рівень тривожності.

Рівень та характер тривожності, пов'язаної зі школою, аспектами шкільного навчання, вивчались за допомогою Тесту шкільної тривожності Тейлора Філіпса (додаток Б). Даний тест дає змогу визначити характер та рівень тривожності, діагностувати різні фактори виникнення тривожності.

Згідно з процедурою дослідження опитуваним необхідно було відповісти на 58 запитань тесту «Так» чи «Ні» стосовно самопочуття в школі: якщо опитуваний погоджувався із наведеним твердженням (вважав, що твердження відповідає його власному ставленню до школи), то в бланку відповідей ставилася позначка «+» навпроти номеру твердження, якщо не погоджувався, то ставилася позначка «-».

Під час обробки результатів було використані бланки підрахунку даних: один бал нараховувався за відповідь «так» з позначкою «+» або за «ні» зі знаком «-». Інші відповіді незарховувались. Якщо учні давали на твердження відповідь «+», а за ключем стояла відповідь «-», то така невідповідність вказувала на присутність в опитуваних тривожності.

При обробці результатів нами було виділено:

- твердження, відповіді на які не збігалися з ключем тесту: якщо кількість таких відповідей була більше $\geq 50\%$, рівень тривожності оцінювався як підвищений;
- збіги за всіма факторами тривожності, які подані в тесті: рівень тривожності визначався як в попередньому випадку, проводився аналіз емоційного загального внутрішнього стану молодших школярів відповідно до наявності певних тривожних синдромів та ступенем їх вираженості.

Протиріччя знаків «так» – «плюс» та «ні» – «мінус» за кожним з факторів визначалось як число протиріч у відсотках: $< 50\%$; $> 50\%$; $> 75\%$.

Рівень тривожності, як загальний, так і за кожною зі шкал, визначався таким чином:

- загальна кількість збігів менше 50% – низький рівень тривожності;
- загальна 50-75% - середній рівень тривожності;
- загальна кількість збігів понад 76% – високий рівень тривожності.

Змістова характеристика синдромів (чинників) тривожності здійснювалась за такими шкалами:

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан школяра, пов'язаний з різними формами його включення в шкільне життя.
2. Переживання соціального стресу – емоційний стан школяра, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти, насамперед з однолітками.
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий негативний психічний фон, який не дає змоги школяру розвинути власну потребу в успіху, досягнути високого результату тощо.
4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, які пов'язані з потребою саморозкриття, демонстрації своїх можливостей, подання себе іншим,.
5. Страх ситуації перевірки знань – негативний емоційний стан переживання тривоги у ситуаціях перевірки знань, можливостей, досягнень, особливо в умовах публічності.
6. Страх невідповідності очікуванням оточення – очікування негативного оцінювання, орієнтація на значущість в оцінюванні своїх результатів, учинків думки інших, тривога з приводу оцінок, які надаються навколишніми.
7. Низька фізіологічна опірність стресові – особливості психофізіологічної організації, що знижують здатність дитини до пристосовування в ситуаціях стресового характеру, та підвищують ймовірність деструктивного, неадекватного реагування на тривожний фактор середовища.
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями – негативний загальний емоційний фон взаємостосунків із дорослими у школі, що призводить до зниження успішності навчання дітей в школі [71, 134].

З метою виявлення рівня адаптації молодших школярів до критичних життєвих ситуацій, характер захисних механізмів, психологічних стратегій та способів у подолання труднощів, способів їх подолання було використано

методику «Людина під дощем» О. В. Романової та Т. І. Ситько (додаток В) [31, 142].

Відповідно до процедури обстеження в спокійній обстановці досліджуваним надавалось по два аркуші формату А-4 та кольорові олівці, зачитувалася інструкція, згідно з якою необхідно було намалювати на одному аркуші паперу людину, а на іншому – людину під дощем. Ніяких уточнень до інструкцій не робиться та повторюється при додаткових запитаннях. У випадку, якщо в досліджуваних виникав психологічний опір і вони відмовлялись малювати, уточнювалось, що художні вміння та здібності не мають ніякого значення.

Після закінчення процедури малювання задавались уточнюючі запитання:

- Яким є загальний настрій першого малюнка?
- Яким є загальний настрій другого малюнка?
- Що відчуває людина на другому малюнку?
- Яке ставлення в людини на другому малюнку до дощу?

Оцінка рівнів використання типових методів подолання складних життєвих ситуацій здійснювалася за такими факторами:

1. Стратегія вирішення проблем – активна поведінкова стратегія, згідно з якою людина прагне використати всі наявні особистісні ресурси, щоб знайти можливі способи ефективного вирішення проблеми. При цьому основою для такого типу є його реактивність: реакція-відповідь настає як реакція на стресор. Прогноз та реакція на майбутній стресор, є проєктивним орієнтиром на майбутнє;
2. Стратегія пошуку соціальної підтримки – активна поведінкова стратегія, при якій людина звертається за підтримкою та допомогою до сім'ї, друзів, значущих осіб для ефективного вирішення проблеми;
3. Стратегія уникнення – це поведінкова стратегія, відповідно до якої людина прагне відійти від вирішення проблем, ухилитись від

контакту з травмуючою дійсністю. При цьому людина використовує пасивні способи уникнення.

Інформація про специфіку сприйняття негативних ситуацій життя та про загальний стан аналізувалась за загальним цілісним образом малюнка:

1). Розміщення. В залежності від розташування персонажа на другому малюнку, який є основним у визначенні вищезазначених особливостей особистості, формується висновок щодо тенденцій випробуваного:

- розташування людини знизу – наявні депресивні схильності,
- розташування людини зверху – оптимістичне сприйняття ситуації;
- розташування людини справа – націленість на майбутнє;
- розташування людини зліва – зацикленість на минулому;
- різке зміщення у будь-який бік – схильність до відходу в світ фантазій про майбутнє або минуле відповідно.

2). Особливості людини:

- стать і вік – визначається схильність реагувати на стрес визначеним способом: стереотипно фемінно або маскулінно, по-дорослому або по-дитячому інфантильно;

- різного роду активність: швидкий біг – спроба втекти від проблем; сидіння або лежання – пасивність; твердий крок, міцне стояння – впевненість в собі;

3). Засоби захисту. Наявність на малюнку будь-яких предметів вказує на рівень адаптованості та вміння справлятися з труднощами, відсутність – потреба в турботі, незахищеність:

- плащ, парасолька, капелюх – вказують на способи подолання стресу;
- велика парасолька – співзалежні відносини з батьками
- відсутність одягу – неприйняття стереотипів поведінки, безпорадність;

4). Додаткові предмети. Деревя, будинки, печери, автобусні зупинки – бажання отримувати захист і підтримку. Якщо притулок на малюнку не

використовується за призначенням – закритість від контакту або неможливість отримати допомогу від близьких.

5) Дощ і атрибути. Дощ являє є символом життєвих негараздів. Від, кількості крапель і частоти дощу, характеру ліній залежить ставлення до стресових ситуацій:

- суцільна стіна зливи – неможливість впоратися з труднощами;
- легкий дощик – оптимістичний підхід до труднощів;
- наявність хмар і блискавок – депресивні тенденції;
- калюжі – невирішені проблеми.

б). Особливості малювання:

- сильний натиск, стирання деталей, різке штрихування – тривожність;
- незакінчені лінії – конфлікт;
- незграбні різкі фігури – агресивність і неадаптованість до стресу;
- занадто легкі лінії – брак ресурсу та астенія.

Додатково проводилося обговорення малюнків з використання запитань:

- Як відчуває себе людина під дощем?
- Який вона має настрій?
- Що їй найбільше хочеться зробити?
- Дощ був несподіваним чи за прогнозом?
- Чи була людина готова до того, що піде дощ?
- У який момент часу тебе застав дощ?
- Які перспективи в дощу?
- Чи любиш ти дощ? Чому?
- Якщо людині під дощем погано, чим їй можна допомогти?
- Чим сама людина може собі допомогти, що може зробити, щоб впоратися з дощем?
- Чи є дощ поганим чи хорошим?
- Чи є у цієї людини на малюнку звичка ходити під парасолькою?

Отримані результати інтерпретувались залежно від вираженості ознак на малюнку за такими шкалами: шкала 1 – наявність страхів; шкала 2 – пригніченість; шкала 3 – схильність уникати неприємностей; шкала 4 – пасивність, нерішучість; шкала 5 – почуття незахищеності; 6 – низька самооцінка; шкала 7 – залежність від батьків, інфантильність. Також встановлювались рівні використання типових методів подолання труднощів: стратегія вирішення проблеми, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення.

Вираженість характеристик оцінювалась за трьома рівнями: високий рівень – 3 бали, середній рівень – 2 бали, низький рівень – 1 бал.

Дослідження емоційної сфери молодших школярів, наявність в них агресивності, її інтенсивності та направленості й інших особистісних особливостей визначалися за допомогою проективної методики «Кактус» М. А. Панфілової (додаток Г). За інструкцією дітям пропонувалось намалювати кактус, таким, яким він уявляється, а потім дати відповіді на запитання:

1. Цей кактус є домашнім або диким?
2. Він сильно колеться? До нього можна доторкатися?
3. Кактусу подобається, коли його поливають, за ним доглядають, дбають про нього?
4. Кактус росте сам чи з якоюсь поруч? Якщо має сусіда, то яка це рослина?
5. Коли кактус підросте, як він зміниться (величина, голки, відростки)?

Інтерпретація результатів здійснювалась за рівнями проявів психологічних особливостей особистості досліджуваних за такою схемою:

1) агресивність – наявність великої кількості голок; високий рівень агресивності – голки довгі, сильно стирчать, близько розташовані один до одного;

2) імпульсивність – сильний натиск, уривчасті лінії;

3) невпевненість у собі – розташований внизу аркуша маленький малюнок;

4) замкненість – відсутність виступаючих відростків, химерність форм, зигзаги по контуру кактуса чи в його середині, западини, вгинання;

5) песимізм – «сумні» кактуси, тьмяні кольори, не використовувалися кольорові олівці;

6) тривога – переривчастість ліній, внутрішнє штрихування, темні кольори на малюнку;

7) брак домашньої захищеності – відсутність горщика для кактуса, «дикий» кактус.

Залежно від рівня проявів вищезазначених досліджуваних психологічних особистісних особливостей нараховувалось: 3 бали – високий рівень, 2 бали – середній рівень, 1 бал – низький рівень.

Вивчення батьківського ставлення до дітей молодшого шкільного віку здійснювалось за допомогою тестування їх батьків із використанням Тесту-опитувальника батьківського ставлення А. Варги та В. Століна (додаток Д). Згідно з інструкцією респондентам необхідно було на кожне з 61 тверджень опитувальника дати відповідь «Так» чи «Ні» залежно від того, чи згодні вони з даним твердженням стосовно своєї дитини.

У процесі підрахунку тестових балів за ключем до тесту враховувались усі відповіді «Так». Тестові бали інтерпретувались за шкалами: шкала 1 – «Прийняття-відкидання», шкала 2 – «Кооперація» (соціальна бажаність), шкала 3 – «Симбіоз», шкала 4 – «Авторитарна гіперсоціалізація», шкала 5 – «Маленький невдаха» (інфантилізація).

Шкала 1. «Прийняття-відкидання» – інтегральне емоційне ставлення батьків до дитини. При високих значеннях досліджуваного показника дитина подобається такою, як вона є, батьки поважають її індивідуальність, симпатизують їй, прагнуть проводити з нею більше часу, схвалюють її плани та інтереси.

При низьких значеннях показника – батьки сприймають дитину як погану, непристосовану, як невдачу, таку, що не може досягнути успіху в житті через брак здібностей, невеликий розум, погані схильності. По відношенню до дитини батьки почувають злість, образу, Здебільшого батько досаду, роздратування, не довіряють їй та не поважають її.

Шкала 2. «Кооперація» (соціальна бажаність) – соціально бажаний образ ставлення батьків. За високими значеннями батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються допомогти дитині у всьому, співчують їй, високо оцінюють її інтелектуальні та творчі здібності, відчувають почуття гордості за неї, заохочують ініціативу та самостійність дитини, намагаються бути з нею на рівних, зрозуміти та розділити її точку зору в спірних питаннях довіряють їй.

Шкала 3. «Симбіоз» – міжособистісна дистанція у спілкуванні з дитиною. При високих балах за даною шкалою вважається, що батьки прагнуть до симбіотичних відносин з дитиною: батьки відчувають себе єдиним цілим з дитиною, прагнуть задовольнити всі її потреби, відгородити від труднощів і неприємностей в житті, постійно відчувають тривогу за дитину, яка здається маленькою та беззахисною. При спробі дитини стати більш автономною тривога батьків підвищується, оскільки батьки не хочуть надавати їй самостійності.

Шкала 4. «Авторитарна гіперсоціалізація» – форма і напрямок контролю за поведінкою дитини. При високих значеннях за цією шкалою в батьківському ставленні чітко проглядається авторитаризм. Батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності та чіткого дотриманням дисципліни. Вони намагаються у всьому нав'язати дитині свою волю, не спроможні зрозуміти її точку зору. Суворо карають за прояви свавілля дитини. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її думками, почуттями, індивідуальними особливостями, звичками.

Шкала 5. «Маленький невдаха» (інфантилізація) – особливості сприйняття і розуміння дитини батьками. За високих значеннях за даною

шкалою в батьківському ставленні є прагнення інфантилізації дитини, приписати їй соціальну та особисту неспроможність. Батьки бачать дитину молодшою за її реальний вік. Її інтереси, думки, захоплення та почуття дитини здаються батькам несерйозними, надто дитячими. Дитина сприймається як непристосована, неуспішна, відкрита для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, нарікають на її невірність та неуспішність. У зв'язку з цим батьки намагаються строго контролювати її дії, захистити від труднощів життя.

Вплив всіх вищезазначених факторів на тривожність дітей молодшого шкільного віку оцінювався за допомогою кореляційного аналізу, що визначав форми та тісноту зв'язку між випадковими величинами, за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона (формула 2.1):

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}, \quad (2.1)$$

де \bar{x} , \bar{y} – вибіркові середні випадкових величин X і Y відповідно.

Значення коефіцієнта кореляції є точковими оцінками коефіцієнта кореляції генеральної сукупності. За величиною коефіцієнта кореляції отримують інформацію щодо щільності кореляційного зв'язку.

Якщо $r < 0,35$, то кореляційний зв'язок вважався статистично неістотним, при $r \geq 0,35$ кореляційний зв'язок вважався істотним; при $r \geq 0,7$ кореляційний зв'язок вважався тісним.

2.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Констатувальний експеримент проводився з метою виявлення рівнів та характеристик досліджуваного феномена згідно з визначеними компонентами, критеріями та показниками в Львівській загальноосвітній

школі I-III ступенів Львівської міської ради, в якому приймали участь 52 учні 2-х класів (експериментальна група – 28 учнів, контрольна група – 24 учні) та 52 батьків.

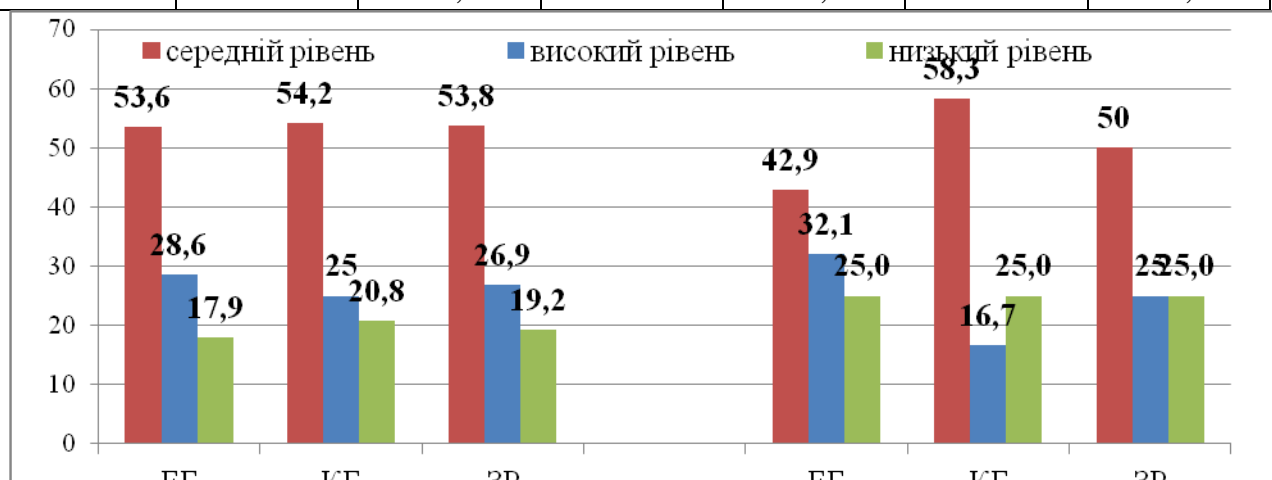
Рівні вираженості ситуативної та особистісної тривожності визначались за допомогою тесту «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера-Ю.Л. Ханіна (додаток Е).

Згідно з отриманими результатами показники ситуативної тривожності молодших школярів, які брали участь в експериментальному дослідженні переважно знаходились на середньому рівні: в ЕГ – у 53,6% дітей, у КГ – в 54,2%, за загальним результатом – в 53,8% дітей (табл.2.1, рис.2.1).

Таблиця 2.1

Рівні вираженості ситуативної та особистісної тривожності

Рівні	Розподіл за групами					
	ЕГ		КГ		Загальний результат	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Ситуативна тривожність						
Високий	8	28,6	6	25,0	14	26,9
Середній	15	53,6	13	54,2	28	53,8
Низький	5	17,9	5	20,8	10	19,2
Особистісна тривожність						
Високий	9	32,1	4	16,7	13	25,0
Середній	12	42,9	14	58,3	26	50,0
Низький	7	25,0	6	25,0	13	25,0



Ситуативна тривожність

Особистісна тривожність

Рис. 2.1. Розподіл рівнів ситуативної та особистісної тривожності, %

Високий рівень тривожності, що виникає внаслідок впливу ситуації, яка викликає занепокоєння, був властивий 28,6% школярів з ЕГ та 25,0% - з КГ (за загальним результатом – 26,9% школярів). До таких ситуацій належали ті, які можуть відбуватись у сфері спілкування з однолітками, вчителями, в рамках навчальної діяльності, у стосунках з батьками та ін. та які безпосередньо пов'язуються з індивідуальними особливостями емоційного реагування кожного з учнів, а також з ситуативними зовнішніми чинниками, які впливають на них зовні. Водночас низький рівень ситуативної тривожності було констатовано в 17,9% опитуваних з ЕГ та 20,8% – з КГ (за загальним результатом – 19,2% опитуваних).

Високий рівень враженості такої особистісної риси, що виявляється у постійній схильності до тривоги та сильних негативних переживань в різних життєвих ситуаціях (особистісна тривожність), було встановлено в 32,1% респондентів з ЕГ та в 16,7% - з КГ (за загальним результатом – в 25,0% респондентів). Ці діти вирізнялись стійкою схильністю бачити в багатьох ситуаціях загрозу для їхньої життєдіяльності та самооцінки, що було перешкодою для їхньої нормальної адаптації, нормального розвитку та продуктивної навчальної діяльності. До числа учнів з середнім рівнем особистісної тривожності було віднесено 42,9% дітей з ЕГ та 58,3% – з КГ (за загальним результатом – 50,0%), із низьким рівнем – по 25,0% досліджуваних як з ЕГ так з КГ.

Визначення рівнів та характеру тривожності, що пов'язана зі школою, здійснювалася за методикою «Тест шкільної тривожності» Т. Філіпса (додаток Є).

Згідно з результатами дослідження високий рівень загальної тривожності в школі був притаманний 25% респондентів з ЕГ та 16,7% – з КГ, що за загальним результатом становило 21,2% та вказувало на загострення загального емоційного стану дітей, пов'язаного з різними формами їх включення в шкільне життя (табл.2.2).

Таблиця 2.2

Рівні вираженості факторів шкільної тривожності

Рівні	Розподіл за групами					
	ЕГ		КГ		Загальний результат	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Загальна тривожність у школі						
Високий	7	25,0	4	16,7	11	21,2
Середній	14	50,0	10	41,7	24	46,2
Низький	7	25,0	10	41,7	17	32,7
Переживання соціального стресу						
Високий	4	14,3	4	16,7	8	15,4
Середній	11	39,3	12	50,0	23	44,2
Низький	13	46,4	8	33,3	21	40,4
Фрустрація потреби в досягненні успіху						
Високий	4	14,3	5	20,8	9	17,3
Середній	15	53,6	8	33,3	23	44,2
Низький	9	32,1	11	45,8	20	38,5
Страх самовираження						
Високий	9	32,1	7	29,2	16	30,8
Середній	13	46,4	13	54,2	26	50,0
Низький	6	21,4	4	16,7	10	19,2
Страх ситуації перевірки знань						
Високий	16	57,1	7	29,2	23	44,2
Середній	4	14,3	3	12,5	7	13,5
Низький	8	28,6	14	58,3	22	42,3
Страх невідповідності очікуванням оточення						
Високий	13	46,4	7	29,2	20	38,5
Середній	7	25,0	9	37,5	16	30,8
Низький	8	28,6	8	33,3	16	30,8
Низька фізіологічна опірність стресові						
Високий	9	32,1	3	12,5	12	23,1
Середній	11	39,3	7	29,2	18	34,6
Низький	8	28,6	14	58,3	22	42,3
Проблеми і страхи у стосунках з учителями						
Високий	9	32,1	4	16,7	13	25,0
Середній	15	53,6	11	45,8	26	50,0

Низький	4	14,3	9	37,5	13	25,0
---------	---	------	---	------	----	------

Середній рівень показника було виявлено в 50,0% молодших школярів з ЕГ та в 41,7% – з КГ (за загальним результатом – в 46,2% молодших школярів); низький рівень – в 25,0 учнів з ЕГ та в 41,7% учнів з КГ (за загальним результатом – в 23,7% учнів)

Переживання соціального стресу на високому рівні було властиве 14,3% учнів з ЕГ та 16,7% – з КГ (за загальним результатом – у 15,4% учнів), які боялися ситуацій насмішок зі сторони інших учнів, агресивних дій з їх сторони, вважали себе несхожими на однокласників, остерігалися їх недобррозичливості, неповаги, ігнорування. Середній рівень досліджуваного показника було констатовано в 39,3% дітей з ЕГ, в 50,0% – з КГ (за середнім значенням – в 44,2% дітей), а низький рівень – в 46,4% молодших школярів з ЕГ та в 33,3% з КГ (за загальним результатом – у 40,4% молодших школярів). Такі дані свідчили про досить позитивний загальний емоційний стан дітей в системі їх соціальних контактів з однолітками.

Виражена фрустрація в потребі досягнення успіху прослідковувалась у 14,3% респондентів з ЕГ та в 20,8% – з КГ (за загальним результатом – у 17,3% респондентів), що вказувало на наявність несприятливого психічного фону, що заважає їм розвивати потребу в успіху, в досягненні високих результатів. Натомість в 32,1% учасників експерименту з ЕГ та 45,8% – з КГ (за загальним результатом – у 38,5% учасників експерименту) не виникало труднощів у тому, щоб встигати разом з класом, працювати в рамках вимог учителя, у розумінні матеріалу, в отриманні оцінок, які відповідають очікуванням батьків, були задоволені славленням учителів та однокласників, в яких було зафіксовано низький рівень показника. При цьому в переважній більшості учнів проблема страху досягнення успіху була виражена на середньому рівні: серед учнів ЕГ – в 53,6%, КГ – 33,3%, за загальним результатом – у 44,2%

Страх самовираження, який супроводжується негативними емоційними переживаннями, які виникають щодо ситуації саморозкриття, демонстрації

своїх можливостей, на високому рівні було виявлено в 32,1% молодших школярів з ЕГ та в 29,2% – з КГ (за загальним результатом – в 30,8%); на середньому рівні – в 46,4% дітей з ЕГ та в 54,2% з КГ (з загальним результатом – в 50,0% дітей). Не відчували страху перед необхідністю суперечок в деяких випадках, виглядати безглуздо в очах інших, думки про себе навколишніх, які мали низький рівень показника за даною шкалою: 21,4% досліджуваних з ЕГ, 16,7% з КГ, в загальному – 19,2%.

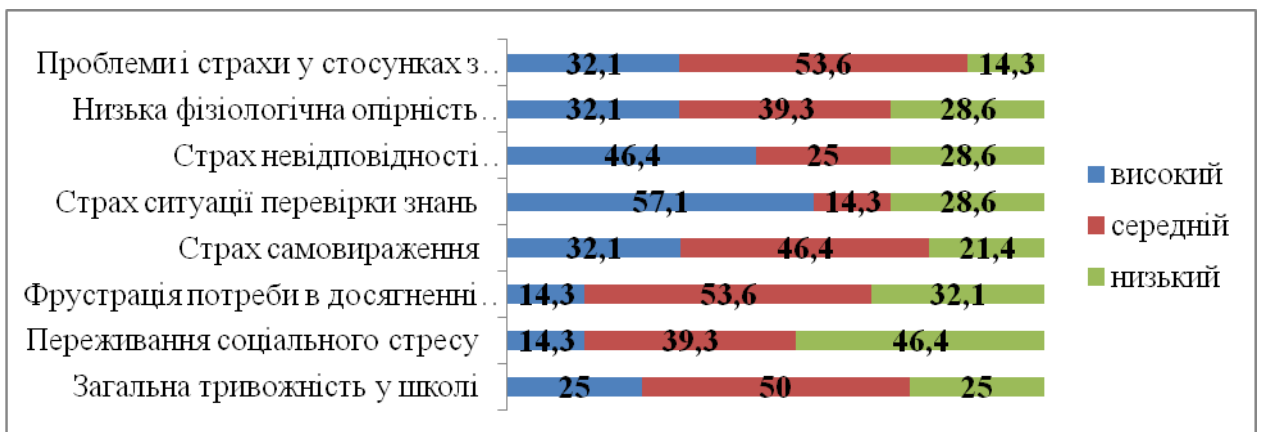
Виражене негативне ставлення та переживання тривоги в ситуаціях публічної перевірки знань та досягнень було зафіксовано в 57,1% учнів з ЕГ та в 29,2% – з КГ (за загальним результатом – в 44,2%), які відчували сильне хвилювання перед перевіркою вчителем засвоєння вивченого матеріалу, під час відповідей чи виконання завдань. Страх ситуації перевірки знань середнього рівня було виявлено в 14,3% досліджуваних з ЕГ та в 12,5% – з КГ (за загальним результатом – в 13,5% досліджуваних); низького рівня – в 28,6% молодших школярів з ЕГ та в 58,3% з КГ (за загальним результатом – в 42,3% молодших школярів).

Страх невідповідності очікуванням оточуючих, що виражався в труднощах пристосування до роботи в класі та до вимог учителя, у хвилюванні через можливу помилку, переживаннях щодо невідповідності оцінок очікуванням батьків, невпевненості в своїх здібностях на уроках, виражався: на високому рівні в 46,4% учасників експерименту з ЕГ, в 29,2% – з КГ (за загальним результатом – в 44,2% учасників експерименту); на середньому рівні – в 25,0% дітей з ЕГ та в 37,5% з КГ (з загальним результатом – в 30,8% дітей); на низькому рівні – в 28,6% респондентів з ЕГ та в 33,3% – з КГ (за загальним результатом – в 30,8% респондентів).

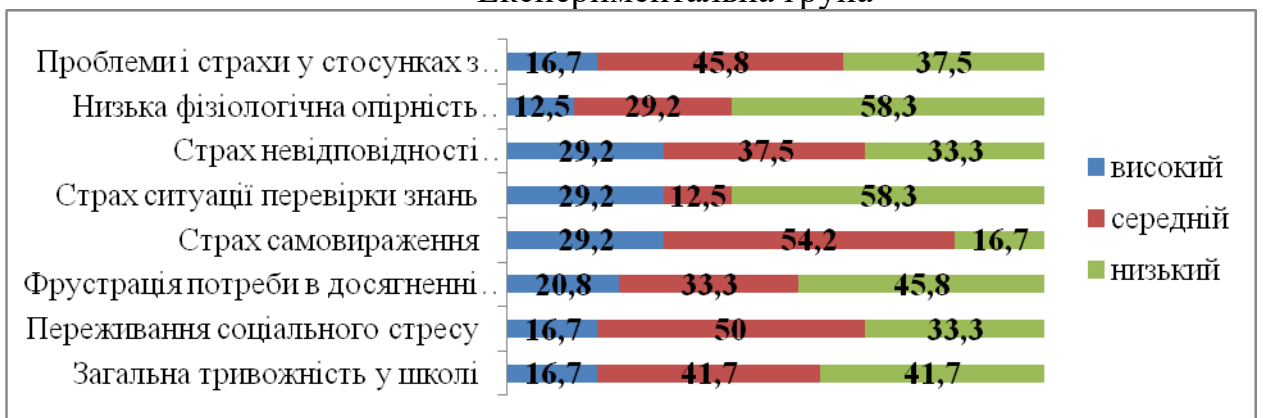
Низька фізіологічна опірність стресові була притаманна 32,1% учнів з ЕГ та 12,5% – з КГ (за загальним результатом – 23,1% учнів), які відчували прискорене серцебиття, жар або оніміння в кінцівках, тремтіння, зокрема в колінах, при виклику вчителем до відповіді. Середній рівень особливостей психофізіологічної організації, що підвищують можливість деструктивної

реакції на ситуації стресового характеру, був виявлений в 39,3% опитуваних з ЕГ та 29,2% – з КГ (за загальним результатом – 34,6% опитуваних); низький рівень – 28,6% досліджуваних з ЕГ та 58,3% – з КГ (за загальним результатом – 42,3% досліджуваних).

Загальний негативний емоційний фон відносин з дорослим в школі, який зокрема знижує успішність навчання дитини, високого рівня було встановлено в 32,1% молодших школярів з ЕГ та в 16,7% з КГ (за загальним результатом – в 25,0% молодших школярів), середнього рівня – в 53,6% учасників експерименту з ЕГ та в 45,8% з КГ (з загальним результатом – в 50,0%). Не відчували проблем та страхів у стосунках з учителями 14,3% учнів з ЕГ та 37,5% – з КГ (за загальним результатом – 25,5% учнів) (рис. 2.2).



Експериментальна група



Контрольна група

Рис. 2.2. Розподіл рівнів вираженості факторів шкільної тривожності, %

У структурі факторів шкільної тривожності молодших школярів, які брали участь в експериментальному дослідженні, найбільш помітним є страх самовираження: у дітей з ЕГ цей показник становить 56,5%, з КГ – 45,2%, в загальному – 50,9% (рис.2.3).

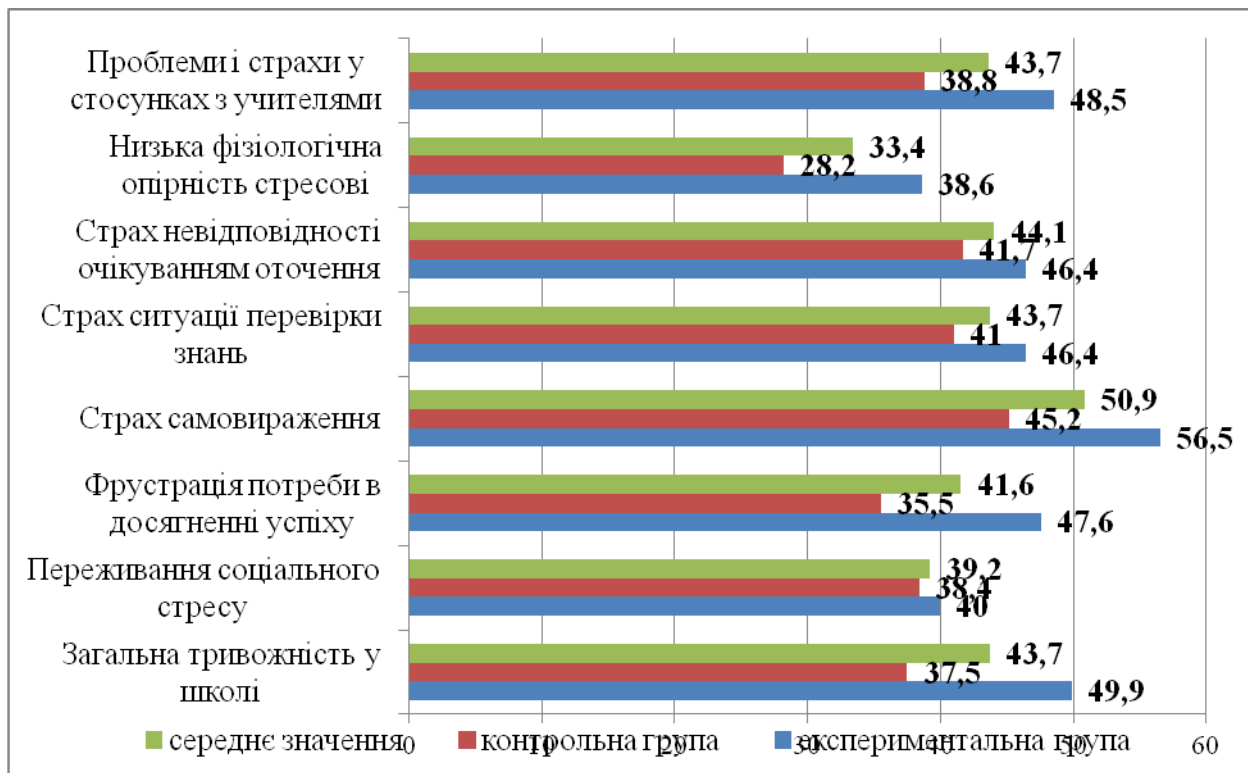


Рис.2.3. Структура вираженості факторів шкільної тривожності, %

На другому місці знаходиться страх невідповідності очікуванням оточуючих: серед учнів з ЕГ – 46,4%, з КГ – 41,7%, в загальному – 44,1%. Третє місце посідають проблеми та страхи, які виникають у відносинах з учителями (в ЕГ – 48,5%, в КГ – 38,8%, в загальному – 43,7%), а також страх ситуації перевірки знань (в ЕГ – 46,4%, в КГ – 41,0%, в загальному – 43,7%). Четверте місце в структурі факторів шкільної тривожності учнів зайняв фактор переживання соціального стресу (в ЕГ – 40,0%, в КГ – 38,4%, в загальному 39,2%); п'яте місце – низька фізіологічна опірність стресу (в ЕГ – 38,6%, в КГ – 28,2%, в загальному – 33,4%).

При цьому слід зауважити, що всі показники знаходяться в межах, які не досягають 50%, що вважаються показником підвищеної чи високої

тривожності за факторами загалом (окрім страху самовираження, зафіксованого у школярів з ЕГ).

Для виявлення рівня адаптації молодших школярів до критичних життєвих ситуацій, характеру захисних механізмів, психологічних стратегій та способів подолання труднощів використовувалась проєктивна методика «Людина під дощем» О. Романової, Т. Ситько. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що: високий рівень страхів властивий майже половині учасників експерименту – 46,4% учнів з ЕГ та 41,7% – з КГ (за загальним результатом – 44,2% учнів); середній рівень – 39,3% молодших школярів з ЕГ та 37,5% з КГ (за загальним результатом – 38,5% молодших школярів); низький рівень – 14,3% та 20,8% опитуваних відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – 17,3%) (додаток Ж) (табл.2.3).

У сприйнятті негативних життєвих ситуаціях сильно виражену пригніченість відчували 14,3% дітей молодшого шкільного віку з ЕГ та 20,8% – з КГ (за загальним результатом – 17,3%), в яких виявлялась апатія, пасивність до зовнішніх обставин, ігнорування обов'язків особистості без усвідомлення наслідків. Пригніченість середнього рівня була встановлена в 57,1% та в 50,0% відповідно досліджуваних з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – в 53,8% досліджуваних), низького рівня – в 28,6% та в 29,2% опитуваних відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – в 28,8% опитуваних).

До прояву пасивності, нерішучості (покірного та бездіяльного ставлення до навколишньої дійсності та сумнівів) на високому рівні були схильні 21,4% респондентів з ЕГ та 16,7% – з КГ (за загальним результатом – 19,2% респондентів). Середній рівень показника було встановлено в 53,6% учнів з ЕГ та в 58,3% – з КГ за (загальним результатом – в 55,8% учнів); низький рівень – у 25,0% учнів як з ЕГ, так і з КГ.

При цьому сильне почуття незахищеності, що характеризує емоційне неблагополуччя, безпомічність, безсилля, самотність в загрозливих ситуаціях, виникало в 28,6% молодших школярів з ЕГ та в 20,8% з КГ (за

загальним результатом – в 25,0% молодших школярів). Достатньо емоційно захищеними від неприємностей виявилися 57,1% опитуваних з ЕГ та 66,7% – з КГ (з загальним результатом – 61,5% опитуваних). Низький рівень

Таблиця 2.3

Рівні вираженості специфіки сприйняття негативних ситуацій життя та ознак загального стану

Рівні	Розподіл за групами					
	ЕГ		КГ		Загальний результат	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Наявність страхів						
Високий	13	46,4	10	41,7	23	44,2
Середній	11	39,3	9	37,5	20	38,5
Низький	4	14,3	5	20,8	9	17,3
Пригніченість						
Високий	4	14,3	5	20,8	9	17,3
Середній	16	57,1	12	50,0	28	53,8
Низький	8	28,6	7	29,2	15	28,8
Пасивність, нерішучість						
Високий	6	21,4	4	16,7	10	19,2
Середній	15	53,6	14	58,3	29	55,8
Низький	7	25,0	6	25,0	13	25,0
Почуття незахищеності						
Високий	8	28,6	5	20,8	13	25,0
Середній	16	57,1	16	66,7	32	61,5
Низький	4	14,3	3	12,5	7	13,5
Низька самооцінка						
Високий	10	35,7	7	29,2	17	32,7
Середній	8	28,6	7	29,2	15	28,8
Низький	10	35,7	10	41,7	20	38,5
Залежність від батьків						
Високий	14	50,0	12	50,0	26	50,0
Середній	10	35,7	8	33,3	18	34,6
Низький	4	14,3	4	16,7	8	15,4

зазначеної якості було констатовано в 14,3% учасників експерименту з ЕГ т в 12,5% – з КГ (за загальним результатом – в 13,5% учасників експерименту).

Низькою самооцінкою відрізнялися 35,7% учнів з ЕГ та 41,7% - з КГ (за загальним результатом – 38,5%), які вважали себе незначними у порівнянні з іншими. Водночас досить високо оцінювали свій фізичний та духовний стан, спрямованість, активність в системі взаємостосунків з навколишнім світом 35,7% досліджуваних з ЕГ та 29,2% – з КГ (за загальним результатом – 32,7% досліджуваних). Середній рівень показника було зафіксовано в 28,6% та в 29,2% дітей молодшого шкільного віку відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – в 28,8% молодших школярів).

Високий рівень залежності від батьків в випадку виникнення загрозливих ситуацій відчували половина опитуваних (50% як з ЕГ, так з КГ), середній рівень – 35,7% та 33,3% відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом - 34,6%), низький рівень – 14,3% та 16,7% відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – 15,4%).

У структурі вираженості специфіки сприйняття негативних життєвих ситуацій за ознаками загального стану на першому місці знаходився фактор наявності страхів в обох групах досліджуваних. Серед учасників експерименту з ЕГ друге місце посідає низька самооцінка, третє – залежність від батьків, четверте – пасивність і нерішучість, п'яте – почуття незахищеності, шосте – пригніченість. Варто зауважити, що в контрольній групі ранжування вираженості вказаних факторів дещо відрізняється: на першому місці – пасивність, нерішучість, на другому – наявність страхів, на третьому – почуття незахищеності, на четвертому – пригніченість, низька самооцінка, на п'ятому – залежність від батьків (рис. 2.4).

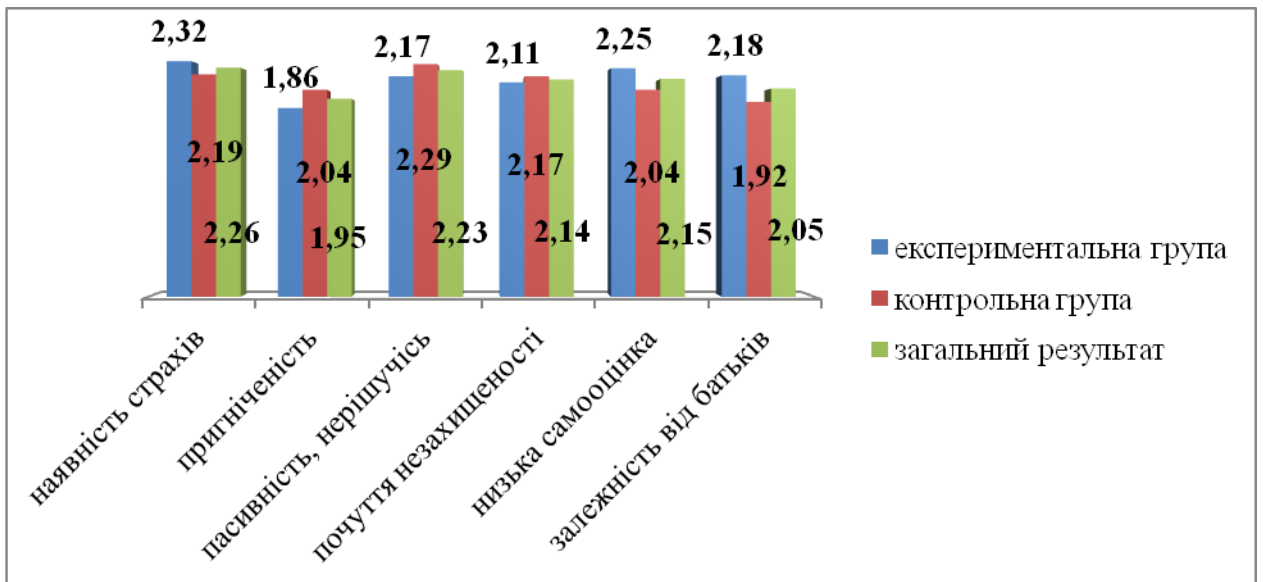


Рис. 2.4. Структура вираженості специфіки сприйняття негативних ситуацій життя та ознак загального стану, у балах

Аналіз специфіки сприйняття негативних життєвих ситуацій досліджуваних дав змогу виявити рівні використання психологічних стратегій подолання труднощів учасниками експерименту (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Рівні вираженості використання психологічних стратегій подолання труднощів

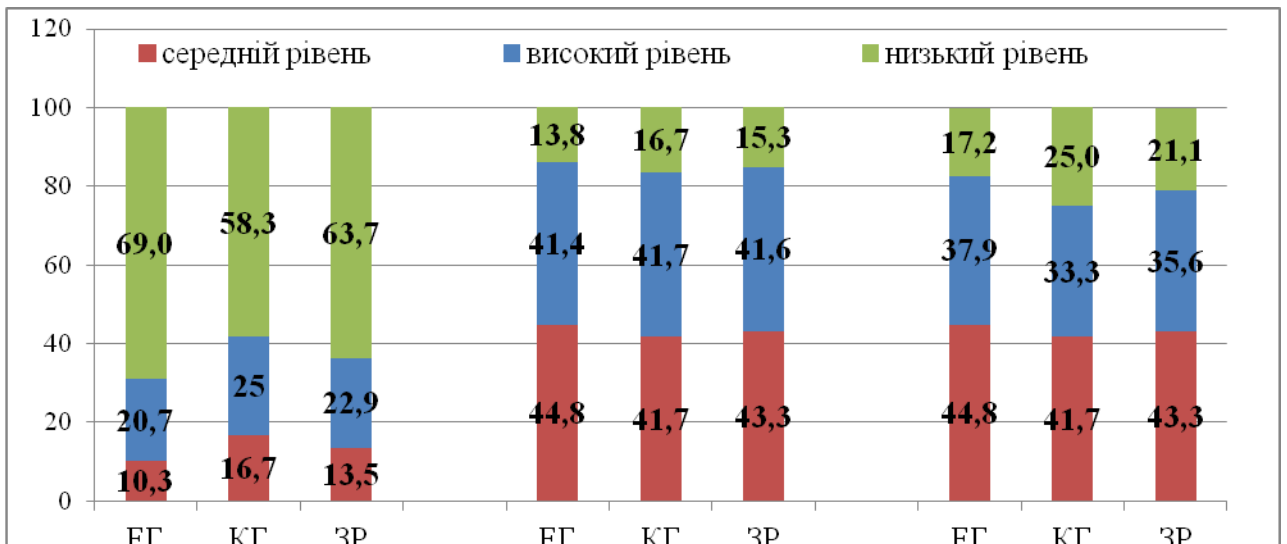
Рівні	Розподіл за групами					
	ЕГ		КГ		Загальний результат	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Стратегія вирішення проблеми						
Високий	6	20,7	6	25,0	12	22,9
Середній	3	10,3	4	16,7	7	13,5
Низький	20	69,0	14	58,3	34	63,7
Стратегія пошуку соціальної підтримки						
Високий	12	41,4	10	41,7	22	41,6
Середній	13	44,8	10	41,7	23	43,3
Низький	4	13,8	4	16,7	8	15,3
Стратегія уникнення						
Високий	11	37,9	8	33,3	19	35,6
Середній	13	44,8	10	41,7	23	43,3
Низький	5	17,2	6	25,0	11	21,1

Так, схильними до активної поведінкової стратегії, прагнення використання особистісних ресурсів для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми на високому рівні виявилися 20,7% молодших школярів з ЕГ та 25,0% – з КГ (за загальним результатом – 22,9% молодших школярів); на середньому – 10,3% та 16,7% учнів відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – 13,5% учнів); на низькому – 69,0% опитуваних з ЕГ та 58,3% – з КГ (за загальним результатом – 63,7% опитуваних).

У випадку виникнення загрозливих ситуацій до стратегії пошуку соціальної підтримки як активної поведінкової стратегії, коли людина звертається за допомогою підтримкою до інших (передусім до батьків та значимих дорослих), схиляються на високому рівні 41,4% учасників експерименту з ЕГ та 41,7% – з КГ (за загальним результатом – 41,6% учасників експерименту). Середній рівень показника констатовано в 44,8% молодших школярів з ЕГ та в 41,7% – з КГ (за загальним результатом – 43,3% молодших школярів); низький рівень – в 13,8% дітей з ЕГ та в 16,7% з КГ (за загальним результатом – 15,3% дітей).

Надають перевагу використанню стратегії уникнення на високому рівні 37,9% опитуваних з ЕГ та 33,3% з КГ (за загальним результатом – 35,6% опитуваних), які прагнуть уникнути контакту з оточуючою дійсністю, відійти від необхідності вирішення проблем. Середній рівень схильності до використання стратегії уникнення констатовано в 44,8% респондентів з ЕГ та в 41,7% – з КГ (за загальним результатом – 43,3% респондентів); низький рівень – в 17,2% та в 25,0% учнів відповідно з ЕГ та КГ (за загальним результатом – в 21,1% учнів).

Очевидним є висновок, що в ситуаціях, які викликають тривожність, молодші школярі надають перевагу стратегії пошуку соціальної підтримки та уникнення перед стратегією вирішення проблеми (рис. 2.5).



Стратегія вирішення проблеми
Стратегія пошуку соціальної підтримки
Стратегія уникнення

Рис. 2.5. Розподіл рівнів вираженості використання психологічних стратегій подолання труднощів, %

Вивчення рівнів проявів емоційних психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, які брали участь в експериментальному дослідженні здійснювалось за допомогою проєктивної методики «Кактус» М. Панфілової.

Згідно з результатами аналізу отриманих даних було виявлено 25% молодших школярів з ЕГ та 33,3% – з КГ (за загальним результатом – 28,8%), які мали високий рівень агресивності. Середній її рівень було зафіксовано в 39,3% та в 37,5% учнів відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – в 38,5% учнів), низький рівень – в 35,7% опитуваних з ЕГ та в 29,2% з КГ (за загальним результатом – в 32,7% опитуваних) (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівні проявів емоційних психологічних особливостей

Рівні	Розподіл за групами					
	ЕГ		КГ		Загальний результат	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Агресивність						
Високий	7	25,0	8	33,3	15	28,8
Середній	11	39,3	9	37,5	20	38,5
Низький	10	35,7	7	29,2	17	32,7

Імпульсивність						
Високий	6	21,4	5	20,8	11	21,2
Середній	14	50,0	12	50,0	26	50,0
Низький	8	28,6	7	29,2	15	28,8
Невпевненість у собі						
Високий	11	39,3	9	37,5	20	38,5
Середній	12	42,9	9	37,5	21	40,4
Низький	5	17,9	6	25,0	11	21,2
Замкненість						
Високий	4	14,3	5	20,8	9	17,3
Середній	15	53,6	12	50,0	27	51,9
Низький	9	32,1	7	29,2	16	30,8
Песимізм						
Високий	6	21,4	4	16,7	10	19,2
Середній	11	39,3	11	45,8	22	42,3
Низький	11	39,3	9	37,5	20	38,5

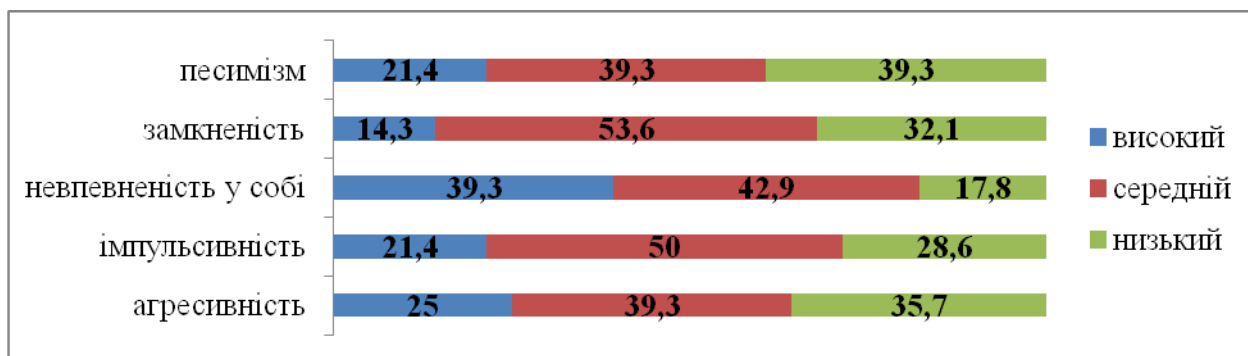
Високий рівень схильності діяти без достатньо свідомого контролю, керуватися впливом зовнішніх обставин чи силою емоційних переживань був притаманний 21,4% учасників експерименту з ЕГ та 20,8% – з КГ (за загальним результатом – 21,2% учасників експерименту). Середній рівень імпульсивності було встановлено в 50,0% учнів молодших класів як з ЕГ, так і з КГ, а низький рівень – в 28,6% школярів з ЕГ та в 29,2% з КГ (за загальним результатом – в 28,8% школярів).

Вираженою невпевненістю у собі, в своїх силах характеризувались 39,3% респондентів з ЕГ та 37,5% з КГ (за загальним результатом – 38,5% респондентів). Середній рівень вираженості цього показника було встановлено в 42,9% учнів молодших класів з ЕГ та в 37,5% – з КГ (за загальним результатом – 40,4% учнів); низький рівень – в 17,9% опитуваних з ЕГ та 25,0% з КГ (за загальним результатом – в 21,2%), які високо оцінювали себе, свої властивості, навички, знання, свою особистість загалом.

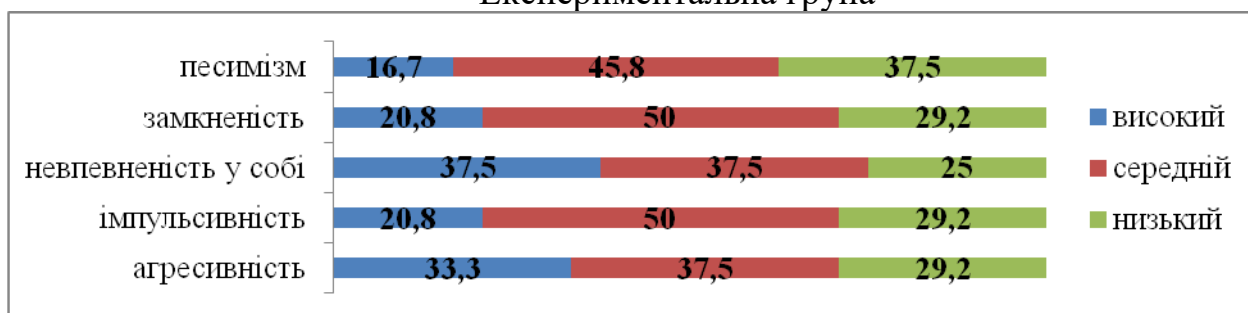
Замкненість, нетовариськість, труднощі у соціальній взаємодії на високому рівні вираженості прослідковувалась у 14,3% та в 20,8% молодших школярів відповідно з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – в 17,3% молодших школярів), на середньому рівні – в 53,6% та в 50,0% дітей з ЕГ та з

КГ відповідно (за загальним результатом – в 51,9%), а на низькому рівні – в 32,1% досліджуваних з ЕГ та в 29,2% з КГ (за загальним результатом – в 30,8% досліджуваних).

Високим рівнем світосприйняття, що характеризується безнадією, зневірою у майбутньому, супроводжується депресивними проявами, вирізнялись 21,4% учасників експерименту з ЕГ та 16,7% – з КГ (за загальним результатом – 19,2% учасників експерименту). Натомість виражені оптимістичні погляди на життя були притаманні 39,3% школярів з ЕГ та 37,5% з КГ (за загальним результатом – 38,5% школярів). Середнє значення показника було зафіксоване в 39,3% та в 45,8% учнів з ЕГ та з КГ відповідно (за загальним результатом – в 38,5% учнів) (рис. 2.6).



Експериментальна група



Контрольна група

Рис. 2.6. Розподіл рівнів вираженості емоційних психологічних особливостей, %

Окремо, з метою встановлення впливу типу батьківського ставлення на прояви тривожності в молодших школярів, було проведено дослідження за допомогою методики «Тест-опитувальник батьківського ставлення» А. Варги, В. Століна. Згідно з отриманими результатами (додаток Л) було

визначено, що в загальному в батьків переважає позитивне ставлення до власних дітей: 35,7% батьків учнів з ЕГ та 50% учнів з КГ (за загальним результатом – 42,3%) виявили високий показник позитивного інтегрального емоційного ставлення до дитини та 50,0% й 33,3% батьків відповідно учнів з ЕГ та з КГ (за загальним результатом – 42,3% батьків) – середній показник. При цьому 14,3% батьків школярів з ЕГ та 16,7% – з КГ (за загальним результатом – 15,4% батьків) негативно сприймають свою дитину, переживають по відношенню до неї злість, роздратування, досаду, не довіряють їй та не поважають її (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Рівні особливостей батьківського ставлення

Рівні	Розподіл за групами					
	ЕГ		КГ		Загальний результат	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Прийняття-відкидання						
Високий	9	35,7	12	50	22	42,3
Середній	16	50	8	33,3	22	42,3
Низький	4	14,3	4	16,7	8	15,4
Кооперація						
Високий	4	14,3	5	20,8	9	17,3
Середній	15	57,1	12	50	28	53,8
Низький	10	28,6	7	29,2	15	28,8
Симбіоз						
Високий	9	21,4	8	33,3	14	26,9
Середній	14	60,7	10	41,7	27	51,9
Низький	6	17,9	6	25	11	21,2
Авторитарна гіперсоціалізація						
Високий	9	16,7	6	21,4	10	19,2
Середній	13	58,3	15	53,6	29	55,8
Низький	7	25	7	25	13	25
Інфантилізація						
Високий	14	42,9	14	58,3	26	50
Середній	10	39,3	4	16,7	15	28,8
Низький	5	17,9	6	25	11	21,2

Серед типів батьківського ставлення до учнів молодших класів, які брали участь в експериментальному дослідженні, переважала інфантилізація як в експериментальній, так і в контрольній групах (низький рівень – в 17,9% та в 25,0% батьків з ЕГ та з КГ відповідно, середній рівень – в 39,3% та в 16,7% батьків з ЕГ та з КГ відповідно, високий рівень – в 42,9%;% та в 58,3% батьків з ЕГ та з КГ відповідно). Очевидно, що переважна більшість батьків-респондентів вважає своїх дітей ще маленькими, соціально та особистісно неспроможними, непристосованими та недостатньо успішними (рис.2.7).

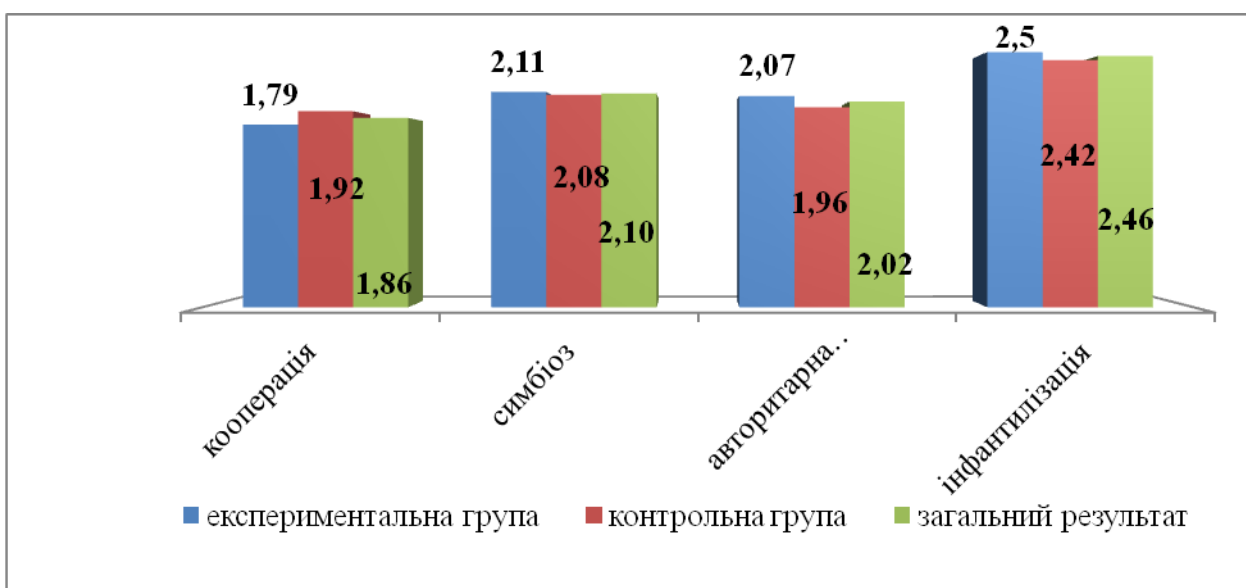


Рис. 2.7. Структура вираженості типів батьківського ставлення, бали

Другим за вираженістю типом батьківського ставлення батьків був симбіоз (низький рівень – серед 17,9% та 25,0% батьків учнів з ЕГ та з КГ відповідно; середній рівень – серед 60,7% та 41,7% батьків учнів з ЕГ та з КГ відповідно; високий рівень – серед 21,4% та 33,3% батьків учнів з ЕГ та з КГ відповідно). Такі результати свідчили про їхнє значне прагнення до симбіотичних відносин: задоволення всіх потреб дитини, захист від труднощів. Ці батьки тривожились за дітей, які здавались їм маленькими та беззахисними.

Третє місце посідала авторитарна гіперсоціалізація. Так, 16,7% батьків школярів з ЕГ та 21,4% – з КГ вирізнялись авторитарним ставленням до

дітей, вимагали неухильного дотримання правил дисципліни, прискіпливо стежили за їх соціальними та індивідуальними досягненнями, контролювали їх звички, думки, почуття. Середній рівень показника було констатовано в 60,7% батьків молодших школярів з ЕГ та в 53,6% – з КГ, низький рівень – в 25,0% батьків учасників експерименту як з ЕГ, так і з КГ.

Кооперація, як тип батьківського ставлення, виявилась найменш вираженою у його структурі. Високий рівень зацікавленості в справах та планах дитини, співчуття їй, висока оцінка її інтелектуальних та творчих здібностей, заохочення ініціативи та самостійності було констатовано в 14,3% батьків з ЕГ та в 20,8% – з КГ; середній рівень – в 57,1% та в 50,0% батьків з ЕГ та з КГ відповідно; низький рівень – в 28,6% та в 29,2% батьків з ЕГ та з КГ відповідно.

У підсумку проведеного констатувального експерименту було визначено рівні загальної тривожності дітей молодшого шкільного віку за встановленими критеріями й показниками (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Загальний рівень тривожності

Критерії тривожності	Рівні вираженості критеріїв								
	високий			середній			низький		
	ЕГ	КГ	Заг. рез.	ЕГ	КГ	Заг. рез.	ЕГ	КГ	Заг. рез.
Особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів	27,7	25,0	26,4	46,1	46,5	46,3	26,2	28,5	27,3
Фактори шкільної тривожності	32,6	22,0	27,8	38,8	37,5	38,2	28,6	40,5	34,1
Способи поведінки в загрозованих ситуаціях	34,3	33,3	33,9	37,8	38,3	38,1	27,9	28,3	28,1
Загальна	31,5	26,8	29,4	40,9	40,8	40,9	27,6	32,4	29,8

тривожність									
-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

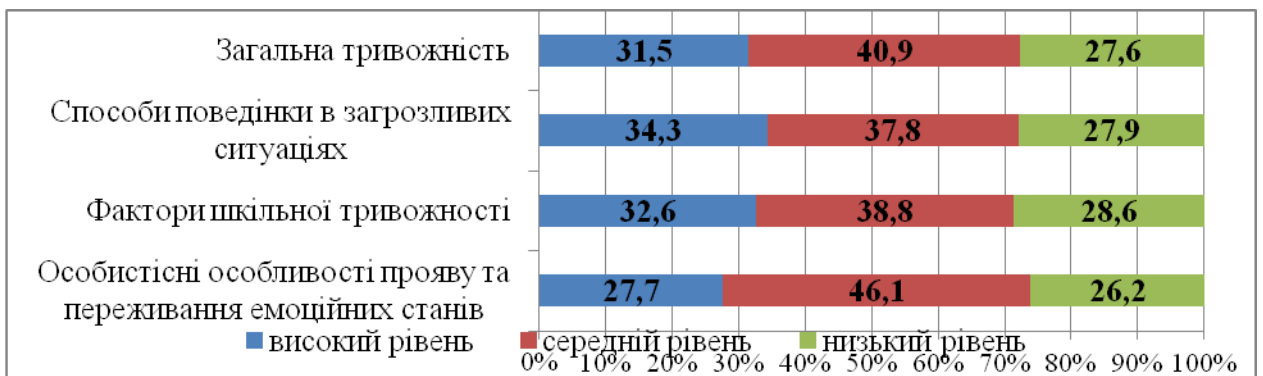
За критерієм особистісних особливостей прояву та переживання емоційних станів учнів молодших класів високий рівень тривожності було зафіксовано в 27,7% дітей з ЕГ та в 25,0% з КГ (за загальним результатом – в 25,4% дітей), в яких виявлялись на високому рівні ситуативна тривожність, особистісна тривожність, загальна тривожність у школі, страхи, пригніченість, почуття незахищеності, низька самооцінка, агресивність, імпульсивність, невпевненість у собі, замкненість, песимізм. Середній рівень показника було зафіксовано в 46,1% та в 46,5% досліджуваних з ЕГ та з КГ відповідно (за загальним результатом – в 46,5% досліджуваних), а низький рівень – в 26,2% та в 28,5% респондентів з ЕГ та з КГ відповідно (за загальним результатом – в 27,3% респондентів).

За факторами, що провокують виникнення тривожності, пов'язаної з навчанням у школі (тривожність у соціальних контактах з однолітками, тривожність у стосунках з вчителями, перешкоди в досягненні успіху, страх перевірки знань, страх самовираження, страх негативного оцінювання, низька фізіологічна опірність стресові, високий рівень тривожності) високий рівень тривожності був притаманний 32,6% учасників експерименту з ЕГ та 22,0% – з КГ (за загальним результатом – 27,8% учасників експерименту), середній рівень – в 38,8% учнів з ЕГ та в 37,5% учнів в КГ (за загальним результатом – в 38,2% учнів), низький рівень – в 28,6% в молодших школярів з ЕГ та в 40,5% – з КГ (за загальним результатом – в 34,1% молодших школярів).

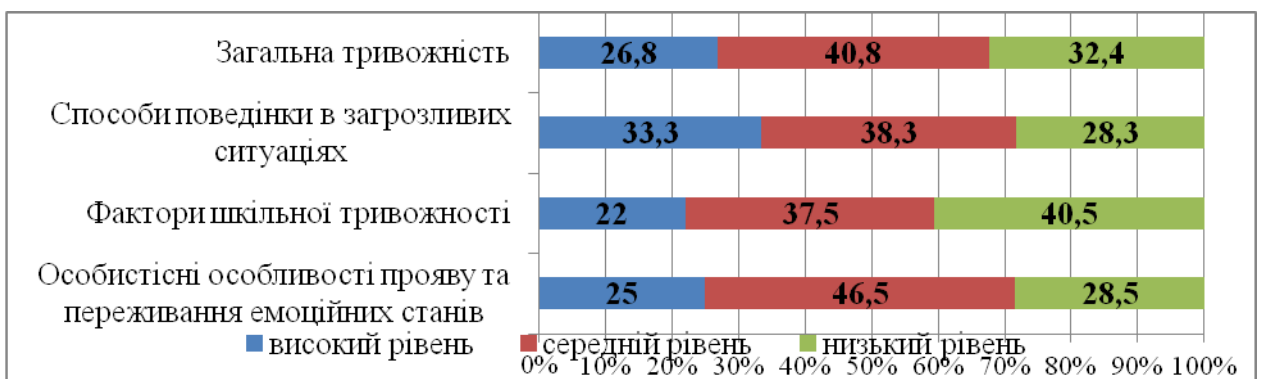
За критерієм використання способів поведінки в ситуаціях, які є невизначеними, неприємними, загрозливими, такими що викликають тривогу та занепокоєння, високий рівень пасивності, нерішучості, залежності від батьків, використання стратегії пошуку соціальної підтримки, уникнення, низький рівень схильності до використання стратегії вирішення проблем було встановлено в 34,3% та в 33,3% учнів з ЕГ та з КГ відповідно (за загальним результатом – в 33,9% учнів). Середній рівень показника – в 37,8%

та в 38,3% учасників експерименту з ЕГ та КГ відповідно (з загальним результатом – в 38,1% учасників експерименту); низький рівень – в 27,9% та в 28,3% опитуваних з ЕГ та КГ відповідно (за загальним результатом – в 28,1% опитуваних).

Таким чином, високий рівень загальної тривожності дітей молодшого шкільного віку, які брали участь в експерименті, було виявлено в 31,5% дітей з ЕГ та в 26,8% – з КГ (за загальним результатом – в 29,4% дітей); середній рівень – в 40,9% школярів з ЕГ та в 40,8% з КГ; низький рівень – в 27,6% досліджуваних з ЕГ та в 32,4% – з КГ (за загальним результатом – в 29,8% досліджуваних) (рис. 2.8).



Експериментальна група



Контрольна група

Рис.2.8. Структура загальної тривожності, %

Згідно з результатами проведеного аналізу інтеркореляційних зв'язків факторів тривожності молодших школярів, котрі брали участь в експериментальному дослідженні, (додаток М) нами було зроблено висновок, що на підвищення рівня ситуативної тривожності значний вплив має

підвищення рівня особистісної тривожності (0,760) та рівня загальної шкільної тривожності (0,750). Оскільки кореляційний зв'язок є прямого характеру, то є підстави стверджувати, що при підвищенні рівнів вираженості будь-якого з трьох показників підвищується рівень вираженості інших показників.

Також було встановлено, що прямий вплив на якість емоційного реагування, яке викликає тривожність та може бути її проявом, мають типи батьківського ставлення: чим більш виражений тип ставлення «Симбіоз» та «Інфантилізація», тим вищий рівень ситуативної, особистісної тривожності та загальної тривожності в школі. Також спостерігаються протилежні тенденції при типі батьківського ставлення «Кооперація» та «Авторитарна гіперсоціалізація» – рівень тривожності молодших школярів знижується при підвищенні вираженості рівнів застосування таких типів батьківського ставлення. Окремо слід зазначити, що найбільш вираженим впливом на рівні та фактори тривожності має тип батьківського ставлення «Кооперація»: чим вищий рівень застосування батьками такого типу ставлення до дитини, тим менше виражена невпевненість дитини у собі, тим більше вона відкрита до спілкування, більш оптимістична, менш схильна до використання стратегії уникнення в ситуаціях, які викликають тривогу.

Висновки до 2 розділу

Відповідно до критеріїв та показників проявів тривожності в молодшому шкільному віці було обґрунтовано та розроблено методику їх емпіричного дослідження на констатувальному етапі експерименту.

Для виконання мети і завдань констатувального експерименту було використано такі методи дослідження, як спостереження, бесіда, тестування, математичний, статистичний та якісний аналіз отриманих результатів. Критеріальний вимір компонентів проявів тривожності молодших школярів ґрунтувався на оцінках кожного показника за високим, середнім та низьким рівнями їх вираженості. Рівні ситуативної та особистісної тривожності

визначались за допомогою методики «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д.Спілбергера-Ю.Л.Ханіна; рівень та характер тривожності, пов'язаної зі школою, аспектами шкільного навчання – за допомогою Тесту шкільної тривожності Т. Філіпса; рівень адаптації до китичних життєвих ситуацій, характер захисних механізмів, психологічних стратегій та способів у подолання труднощів, способів їх подолання за допомогою проєктивної методики «Людина під дощем» О. Романової, Т. Ситько; рівні прояву особливостей емоційної сфери – з допомогою проєктивної методики «Кактус» М. Панфілової; типи батьківського ставлення – за допомогою методики «Тест-опитувальник батьківського ставлення» А. Варги та В. Століна. Напрямок та тіснота взаємовпливу досліджуваних факторів і рівнів тривожності визначався за допомогою методу кореляції r-Пірсона.

Згідно з експериментальними даними щодо ситуативної та особистісної тривожності було констатовано, що ситуативна тривожність високого рівня була притаманна 26,9% учасникам експерименту, середнього рівня – 53,8% учнів, низького рівня – 19,2% учнів; особистісна тривожність високого рівня – в 25% молодших школярів, середнього рівня – в 50% досліджуваних, низького рівня – в 25% дітей.

Результати дослідження шкільної тривожності засвідчили, що високий рівень загальної тривожності у школі був притаманний 21,2% учням молодших класів, середній рівень – 46,2% учням, низький рівень – 32,7% учням. Такий стан в розрізі факторів, що є причинами тривожності у школі, спричинений передусім страхом перевірки знань (високий рівень – у 44,2% досліджуваних), страхом невідповідності очікуванням оточення (високий рівень – у 38,5% досліджуваних), страхом самовираження (високий рівень – у 30,8% досліджуваних).

Під час встановлення специфіки сприйняття негативних ситуацій життя та ознак загального стану учасників експерименту було виявлено, що в загрозованих ситуаціях, які провокують виникнення тривожності, у 44,2%

молодших школярів виникає виражене відчуття страху, у 25,0% – сильне почуття незахищеності, у 19,2% – значної нерішучості, у 17,3% – надмірної пригніченості, що зокрема пов'язується із низьким рівнем самооцінки (в 32,7% учасників експерименту) та високою залежністю від батьків (у 50,0% учасників експерименту). Такі особистісні особливості виявляються у використанні переважно недосконалих способів подолання труднощів – стратегії пошуку соціальної підтримки та стратегії уникнення.

Встановлені рівні проявів емоційних психологічних особливостей, які визначають особливості проявів тривожності, а саме: високий рівень агресивності в 28,8% молодших школярів, високий рівень імпульсивності в 21,2% учнів, низький рівень впевненості в собі в 38,5% учнів, високий рівень замкненості в 17,3%, високий рівень песимізму в 19,2%.

Дослідження типів батьківського ставлення, що здійснювалось із залученням батьків дітей, які брали участь в експерименті, дало змогу виявити, що переважаючими типами такого ставлення були інфантилізм та симбіоз, що загалом впливало на підвищення рівня тривожності.

Таким чином, вираженість загальної тривожності було розподілена за рівнями: високий – в 29,4% досліджуваних (в 31,5% – в учнів з ЕГ та в 26,8% – в учнів з КГ); середній – в 40,9% респондентів ЕГ та КГ; низький – в 29,8% молодших школярів (в 27,6 – з ЕГ та в 32,4% - з КГ).

РОЗДІЛ 3.
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З
ПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ
ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Обґрунтування програми психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії

Дослідно-експериментальна робота з психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії здійснювалася під час формувального етапу експерименту.

Його метою було визначено розроблення та впровадження програми психокорекції зазначеної якості та експериментальну перевірку її ефективності.

Відповідно до мети така робота спрямовувалась на виконання завдань стосовно:

- розроблення та впровадження програми психологічної корекції проявів тривожності в дітей молодшого шкільного віку;
- встановлення динамічних змін у рівнях вираженості загальної тривожності за такими критеріями та показниками, як: особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів (ситуативна тривожність, особистісна тривожність, загальна тривожність у школі, наявність страхів, пригніченість, почуття незахищеності, низька самооцінка, агресивність, імпульсивність, невпевненість у собі, замкненість, песимізм), фактори шкільної тривожності (тривожність у соціальних контактах з однолітками, тривожність у стосунках з вчителями, перешкоди в досягненні успіху, страх перевірки знань, страх самовираження, страх негативного оцінювання, низька фізіологічна опірність стресові), способи поведінки в загрозованих ситуаціях (пасивність, нерішучість, залежність від

батьків, використання стратегії пошуку соціальної підтримки, уникнення, стратегії вирішення проблем);

- кількісного та якісного аналізу отриманих результатів.

У формувальному експерименті брали участь 52 дітей молодшого шкільного віку Львівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Львівської міської ради, поділені на експериментальну (ЕГ – 28 осіб) та контрольну (КГ – 4 24 особи) групи.

З огляду на виокремлені критеріальні ознаки процес психологічної корекції проявів тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії спрямовувався на зниження рівнів страхів, станів пригніченості, незахищеності, агресивності, імпульсивності, песимістичності, підвищення самооцінки, впевненості в собі, комунікабельності, активності, рішучості, автономності від батьків відповідно вікових норм розвитку.

У ході формувального експерименту ми вважали доцільним дотримання таких загальних методологічних принципів, як:

- принцип детермінізму – спрямовував на пошук причин, умов та факторів, що зумовлюють виникнення та особливості прояву тривожності;
- принцип відображення – націлював на розкриття загального та специфічного, що притаманне рівням, які аналізуються;
- принцип єдності психіки та діяльності – зумовлював розуміння про те, що діяльність є умовою виникнення, формування, розвитку та корекції проявів тривожності;
- принцип розвитку – вимагав дотримання положення про те, що всі психічні явища повинні розглядатись у динаміці, в процесі становлення та розвитку;
- принцип системності – орієнтував на цілісний поетапний підхід до розуміння, дослідження, інтерпретації явища тривожності та його елементів.

Психокорекційна робота з дітьми молодшого шкільного віку реалізовувалась у розрізі дотримання таких основних принципів:

1. Принцип єдності діагностики та корекції – здійснення психокорекційної роботи відбувалося після етапу прицільної комплексної діагностики на підставі первинного висновку, формулювання цілей та завдань корекційно-розвивальної роботи із постійним контролем динаміки змін особистості, поведінки, діяльності, емоційних станів, почуттів та переживань учасників експерименту з метою можливості внесення коректив до цілей, методів та засобів психологічного впливу.

2. Принцип нормативності розвитку – при формулюванні цілей психокорекційної програми враховувались такі характеристики, як: особливості соціальної ситуації розвитку молодших школярів, рівні сформованості психологічних новоутворень, рівні розвитку провідної діяльності із врахуванням індивідуальності та самостійного шляху розвитку.

3. Принцип корекції «зверху вниз» – основним змістом діяльності в процесі психокорекції є спрямованість на своєчасне формування психологічних новоутворень, створення зони найближчого розвитку.

4. Принцип корекції «знизу вгору» – корекція поведінки здійснювалась як підкріплення наявних шаблонів поведінки та мала на меті закріплення соціально-бажаного її варіанту з одночасним гальмуванням соціально-небажаної поведінки та орієнтувалась на наявний рівень психічного розвитку як процес ускладнення, модифікації поведінкових проявів, комбінації реакцій із числа вже наявних.

5. Принцип системності розвитку психічної діяльності – спрямування психокорекційної роботи на усунення причин, факторів та джерел порушень і відхилень як системи причинно-наслідкових зв'язків із базою в результатах діагностичної роботи.

6. Діяльнісний принцип корекції – організація активної діяльності учасників експерименту, під час якої створюються умови для позитивних зрушень в розвитку особистості.

Вибір методів, технік психокорекційної роботи, визначення критеріїв оцінок її успішності здійснювався у відповідності до її цілей, при конкретизації яких забезпечувалось дотримання таких правил:

- формулювання цілей в позитивній формі;
- реалістичність та співвідносність з тривалістю корекційної роботи і можливостями засвоєння нового досвіду молодшими школярами, нових способів дії;
- врахування далекої та найближчої перспективи розвитку особистості, планування конкретних показників розвитку та можливості їх відображення в особливостях спілкування і діяльності на подальших стадіях розвитку;

Програма психологічної корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії розраховувалась на 6 занять тривалістю 40-45 хвилин, що відповідає віковим особливостям їх розвитку.

Основною метою програми було забезпечити можливості підвищення самооцінки, впевненості в собі, активності, розвиток навичок спілкування, саморегуляції емоційних станів, зниження рівнів страхів, проявів агресивності, імпульсивності.

Основними завданнями програми на основі психолого-педагогічних принципів корекційно-розвивальної роботи (комплексності, поступового ускладнення, доступності, зворотного зв'язку, активності, системності, конфіденційності), було визначено:

- 1) формувати позитивний «Я-образ»;
- 2) розвивати навички саморегуляції емоційних станів;
- 3) розвивати вміння розуміти почуття інших та себе, емпатії та рефлексії;
- 4) закріпити навички позитивної вербальної та невербальної комунікації;
- 5) розвинути навички експресивної виразності.

За характером спрямованості програма загальної психокорекції була визначена як казуальна; за змістом – спрямована на розвиток особистісної, афективно-вольової сфери, міжособистісних сосунків, поведінкових аспектів; за формою – групова; за характером керування – директивна.

Розроблена програма включала в себе комплекс психологічних технік та методів прямого й опосередкованого впливу, який забезпечував розвиток стресостійкості, емоційної стабільності, позитивно впливав на формування позитивного емоційного ставлення до життєвих ситуацій. Основним методами психокорекційного впливу було визначено: арт-терапія, вербалізація, відбиття емоцій, ігротерапія, рефлексія, дерефлексія, бесіда.

Програма орієнтувалася на групову форму роботи.

Основний зміст занять складали вправи, спрямовані на зниження рівня тривожності, розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів, формування в них навичок соціальної поведінки, позитивної «Я-концепції».

Структуру занять складали такі компоненти: ритуал привітання, розминка-знайомство, основна частина заняття, рефлексія, прощання.

Ритуали вітання-прощання виконувалися на кожному занятті та були важливим компонентом, що забезпечував ефективність корекційної роботи.

Розминка-знайомство використовувались як засіб формування позитивного емоційного стану дітей, стимулювання їх до активної діяльності із врахуванням змісту та завдань кожного конкретного завдання.

В основній частині заняття використовувалися вправи та прийоми, що спрямовувались на вирішення завдань програми. Пріоритетність таких вправ визначалась необхідністю використання багатофункціональних технік, які сприяють розвитку соціальних навичок дітей, їх емоційному та особистісному розвитку.

Рефлексія як засіб ретроспективної оцінки заняття в емоційному та смисловому аспектах (що сподобалося чи не сподобалося, що було добре або погано і чому, чому важливо те, що робили), спрямовувалась на формування вміння молодших школярів визначати користь та важливість занять,

забезпечення зворотного емоційного зв'язку між учасниками групи та психологом.

Структура психокорекційних занять представлена в табл.3.1.

Таблиця 3.1

Структура психокорекційних занять

Етап заняття	Назва вправи, час на проведення
Заняття 1	
Вступ, розминка	«Створюємо гарний настрій» (5 хв.), «Сонечко і квіти» (5 хв.);
Основна частина	«Ім'я» (15 хв.); «Я пишаюся тим, що...» (5 хв.)
Рефлексія	«Етюд на вираз радості» (3 хв.)
Прощання	«Коло» (3 хв.)
Заняття 2	
Розминка	«Друзям посміхаємось» (3 хв.)
Основна частина	«Який він - справжній друг?» (4 хв.); «Я можу бути гарним другом, тому що я ...» (5 хв.); «Я хочу з тобою товаришувати, тому що...» (5 хв.); «Малюнок друзів» (20 хв.)
Рефлексія	«Полум'я свічки»
Прощання	«Коло»
Заняття 3	
Вступ, розминка	«Я – твій друг»
Основна частина	«Впевнена і невпевнена поведінка» (5 хв.); «Я досягну, я зможу» (5 хв.); «Сон героя» (20 хв.)
Рефлексія	«Я давно хотів тобі побажати»
Прощання	«Коло»
Заняття 4	
Вступ, розминка	«Промінчик добра»
Основна частина	«Агресія» (7 хв.); «Способи від звільнення від роздратування, злості, гніву» (20 хв.)
Рефлексія	
Прощання	«Коло» (3 хв.)
Заняття 5	
Вступ, розминка	«Посмішка» (3 хв.)
Основна частина	«Смак злості» (7 хв.); «Злий-добрий герой» (20 хв.)
Рефлексія	«Питча-болюз» (5 хв.)
Прощання	«Коло» (3 хв.)
Заняття 6	
Вступ, розминка	«Посмішка по колу» (3 хв.)
Основна частина	«Малюнок людини» (20 хв.); «Закінчи речення» (5 хв.); «Компліменти» (3 хв.)
Рефлексія	«Добрі вчинки» (5 хв.)
Прощання	«Коло» (3 хв.)

В основній частині кожного із занять містилися вправи арт-терапевтичного характеру («Ім'я», «Малюнок друзів», «Сон героя», «Способи від звільнення від роздратування, злості, гніву», «Злий добрий герой», «Малюнок людини»).

Кожне заняття розпочиналось зі вступу, в якому психолог зазначав його тему, мету, основні завдання. Ритуал прощання «Коло» був незмінним для кожного заняття та призначався для подолання відчуття самотності і посилення відчуття групової єдності: всі ставали в коло, обіймаючи один одного.

Перше заняття на тему «Нас багато. Ми всі особливі» мало на меті створити довірливу атмосферу в групі, налагодити позитивний емоційний контакт, сприяти подоланню відчуття самотності в колі серед ровесників, розвивати вміння мислити позитивно про себе.

На початку заняття проводилися вправи «Створюємо гарний настрій» та «Сонечко і квіти», що, окрім створення позитивної комфортної атмосфери, встановлення контакту, призначалася для підняття емоційного тону та сприяли подоланню відчуття самотності серед однолітків. Зміст першої вправи складало прохання керівника через рукостискання та посмішки один одному передати свою любов та гарний настрій. За завданням другої вправи учасники мали уявляти себе квіточкою, а кожен член групи по черзі, за прикладом психолога, повинен був виступати в ролі сонечка та підійти до кожної дитини, погладити її та сказати «Прокидайся, моя квіточка, я дарую тобі своє тепло і любов».

В основній частині використовувалася вправа арт-терапевтичного характеру «Ім'я», яка спрямовувалась на посилення любові до себе, зниження тривожності, розширення уявлень про себе. Молодшим школярам було необхідно намалювати малюнок: власне ім'я у такій формі, яка подобається, щоб їх так називали. Букви необхідно було обов'язково розфарбувати. По закінченню малювання кожен учень презентував свій малюнок та пояснював значення свого імені, аргументував, чому саме він його любить, щоб його (її)

називали саме так. В підсумку вправи всі учасники називали одне одного на те ім'я, яке було зображено на малюнку.

Метою проведення вправи «Я пишаюся тим, що...» було розвинути вміння позитивного мислення стосовно себе, а також підвищувати впевненість собі. Так, школярам пропонувалось подумати про те, що кожен з них зробив у житті такого, чим можна пишатися. Кожен учасник називав свою добру справу або власну якість та передавав м'яку іграшку сусідові, який повинен був спочатку переказати фразу попередника та назвати свій варіант відповіді.

В якості рефлексивної вправи застосовувалася вправа «Етюд на вираз радості», що також сприяла зняттю внутрішньої напруги та емоційно-м'язовому розслабленню: за вказівками керівника, який зачитував текст, учасники групи виконували рухи відповідно до цього тексту. Після вправи психолог бажав дітям бути щасливими, ділитися своїм щастям з друзями, рідними та людьми навколо.

Метою другого заняття на тему «Друзі – це чудово!» було розвивати вміння мислити про себе позитивно, як про хорошого друга, підвищувати впевненість у собі, сприяти подоланню відчуття самотності, знизити рівень тривожності.

Для створення позитивної атмосфери та підвищення емоційного тону після вступного слова молодшим школярам пропонувалася вправа «Друзям посміхаємося»: психолог зачитував віршик, а діти повторювали його слова та ілюстрували їх рухами, а по закінченню вправи посміхалися один до одного.

Для створення образу друга учасники в груповому обговоренні склали психологічний портрет справжнього друга, визначаючи його основні якості в процес вправи «Який він – справжній друг?».

Наступним етапом розвитку вміння позитивного мислення про себе, в тому числі як про хорошого друга, підвищення впевненості у собі, було проведення вправи «Я можу бути гарним другом, тому що...»: учні по черзі передавали один одному м'яку іграшку та повторювали фразу «Я можу бути

гарним другом, тому що...» із варіантом відповіді попереднього учасника, після чого називали свій варіант. Третім етапом, який призначався для закріплення почуття самоцінності дітей в сфері дружби, було проведення вправи «Ключик дружби». Діти передавали один одному «ключик дружби» із словами «Я хочу з тобою товаришувати, тому що...».

Вправа «Малюнок друзів» призначалась для відтворення засобами образотворчого мистецтва уявлення про дружбу, про ставлення до себе як друга, підвищення впевненості в собі, зниження тривожності. Учням було запропоновано намалювати на аркуші паперу себе та друзів, яких би вони хотіли бачити поруч із собою, зобразити, чим вони займаються разом. Після закінчення малюнку під час презентації учасники називали ті почуття, які б хотіли переживати разом із другом чи друзями.

Наприкінці заняття для зниження тривожності та емоційного напруження виконувалася вправа «Полум'я свічки». Керівник запалював свічку та передавав її для передачі по колу, кожен з дітей мав при цьому говорити сусідові: «Я радий передати тобі разом зі свічкою тепло мого серця».

На третьому заняття на тему «Успішність і впевненість», метою якого було розвивати вміння мислити впевнено, формувати та вдосконалювати навички впевненої поведінки, розвивати позитивне мислення про себе, вчити долати почуття самотності, проводилась розминка у формі вправи «Я – твій друг». Дана вправа призначалась для закріплення результатів попереднього заняття, підвищення відчуття єдності з групою, створенні позитивного емоційного фону.

В ході виконання вправи «Впевнена і невпевнена поведінка» після повідомлення психолога щодо проявів та особливостей впевненої та невпевненої поведінки та способів подолання непевності у собі, пропонувалось по черзі зобразити задані ситуації («Я виходжу до дошки», «Я сам (сама) йду в магазин», «Я сам (сама) купляю мамі квіти», «Я підхожу і знайомлюсь з новеньким учнем, який прийшов у клас», «Я підхожу і

заспокоюю дівчинку, яка плаче») спочатку без впевненості, із сумнівами, потім впевнено, із супроводом певних самонаказів. Після виконання даної вправи відбувалось обговорення її результатів, з'ясовувалось, що сподобалось учасникам більше: зображувати ситуації впевнено чи невпевнено.

Наступна вправа заняття («Я досягну, я зможу») присвячувалась розвитку навичок самостимулювання до впевнених дій. Для цього після роз'яснення, яким чином можна долати страх та сумніви в собі, молодшим школярам пропонувалось пригадати те, чого їм хочеться досягнути, але страх в цьому заважає. Потім кожен учасник по черзі говорив чого він прагне, використовуючи прийом самонавіювання: «Я досягну, я зможу...».

Для розвитку позитивного сприймання себе, своїх інтелектуальних та інших здібностей, своїх емоційних та особистісних якостей, формування почуття впевненості собі, призначалась вправа «Сон героя». На початку вправи застосовувався прийом легкої релаксації та внутрішньої візуалізації, а також сугестивний вплив щодо позитивних якостей кожного з учасників. Після цього діти малювали себе такими, якими побачили себе уві «сні» – з тими позитивними якостями, які вони мають. В підсумку, презентуючи малюнки, молодші школярі розповідали про те, що саме зображено і чому.

Перед ритуалом прощання пропонувалось усім по черзі висловити свої побажання для кожного, щоб стати кращим (вправа «Я давно хотів тобі побажати»).

Темою четвертого заняття було «Агресивність. Що це таке і як її подолати». Його мета полягала у корекції проявів агресивності, розвитку вміння емоційного відреагування почуття злості, гніву, роздратування, формування навичок зняття м'язового та емоційного напруження.

Після вступного слова та вправи, призначеної для становлення позитивної довірливої атмосфери («Промінчик добра»), проводилась бесіда «Агресія». Психолог пояснював природу агресії, особливості її прояву в різних людей в різних ситуаціях, причини її виникнення, після чого

відбувалося групове обговорення проблеми ставлення до агресії щодо себе з боку інших, а також щодо інших від себе, особистісних проявів агресії.

Комплексна вправа «Способи звільнення від роздратування, злості, гніву» націлювалась на формування навичок ефективного емоційного відреагування негативних емоцій, з яким пов'язана особистісна агресивність. Спочатку дітей запитували про те, які вони знають способи звільнення від злості, гніву, роздратування. Всі варіанти відповідей записувалися та доповнювалися: вмитися і випити холодної води, порахувати від 1 до 10 і навпаки, обхопити долонями лікті і сильно пригорнути руки до грудей, глибоко дихати, почати малювати, робити фізичні вправи («Гвинт», «Штанга», «Подарунок», «Повітряна кулька»). Все вище наведене виконувалося групою для закріплення навичок. Окремо малювався малюнок «Моя злість». Ведучий пропонував намалювати злість такою, якою вона уявляється, допомагаючи при вимальовуванні всього злого в собі супроводом звуків. Після завершення малюнку діти знищували його.

Заняття «Негативні емоції теж існують» було присвячено корекції негативних емоцій, їх проявів та переживання, формуванню ефективних способів взаємодії, зниження тривожності.

Бесіда «Смак злості» мала на мені розвиток стимулу для роздумів про причини злості, негативу, агресії, пошуку шляхів її уникнення. В процесі бесіди обговорювались такі питання: коли і чому люди сердяться? яким чином можливо подолати гнів, злість, роздратування в собі? на що схожа злість? якого вона кольору? чи приємно відчувати злість у собі?

Після обговорення закріплювались та розширювались знання про способи звільнення від негативних деструктивних емоцій, які можуть виникати в різних ситуаціях: уявити, що поруч знаходиться мама і дає пораду; прокричати в торбинку всю свою злість; «витоптати» її; взяти м'яч та побити ним об стіну; порвати на дрібні частинки аркуш паперу; зайнятись творчістю.

З метою закріплення навичок емоційного відреагування агресії

проводилась вправа «Пластилінова казкотерапія»: діти виліплювали з пластиліну казкових героїв, які, як їм здавалось, могли іноді робити злі вчинки, не слухатись дорослих, батьків, сваритися з іншими дітьми, ображати їх, говорити погані слова і т.д. По завершенню роботи пропонувалось знищити тих казкових героїв, яких не хотілося б впускати в своє серце.

Наприкінці заняття розповідалася притча про наслідки агресії з метою стимулювання дітей до роздумів про те, що відбувається під час негативної взаємодії з іншими.

Метою заняття «Ми – всі разом» було розвивати навички конструктивної вербальної та невербальної взаємодії, вчитись розуміти свої емоції. В ході першої вправи «Посмішка по колу», що проводилась для підняття емоційного тону та згуртування групи, всі учасники після привітання брались за руки і «передавали» посмішку по колу, бажаючи сусіду щось хороше та приємне.

Вправа «Малюнок людини» була спрямована на розвиток в дітей емоційного інтелекту, вміння розрізняти емоційні стани людини, правильно на них реагувати. Учням пропонувалось намалювати людину. Після завершення малюнків проводилось обговорення за допомогою таких запитань: що відчуває людина? який у неї настрій? чому? чи потрібна їй допомога? яка саме?

Формуванню навичок рефлексії власних емоційних переживань присвячувалась вправа «Закінчи речення». На першому її етапі діти записували продовження фраз «Я серджусь, коли...», «Більше всього я боюсь...», «Мені сумно, коли...», «Я радію, коли...», «Я щасливий (щаслива), коли...». По завершенню першого етапу обговорювались варіанти відповідей дітей та було зроблено висновок про те, що набагато краще переживати позитивні емоції, ніж негативні.

Під час рольової гри «Добі вчинки», що спрямовувалась на розвиток навичок допомоги іншим, учасники розбивались на групи по 4 людини.

Кожна група повинна була згадати ситуацію, коли діти робили добрі справи заради інших, та відобразити її. Наприкінці вправи здійснювалося обговорення того, що переживають люди, яким адресуються добрі вчинки, що переживають ті, хто здійснюють добрі вчинки?

Завершальною вправою була вправа «Компліменти», коли молодші школярі по черзі говорили одне одному приємні слова.

Окремо, з метою впливу на зміст батьківського ставлення було розроблено пам'ятки та методичні матеріали для батьків молодших школярів: «10 заповідей батьківства», «Дитячі заповіді для мам, татусів, бабусь і дідусів», «Правила ефективного спілкування», «Правил батьківської поведінки в організації навчання дитини», «Поради батькам щодо запобігання шкільної дезадаптації», «Поради батькам щодо підтримки дитини в період адаптації до школи», «Якщо у дитини істерика», «Як оцінювати шкільні успіхи своїх дітей», «Рекомендації батькам щодо корекції тривожності дітей», «Кілька порад батькам із формування в дітей адекватної самооцінки», «Особливості стилю поведінки із сором'язливими дітьми», «Кілька порад батькам замкнених дітей», «Принципи спілкування з агресивними дітьми», «Насильство в сім'ї».

3.2. Перевірка ефективності впровадження програми психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії

Перевірка ефективності впровадження програми психологічної корекції проявів тривожності молодших школярів засобами арт-терапії, що відбувалась у ході формувального експерименту, забезпечувалась якісним вимірами та якісним аналізом результатів, отриманих по завершенню дослідно-експериментальної формувальної роботи.

Вимір рівнів вираженості досліджуваного феномена забезпечувався діагностичними методами, що були розроблені на констатувальному етапі експерименту. Реалізація такого виміру здійснювалась за критеріями: особливості прояву та переживання емоційних станів (показники: ситуативна

тривожність, особистісна тривожність, загальна тривожність у школі, наявність страхів, пригніченість, почуття незахищеності, низька самооцінка, агресивність, імпульсивність, невпевненість у собі, замкненість, песимізм); фактори шкільної тривожності (показники: тривожність у соціальних контактах з однолітками, тривожність у стосунках з вчителями, перешкоди в досягненні успіху, страх перевірки знань, страх самовираження, страх негативного оцінювання, низька фізіологічна опірність стресові); способи поведінки в загрозованих ситуаціях (пасивність, нерішучість, залежність від батьків, стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникнення).

Результати дослідження особливостей прояву тривожності в дітей молодшого шкільного віку та фактори її виникнення експериментальної (ЕГ – 29 осіб) та контрольної (КГ – 24 особи) груп, що були проаналізовані в ході констатувального експерименту, засвідчили незначні розбіжності між показниками сформованості досліджуваного феномена у представників обох груп.

Контрольний зріз результатів після завершення формувального експерименту засвідчив позитивні зміни у рівнях показників, що характеризували тривожність молодших школярів (табл. 3.2).

Отримані дані стосовно динамічних змін рівнів вираженості критеріїв тривожності, які були встановлені наприкінці формувального експерименту, засвідчили наявність відмінностей у всіх показниках досліджуваного феномена в дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи порівняно з тими учасниками експерименту, з якими не проводилась робота в рамках формувального експерименту.

Так, в експериментальній групі за абсолютним відхиленням було зафіксовано зростання кількості дітей з низьким рівнем загальної тривожності на 4,6%, з середнім рівнем – на 5,1%, відповідно зменшилася кількість учасників експерименту, які мали високий рівень загальної

Таблиця 3.2

**Динаміка показників тривожності в експериментальній та
контрольній групі на початку та по завершенню
формульованого експерименту**

Критерії	Етап проведення формульованого експерименту	Рівні					
		Високий, %		Середній, %		Низький, %	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів	Початок	27,7	25,0	46,1	46,5	26,2	28,5
	Завершення	17,2	25,0	48,3	50,0	34,5	25,0
	Відхилення (+/-)	-10,5	0,0	2,2	3,5	8,3	-3,5
Фактори шкільної тривожності	Початок	32,6	22	38,8	37,5	28,6	40,5
	Завершення	20,7	25,0	44,8	45,8	34,5	29,2
	Відхилення (+/-)	-11,9	3,0	6,0	8,3	5,9	-11,3
Способи поведінки в загрозованих ситуаціях	Початок	34,3	33,3	37,8	38,3	27,9	28,3
	Завершення	27,6	33,3	44,8	38,3	27,6	28,3
	Відхилення (+/-)	-6,7	0,0	7,0	0,0	-0,3	0,0
Загальна тривожність	Початок	31,5	26,8	40,9	40,8	27,6	32,4
	Завершення	21,8	27,8	46,0	44,7	32,2	27,5
	Відхилення (+/-)	-9,7	1,0	5,1	3,9	4,6	-4,9

тривожності на 9,7%. За відносним відхиленням такі дані визначали: збільшення кількості дітей із низьким рівнем загальної тривожності на 16,7%, із середніми рівнем тривожності – на 12,4%, зменшення кількості дітей із високим рівнем загальної тривожності – на 30,8%

З огляду на кількісні показники процентний показник за кожним критерієм тривожності учнів ЕГ також зазнав змін. Відбулося зменшення: на 10,5% кількості молодших школярів, котрі мали високий рівень ситуативної

та особистісної тривожності, загальної тривожності у школі, страхів, пригніченості, почуття незахищеності, низької самооцінки, агресивності, імпульсивності, невпевненості у собі, замкненості, песимізму; на 11,9% - кількості учасників експерименту з високим рівнем тривожності у соціальних контактах з однолітками, у стосунках з вчителями, відчуттям перешкод в досягненні успіху, страхом перевірки знань, страхом самовираження, страхом негативного оцінювання, низькою фізіологічною опірністю стресові; на 6,7% – кількості учнів, які надавали перевагу деструктивним способам поведінки в загрозованих ситуаціях (пасивність, нерішучість, залежність від батьків, використання стратегії пошуку соціальної підтримки, уникнення). Одночасно спостерігалось збільшення кількості учасників експерименту із середнім та низьким рівнем вираженості показників по всіх критеріях.

У контрольній групі за критерієм особистісних особливостей прояву та переживання емоційних станів не зафіксовано значних кількісних змін: збільшилась кількість дітей із середнім рівнем вираженості показників на 3,5% та зменшилось число учнів з низьким рівнем його вираженості також на 3,%. За критерієм факторів шкільної тривожності спостерігалось зростання кількості школярів з високим рівнем вираженості притаманних йому показників на 3,0%, з середнім рівнем – на 8,3% та відповідно зменшення числа осіб з низьким рівнем на 11,3%. За критерієм способів поведінки в загрозованих ситуаціях змін не спостерігалось.

Загалом на завершальному етапі формувального експерименту не було виявлено помітних змін щодо вираженості показників тривожності в учнів молодших класів КГ.

Позитивні результати формувального експерименту були підтверджені порівнянням параметрів двох сукупностей даних – результатів молодших школярів експериментальної та контрольної груп стосовно вираженості показників тривожності (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

**Динаміка змін у рівнях показників загальної тривожності
молодших школярів після формувального експерименту**

Рівень	До експерименту			Після експерименту		
	КГ	ЕГ	відхилення	КГ	ЕГ	відхилення
Високий	26,8	31,5	4,7	27,8	21,8	-6,0
Середній	40,8	40,9	0,1	44,7	46,0	1,3
Низький	32,4	27,6	-4,8	27,5	32,2	4,7

Як бачимо, дані щодо показників тривожності молодших школярів експериментальної групи порівняно з аналогічними даними молодших школярів контрольної групи доводять ефективність впровадження програми психологічної корекції проявів тривожності у таких дітей засобами арт-терапії.

Так, в порівнянні з результатами на початку формувального експерименту, після його завершення в експериментальній групі 32,2% учасників експерименту досягли низького рівня тривожності (що на 4,6% перевищувало початкові результати), а 46,0% учасників експерименту – середнього рівня (що було на 5,1% більшим за початкові результати). Кількісний склад дітей даної групи з високим рівнем тривожності зменшився 9,7% і становив 21,8%.

Водночас аналогічні показники учнів з контрольної групи не зазнали таких суттєвих змін: високий рівень тривожності мали 27,8% молодших школярів, що на 6,0% менше від числа учнів з експериментальної групи, середній рівень – 44,7% (на 1,3% менше, ніж в учасників експериментальної групи), низький рівень – 27,5% (на 4,7 % менше від числа молодших школярів в експериментальній групі).

З метою ілюстрації ефективності здійсненої дослідно-експериментальної роботи отримані результати відображено у діаграмах

(рис. 3.1 – 3.2). Отже, згідно з підсумками кількісного і якісного аналізу результатів формувальної дослідно-експериментальної роботи підтверджено ефективність впровадження програми психологічної корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.

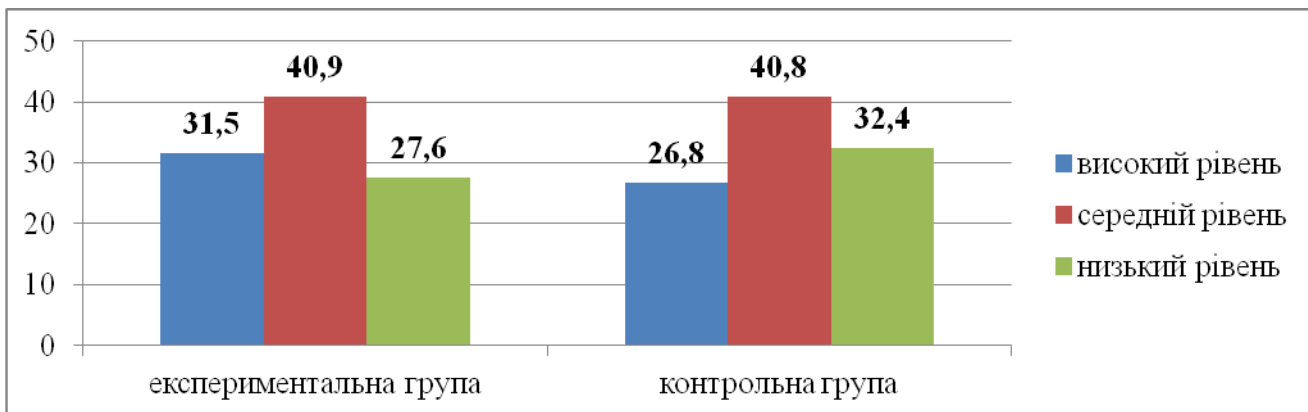


Рис 3.1. Рівні загальної тривожності дітей молодшого шкільного віку в експериментальній та контрольній групах до початку формувального експерименту, %

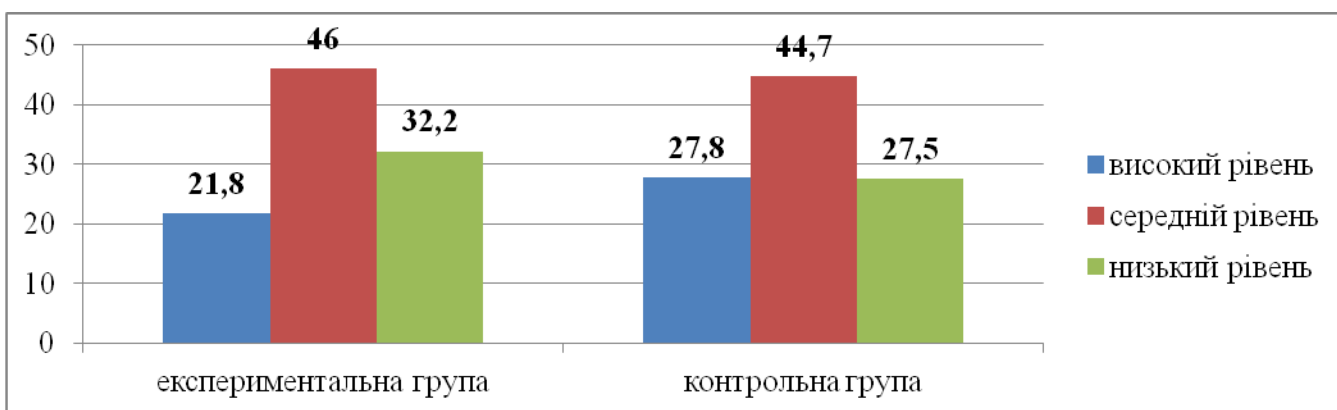


Рис. 3.2. Рівні загальної тривожності дітей молодшого шкільного віку в експериментальній та контрольній групах по завершенню формувального експерименту, %

Висновки до 3 розділу

За результатами формувального експерименту було підтверджено ефективність розробленої та впровадженої програми психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії.

Психологічна корекція тривожності дітей молодшого шкільного віку на другому (формувальному) етапі експерименту здійснювалося засобами розробленої програми, що включала в себе шість занять, метою яких було забезпечення можливості підвищення самооцінки, впевненості в собі, активності, розвиток навичок спілкування, саморегуляції емоційних станів, зниження рівнів страхів, проявів агресивності, імпульсивності.

Для досягнення визначеної мети було конкретизовано завдання: формувати позитивний «Я-образ»; розвивати навички саморегуляції емоційних станів; розвивати вміння розуміти почуття інших та себе, емпатії та рефлексії; закріпити навички позитивної вербальної та невербальної комунікації; розвинути навички експресивної виразності. Основний зміст занять складали вправи, спрямовані на зниження рівня тривожності, розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів, формування в них навичок соціальної поведінки, позитивної «Я-концепції». Методи, які забезпечували ефективність досягнення поставлених завдань, були арт-терапія, вербалізація, відбиття емоцій, ігротерапія, рефлексія, дерефлексія, бесіда.

По завершенню формувального експерименту в експериментальній групі більшилась кількість молодших школярів із низьким рівнем загальної тривожності: 27,5% учнів досягли низького рівня вираженості досліджуваного феномена, що за абсолютним відхиленням на 4,9% перевищувало результати, зафіксовані на констатувальному етапі експериментальної роботи, а 21,8% учнів характеризувались високим рівнем, що є на 9,7% нижчим за попередні результати. За відносним відхиленням такі дані визначали: збільшення кількості дітей із низьким рівнем загальної тривожності на 16,7%, із середніми рівнем тривожності – на 12,4%,

зменшення кількості дітей із високим рівнем загальної тривожності – на 30,8%.

Наприкінці формувального експерименту було встановлено такі рівні вираженості досліджуваного феномена в учасників експериментальної групи ті відносні відхилення по них порівняно із результатами констатувального експерименту, за критеріями: особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів – високий рівень у 17,2% учнів (-10,5%), середній рівень – у 48,3% (+2,2%), низький рівень – у 34,5% (+8,3%); фактори шкільної тривожності - високий рівень у 20,7% школярів (-11,9%), середній рівень у 44,8% (+6,0%), низький рівень у 29,2% (-11,3%); способи поведінки в загрозованих ситуаціях – високий рівень у 27,6% учасників експерименту (-6,7%), середній рівень у 44,8% (+7,0%), низький рівень у 27,6% (-0,3%).

У контрольній групі за критерієм особистісних особливостей прояву та переживання емоційних станів не зафіксовано значних кількісних змін: відбулось зростання кількості дітей із середнім рівнем вираженості показників на 3,5%, на низькому – зменшення на 3,5%. За критерієм факторів шкільної тривожності спостерігалось збільшення кількості дітей з високим рівнем на 3,0%, з середнім рівнем – на 8,3%; зменшення їх числа з низьким рівнем на 11,3%. За критерієм способів поведінки в загрозованих ситуаціях змін не спостерігалось.

Кількісний та якісний аналіз засвідчив відмінності у результатах формувальної дослідно-експериментальної роботи та підтвердив ефективність розробленої програми психологічної корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії.

Запропонована програма може бути використана з метою вдосконалення процесу психологічного супроводу навчання молодших школярів в закладах загальної середньої освіти в аспекті зниження рівнів тривожності.

ВИСНОВКИ

На підставі узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії встановлено, що у молодшому шкільному віці помітно є передумови для підвищення досліджуваного стану у зв'язку зі змінами в умовах життєдіяльності дітей (початком навчання у школі) загалом та зміною провідної діяльності зокрема.

1. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що тривожність у помітних її проявах є ознакою порушень в особистісному розвитку, що впливає на розвиток усіх сфер особистості.

На основі аналізу наукових праць встановлено, що тривожність є схильністю людей до негативного емоційного переживання, що пов'язується з відчуттям реальної чи уявної небезпеки. Це складна реакція, яка здатна мобілізувати людину в ситуації очікування загрози, властива всім і необхідна для оптимальної адаптації до дійсності при помірному її рівні. Якщо ж тривожність набуває якості стійкого особистісного утворення, то вона розглядається як порушення особистісного розвитку і стає перешкодою для нормальної діяльності й повноцінного спілкування.

2. Особливості переживання тривожності молодшими школярами пов'язані з особливостями вікового та індивідуального розвитку особистості, пов'язаного з недостатньою сформованістю адаптаційних механізмів на цьому віковому етапі, та з їхніми життєвими обставинами: засвоєнням навчальної діяльності, нової соціальної ролі, нової якості міжособистісних відносин з іншими школярами та вчителем у системі «учень-учитель-завдання-оцінка».

Окремою формою тривожності молодших школярів є шкільна тривожність, яка за широтою поняття включає в себе багато аспектів шкільного неблагополуччя та повністю локалізується в шкільній сфері. Це специфічний вид тривожності, результат взаємодії особистості із ситуацією, що пов'язана безпосередньо з шкільним навчанням, з різними складовими

шкільної системи освіти і виявляється в таких переживаннях дитини, як хвилювання, підвищене занепокоєння з приводу навчальних ситуацій, спілкування з однокласниками, взаємин з учителями і батьками з приводу навчання.

3. Теоретичний пошук засобів корекції тривожності молодших школярів був зорієнтований на вивчення можливостей арт-терапії, яка одночасно виконує як діагностичні, корекційні і розвивальні функції та призначена допомогти людині шляхом створення арт-терапевтичного продукту під час взаємодії з мистецтвом (мистецтвами).

Згідно з висновками вчених, арт-терапія є ефективною в корекції тривожності молодших школярів, оскільки сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, набуттю естетичного досвіду, вдосконаленню практичних навичок образотворчої діяльності, розвитку художніх здібностей; зменшенню втоми, покращенню емоційних станів та проявів; створенню позитивного емоційного настрою у групі дітей; трансформації негативних думок в позитивні; експериментуванню на символічному рівні з різними відчуттями, їх дослідженню та вираженню в соціально прийнятній формі; налагодженню процесу комунікації з іншими; створенню взаємовідносин між однолітками на засадах взаємного прийняття та емпатії; зверненню до проблем, які складно обговорювати; розвитку внутрішнього контролю; підвищенню рівня роботи адаптаційних механізмів; виправленню різних відхилень і особистісних розладів; використанню здорового потенціалу особистості, її внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення.

4. Теоретичні висновки були підтверджені даними проведеного констатувального дослідження. Згідно з отриманими результатами майже третина молодших школярів, які брали участь в експерименті, вирізнялись високим рівнем тривожності, зокрема: високий рівень загальної тривожності було констатовано в 31,5% дітей з ЕГ та в 26,8% – з КГ; середній рівень – в 40,9% школярів з ЕГ та в 40,8% з КГ; низький рівень – в 27,6% досліджуваних з ЕГ та в 32,4% – з КГ.

5. На підставі отриманих теоретичних висновків з метою зниження рівнів тривожності було розроблено програму психологічної корекції тривожності в молодших школярів засобами арт-терапії, призначеної для підвищення самооцінки, впевненості в собі, активності, розвиток навичок спілкування, саморегуляції емоційних станів, зниження рівнів страхів, проявів агресивності, імпульсивності з допомогою тренінгу, який складався з таких занять, як «Нас багато. Ми всі особливі», «Друзі – це чудово!», «Успішність і впевненість», «Агресивність. Що це таке і як її подолати», «Негативні емоції теж існують», «Ми – всі разом».

Експериментальна перевірка запропонованої програми психологічної корекції тривожності у молодших школярів, що проводилась під час формувального експерименту, дала змогу підтвердити її ефективність.

Наприкінці формувального експерименту було встановлено такі рівні вираженості досліджуваного феномена в учасників експериментальної групи ті відносні відхилення по них порівняно із результатами констатувального експерименту, за критеріями: особистісні особливості прояву та переживання емоційних станів – високий рівень у 17,2% учнів (-10,5%), середній рівень – у 48,3% (+2,2%), низький рівень – у 34,5% (+8,3%); фактори шкільної тривожності - високий рівень у 20,7% школярів (-11,9%), середній рівень у 44,8% (+6,0%), низький рівень у 29,2% (-11,3%); способи поведінки в загрозованих ситуаціях – високий рівень у 27,6% учасників експерименту (-6,7%), середній рівень у 44,8% (+7,0%), низький рівень у 27,6% (-0,3%).

У контрольній групі за критерієм особистісних особливостей прояву та переживання емоційних станів не зафіксовано значних кількісних змін: відбулось зростання кількості дітей із середнім рівнем вираженості показників на 3,5%, на низькому – зменшення на 3,5%. За критерієм факторів шкільної тривожності спостерігалось збільшення кількості дітей з високим рівнем на 3,0%, з середнім рівнем – на 8,3%; зменшення їх числа з низьким рівнем на 11,3%. За критерієм способів поведінки в загрозованих ситуаціях змін не спостерігалось.

Оскільки отримані дані підтверджують ефективність експериментальної програми, то є підстави стверджувати, що мета і завдання кваліфікаційної роботи виконані. Водночас потребують, на наш погляд, докладнішого аналізу питання зниженні тривожності молодших школярів з допомогою оптимізації педагогічної взаємодії з ними вчителя і батьків, створення сприятливої психологічної атмосфери в учнівському класі і школі, превентивної підготовки дітей старшого дошкільного віку до майбутніх нових обставин діяльності в загальноосвітній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дитини до школи / упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – Київ : Мікрос – СВС, 2003. – 111 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е.А. Цыпина. Пер. изд.: Menschenkenntnis / Alfred Adler. Leipzig, 1931. - Санкт-Петербург: Гуманитар. агентство «Акад. проект», 2000. - 253 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. - Л.: Наука, 1988. - 270 с.
4. Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов / В.М.Блейхер, И.В.Крук. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 640 с.
5. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
6. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной терапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
7. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Ю. Брель - Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера РАО. – Томск, 1996. – 120 с.
8. Бриндіков Ю. Л. Арт-терапія: суть, можливості роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій / Ю. Л. Бриндіков // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2017. – Вип. 2(41). – с. 42-45.
9. Булах І. С., Кузьменко С. В. Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів / І. С. Булах, С. В. Кузьменко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2011. - Випуск 7. – с.150-157.
10. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посібник / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В. Т.]. – К.; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
12. Выготский Л. С. Детская психология. Собрание сочинений : в 6-ти т. – Моква : Педагогика, 1984. – Т. 4. – с. 243-403.
13. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості // Вознесенська О. Л. / Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : [Зб. наук. праць] / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка. – № 3 (29). – С. 40-47.
14. Вознесенська О. І. Особливості арт-терапії як методу / О. І. Вознесенська // Психолог. – 2005. – № 10. – С. 5–8.
15. Воскресенская Е.В., Мельник Е.В., Кухтова Н.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. - Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. - 53 с.
16. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: дисс. ... канд. психол. наук. - Москва., 1990. - 224 с.
17. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність» / О. М. Галієва // Теорія і практика сучасної психології . – 2018. - №6. – с. 107-111.
18. Глухова Т.Г. Актуалізація восприяття професіонального здоров'я педагогов средствами арт-терапии : дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07/ Татьяна Георгиевна Глухова. – Самара, 2003. – 181 с.
19. Гордова О. В. Психологічні аспекти вираження креатвних переживань першокласників в контексті проблеми шкільної адаптації / О. В. Гордова // Вісник технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2008. - № 1 (22). – с.93-98.

20. Гришина А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А.В.Гришина. – Волгоград, 2004. – 186 с.
21. Гуд. Г. О. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія / Г. О. Гуд. - Київ, 2021. – 292 с.
22. Гулько Г.О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення: дис. канд. псих. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Г. Л. Гулько. - Київ, 2017. - 249 с.
23. Давыдов В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. - № 1-2. – с. 22-32.
24. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості / Н. С. Дмитріюк // Проблеми сучасної психології. – 2010. – вип. 8. – с.261-271.
25. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании: монография / В. И. Долгова, Г. Ю Гольева, Н. В. Крыжановская. - Москва: Издательство «Перо», 2015. - 172 с.
26. Долгова В.И., Напримеров А.А., Латюшин Я.В. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В. И. Долгова, А.А. Напримеров, Я. В. Латюшин. - Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. - 167 с.
27. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей / Г. Эберлейн. – Москва: Знание, 1981. – 192 с.
28. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей / А. И. Захаров. - Москва: Педагогика, 1986. - 112 с.
29. Захаров А.И. Психотерапия невротизма у детей и подростков / А. И. Захаров. – Ленинград : Медицина, 1982. – 216 с.

30. Зиновьева Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: дисс. канд. псих. наук: 19.00.01 – общая психология, история психологии / Э.В. Зиновьева. - Москва, 2005. - 260 с.
31. Изард К.Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. - Москва: Изд-во МГУ, 1980. - 439 с.
32. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб: Питер, 2001. - 752 с.
33. Карапетова О. В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості / О. В. Карапетова // Віник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка психологія». Педагогічні науки. – 2020. - №2(20). – с.34-39.
34. Келли Дж. Психология личности: Теория личных конструктов / Дж. Келли. - СПб.: Речь, 2000. — 249 с.
35. Кемпински А. Психопатология неврозов / А. Кемпнтски. - Варшава: Польское гос. мед. изд-во, 1975. - 400 с.
36. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – Москва : Книга по требованию, 2013. – 368 с.
37. Киковкін Д.С. Емоційні процеси людини [Електронний ресурс] / Д. С. Каковкін. – Режим доступу до ресурсу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2016/paper/>
38. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. - Санкт-Петербург: РЕЧЬ, 2006. - 158 с.
39. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
40. Колпакчи О.С. Арт-терапия: курс лекцій: навч. посіб / О. С. Колакчі. - Київ: Цент учбової літератури, 2018. - 288 с.

41. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – Київ : Освіа, 1998. – 255 с.
42. Кордуэлл М. Психология А-Я: словарь-справочник. Пер. изд.: The complete A-Z psychology handbook / Mike Cardwell. London, 1999. - Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999. - 448
43. Костіков В. О. Переваги арт-терапії як засобу адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчально-виховного процесу / В. О. Костіков // Молодий вчений. – 2015. - № 5(20). – Ч. 3. – с. 104-107.
44. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Рад. Школа, 1989. – 608 с.
45. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги: в школе и дома / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова // Семья и школа. – 1988. – № 7. – с. 27-30.
46. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. - Москва: Знание, 1988. - 80 с.
47. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е., Ховрина Г. Б. Путевка в школьную жизнь / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Крацова, Г. Б. Ховрина. – Москва : Левь, 2011. – 118 с.
48. Кричфалушій М., Тарасюк В., Швай О. Самооцінка стану тривожності в студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності / М. Кричфалушій, В. Тарасюк, О. Швай // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. - Луцьк, 2015. - № 4(32). - С. 19–23.
49. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
50. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 332 с.

51. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Людмила Дмитриевна Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
52. Літвякова І. А. Дослідження впливу емоцій на стан особистості / І. А. Літвякова // Молодий вчений. – 2017. - № 11(51). – с.806-809.
53. Лисенкова І.П. Арт-терапія як засіб створення інклюзивного освітнього середовища для успішної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами / І. П. Лисенков // Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 15 травня 2018 року). - Миколаїв: Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г.В., 2018. - С. 230-232.
54. Лукасик А. В. Взаимосвязь самостоятельности познавательной деятельности и тревожности личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / А. . Лукасик. - Москва, 2000. - 156 с.
55. Лыдкова Г.М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: монография / Г. М. Лыдкова. - Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа». 2006. - 160 с
56. Макаренко О., Вінс В., Голубева М., Ходос О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу в молодших школярів / О. Макаренко, В. Вінс, М. Голубева, О. Ходос // Соціальна психологія. – 2008. - №6 – с.122.130.
57. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник; 15-е изд. – Москва : Академия, 2015. – 656 с.
58. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. 3-е изд. / Р. С. Немов. - Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 688 с.
59. Нуллер Ю.Л. Структура психических расстройств / Ю. Л. Нуллер. - Київ: Сфера, 2008. - 128 с.
60. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов / Р. В. Овчарова. - Москва: Издательский центр «Академия», 2003. - 448 с.

- 61.Перлз Ф. Разрешение запретов / Ф. Перлз. – Москва : Московский Гешальт-Институт, 2016. – 245 с.
- 62.Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов М.: Высш. Шк., 1984. – 174 с.
- 63.Повстян Л.А. Возможности арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с социальными сиротами, имеющими нарушения психического развития на допсихологическом уровне: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.04 / Людмила Александровна Повстян. – Томск, 2004. – 176 с.
- 64.Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
- 65.Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (Личностный аспект): дисс. д-ра психол. наук / А. М. Прихожан. - Москва, 1996. - 307 с.
- 66.Прихожан А.М. Тревожность и страх у младших школьников. Руководство практического психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – Москва, 1995. -
- 67.Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. - Москва: МОДЭК, 2000. - 304 с.
- 68.Разумова А.В. Взаимосвязь стилей семейного воспитания и личностных особенностей родителей с особенностями восприятия родителями детей / А. В. Разумова // Материалы IV научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики МГСУ. – Москва : 2002. – с. 134-142.
- 69.Рахматшаева В. Грамматика общения / В. Рахматшаева. – Москва : Семья и школа, 1995. – 189 с.
- 70.Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций Я. Рейковский. - Москва: Прогресс, 1979. - 129 с.

- 71.Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] : учеб. пособ. : в 2 кн. Кн. 1 Система работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. - М. : Владос-пресс, 2006. - 383 с.
- 72.Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 240 с.
- 73.Романова Е. В., Сытько Т.И. Проективные графические методики. Методические рекомендации. В 2-х частях / Е. В. Романова, Т. И. Сытько. - СПб., 1992. – 79 с.
- 74.Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1997. – 176 с.
- 75.Сапогова Е. Психология развития человека / Е. Сапогова. – Москва : Аспект пресс, 2001. – 460 с.
- 76.Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – с. 16-18.
- 77.Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Психология. Педагогика. - 2013. - № 3. С. - 42–52.
- 78..Скворцова М.В. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений студентов гуманитарных специальностей: дисс. канд. псих. наук: 19.00.05 / М. В. Скворцова. - Самара, 2004. - 215 с.
- 79.Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
- 80.Спилберг Ч. Д. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилберг // Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю. Л. Ханин. – М., 1983. – С. 12–24.
- 81.Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : : автореф. дис... канд.

- психол. наук: 19.00.07 / Ставицька Світлана Олексіївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1999. - 20 с.
82. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. – Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук. – Вінниця: КВНЗ «ВАНУ», 2018. – 200 с.
83. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб., 2000. –
84. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
85. Фрейд З. Собрание сочинений в 10 томах. Истерия и страх / З. Фрейд / Перевод на русский язык А. М. Боровикова. – М. : ООО «Фирма СТД», 2006. – Т.6. – 320 с..
86. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога. Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / Научный редактор и автор вступления М.В. Ромашкевич. - Москва: Геррус, 2005. - С. 15–79.
87. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. - М.: Прогресс, 1994. – 261 с.
88. Халько М. С. Емпіричне дослідження переживання тривожності у дітей молодшого шкільного віку / М. С. Халько // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. - №1. – Т. 2. – с. 139-143.
89. Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479–491.
90. Шапранова Т. А., Родькіна К. О. Профілактика навчального стресу / К. О. Родькіна, Т. А. Шапранова // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - №7. – с.31-34.
91. Якобсон П. Чувства, их развитие и воспитание / П. Якобсон. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
92. Schaefer, C. E., & Cangelosi, D. M. (2016). Essential Play Therapy Techniques: Time-Tested Approaches. New York: The Guilford Press.

93. Nilsson, S., Holstensson, J., Johansson, C., & Thunberg, G. (2018). Children's Perceptions of Pictures Intended to Measure Anxiety During Hospitalization. *Journal of Pediatric Nursing*, 44, 63–73. doi: 10.1016/j.pedn.2018.10.015.

ДОДАТКИ