МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра практичної психології

ЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бакалаврська робота

Студентка групи: ППб-1-22-4.0д
АНАСТАСІЯ АЛЄКСЄЄНКО

Науковий керівник:
старший викладач
кафедри практичної психології
МАРИНА ПАВЛЕНКО

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Алєксєєнко А. С. Зв'язок самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма 053.00.02 Практична психологія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Кафедра практичної психології. Київ. 88 с.

Актуальність дослідження. Проблема взаємозв'язку самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку є актуальною в умовах сучасного освітнього середовища та підвищених психоемоційних навантажень на дитину. Недостатня розробленість ефективних програм психологічної підтримки потребує уточнення взаємозв'язку цих показників

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми самооцінки та шкільної тривожності й визначення характеру та ступеня взаємозв'язку між рівнем самооцінки та проявами шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку з метою подальшої розробки програми психологічної підтримки.

Методи дослідження. Використано психодіагностичні методики: тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен), тест шкільної тривожності Б. Філліпса, методику «Самооцінка» та методику «Сходинки». Для обробки даних застосовано методи математичної статистики: кореляційний аналіз (r Пірсона), дисперсійний аналіз та описову статистику (відсоткові розподіли, середні значення).

Результати. емпіричне дослідження виявило, що найбільшу частку серед опитаних становлять учні із середнім рівнем тривожності (40,0%) та середнім рівнем самооцінки (40%). Водночас за методикою «Сходинки» зафіксовано значну частку дітей з низьким рівнем самооцінки (35%). Статистичний аналіз підтвердив наявність стійкого зворотного зв'язку між досліджуваними параметрами: найсильніша кореляція виявлена між самооцінкою та показником тривожності. Це

свідчить про те, що зниження самооцінки супроводжується зростанням емоційної напруги та тривожних станів у дітей.

Висновки. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про тісний взаємозв'язок між самооцінкою та шкільною тривожністю у молодшому шкільному віці. Виявлений зворотний зв'язок доводить, що позитивний образ «Я» виступає захисним механізмом проти стресових чинників навчального середовища. Розроблена програма психологічної підтримки спрямована на корекцію самооцінки та зниження рівня тривожності, що є необхідною умовою попередження шкільної дезадаптації.

Ключові слова: самооцінка, шкільна тривожність, молодший шкільний вік, психологічна адаптація, корекційна програма.

ANNOTATION

A. S. Alieksieienko The Connection Between Self-Esteem and School Anxiety in Primary School Children. Bachelor's thesis in specialty 053 Psychology, educational and professional program 053.00.02 Practical Psychology. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Practical Psychology. Kyiv, 2026. 88 p.

Relevance of the topic. The problem of the relationship between self-esteem and school anxiety in primary school children is highly relevant in the context of the modern educational environment and increased psycho-emotional stress on the child. Self-esteem and anxiety are key psychological factors influencing academic success, school adaptation, and overall mental development. The lack of effective psychological support programs requires a clearer understanding of the correlation between these indicators.

Purpose of the study. To conduct a theoretical analysis of scientific literature and empirically determine the nature and degree of the relationship between the level of self-esteem and manifestations of school anxiety in primary school children for the further development of a psychological support program.

Methods. The study utilized the following psychodiagnostic tools: the "Anxiety" test (R. Tamml, M. Dorkey, V. Amen), B. Phillips' School Anxiety Test, the "Self-Esteem" method, and the "Ladder" technique. Pearson's correlation (r), variance analysis, and descriptive statistics were used for data processing. The sample included 60 students from grades 3–4.

Results. The empirical study revealed that the largest group of respondents consists of students with medium anxiety levels (40.0%) and medium self-esteem levels (40%). However, the "Ladder" technique showed a significant portion of children with low self-esteem (35%). Statistical analysis confirmed a stable inverse relationship of self-esteem with anxiety. This indicates that lower self-esteem is associated with increased emotional tension and anxiety.

Conclusions. The study confirms a strong correlation between self-esteem and school anxiety in primary school students. The identified inverse relationship proves that a positive self-image acts as a protective mechanism against school-related stressors. The developed psychological support program aims at improving self-esteem and reducing anxiety, which is essential for preventing school maladaptation.

Keywords: self-esteem, school anxiety, primary school age, psychological adaptation, correctional program, emotional states, self-perception.

ЗМІСТ

Вступ……..7

Розділ 1. Теоретичні аспекти вивчення зв’язку самооцінки та шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку……...11

1.1. Психологічна сутність і особливості самооцінки у молодшому шкільному віці……...11

1.2. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку……..19

1.3. Поняття шкільної тривожності: причини, прояви та наслідки для розвитку дітей……24

1.4. Теоретичний аналіз взаємозв’язку самооцінки та шкільної тривожності.……...30

Висновки до 1 розділу…….34

Розділ 2. Емпіричне дослідження зв’язку між самооцінкою та шкільною тривожністю……...36

2.1. Методика та організація дослідження……36

2.2. Аналіз рівня самооцінки та шкільної тривожності у вибірці дітей….42

2.3. Кореляційний аналіз взаємозв’язку самооцінки та тривожності…….50

Висновки до 2 розділу…….52

Розділ 3. Програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку спрямована на корекцію самооцінки та зниження шкільної тривожності..54

3.1. Цілі та завдання програми……...54

3.2. Структура та зміст корекційних заходів……55

3.3. Практична реалізація та рекомендації щодо застосування програми.59

Висновки до 3 розділу…….63

Висновки……..65

Список використаних джерел……67

Додатки……73

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НУШ – Нова Українська Школа

ШТ – шкільна тривожність

СО – самооцінка

МШВ – молодший шкільний вік

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливою в сучасній психології та педагогіці. Самооцінка впливає на формування особистості дитини, її мотивацію та адаптацію в навчальному середовищі, тоді як підвищений рівень шкільної тривожності може призводити до зниження успішності та проблем у соціальних взаєминах. Вивчення зв'язку між самооцінкою та шкільною тривожністю допоможе розробити ефективні психологічні корекційні програми і підтримати позитивний розвиток дітей у початковій школі.

Проблематика взаємозв'язку самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку залишається актуальною в сучасних умовах. У Державному стандарті початкової освіти – «Нова Українська Школа» наголошується на важливості формування громадянських і соціальних компетентностей, що передбачає належний рівень самооцінки та створення сприятливих умов для гармонійного фізичного й психоемоційного розвитку дитини. Поняття самооцінки розглядається як здатність особистості оцінювати себе, свої можливості та якості, виконуючи при цьому регулятивну та захисну функції, що впливають на її взаємодію з оточенням, поведінку і розвиток. Самооцінка є фундаментом ставлення особистості до себе, інших, а також до власних і чужих успіхів і невдач.

Проблема підвищеної тривожності у молодших школярів отримала широке вивчення зарубіжними науковцями (Дж. Спілбергера, К. Хорні, А. Фройд та ін.), які визначають тривожність як індивідуально-психологічну характеристику, що проявляється схильністю до переживання стану тривоги у зв'язку з очікуванням несприятливих подій. Тривожність розглядається як стійка особистісна риса, що характерна низьким порогом виникнення відповідної реакції. Поведінкові прояви тривожності можуть негативно впливати на продуктивність і спрямованість діяльності дитини.

Дані емпіричних досліджень (Є. Калюжної, В. Москаленко, Г. Жаркової та ін.) свідчать про існування значущого взаємозв'язку між рівнем самооцінки та рівнем тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Низька самооцінка часто супроводжується невпевненістю в собі, що підсилює тривожні реакції. Школярі із завищеними педагогічними вимогами до себе сприймають негативні оцінки не лише як критику навчальної діяльності, а й як особистісну невдачу, що підвищує їх тривожність, викликає дискомфорт і пасивність. Неадекватна самооцінка в поєднанні з підвищеною тривожністю стає причиною труднощів у спілкуванні з однолітками, формує ворожість до педагогів і може спричиняти агресивні поведінкові реакції. Подолання цих негативних психологічних явищ є необхідною умовою попередження шкільної дезадаптації.

Отже, самооцінка і тривожність мають тісний обернений зв'язок: високий рівень самооцінки сприяє зниженню тривожності, що в подальшому допомагає молодшим школярам розвивати свій потенціал, досягати успіхів не лише в навчанні, а й в інших сферах життєдіяльності.

Об'єкт дослідження – самооцінка дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – зв'язок рівня самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – провести теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми самооцінки і шкільної тривожності та визначити характер і ступінь взаємозв'язку між самооцінкою та шкільною тривожністю у дітей молодшого шкільного віку для розробки програми психологічної підтримки.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
2. Визначити особливості проявів самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку.
3. Провести емпіричне дослідження рівня самооцінки та шкільної тривожності молодших школярів з метою виявлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

4. Розробити програму психологічної підтримки, спрямовану на корекцію самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження:

1. Теоретичний огляд наукових джерел щодо особливостей самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку, систематизація, порівняння та узагальнення основних теоретичних позицій.

2. Застосування психодіагностичних методик на констатувальному етапі дослідження для визначення рівня самооцінки та проявів шкільної тривожності серед дітей молодшого шкільного віку.

3. Проведення кількісного емпіричного дослідження з використанням математично-статистичних методів обробки отриманих даних.

4. Якісний аналіз отриманих результатів дослідження для глибшого осмислення взаємозв’язку між самооцінкою та шкільною тривожністю.

Визначена мета дослідження передбачала проведення психодіагностичного вимірювання із застосуванням таких **методик:**

1. Тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен) (Коробко, 2021: 43);

2. Тест шкільної тривожності Б. Філліпса (Коробко, 2021: 46);

3. Методика «Самооцінка» (Коробко, 2021: 30);

4. Методика «Сходинки» (Краус, 2013).

5. Кореляційний та дисперсійний аналіз для виявлення впливу рівня самооцінки на рівень тривожності.

База дослідження. Дослідження проводилось серед здобувачів початкової освіти 3-4 класів Комунального закладу «Ліцей № 6 Покровської міської ради», загальна кількість респондентів складає 60 осіб.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретико-емпіричному обґрунтуванні характеру та специфіки взаємозв’язку між самооцінкою та шкільною тривожністю у дітей молодшого шкільного віку з урахуванням вікових психологічних особливостей даної категорії учнів. У роботі уточнено

психологічний зміст і структуру самооцінки молодших школярів у контексті їхнього емоційного реагування на навчальну діяльність та шкільне середовище. Виявлено провідні компоненти шкільної тривожності, які найбільш тісно пов’язані з рівнем і адекватністю самооцінки, що дозволяє глибше зрозуміти механізми формування емоційного неблагополуччя в умовах початкового навчання. Отримані результати розширюють наукові уявлення про взаємодію когнітивних і емоційних чинників розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 55 найменувань та 9 додатків. У першому розділі розглядаються теоретичні аспекти проблеми, у другому – представлено результати емпіричного дослідження, а в третьому – розроблено програму психологічної підтримки для дітей молодшого шкільного віку. Основний зміст викладено на 68 сторінках, загальний обсяг роботи становить 88 сторінок.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Психологічна сутність і особливості самооцінки у молодшому шкільному віці

Історично філософи та мислителі проявляли інтерес до внутрішнього світу людини та концепції самооцінки. Зокрема, у роботах І. Беха, С. Максименко, О. Кононко самооцінку визначають як сукупність уявлень індивіда про власні якості й можливості.

Дослідники підкреслюють, що формування власної оцінки передусім залежить від сприйняття ставлення оточуючих. На противагу філософським міркуванням, сучасна психологія та педагогіка детально аналізують механізми й умови розвитку самооцінки. Видатні зарубіжні психологи, такі як З. Фройд, А. Маслоу, Р. Бернс і К. Роджерс, акцентували на ключовій ролі цього феномену в особистісному становленні.

Поняття самооцінки сягає глибокої давнини, коли людство почало осмислювати свій внутрішній світ. Ще в епоху Відродження мислителі намагалися розкрити таємниці психіки, аби допомогти індивіду пізнати себе. Наприклад, Леонардо да Вінчі уявляв людину як «модель Всесвіту». З XVII століття європейські філософи посилили увагу до сутності особистості, активно досліджуючи її природу.

У дослідженнях І. Беха, та інших авторів самооцінку трактують як комплекс уявлень індивіда про власні характеристики. Водночас учені наголошують, що власна самооцінка значною мірою формується під впливом оцінки, яку дає оточення (Бех, 2008).

Вільям Джеймс одним із перших увів у науковий обіг поняття самооцінки, визначаючи його як «образ Я». Він характеризував самооцінку як сукупність емоційних переживань і почуттів, які людина спрямовує на себе, незалежно від

думок оточуючих чи зовнішніх факторів. На думку Джеймса, цей феномен відображає набір здібностей індивіда, що визначають його успіхи чи невдачі в діяльності (Жигалкіна-Лебедєва, 2016).

Значний вклад у розвиток теорії самооцінки зробив феноменологічний підхід Карла Роджерса. Він вважав основним рушієм людської поведінки прагнення до самореалізації. Розвиток «Я-концепції» та власних потенціалів сприяє формуванню самодостатності, автономії, соціальної зрілості й компетентності.

К. Роджерс у своїх працях акцентував на взаємозв'язку між ідеальним «Я» та реальним «Я». Він пояснював варіативність самооцінки через внутрішню гармонію – конгруентність. За К. Роджерсом, внутрішня узгодженість означає відсутність суперечностей між різними образами «Я», тоді як конгруентність характеризує відповідність самосприйняття реальному суб'єктивному досвіду (Ващенко, 2019).

За концепцією В. А. Гінецинського, самооцінка становить невід'ємну характеристику особистості, тоді як самосвідомість виступає властивістю особистості як суб'єкта діяльності, і ці поняття трактуються окремо (Бабаян, 2014).

Відомий український психолог П. Р. Чамата виділяє два етапи розвитку самооцінки в школярів. Перший етап характеризується тим, що діти оцінюють себе через призму поведінки інших людей, враховуючи при цьому внутрішні та моральні якості особистості. Другий етап розпочинається з підліткового періоду і триває протягом усього життя: на ньому індивіди накопичують новий досвід та знання.

Е. Фромм обґрунтовував, що рефлексія забезпечує самосвідомість зворотним зв’язком, завдяки якому суб’єкт аналізує цілі з позиції їхньої досяжності, коригує поведінку відповідно до особистих стандартів і бере відповідальність за результати (Бабаян, 2014). Під впливом рефлексивних процесів індивід усвідомлено формулює цілі діяльності, планує їх втілення, враховує власні потреби в контексті прийнятих цінностей та прогнозує наслідки своїх дій.

Високий рівень самооцінки корелює зі здатністю суб’єкта ефективно застосовувати засоби самопідтримки (Драган, 2015).

У процесі динамічного розвитку самооцінка проходить складні трансформації. Дослідники виділяють щонайменше дві стадії її еволюції: початкову – самоусвідомлення, коли формується база знань про себе, та стадію часткової самооцінки, де загальна оцінка себе ще обмежена (Галян, 2019).

Т. І. Криворучко підкреслює, що самооцінка слугує механізмом саморегуляції поведінки. У спілкуванні людина постійно зіставляє себе з ідеальним еталоном, оцінюючи рівень задоволеності результатами власного аналізу. Цей феномен не є статичним – він варіюється залежно від ситуаційних факторів (Ващенко, 2019).

Сучасні українські психологи, зокрема Г. Гуменюк, В. Смітанка, С. Тищенко та О. Тихомандрицька, у своїх дослідженнях самооцінки акцентують на кількох ключових аспектах. Вони розглядають емоційне ставлення дитини до себе, тобто спосіб сприйняття та оцінки власних почуттів. Важливе місце посідає розвиток рефлексивної свідомості – здатності індивіда аналізувати свої думки, емоції та вчинки. Не менш значущими є соціальні чинники, що відображають вплив оточення на формування самооцінки. Крім того, дослідники виділяють практичне самопізнання як процес усвідомлення своїх можливостей і обмежень. Нарешті, вони підкреслюють гармонійний образ «Я», який забезпечує збалансовану позитивну самооцінку для психологічного благополуччя та здорового розвитку (Дядюкіна, 2011).

Початкова школа знаменує новий етап у розвитку дитини, що триває від 6–7 до 10–11 років. У цей період діти перевіряють свої можливості, долаючи виклики, пов'язані з взаємодією із зовнішнім світом. Разом із фізичним дозріванням відбувається якісна трансформація свідомості. Молодший школяр лишається дитиною, але вже демонструє складну внутрішню організацію з унікальними психологічними рисами. Цей вік часто називають кульмінацією дитинства: зберігаються такі дитячі риси, як безтурботність, довірливість і захопленість дорослими, проте поступово зникає безпосередність поведінки, а мислення набуває нової логіки.

Психічні процеси зазнають суттєвих змін, соціальні зв'язки ускладнюються, а мотиваційна сфера перебудовується. Найвирішальнішою подією стає перехід до шкільного життя, що змінює соціальний статус дитини. Молодший шкільний вік відіграє ключову роль у становленні соціальної поведінки, формування ставлення до оточення та себе, а також інтеграції в суспільство. Це сприяє ефективній адаптації до нових умов і успішному оволодінню навчальною діяльністю (Деркач, 2011).

Самооцінка в молодшому шкільному віці є одним із базових психологічних утворень, що визначає напрям особистісного розвитку дитини та її ставлення до себе як до суб’єкта діяльності. Саме в цей період відбувається перехід від переважно емоційно забарвленого образу «Я», характерного для дошкільного дитинства, до більш усвідомленого та соціально зумовленого самосприйняття. Включення дитини в систему шкільних вимог, норм і очікувань створює принципово нові умови для формування самооцінки. Вона починає виконувати регулятивну функцію, впливаючи на поведінку, навчальну активність і взаємини з оточенням (Савчин, 2018).

Розвиток самооцінки у молодшому шкільному віці тісно пов’язаний із становленням самосвідомості як цілісного психологічного утворення. Дитина поступово починає усвідомлювати власні дії, якості та можливості, співвідносячи їх із зовнішніми вимогами. Однак на цьому етапі самосвідомість ще не має достатнього рівня узагальненості, що зумовлює фрагментарність уявлень про себе. Самооцінка формується переважно на основі окремих ситуацій успіху або невдачі, а не через системний аналіз власного досвіду.

Перехід до шкільного навчання змінює соціальну ситуацію розвитку дитини, що безпосередньо відображається на змісті та структурі самооцінки. Якщо в дошкільному віці провідну роль відігравала оцінка з боку близьких дорослих, то в молодшому шкільному віці центральне місце посідає вчитель як носій соціально значущих критеріїв. Оцінки вчителя сприймаються дитиною як об’єктивні та незаперечні, що значно підсилює їхній вплив на самосприйняття (Шопша, 2023).

Навчальна діяльність стає основним контекстом формування самооцінки молодших школярів. Саме через результати навчання дитина починає оцінювати власні здібності, старанність і відповідність очікуванням дорослих. Успіхи у навчанні сприяють формуванню позитивного образу «Я», тоді як систематичні труднощі можуть закріплювати відчуття неспроможності. Таким чином, навчальна самооцінка набуває домінантного значення в загальній структурі самосприйняття (Верещак, 2025).

На початкових етапах навчання самооцінка часто має завищений характер, що є закономірним етапом її становлення. Завищена самооцінка виконує адаптаційну функцію, допомагаючи дитині зберігати позитивне ставлення до себе в нових умовах. Водночас вона ще не спирається на реалістичне усвідомлення власних можливостей. З часом, у процесі накопичення досвіду, самооцінка поступово стає більш диференційованою та адекватною (Шопша, 2023).

Разом із тим, самооцінка молодших школярів характеризується значною ситуативністю та нестійкістю. Вона може істотно змінюватися залежно від конкретної оцінки, зауваження або емоційної реакції дорослого. Дитина ще не здатна відокремлювати оцінку окремої дії від оцінки себе загалом. Це зумовлює підвищену вразливість самооцінки до зовнішніх впливів (Савчин, 2018).

Структура самооцінки в молодшому шкільному віці має чітко виражену ієрархію. На перший план виходить оцінка навчальних досягнень, тоді як інші аспекти особистості, зокрема комунікативні чи емоційні, залишаються на периферії. Така однобічність може обмежувати розвиток цілісного образу «Я». У разі навчальних труднощів це підвищує ризик формування заниженої самооцінки (Мельник, 2023).

Визначальну роль у формуванні самооцінки відіграє стиль педагогічного оцінювання. Конструктивне оцінювання, орієнтоване на процес діяльності та індивідуальний прогрес дитини, сприяє розвитку адекватної самооцінки. Натомість порівняльні оцінки або акцент на помилках можуть закріплювати негативне самосприйняття. Таким чином, педагогічна взаємодія набуває глибокого психологічного значення (Шопша, 2023).

Самооцінка безпосередньо впливає на рівень навчальної мотивації молодших школярів. Діти з позитивною самооцінкою демонструють більшу впевненість у власних силах, готовність братися за складні завдання та наполегливість у досягненні мети. Натомість низька самооцінка часто супроводжується страхом помилки та униканням активності. Це свідчить про тісний взаємозв'язок між самооцінкою та мотиваційною сферою (Верещак, 2025).

У процесі розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці починає формуватися її моральний компонент. Дитина поступово усвідомлює значення власних вчинків і починає оцінювати себе з позицій моральних норм. Це свідчить про розвиток внутрішніх регуляторів поведінки. Моральна самооцінка стає важливим чинником соціалізації (Заміщак, 2022).

Моральна самооцінка формується під значним впливом соціального оточення, насамперед сім'ї та школи. Узгоджені вимоги дорослих сприяють формуванню стабільних моральних критеріїв самосприйняття. Водночас суперечливі очікування можуть призводити до внутрішньої нестабільності самооцінки. Це підкреслює роль соціального контексту у її розвитку (Заміщак).

Особливості формування самооцінки у дітей з порушеннями мовлення мають виражену специфіку. Мовленнєві труднощі ускладнюють навчальну діяльність і міжособистісну взаємодію, що негативно впливає на самосприйняття. Такі діти частіше стикаються з негативними оцінками, що може сприяти формуванню заниженої самооцінки (Самойлова, 2022).

Водночас дослідження засвідчують, що самооцінка дітей з мовленнєвими порушеннями є гнучкою та піддається корекції. Створення підтримувального освітнього середовища, орієнтованого на сильні сторони дитини, сприяє формуванню більш адекватного образу «Я». Позитивний досвід успіху має вирішальне значення для цього процесу (Самойлова, 2022).

Сучасні умови життя зумовлюють появу нових факторів впливу на самооцінку молодших школярів. Зокрема, умови воєнного стану посилюють емоційну напруженість та нестабільність. У таких умовах самооцінка виконує

функцію психологічного ресурсу, що допомагає дитині зберігати внутрішню рівновагу (Чекстере, 2025).

Позитивна самооцінка сприяє формуванню життєстійкості та здатності до адаптації в кризових умовах. Діти з адекватною самооцінкою легше справляються зі стресом і зберігають мотивацію до навчання. Це підтверджує захисну функцію самооцінки в умовах соціальної нестабільності (Чекстере, 2025).

На цьому віковому етапі самооцінка має гетерономний характер. Внутрішні критерії оцінювання лише формуються, тому дитина значною мірою спирається на думку дорослих. Поступовий перехід до автономної самооцінки пов’язаний із розвитком рефлексії та самоконтролю (Савчин, 2018).

Емоційна сфера молодшого школяра тісно пов’язана з особливостями самооцінки. Негативні оцінки можуть викликати сильні емоційні реакції, що впливають на загальне самопочуття дитини. Підтримка з боку дорослих пом’якшує ці наслідки та сприяє стабілізації самооцінки (Заскалько, 2024).

Вплив однолітків на самооцінку поступово зростає. Соціальні порівняння стають додатковим джерелом самопізнання. Визнання або відторгнення в групі однолітків може істотно впливати на самосприйняття дитини (Мельник, 2023).

У процесі розвитку самооцінки відбувається її диференціація. Дитина починає розрізняти власні сильні та слабкі сторони. Це є важливим кроком на шляху до формування адекватної самооцінки та психологічної зрілості (Савчин, 2018).

Самооцінка в молодшому шкільному віці формується у взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних чинників. Вона відображає загальний рівень адаптації дитини до шкільного життя. Порушення в її формуванні можуть мати довготривалі наслідки для особистісного розвитку (Шопша, 2023).

Важливим аспектом аналізу самооцінки молодших школярів є її зв’язок із рівнем сформованості рефлексивних умінь. У цьому віці рефлексія перебуває на початковому етапі розвитку, що обмежує здатність дитини до усвідомленого самоаналізу. Самооцінка формується переважно на основі зовнішніх сигналів і конкретних результатів діяльності, а не внутрішнього осмислення причин успіхів і

невдач. Це пояснює її нестійкість та залежність від ситуаційного контексту (Савчин, 2018).

З огляду на це, особливої уваги потребує питання формування адекватної самооцінки як умови психологічного благополуччя молодшого школяра. Адекватна самооцінка передбачає реалістичне усвідомлення власних можливостей у поєднанні з позитивним ставленням до себе. Вона забезпечує оптимальний рівень домагань і сприяє конструктивному ставленню до труднощів. Натомість неадекватна самооцінка, як завищена, так і занижена, може ускладнювати процес навчання та соціальної адаптації (Мельник, 2023).

Особливу роль у розвитку самооцінки відіграє сімейне виховання. Батьківське ставлення, стиль спілкування та характер зворотного зв’язку формують первинні уявлення дитини про власну цінність. Підтримувальне, приймальне ставлення сприяє розвитку позитивної самооцінки, тоді як надмірна критика або гіперопіка можуть порушувати її становлення. У молодшому шкільному віці вплив сім’ї продовжує залишатися значущим, хоча й поступово поступається впливу школи (Шопша, 2023).

У контексті шкільного середовища важливо враховувати роль оцінювання як педагогічного інструменту. Формальне оцінювання, зосереджене лише на результаті, може знижувати самооцінку дітей із середнім або низьким рівнем успішності. Альтернативні підходи, орієнтовані на індивідуальний прогрес, створюють умови для формування впевненості у власних силах. Таким чином, система оцінювання виступає важливим психологічним чинником розвитку самооцінки (Верещак, 2025).

Значущим є і вплив соціального порівняння на самооцінку молодших школярів. Діти починають співвідносити власні досягнення з результатами однолітків, що може як стимулювати розвиток, так і спричиняти почуття меншовартості. За відсутності підтримки такі порівняння можуть закріплювати негативний образ «Я». Тому педагогічно доцільним є формування культури співпраці, а не конкуренції (Мельник, 2023).

Самооцінка молодшого школяра тісно пов’язана з формуванням образу майбутнього «Я». Навіть у цьому віці дитина починає уявляти себе успішною або неуспішною в навчанні, що впливає на її навчальні очікування. Позитивні уявлення про власне майбутнє сприяють підвищенню навчальної мотивації та активності. Натомість негативні очікування можуть знижувати пізнавальний інтерес (Савчин, 2018).

Практичне значення вивчення самооцінки молодших школярів полягає у можливості раннього виявлення ризиків особистісного розвитку. Нестійка або занижена самооцінка може бути передумовою формування тривожності, невпевненості та навчальної дезадаптації. Своєчасна психолого-педагогічна підтримка дозволяє запобігти закріпленню негативних особистісних утворень. Це особливо актуально в умовах сучасних соціальних викликів (Чекстере, 2025).

Таким чином, проблема самооцінки у молодшому шкільному віці має комплексний характер і потребує міждисциплінарного підходу. Вона охоплює когнітивні, емоційні, соціальні та педагогічні аспекти розвитку дитини. Розуміння закономірностей формування самооцінки створює теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних програм психолого-педагогічного супроводу. Це підтверджує актуальність подальших досліджень у цьому напрямку.

1.2. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік характеризується істотною зміною соціальної ситуації розвитку, зумовленою початком систематичного навчання у школі. Саме вступ до освітнього закладу стає ключовою зовнішньою подією, що визначає нові вимоги до дитини та трансформує її спосіб життя. За твердженням О. Кононко, вікові межі цього періоду не є жорстко фіксованими й залежать від рівня готовності дитини до шкільного навчання, зазвичай охоплюючи проміжок від 7 до 11 років. Нова соціальна позиція школяра включає дитину у чітко регламентовану систему взаємин і передбачає формування організованої довільної поведінки, відповідальності за дотримання дисципліни, розвиток виконавських дій,

необхідних для оволодіння навчальною діяльністю, а також інтенсифікацію інтелектуального розвитку (Кравченко, 2009: 182).

На думку М. Бітянової, у молодшому шкільному віці відбувається становлення низки важливих особистісних новоутворень. Зокрема, формується відносно стійка мотиваційна спрямованість, що може проявлятися у вигляді мотивації досягнення успіху або домінування мотиву уникнення невдач. Поряд із цим розвивається почуття компетентності, саморегуляція, самоконтроль і цілеспрямованість. Для пізнавальних процесів характерними стають довільність, продуктивність і стійкість, формується внутрішній план дій та рефлексія. Удосконалюється словесно-логічне мислення з опорою на наочність, розвивається аналізуюче сприйняття, наприкінці періоду з'являються елементи синтезуючого сприйняття. Також удосконалюються довільна увага й смислова пам'ять, формується адекватна самооцінка, відбувається узагальнення переживань і становлення логіки почуттів. Провідною діяльністю на цьому етапі розвитку виступає навчальна діяльність (Бітянова, 2007: 82).

У сфері міжособистісного спілкування, за спостереженнями Т. Григор'євої, відбувається диференціація системи «дитина – дорослий» на окремі підсистеми «дитина – батьки» та «дитина – вчитель». Для молодшого школяра характерна значна емоційна залежність від учителя, який набуває статусу значущого дорослого та виступає важливим джерелом оцінки, підтримки й зразків поведінки (Григор'єва).

Як зазначає О. Завгородня, до моменту початку шкільного навчання словниковий запас дитини досягає такого рівня, який забезпечує можливість вільного спілкування з іншими людьми в межах повсякденних ситуацій і власних інтересів. Лексичний запас включає основні частини мови, зокрема іменники, дієслова, прикметники, займенники, числівники та сполучники. У цей період дитина опановує навички читання і письма, а поступове зменшення напруги, пов'язаної з технічною стороною письма, створює умови для засвоєння письмової мови як засобу вираження думок (Завгородня, 2010: 136–144).

У психології традиційно виокремлюють наочно-дієве, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Упродовж молодшого шкільного віку в тісному зв’язку з розвитком мовлення мислення поступово трансформується від переважання наочно-образних форм до абстрактно-логічних. Г. Федоришин підкреслює, що пізнавальна активність дитини, спрямована на дослідження навколишнього світу, може тривалий час підтримувати увагу за умови наявності інтересу. Діти здатні довго займатися грою чи продуктивною діяльністю, однак у ситуаціях, які не викликають зацікавленості або потребують значних інтелектуальних зусиль, швидко з’являються втома та відволікання. Це свідчить про те, що, попри зростання можливостей довільної регуляції поведінки, у молодших школярів усе ще домінує мимовільна увага (Федоришин, 2008: 67–77).

О. Завгородня вказує, що саме мислення стає провідною психічною функцією у молодшому шкільному віці. Його розвиток зумовлює перебудову інших психічних процесів і водночас залежить від загального рівня інтелектуального розвитку. До дев’ятирічного віку завершується перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, у результаті чого дитина починає оперувати логічно правильними міркуваннями та використовувати основні мисленнєві операції (Завгородня, 2010: 136–144).

За спостереженнями Т. Водолазської, система шкільного навчання організована таким чином, що забезпечує пріоритетний розвиток словесно-логічного мислення. Якщо на початкових етапах навчання значна частина завдань виконується з опорою на наочні матеріали, то вже до третього класу обсяг таких видів діяльності суттєво зменшується. Наприкінці молодшого шкільного віку проявляються індивідуальні відмінності у пізнавальній сфері: серед дітей виокремлюються ті, хто краще розв’язує завдання у словесно-логічному плані, ті, хто потребує наочно-практичної опори, а також діти з вираженим образним мисленням. Водночас для більшості школярів характерна відносна збалансованість різних форм мислення (Водолазька, 2010: 26–31).

Н. Гончаренко зазначає, що приблизно до дев’ятирічного віку в умовах систематичного навчання у дітей з нормальним розвитком формуються основи

наукових понять. Засвоєння системи таких понять є підґрунтям для становлення елементів теоретичного, або понятійного, мислення наприкінці молодшого шкільного віку (Гончарекно, 2008: 13–14).

Дослідження А. Денисенко показують, що важливим чинником формування особистості дев'ятирічної дитини є її включеність у соціально значущу навчальну діяльність, результати якої отримують оцінку з боку дорослих. Саме шкільна успішність істотно впливає на самооцінку учня та розвиток його мотиваційної сфери. До третього класу виявляються помітні відмінності у мотиваційному розвитку дітей: у школярів з низькою успішністю мотивація часто звужується до прагнення отримати оцінку або схвалення, що обмежує формування ширших соціальних мотивів, таких як почуття обов'язку чи відповідальності (Денисенко, 2007: 7–10).

І. Бушай підкреслює, що у віці 9–10 років формується певний рівень домагань. Діти з високим рівнем прагнень орієнтовані переважно на успіх і гостро переживають навіть незначні невдачі, тоді як діти з низьким рівнем домагань не схильні ставити перед собою складні цілі, часто сумніваються у власних можливостях і швидко пристосовуються до наявного рівня навчальних досягнень (Бушай, 2009: 21).

За твердженням О. Кононко, у свідомості молодшого школяра закладаються моральні ідеали та зразки поведінки, які поступово усвідомлюються як соціально значущі. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє емоційно-оціночне ставлення дорослого до вчинків дитини, оскільки саме воно визначає розвиток моральних почуттів і відповідального ставлення до правил. Розширення соціального простору дитини пов'язане з постійною взаємодією з учителем та однокласниками в межах чітко регламентованих норм і вимог (Кононко, 2004: 115).

Наукові праці В. Поліщук засвідчують, що у молодшому шкільному віці дитина починає усвідомлювати власну унікальність і формує уявлення про себе як про особистість. Це супроводжується прагненням до самовдосконалення та знаходить відображення у взаєминах з однолітками. Діти активно залучаються до

групових форм діяльності, спочатку пристосовуючись до правил групи, а згодом виявляючи прагнення до лідерства. Дружні стосунки у цьому віці відзначаються інтенсивністю, але ще недостатньою стійкістю.

Молодші школярі поступово оволодівають умінням налагоджувати контакти з різними дітьми та підтримувати дружні взаємини. Водночас здатність до формування глибоких міжособистісних зв'язків значною мірою ґрунтується на емоційних стосунках, що склалися у ранньому дитинстві (Поліщук, 2015: 1–6).

К. Михайлова та А. Микуліна наголошують, що у цьому віковому періоді формується спрямованість дитини на інших людей і соціальне середовище, що проявляється у розвитку просоціальної поведінки та врахування інтересів оточення. Така поведінка є важливою умовою становлення особистості, розвитку комунікативних умінь і здатності до побудови гармонійних міжособистісних стосунків (Михайлова, 2017: 428–435).

Розвиток здатності до співпереживання відбувається в умовах шкільного навчання, оскільки дитина включається у нові форми ділових відносин, порівнює власні досягнення з результатами однолітків і вчиться оцінювати себе у соціальному контексті. Це стимулює усвідомлення необхідності розвитку власних здібностей і особистісних якостей. У зв'язку з цим молодший шкільний вік розглядається як один із найвідповідальніших етапів шкільного дитинства.

Основні досягнення цього періоду зумовлені провідною роллю навчальної діяльності та мають визначальне значення для подальшого розвитку дитини. Наприкінці молодшого шкільного віку учень повинен сформувати позитивне ставлення до навчання, оволодіти вміннями вчитися та набути віри у власні можливості.

Повноцінне проживання цього вікового етапу та засвоєння його позитивних надбань створюють необхідне підґрунтя для подальшого розвитку дитини як активного суб'єкта пізнання і діяльності. У цьому контексті ключовим завданням дорослих є забезпечення оптимальних умов для розкриття й реалізації потенціалу молодших школярів з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

1.3. Поняття шкільної тривожності: причини, прояви та наслідки

Поняття тривожності увійшло до психологічної науки з галузей психоаналізу та психіатрії і тривалий час розглядалося саме в межах цих підходів. Згідно з позицією багатьох психоаналітиків, очолюваних З. Фройдом, тривожність трактувалася як вроджена характеристика особистості. Упродовж своєї наукової діяльності З. Фройд ґрунтовно досліджував зазначене явище, неодноразово переглядав власні погляди, уточнював причини виникнення та функціональне значення тривожності. У його концепції тривожність постає як суб'єктивно неприємне переживання, що виконує сигнальну функцію і попереджає індивіда про можливу небезпеку (Науменко, 2012).

В основі тривожності, за З. Фройдом, лежать стани невизначеності та почуття безпорадності. Психічне життя людини, на його думку, від самого народження набуває драматичного характеру і супроводжує її протягом усього життєвого шляху. Як конструктивний спосіб подолання цього внутрішнього напруження Фройд розглядав механізм сублімації, що полягає у перенаправленні лібідозної енергії на соціально прийнятні, продуктивні та творчі види діяльності. Ефективна сублімація, відповідно до цієї теорії, сприяє зниженню або усуненню тривожних переживань (Бабаян, 2014).

Представниця неофрейдистського напряму К. Хорні також приділяла значну увагу аналізу феномена тривожності, присвятивши йому ґрунтовні теоретичні розвідки. У своїх працях вона зосереджувалася на невротичних потребах особистості, наголошуючи, що саме їх задоволення може сприяти зменшенню тривожності. Водночас К. Хорні підкреслювала, що ці потреби мають ненаситний характер, а отже, не можуть бути повністю реалізовані, що зумовлює хронічність тривожного стану та унеможливлює його повне подолання (Омельченко, 2019).

Подібної позиції дотримувався і засновник міжособистісної теорії С. Саллівен, який розглядав тривожність не лише як одну з базових властивостей особистості, а й як чинник, що суттєво впливає на її формування та розвиток. На його думку, тривога виникає під впливом несприятливого соціального середовища

в ранньому дитинстві та надалі постійно супроводжує людину. Центральною потребою особистості Саллівен вважав прагнення до звільнення від почуттів занепокоєння і страху, що реалізується через різноманітні поведінкові та психологічні механізми, які він визначав як «динамізми» (Бурбела, 2016).

І. Блохіна визначає тривожність як індивідуальну психологічну характеристику особистості, сутність якої полягає у підвищеній схильності людини переживати почуття занепокоєння в широкому спектрі життєвих ситуацій, у тому числі й у тих обставинах, які об'єктивно не містять загрози або не передбачають виникнення тривоги (Блохіна, 2022: 82).

О. Казаннікова розглядає тривожність у двох взаємопов'язаних аспектах: як тимчасовий емоційний стан і як відносно стійку рису особистості. На її думку, ця індивідуально-психологічна особливість виявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань тривожного стану, що може проявлятися незалежно від реальної складності чи небезпеки ситуації (Казаннікова, 2020: 177).

Шкільна тривожність розглядається як специфічний різновид тривожності, що пов'язаний із навчальною діяльністю, шкільним середовищем, взаємодією з учителями та однолітками. Вітчизняні дослідники Н. В. Сабат і Л. І. Янків виокремлюють два основні типи шкільної тривожності. Перший з них — ситуативна тривожність, яка виникає у відповідь на конкретну ситуацію, що спричинила у дитини почуття занепокоєння. Такий стан може з'являтися у будь-якої людини в умовах життєвих труднощів і є не лише нормативним, а й функціонально доцільним, оскільки виконує мобілізувальну роль, спонукаючи дитину відповідально та зосереджено підходити до розв'язання проблем. Водночас знижений рівень ситуативної тривожності може свідчити про безпорадність особистості та її нездатність активно діяти в складних життєвих обставинах (Сабат, 2019: 225).

А. О. Татьянчиков підкреслював, що однією з передумов формування тривожності є підвищена чутливість нервової системи, однак вона не є визначальним чинником. Не кожна дитина з високою сенситивністю стає тривожною, оскільки значну роль відіграють особливості батьківсько-дитячого

спілкування. У багатьох випадках саме стиль взаємодії дорослих із дитиною сприяє формуванню тривожної особистості. Дослідник також зазначав наявність прямого зв'язку між кількістю страхів у дітей та рівнем тривожності їхніх батьків, особливо матерів. Мати, яка сама перебуває у стані постійного занепокоєння, схильна надмірно оберігати дитину від подій, що асоціюються з власними страхами.

На посилення тривожності у дитячому віці, зауважував А. О. Татьянчиков, впливають і такі чинники, як завищені вимоги з боку дорослих, що створюють ситуацію хронічної неуспішності. Не менш значущими є часті обставини, у яких у дитини формується стійке почуття провини, внаслідок чого вона постійно побоюється осуду або покарання з боку батьків. Крім того, розвитку тривожності може сприяти емоційна стриманість дорослих за умови наявності численних заборон і застережень, що обмежують вільне емоційне самовираження дитини (Татьянчиков, 2019: 158–159).

Окрему увагу дослідник приділяв ролі педагогічної взаємодії у виникненні шкільної тривожності. Він наголошував, що для молодшого школяра стосунки з учителем мають надзвичайно важливе значення. Підвищений рівень тривожності може формуватися в умовах авторитарного стилю спілкування педагога, який встановлює жорсткі вимоги та використовує крик як засіб педагогічного впливу. Не менш негативним чинником є непослідовність вимог і оцінок, що постійно змінюються та позбавляють дитину можливості прогнозувати очікування вчителя. У таких умовах школяр перебуває у стані постійної напруги, оскільки відчуває страх не відповідати висунутим вимогам. Шкільні страхи не лише знижують рівень психологічного комфорту та позбавляють дитину радості навчання, а й можуть сприяти формуванню невротичних розладів у дитячому віці (Татьянчиков, 2019: 159).

У сучасній психологічній науці проблема шкільної тривожності розглядається як одна з найбільш актуальних у контексті збереження психічного здоров'я дітей та підлітків. Зростання навчального навантаження, ускладнення освітніх програм і підвищення вимог до результатів навчальної діяльності

зумовлюють підвищений рівень емоційного напруження учнів. У зв’язку з цим поняття шкільної тривожності набуває особливого значення як індикатор труднощів адаптації дитини до освітнього середовища (Явдощин, 2024).

Насамперед доцільно визначити сутність шкільної тривожності як психологічного феномену. Шкільна тривожність розуміється як стійке емоційне переживання, що виникає в ситуаціях навчальної діяльності та пов’язане з очікуванням негативної оцінки, страхом невдачі або соціального неприйняття. Вона проявляється не лише у конкретних навчальних ситуаціях, а й формує загальний емоційний фон ставлення дитини до школи.

Важливо підкреслити, що шкільна тривожність не є патологічним явищем сама по собі. У помірних проявах вона може виконувати адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси організму для подолання складних завдань. Однак у разі надмірної інтенсивності або тривалості тривожність втрачає свою регулятивну роль і перетворюється на чинник дезадаптації, що негативно впливає на розвиток особистості учня (Біліяєва, 2025).

Переходячи до аналізу причин шкільної тривожності, слід зазначити, що вони мають багатофакторний характер. Формування цього стану відбувається під впливом поєднання індивідуально-психологічних, соціальних і педагогічних чинників. Саме взаємодія цих складників визначає інтенсивність і стійкість тривожних переживань у дитини (Явдощин, 2024).

До індивідуально-психологічних причин шкільної тривожності належать особливості темпераменту, підвищена емоційна чутливість, низька самооцінка та недостатньо сформовані навички саморегуляції. Діти з такими характеристиками схильні гостріше реагувати на навчальні труднощі та соціальні ситуації оцінювання, сприймаючи їх як загрозливі (Біліяєва, 2025).

Наступним важливим чинником є вікові особливості психічного розвитку. У молодшому шкільному віці шкільна тривожність часто виникає в період адаптації до нової соціальної ролі учня та необхідності дотримання шкільних правил. Для підлітків характерним є посилення тривожності у зв’язку з формуванням

самосвідомості, зростанням значущості думки однолітків і прагненням до самоствердження (Явдощин, 2024).

Логічно пов’язуючи вікові особливості з умовами навчання, необхідно звернути увагу на роль педагогічного середовища. Стиль взаємодії вчителя з учнями, характер оцінювання та організація навчального процесу істотно впливають на рівень шкільної тривожності. Авторитарний стиль викладання, часте використання негативних оцінок і публічне порівняння учнів сприяють формуванню страху помилки (Нападовська, 2024).

Паралельно з педагогічними чинниками значний вплив на формування тривожності має сімейне середовище. Надмірний контроль з боку батьків, завищені очікування щодо успішності дитини та дефіцит емоційної підтримки посилюють напруження й невпевненість. У таких умовах навчальні труднощі сприймаються дитиною як загроза емоційним стосункам із близькими (Біліяєва, 2025).

Окрему увагу в контексті причин шкільної тривожності слід приділити дітям з особливими освітніми потребами. Для них шкільне середовище часто є джерелом додаткових труднощів, пов’язаних із комунікативними бар’єрами, повільнішим темпом засвоєння матеріалу або негативним соціальним досвідом. У таких випадках тривожність може набувати хронічного характеру (Освіта регіону, 2025).

Розглядаючи прояви шкільної тривожності, доцільно перейти до аналізу її емоційного компонента. На цьому рівні тривожність проявляється у почутті страху, напруженості, внутрішньої скутості та постійного очікування негативних подій. Діти можуть переживати сильне хвилювання навіть у ситуаціях, які об’єктивно не є загрозливими (Shamionov et al., 2021).

Емоційні прояви тісно пов’язані з когнітивними особливостями мислення тривожних учнів. Зокрема, спостерігається тенденція до негативної інтерпретації подій, зосередження на власних помилках і недооцінювання власних досягнень. Такі когнітивні спотворення знижують ефективність навчальної діяльності та посилюють емоційне напруження (Anxiety disorders and school functioning, 2023).

Наступним рівнем прояву шкільної тривожності є поведінковий. У поведінці учнів це може виявлятися у пасивності, униканні відповідей, відмові від участі в групових формах роботи або, навпаки, у надмірному перфекціонізмі. У крайніх випадках формується явище шкільної відмови, що свідчить про глибоку дезадаптацію дитини (School refusal and anxiety, 2025).

Поряд із психологічними проявами шкільна тривожність часто супроводжується соматичними симптомами. До них належать головний біль, біль у животі, нудота, порушення сну та підвищена втомлюваність. Такі симптоми зазвичай посилюються в періоди контрольних заходів і можуть призводити до частих пропусків занять (Біліяєва, 2025).

Поступово переходячи до аналізу наслідків шкільної тривожності, варто зазначити, що тривале емоційне напруження негативно впливає на пізнавальні процеси. Знижується концентрація уваги, погіршується пам’ять і сповільнюється темп мислення, що безпосередньо відображається на навчальній успішності (Явдощин, 2024).

Не менш суттєвими є мотиваційні наслідки шкільної тривожності. Учні з високим рівнем тривожності поступово втрачають інтерес до навчання, оскільки воно асоціюється з негативними емоціями. У таких умовах домінує мотивація уникнення невдач, що обмежує можливості самореалізації (Нападовська, 2024).

Соціальні наслідки шкільної тривожності проявляються у труднощах міжособистісної взаємодії. Тривожні діти часто уникають контактів з однолітками, що може призводити до ізоляції та зниження рівня шкільного благополуччя. Це, у свою чергу, посилює відчуття самотності та невпевненості (Shamionov et al., 2021).

Дослідження останніх років підтверджують, що шкільна тривожність може мати довготривалі наслідки для психічного здоров’я. Високий рівень тривожності в дитячому віці підвищує ймовірність розвитку депресивних і тривожних розладів у підлітковому та дорослому віці (Madigan et al., 2023).

Особливої актуальності проблема шкільної тривожності набула в умовах глобальних соціальних змін. Пандемія COVID-19, перехід до дистанційного

навчання та соціальна ізоляція значно підвищили рівень емоційного напруження серед учнів, що підтверджується результатами сучасних метааналізів (Madigan et al., 2023).

Водночас результати наукових досліджень свідчать про можливість ефективної профілактики шкільної тривожності. Шкільні програми, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, навичок саморегуляції та створення підтримувального освітнього середовища, демонструють позитивний вплив на психічне благополуччя учнів (Yin et al., 2025).

У цьому контексті важливою є роль шкільного психолога, який здійснює діагностику, профілактику та корекцію тривожних станів. Системна робота з учнями, педагогами та батьками дає змогу зменшити негативний вплив тривожності та сприяти формуванню психологічно безпечного освітнього середовища.

Отже, шкільна тривожність є складним багаторівневим феноменом, що має різноманітні причини, прояви та наслідки. Її аналіз дозволяє глибше зрозуміти механізми адаптації дитини до навчального середовища та визначити напрями психологічної підтримки.

Таким чином, урахування особливостей шкільної тривожності є необхідною умовою побудови ефективної системи психологічного супроводу в закладах освіти. Це створює підґрунтя для подальшого розгляду методів профілактики та корекції тривожності, що стане предметом наступних розділів курсової роботи.

1.4. Теоретичний аналіз взаємозв’язку самооцінки та шкільної тривожності

Взаємозв’язок між самооцінкою та рівнем тривожності у дітей молодшого шкільного віку є однією з ключових проблем сучасної дитячої та педагогічної психології, оскільки саме в цей віковий період відбувається інтенсивне формування уявлень дитини про себе, власні можливості та соціальну значущість. Молодший шкільний вік характеризується переходом від ігрової діяльності до

навчальної, що істотно змінює систему вимог і очікувань до дитини та підвищує емоційне навантаження.

Самооцінка в молодшому шкільному віці формується під впливом навчальних успіхів, оцінок учителя, ставлення однолітків і батьків. Вона поступово набуває більшої усвідомленості, але водночас залишається нестійкою та залежною від зовнішніх чинників (Дуткевич, 2019). У цьому контексті самооцінка стає важливим регулятором емоційних реакцій дитини, зокрема реакцій тривоги.

Тривожність у молодших школярів розглядається як емоційний стан, що виникає у ситуаціях невизначеності, оцінювання або можливого неуспіху. Дослідники зазначають, що тривожність може мати як ситуативний, так і відносно стійкий характер, поступово перетворюючись на особистісну рису (Казаннікова, 2020).

Наукові праці з проблеми дитячої тривожності свідчать, що її підвищений рівень негативно впливає на навчальну діяльність, міжособистісні взаємини та загальне психічне благополуччя дитини. Особливо вразливими до тривожних переживань є діти з недостатньо сформованою або заниженою самооцінкою (Біліяєва, 2025).

Самооцінка і тривожність перебувають у тісному взаємозв’язку, що має двосторонній характер. З одного боку, занижена самооцінка підвищує чутливість дитини до оцінних ситуацій, посилює страх помилки та невдачі, що сприяє зростанню рівня тривожності. З іншого боку, хронічна тривожність знижує віру дитини у власні можливості, що призводить до формування негативного образу «Я» (Приходько, 2017).

За даними емпіричних досліджень, у молодших школярів із високим рівнем тривожності спостерігається тенденція до заниженої або нестійкої самооцінки, а також виражена залежність самооцінки від зовнішньої оцінки дорослого (Казаннікова, 2020). Це свідчить про недостатню сформованість внутрішніх критеріїв оцінювання себе.

Важливу роль у формуванні зв’язку між самооцінкою і тривожністю відіграє навчальна діяльність, яка в молодшому шкільному віці стає провідною. Часті ситуації контролю знань, порівняння з іншими учнями та публічне оцінювання результатів створюють умови для виникнення емоційного напруження, особливо у дітей з низькою впевненістю у власних силах (Татьянчиков, 2019).

Дослідження шкільної тривожності показують, що найбільш тривожними є ситуації перевірки знань, відповіді біля дошки та очікування оцінки. У цих умовах самооцінка виконує захисну або, навпаки, вразливу функцію, визначаючи інтенсивність тривожних реакцій.

Особливої уваги заслуговує питання соціального контексту формування самооцінки та тривожності. Ставлення вчителя, стиль педагогічної взаємодії та характер зворотного зв’язку значною мірою впливають на емоційний стан дитини. Підтримувальний стиль сприяє стабілізації самооцінки та зниженню тривожності, тоді як авторитарний стиль підсилює емоційну напруженість (Савчин, 2018).

Не менш важливим є вплив сімейного середовища. Дослідження дітей, позбавлених батьківського піклування, демонструють підвищений рівень тривожності та труднощі у формуванні адекватної самооцінки, що підтверджує роль емоційної підтримки у становленні позитивного образу «Я» (Сабат, 2019).

Згідно з положеннями теорії розвитку особистості, самооцінка формується у процесі інтеріоризації соціальних оцінок і поступово стає внутрішнім регулятором поведінки. Якщо ці оцінки носять переважно негативний або суперечливий характер, у дитини зростає внутрішня напруга та схильність до тривожних переживань (Максименко, 2015).

У контексті вікових особливостей молодших школярів слід зазначити, що їхня емоційна сфера ще недостатньо зріла, а навички саморегуляції перебувають у процесі становлення. Це підвищує ризик закріплення тривожних реакцій у разі систематичних навчальних або соціальних труднощів (Дуткевич, 2019).

Зарубіжні дослідження також підтверджують наявність негативної кореляції між рівнем самооцінки та тривожністю у дітей. Зокрема, у роботі B. Bakırlıoğlu та D. Suluhan показано, що нижчі показники самооцінки статистично значуще

пов’язані з вищими рівнями тривожності у дітей молодшого та середнього шкільного віку (Bakırlıoğlu, 2023).

Теоретичні моделі розвитку Я-концепції підкреслюють, що самооцінка виконує функцію психологічного ресурсу, який пом’якшує вплив стресових факторів. За відсутності цього ресурсу дитина частіше переживає тривогу, невпевненість і страх соціального осуду (Harter, 2012).

Дослідження емоційних профілів дітей свідчать, що самооцінка може виступати захисним фактором, який знижує ризик формування стійких тривожних станів. Діти з позитивним самосприйняттям демонструють вищу емоційну стійкість навіть у складних навчальних ситуаціях (Mammarella et al.).

Водночас тривожність, що має хронічний характер, поступово деформує структуру самооцінки. Часті переживання страху та невдачі сприяють формуванню у дитини уявлення про власну неспроможність, що закріплюється у вигляді занижених самооцінних суджень (Біліяєва, 2025).

Таким чином, у молодшому шкільному віці формується своєрідне “замкнене коло”, у якому низька самооцінка підвищує рівень тривожності, а підвищена тривожність, у свою чергу, поглиблює негативне ставлення дитини до себе. Розірвання цього кола є важливим завданням психологічного супроводу (Нападовська, 2024).

Профілактика та корекція тривожності у молодших школярів неможлива без цілеспрямованої роботи з формування адекватної, позитивної самооцінки. Розвиток впевненості у власних силах, підтримка навчальної мотивації та створення безпечного емоційного середовища сприяють зниженню тривожних проявів (Нападовська, 2024).

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що самооцінка і тривожність у дітей молодшого шкільного віку перебувають у тісному взаємозумовленому зв’язку. Рівень сформованості самооцінки визначає інтенсивність тривожних переживань, а тривожність виступає чинником, що впливає на стабільність і адекватність образу «Я» дитини, що необхідно враховувати у навчально-виховному та психокорекційному процесі.

Висновки до 1 розділу

Проведений аналіз науково-психологічної літератури дозволяє констатувати, що самооцінка у дітей молодшого шкільного віку є комплексним психологічним утворенням, яке включає когнітивні, емоційні та соціальні компоненти. Вона формується під впливом особистісних характеристик дитини, взаємодії з дорослими та однолітками, а також соціально-педагогічного середовища. Розвиток самооцінки у цей період є динамічним, ситуативно змінним і потребує підтримки для формування адекватного та стабільного образу «Я». Висока або адекватна самооцінка сприяє розвитку життєстійкості, мотивації до навчання та адаптації до нових соціальних умов, тоді як низька чи нестійка самооцінка може бути передумовою формування тривожності та дезадаптивних поведінкових стратегій.

Дослідження феномену шкільної тривожності засвідчують її багатофакторний характер, що охоплює індивідуально-психологічні, соціальні та педагогічні чинники. Виявлено, що тривожність у молодшому шкільному віці виникає переважно як реакція на навчальні та соціальні вимоги, проявляється у емоційних, когнітивних, поведінкових та соматичних симптомах. Вона може мати адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси дитини для подолання труднощів, проте при надмірній інтенсивності стає чинником дезадаптації, знижує ефективність навчальної діяльності та негативно впливає на загальний психічний стан.

Особливу увагу слід приділити взаємозв’язку між самооцінкою та шкільною тривожністю. Аналіз літератури свідчить про існування обернено пропорційної залежності: діти з високим рівнем самооцінки здатні адекватно оцінювати власні можливості, сприймати помилки як навчальний досвід і демонструвати високу мотивацію до діяльності, що знижує рівень тривожності. Натомість низька або нестійка самооцінка посилює схильність до негативної інтерпретації подій, формує страх помилки та очікування соціального неприйняття, що є передумовою підвищеної шкільної тривожності.

Соціальне та педагогічне середовище відіграє визначальну роль у формуванні цих процесів. Підтримка з боку сім’ї та конструктивне оцінювання вчителя

сприяють розвитку адекватної самооцінки і, відповідно, помірного рівня тривожності. Авторитарний стиль спілкування, постійна критика або завищені вимоги, навпаки, посилюють напруженість, формують страх помилки і можуть призводити до хронічних проявів тривожності.

Таким чином, теоретичний аналіз підкреслює тісний взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами шкільної тривожності у молодших школярів. Формування адекватної, стійкої та позитивної самооцінки виступає ключовим психологічним ресурсом, який забезпечує ефективну адаптацію дитини до шкільного середовища, сприяє розвитку навчальної мотивації та психічного благополуччя. Виявлення та врахування факторів, що впливають на ці процеси, має важливе практичне значення для психолого-педагогічного супроводу дітей у початковій школі.

Таким чином, проблема взаємодії самооцінки та шкільної тривожності є актуальною та багатогранною. Теоретичні положення, розглянуті у першому розділі, створюють підґрунтя для подальшого емпіричного вивчення цих явищ, розроблення профілактичних та корекційних програм, спрямованих на оптимізацію психоемоційного розвитку молодших школярів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ САМООЦІНКОЮ ТА ШКІЛЬНОЮ ТРИВОЖНІСТЮ

2.1. Методика та організація дослідження

Наступним етапом була організація та проведення емпіричного дослідження зв'язку між самооцінкою та шкільною тривожністю.

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення взаємозв'язку між рівнем тривожності та особливостями самооцінки у здобувачів початкової освіти. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс психодіагностичних методик, що дають змогу всебічно оцінити емоційний стан дітей молодшого шкільного віку, а також особливості їхнього самосприйняття. У процесі дослідження застосовувалися стандартизовані психологічні тести та методи математичної статистики, що забезпечує об'єктивність і наукову достовірність отриманих результатів.

Базою дослідження виступив Комунальний заклад «Ліцей №6 Покровської міської ради». У дослідженні взяли участь здобувачі початкової освіти 3–4 класів. Загальна кількість респондентів становила 60 осіб.

Вибір саме цієї вікової категорії зумовлений тим, що молодший шкільний вік характеризується активним формуванням самооцінки, розвитком емоційної сфери та підвищеною чутливістю до різних навчальних і соціальних ситуацій, що може впливати на рівень тривожності. Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за статтю представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за статтю

Стать	Кількість (f)	Відсоток (%)
Хлопчики	26	43,3%
Дівчатка	34	56,7%
Разом	**60**	**100%**

Отримані дані свідчать про незначне переважання дівчат у вибірці (56,7%) порівняно з хлопчиками (43,3%). Такий розподіл є типовим для шкільних вибірок і не створює суттєвих перекосів у результатах дослідження. Водночас гендерна асиметрія може частково впливати на показники тривожності та самооцінки, що варто враховувати під час інтерпретації результатів. Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за віком представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за віком

Вік	Кількість (f)	Відсоток (%)
8 років	24	40,0%
9 років	36	60,0%
Разом	**60**	**100%**

У вибірці переважають діти 9-річного віку (60%), тоді як частка 8-річних становить 40%. Це пояснюється тим, що більшість учнів 4 класу належать саме до цієї вікової категорії. Такий розподіл дозволяє більшою мірою дослідити особливості розвитку тривожності та самооцінки на завершальному етапі молодшого шкільного віку. Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за класом представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісний та відсотковий розподіл респондентів за класом

Клас	Кількість (f)	Відсоток (%)
3 клас	28	46,7%
4 клас	32	53,3%
Разом	**60**	**100%**

Розподіл респондентів за класами є відносно рівномірним, однак спостерігається незначне переважання учнів 4 класу (53,3%). Це забезпечує можливість порівняння показників між різними етапами навчання в межах початкової школи. Водночас більша представленість старших учнів може

підсилювати загальні тенденції, характерні для завершення молодшого шкільного віку.

Дослідження проводилося в умовах освітнього середовища з дотриманням принципів добровільності участі, конфіденційності отриманих результатів та етичних норм психологічної роботи з дітьми.

Для діагностики **рівня тривожності** молодших школярів було використано ***тест «Тривожність» Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен*** (Коробко, 2021: 43). Дана методика призначена для виявлення емоційних переживань дітей у різних життєвих ситуаціях і дозволяє визначити рівень їхньої ситуативної тривожності. Методика має проективний характер і базується на аналізі реакцій дитини на запропоновані ілюстративні ситуації. Респондентам пропонувалися зображення, що відображають різні типові життєві обставини, пов’язані з навчанням, взаємодією з однолітками та дорослими. Діти повинні були обрати один із варіантів емоційної реакції персонажа, що дозволяло зробити висновки щодо особливостей переживання тривоги у різних соціальних ситуаціях.

На основі поданої методики діагностики («Тривожність» Р. Темпл, М. Доркі та В. Амен) у дослідженні визначалися чотири рівні тривожності дитини, які обчислювалися за допомогою кількісного показника — індексу тривожності (ІТ), а також уточнювалися через якісний аналіз відповідей.

Кількісний аналіз передбачав підрахунок кількості емоційно-негативних виборів (тобто випадків, коли дитина обирала «сумне обличчя») серед 14 запропонованих ситуацій. На основі цього розраховувався індекс тривожності за формулою:

ІТ = (кількість негативних виборів / 14) × 100 %.

Отримані результати інтерпретувалися відповідно до визначених критеріїв:

- слабкий рівень тривожності — 0–1 негативний вибір (0–7,2 %);
- середній рівень тривожності — 2–5 негативних виборів (14,3–35,7 %);

- добрий (помірний) рівень тривожності — 6–7 негативних виборів (42,9–50 %);
- високий рівень тривожності — 8 і більше негативних виборів (57,1 % і більше).

Таким чином, чим більша кількість негативних реакцій у дитини, тим вищий рівень її тривожності, що свідчить про наявність емоційного напруження та можливих труднощів у соціальній адаптації.

З метою більш детального **вивчення тривожності, пов'язаної безпосередньо з навчальною діяльністю, було використано *тест шкільної тривожності Б. Філліпса*** (Коробко, 2021: 46). Ця методика дає можливість визначити загальний рівень шкільної тривожності, а також окремі її компоненти, серед яких переживання соціального стресу, страх ситуацій перевірки знань, страх самовираження, страх невідповідності очікуванням дорослих та інші прояви емоційного напруження. Опитувальник містить серію тверджень, на які діти повинні відповісти «так» або «ні». Отримані результати дозволяють оцінити специфіку переживання школярами різних аспектів навчальної діяльності та міжособистісної взаємодії у шкільному середовищі.

Методика включає 58 запитань. Оцінювання результатів здійснювалося шляхом порівняння відповідей учнів із ключем тесту. Кожна відповідь, що не збігалася з ключем (наприклад, відповідь «Так» замість передбаченої «Ні»), розглядалася як показник прояву тривожності. На основі цього підраховувалася загальна кількість розбіжностей по всьому тесту, що виступала інтегральним показником рівня тривожності дитини.

Відповідно до критеріїв обробки даних було виокремлено такі рівні тривожності: низький рівень (менше 50 % розбіжностей із ключем), підвищений рівень (50 % і більше розбіжностей) та високий рівень тривожності (75 % і більше розбіжностей). Такий підхід дозволяє не лише кількісно оцінити ступінь тривожності, але й визначити групу ризику серед учнів, які потребують психологічної підтримки.

Окрім загального показника, аналіз здійснювався за окремими чинниками тривожності, виділеними у методиці Б. Філліпса. До них належать: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрованість потреби в досягненні успіху, страх самовияву, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, низька фізіологічна опірність стресу та проблеми у стосунках із вчителями. Для кожного чинника також визначався відсоток розбіжностей і відповідний рівень вираженості тривожності за аналогічними критеріями (<50 %, ≥50 %, ≥75 %).

Для **дослідження особливостей самооцінки молодших школярів було використано *методику «Самооцінка»*** (Коробко, 2021: 30). Зазначена методика спрямована на визначення рівня сформованості уявлень дитини про власні можливості, здібності та особистісні якості. Вона дозволяє виявити, наскільки адекватно дитина оцінює себе, свої досягнення та поведінку. Результати цієї методики дають змогу встановити, чи є самооцінка завищеною, заниженою або адекватною, що має важливе значення для розуміння психологічного благополуччя дитини та її емоційної стабільності.

Рівень самооцінки у дітей визначався за методикою «Самооцінка», яка дозволяє оцінити сприйняття себе учнем у трьох основних сферах: як учня, як товариша та як цікавої особистості. Для цього використовувався робочий бланк із трьома групами відрізків, на яких дитина ставила риску відповідно до своєї самооцінки: «від себе» (суб’єктивне сприйняття), «від учителя» (як би її оцінив учитель) та «від однокласників» (як би її оцінили однолітки).

Процедура полягала в поетапному заповненні відрізків: спочатку дитина оцінювала себе за власним відчуттям, потім за уявною оцінкою вчителя, і, нарешті, за оцінкою однокласників. Психолог уточнював інструкцію перед початком кожної групи, щоб забезпечити правильне розуміння завдання. Результати кожної групи заносилися до протоколу для подальшого аналізу.

Обробка даних передбачала кваліативне та кількісне оцінювання. Кількісно оцінка фіксувалася за рівнями: високий, вищий за середній, середній,

нижчий за середній, низький. Кожна рисочка на відрізку перетворювалася на один із цих рівнів для подальшого зіставлення між собою.

Додатково проводили порівняння самооцінки дитини з оцінками, які вона очікує від учителя та однокласників. Це дозволяло визначити, наскільки дитина адекватно сприймає зовнішню оцінку і чи існують розбіжності між її власним уявленням про себе та сприйняттям оточення. Наприклад, значна різниця між «самооцінкою» та очікуваною оцінкою від учителя або однокласників могла свідчити про невпевненість або тривожність у шкільному середовищі.

Таким чином, рівень самооцінки визначався комплексно: враховувалася суб'єктивна оцінка дитини, її сприйняття ставлення вчителя та однокласників, а також узагальнена оцінка за шкалами, що давало можливість зробити висновки про психологічне благополуччя та соціальну адаптацію учня.

Додатково **для вивчення рівня самооцінки було використано методику *«Сходинки»***, *запропоновану* (Краус, 2013). Вона належить до наочно-образних методів і є зрозумілою та доступною для дітей молодшого шкільного віку. Сутність методики полягає в тому, що дитині пропонується зобразити себе на певній сходинці умовної драбини, де верхні сходинки символізують високий рівень позитивних якостей і успішності, а нижні – низький. Аналіз розташування себе на сходинках дозволяє зробити висновки про загальний рівень самооцінки дитини, її уявлення про власну значущість та місце серед однолітків.

Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики. Зокрема, застосовувалися кореляційний та дисперсійний аналіз. Кореляційний аналіз дозволив встановити наявність і силу взаємозв'язку між показниками самооцінки та рівнем тривожності у молодших школярів. Використання дисперсійного аналізу дало можливість виявити вплив рівня самооцінки на прояви тривожності та визначити статистично значущі відмінності між групами дітей з різними рівнями самооцінки.

Організація дослідження передбачала кілька послідовних етапів. На підготовчому етапі було здійснено підбір психодіагностичного інструментарію,

визначено вибірку дослідження та узгоджено проведення роботи з адміністрацією закладу освіти. На основному етапі безпосередньо проводилося психодіагностичне обстеження учнів із застосуванням обраних методик. Заключний етап передбачав обробку, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів, що дозволило зробити узагальнення щодо особливостей взаємозв'язку між самооцінкою та рівнем тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

2.2. Аналіз рівня самооцінки та шкільної тривожності у вибірці дітей

У процесі емпіричного дослідження було проаналізовано рівень тривожності респондентів за допомогою відповідних психодіагностичних методик. Отримані результати подано у таблицях 2.4–2.6. Аналіз отриманих результатів розпочнемо з методики діагностики тривожності Р. Темпл, М. Доркі та В. Амена.

Таблиця 2.4

Розподіл респондентів за рівнями тривожності за методикою Р. Темпл – М. Доркі – В. Амен

Рівень тривожності	Кількість (n)	%
Низький	6	10,0
Середній	24	40,0
Вище середнього	12	20,0
Високий	18	30,0
Разом	**60**	**100,0**

Аналіз даних, наведених у таблиці 2.4, свідчить про неоднорідний розподіл рівнів тривожності серед досліджуваної вибірки. Загальна кількість респондентів становить 60 осіб, що дозволяє отримати достатньо репрезентативну картину щодо вираженості тривожних проявів у групі.

Передусім привертає увагу той факт, що лише 10,0% респондентів (6 осіб) мають низький рівень тривожності. Це відносно невелика частка, що може свідчити про обмежену кількість осіб, які характеризуються емоційною

стабільністю, врівноваженістю та здатністю ефективно долати стресові ситуації без значного психоемоційного напруження.

Найбільшу частку становлять респонденти із середнім рівнем тривожності – 40,0% (24 особи). Такий результат є типовим для більшості вибірок і може розглядатися як умовна норма. Особи з цим рівнем здатні адекватно реагувати на стресові фактори, однак у складних ситуаціях можуть демонструвати помірне підвищення тривожності.

Водночас 20,0% опитаних (12 осіб) мають рівень тривожності вище середнього. Ця група вже перебуває у зоні ризику, оскільки підвищена тривожність може негативно впливати на навчальну діяльність, міжособистісні стосунки та загальний психологічний стан.

Особливої уваги потребує група з високим рівнем тривожності, яка становить 30,0% (18 осіб). Це досить значна частка вибірки, що свідчить про наявність виражених емоційних труднощів у третини респондентів. Такі особи можуть відчувати постійне напруження, невпевненість у собі, страхи та труднощі в адаптації до нових умов.

Якщо об’єднати показники вище середнього та високого рівнів, отримаємо 50,0% вибірки. Це означає, що кожен другий респондент має підвищений рівень тривожності, що є тривожним сигналом і вказує на необхідність проведення психопрофілактичної та корекційної роботи.

З іншого боку, сумарна частка респондентів із низьким і середнім рівнями тривожності також становить 50,0%. Це свідчить про певний баланс у вибірці, однак цей баланс є нестійким, оскільки значна частина учасників перебуває на межі психологічного дискомфорту.

Отримані результати можуть бути зумовлені впливом різноманітних факторів, серед яких варто виділити навчальне навантаження, соціально-психологічний клімат у колективі, індивідуально-особистісні особливості та загальний рівень стресогенності середовища.

Крім того, важливо враховувати вікові особливості респондентів, оскільки молодший шкільний період часто супроводжується підвищеною емоційною

чутливістю, нестабільністю самооцінки та посиленою реакцією на зовнішні подразники.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що у досліджуваній групі спостерігається досить високий рівень тривожності, причому значна частка респондентів потребує психологічної підтримки. Це обґрунтовує доцільність впровадження програм психокорекції, розвитку стресостійкості та формування ефективних копінг-стратегій.

Аналіз продовжимо за методикою діагностики шкільної тривожності Філіпса.

Таблиця 2.5

Середні показники тривожності за шкалами

Шкала	Середнє значення	%	Рівень
Загальна тривожність у школі	10,5	47,7	середній
Переживання соціального стресу	5,4	49,1	середній
Фрустрація потреби в досягненні успіху	7,6	58,5	підвищений
Страх самовираження	3,1	51,7	підвищений
Страх ситуації перевірки знань	2,8	46,7	середній
Страх не відповідати очікуванням	2,4	48,0	середній
Низька фізіологічна опірність стресу	2,3	46,0	середній
Проблеми у відносинах з учителями	4,2	52,5	підвищений

Аналіз даних таблиці 2.5 дає змогу більш детально охарактеризувати структуру тривожності респондентів за окремими шкалами. Представлені результати дозволяють виявити не лише загальний рівень тривожності, а й визначити найбільш проблемні сфери, що викликають емоційне напруження.

Показник загальної тривожності у школі становить 10,5 балів (47,7%) і відповідає середньому рівню. Це свідчить про те, що в цілому учні демонструють помірний рівень занепокоєння, пов’язаний із навчальним середовищем, без виражених дезадаптивних проявів, однак наявне певне емоційне напруження.

Переживання соціального стресу також перебуває на середньому рівні (5,4 балів; 49,1%). Це означає, що взаємодія з однолітками та соціальне середовище загалом не є критично стресогенними для більшості респондентів, хоча можуть викликати періодичні труднощі у спілкуванні та адаптації.

Фрустрація потреби в досягненні успіху має підвищений рівень (7,6 балів; 58,5%), що є одним із найбільш значущих результатів. Це вказує на те, що значна частина учнів відчуває незадоволення власними досягненнями, сумніви у своїх можливостях і страх невдач, що може негативно впливати на мотивацію до навчання.

Підвищеним є також страх самовираження (3,1 балів; 51,7%). Такий показник свідчить про труднощі у відкритому висловленні власних думок, ідей або почуттів, що може бути пов’язано з невпевненістю у собі або побоюванням негативної оцінки з боку оточення.

Страх ситуації перевірки знань знаходиться на середньому рівні (2,8 балів; 46,7%). Це означає, що контрольні роботи, тести чи усні відповіді викликають певне хвилювання, однак не є надмірно травматичними для більшості учнів.

Аналогічно, страх не відповідати очікуванням має середній рівень (2,4 балів; 48,0%). Це свідчить про помірне переживання щодо оцінки з боку вчителів, батьків чи однолітків, без значного психологічного тиску.

Низька фізіологічна опірність стресу також знаходиться на середньому рівні (2,3 балів; 46,0%). Це означає, що в більшості респондентів відсутні виражені психосоматичні реакції на стрес, хоча певні фізіологічні прояви напруження все ж можуть спостерігатися.

Проблеми у відносинах з учителями мають підвищений рівень (4,2 балів; 52,5%), що є важливим показником. Це може свідчити про наявність труднощів у взаєморозумінні, недостатній рівень підтримки або напруженість у взаємодії між учнями та педагогами.

Узагальнюючи результати, можна зазначити, що найбільш проблемними сферами є досягнення успіху, самовираження та взаємини з учителями. Саме ці аспекти потребують першочергової психологічної уваги та корекційного впливу.

Таким чином, структура тривожності респондентів має комплексний характер: поряд із загалом середнім рівнем тривожності спостерігаються окремі сфери з підвищеними показниками, що вказує на необхідність цілеспрямованої

психологічної роботи, спрямованої на розвиток упевненості в собі, зниження страхів та покращення соціально-педагогічної взаємодії.

Таблиця 2.6

Розподіл респондентів за рівнями шкільної тривожності

Рівень тривожності	Кількість (n)	%
Середній	20	33,3
Вище середнього	18	30,0
Високий	22	36,7
Разом	**60**	**100,0**

Аналіз даних таблиці 2.6 свідчить про загалом підвищений рівень шкільної тривожності серед досліджуваних респондентів. Розподіл показників демонструє відсутність низького рівня тривожності, що вже є важливим індикатором напруженого психоемоційного стану більшості учасників вибірки.

Зокрема, середній рівень тривожності виявлено у 33,3% респондентів (20 осіб). Це свідчить про те, що третина учнів загалом адаптована до навчального середовища, однак навіть у них наявні помірні прояви занепокоєння, пов’язані з освітнім процесом.

Водночас 30,0% досліджуваних (18 осіб) мають рівень тривожності вище середнього. Ця група характеризується більш вираженим емоційним напруженням, схильністю до переживань і підвищеною чутливістю до навчальних і соціальних вимог школи.

Найбільшу частку становлять респонденти з високим рівнем тривожності – 36,7% (22 особи). Це означає, що понад третина вибірки перебуває у стані значного психологічного дискомфорту, що може проявлятися у страхах, невпевненості, уникненні складних ситуацій та зниженні навчальної активності.

Сукупно частка респондентів із рівнем тривожності вище середнього та високим становить 66,7%. Таким чином, дві третини учнів мають підвищений рівень тривожності, що є суттєвим показником неблагополуччя в емоційній сфері.

Відсутність респондентів із низьким рівнем тривожності підкреслює загальну тенденцію до напруженості у шкільному середовищі. Це може

свідчити про високі вимоги до учнів, недостатній рівень психологічної підтримки або вплив зовнішніх стресогенних факторів.

Отримані результати можуть бути пов’язані з різними чинниками, серед яких важливу роль відіграють навчальне навантаження, оцінювальна система, міжособистісні взаємини в класі та особливості взаємодії з педагогами.

Особливої уваги потребує група учнів із високим рівнем тривожності, оскільки саме вони перебувають у зоні ризику щодо розвитку емоційних порушень, зниження самооцінки та формування дезадаптивних поведінкових стратегій.

Разом із тим, навіть учні із середнім рівнем тривожності не повинні залишатися поза увагою, адже за несприятливих умов їхній стан може погіршуватися та переходити у більш високі рівні тривожності.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що досліджувана вибірка характеризується домінуванням підвищених рівнів шкільної тривожності, що обґрунтовує необхідність впровадження системної психологічної роботи, спрямованої на зниження тривожності, розвиток емоційної стійкості та покращення психологічного клімату в освітньому середовищі.

Далі проаналізуємо результати за методикою «Самооцінка».

Таблиця 2.7

Кількісний та відсотковий розподіл рівнів самооцінки за методикою «Самооцінка» (Коробко, 2021), n = 60

Рівень самооцінки	Кількість (осіб)	Відсоток (%)
Низький	6	10,0
Нижчий за середній	12	20,0
Середній	24	40,0
Вищий за середній	12	20,0
Високий	6	10,0
Усього	**60**	**100,0**

Отримані результати свідчать про переважання середнього рівня самооцінки серед молодших школярів, що становить 40% від загальної вибірки. Це вказує на те, що в більшості учнів формується відносно адекватне, але ще нестійке уявлення про власні можливості та особистісні якості.

Значна частка респондентів із нижчим за середній рівнем самооцінки (20%) свідчить про наявність дітей, які схильні недооцінювати себе. Подібні результати можуть бути зумовлені як навчальними труднощами, так і недостатнім рівнем позитивного підкріплення з боку дорослих.

Частка учнів із вищим за середній рівнем самооцінки також становить 20%, що свідчить про наявність групи дітей із достатньо позитивним сприйняттям себе та своїх можливостей. Це може бути пов’язано з успішністю у навчанні або сприятливим соціальним середовищем.

Низький рівень самооцінки (10%) є відносно невеликою, але психологічно значущою групою. Такі учні можуть характеризуватися невпевненістю у власних силах, підвищеною чутливістю до оцінювання з боку дорослих та однолітків.

Високий рівень самооцінки (10%) може свідчити як про сформовану впевненість у собі, так і про можливі прояви неадекватного завищення самооцінки, що потребує додаткового психологічного аналізу.

Загальний розподіл має умовно збалансований характер із домінуванням середніх показників, що є типовим для молодшого шкільного віку, коли самооцінка перебуває на етапі активного формування та корекції під впливом соціального оточення.

Отримані дані дозволяють припустити, що більшість учнів адаптовані до навчального середовища, однак значна частина дітей потребує підтримки для формування більш стабільної та адекватної самооцінки.

Таким чином, результати за методикою «Самооцінка» вказують на необхідність психолого-педагогічного супроводу учнів із крайніми та нестійкими показниками самооцінки.

Результати за методикою «Сходинки» наведено на рис. 2.8.

Таблиця 2.8

Кількісний та відсотковий розподіл рівнів самооцінки за методикою «Сходинки» (Краус, 2013), n = 60

Рівень самооцінки	Кількість (осіб)	Відсоток (%)
Низький	21	35,0
Нижчий за середній	11	18,3
Середній	11	18,3
Вищий за середній	11	18,3
Високий	6	10,0
Усього	**60**	**100,0**

Результати методики «Сходинки» демонструють найбільшу частку учнів із низьким рівнем самооцінки, що становить 35% вибірки. Це свідчить про наявність значної групи дітей, які схильні занижувати власну значущість та можливості. Такий показник може відображати труднощі у формуванні позитивного «Я-образу», а також підвищену залежність самооцінки від зовнішніх оцінок дорослих та однолітків.

Рівномірний розподіл між нижчим за середній, середнім та вищим за середній рівнями (по 18,3%) свідчить про неоднорідність вибірки та відсутність чітко домінуючого середнього рівня. Це може вказувати на те, що самооцінка учнів є варіативною та значною мірою залежить від індивідуального досвіду навчальної та соціальної взаємодії. Високий рівень самооцінки (10%) характерний для невеликої частини дітей, які демонструють впевненість у власних можливостях та позитивне самосприйняття.

Порівняно з методикою «Самооцінка», результати «Сходинок» виявляють більшу представленість низьких рівнів, що може бути зумовлено проєктивним характером методики та більшою чутливістю до емоційного сприйняття себе. Отримані дані свідчать про те, що значна частина учнів має нестабільну або занижену самооцінку, що може впливати на їхню навчальну мотивацію та соціальну адаптацію. Таким чином, результати методики «Сходинки» підкреслюють необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи, спрямованої на підвищення рівня самооцінки та формування більш позитивного ставлення до себе.

2.3. Кореляційний аналіз взаємозв'язку самооцінки та тривожності

Для виявлення статистичного взаємозв'язку між рівнем самооцінки та показниками тривожності (загальної та шкільної) у досліджуваній групі було застосовано метод кореляційного аналізу за Критерієм Пірсона (r). Математична обробка здійснювалася на основі даних методик «Самооцінка» (С. Коробко), «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен) та «Тест шкільної тривожності» (Б. Філіпс).

Нижче представлені результати кореляційного аналізу (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Результати кореляційного аналізу показників самооцінки та тривожності (n=60)

Показники	Коефіцієнт кореляції (r)	Рівень значущості (p)
Самооцінка та Загальна тривожність (Р. Темпл)	**-0,68**	**0,01**
Самооцінка та Шкільна тривожність (Б. Філіпс)	**-0,72**	**0,01**
Самооцінка та Ф3 (Страх ситуації перевірки знань)	**-0,54**	**0,01**
Самооцінка та Ф8 (Низька фізіологічна опірність стресу)	**-0,41**	**0,05**

Проведений статистичний аналіз виявив стійкий зворотний зв'язок між самооцінкою та тривожністю. Це означає, що зі зниженням рівня самооцінки у досліджуваних спостерігається тенденція до зростання емоційної напруги та тривожних станів.

Найсильніший кореляційний зв'язок виявлено між самооцінкою та показником загальної шкільної тривожності за Б. Філіпсом ($r = -0,72$ при $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що загальне сприйняття дитиною шкільного середовища як загрозливого тісно пов'язане з її невпевненістю у власних силах.

Високий рівень значущості ($p \leq 0,01$) при кореляції з методикою Р. Темла ($r = -0,68$) підтверджує, що тривожність є відносно стабільною характеристикою особистості, яка підкріплюється негативним образом «Я».

Респонденти з низькою самооцінкою частіше інтерпретують нейтральні ситуації як потенційно небезпечні.

Зв’язок самооцінки з чинником «страх ситуації перевірки знань» ($r = -0,54$) демонструє деструктивний вплив низької впевненості на когнітивну ефективність. Очікування невдачі, зумовлене заниженою самооцінкою, може призводити до блокування розумової діяльності під час тестування чи опитування.

Кореляція з показником «низька фізіологічна опірність стресу» ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$) вказує на наявність соматичного компоненту психологічної невпевненості. Діти, які не цінують власні досягнення, частіше демонструють вегетативні реакції на стрес, зокрема тремор і прискорене серцебиття.

Аналіз результатів у групі з високою самооцінкою показує мінімальні значення рівня тривожності. Такі особистості володіють більш адаптивними психологічними механізмами, що дозволяють їм сприймати соціальну взаємодію та критичні зауваження без суттєвого емоційного дискомфорту.

Натомість у групі з низькою самооцінкою простежується кумулятивний ефект: постійне порівняння себе з «ідеальним Я» або більш успішними однолітками підсилює тривожне очікування соціального несхвалення з боку вчителів та батьків.

Зворотна залежність свідчить про те, що самооцінка виконує функцію своєрідного психологічного «буфера». Високий рівень самооцінки знижує чутливість до стресових впливів, тоді як низький рівень підвищує вразливість особистості навіть до незначних труднощів у навчанні та спілкуванні.

Важливо зазначити, що виявлені зв’язки мають взаємозумовлений характер. Хронічна тривожність виснажує психоемоційні ресурси особистості, що з часом сприяє формуванню стійкого комплексу меншовартості та подальшому зниженню самооцінки.

Висновки до 2 розділу

У ході емпіричного дослідження було комплексно проаналізовано взаємозв’язок між рівнем самооцінки та шкільною тривожністю у молодших школярів. Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Ліцей №6 Покровської міської ради» із залученням 60 учнів 3–4 класів, що забезпечило достатню репрезентативність вибірки та можливість отримання обґрунтованих узагальнень.

Встановлено, що у досліджуваній групі переважає середній та підвищений рівень тривожності, при цьому значна частка учнів демонструє високі показники емоційного напруження. За результатами методики Р. Темл, М. Доркі та В. Амен, а також тесту шкільної тривожності Б. Філіпса, виявлено, що від 50% до 66,7% респондентів мають підвищені або високі рівні тривожності, що свідчить про наявність виражених труднощів емоційної адаптації до шкільного середовища.

Аналіз самооцінки показав домінування середнього рівня, однак значна частина учнів має занижені показники, особливо за результатами проєктивної методики «Сходинки». Це свідчить про нестійкість самооцінки та її залежність від зовнішніх оцінок і соціального оточення. Водночас у частини учнів виявлено як завищену, так і занижену самооцінку, що вказує на неоднорідність особистісного розвитку у межах вибірки.

Результати кореляційного аналізу засвідчили наявність статистично значущого зворотного зв’язку між самооцінкою та рівнем тривожності. Найсильніший негативний зв’язок встановлено між самооцінкою та загальною шкільною тривожністю ($r = -0,72$; $p \leq 0,01$), а також із загальною тривожністю за Р. Темл ($r = -0,68$; $p \leq 0,01$). Це підтверджує, що зниження самооцінки супроводжується зростанням емоційної напруги та тривожних проявів.

Додатково встановлено, що низька самооцінка пов’язана зі страхом ситуацій перевірки знань ($r = -0,54$; $p \leq 0,01$) та зниженою фізіологічною стійкістю до стресу ($r = -0,41$; $p \leq 0,05$), що свідчить про комплексний характер

впливу самооцінки як на психологічний, так і на соматичний рівень функціонування дитини.

Отримані результати дозволяють констатувати, що самооцінка виступає важливим психологічним чинником регуляції емоційного стану молодшого школяра та виконує захисну функцію щодо розвитку тривожності. Висока самооцінка сприяє зниженню емоційного напруження, тоді як низька — підвищує вразливість до стресових ситуацій у навчальному середовищі.

Таким чином, виявлено значущий негативний зв’язок між самооцінкою та шкільною тривожністю повністю підтвердилася. Отримані емпіричні дані є статистично надійними та можуть бути використані для розробки психокорекційних програм, спрямованих на підвищення самооцінки та зниження рівня тривожності у молодших школярів.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ СПРЯМОВАНА НА КОРЕКЦІЮ САМООЦІНКИ ТА ЗНИЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Цілі та завдання програми

Програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку розроблена з урахуванням особливостей емоційного та особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку й спрямована на корекцію самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності. Необхідність упровадження такої програми обумовлена тим, що саме в період молодшого шкільного віку відбувається активне формування самосвідомості дитини, ставлення до себе, власних можливостей та результатів діяльності. У цей віковий період діти особливо чутливі до оцінювання з боку дорослих і однолітків, а труднощі адаптації до шкільного середовища можуть спричиняти емоційне напруження, невпевненість у собі та підвищення рівня тривожності.

Метою програми є створення психологічних умов для формування адекватної самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку шляхом розвитку позитивного самосприйняття, емоційної стійкості та навичок конструктивної взаємодії з оточенням. Реалізація програми спрямована на гармонізацію емоційного стану дітей, покращення їх адаптації до шкільного середовища та формування впевненості у власних силах.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання програми:**

– здійснити первинну діагностику рівня самооцінки та шкільної тривожності дітей молодшого шкільного віку;

– виявити дітей із підвищеним рівнем тривожності та труднощами емоційної адаптації;

– сприяти формуванню позитивного образу «Я» та адекватного ставлення дитини до власних можливостей;

– розвивати впевненість у собі та здатність позитивно оцінювати власні досягнення;

– формувати навички емоційної саморегуляції та конструктивного вираження емоцій;

– знижувати рівень емоційного напруження, страху помилки та тривожності у навчальних ситуаціях;

– розвивати комунікативні навички та здатність до ефективної взаємодії з однолітками й дорослими;

– створювати сприятливу психологічну атмосферу, що забезпечує емоційний комфорт і почуття безпеки у дітей;

– оцінити ефективність проведеної корекційно-розвивальної роботи шляхом повторної діагностики та аналізу динаміки змін.

Програма має комплексний характер і реалізується поетапно. Її структура побудована відповідно до логіки психологічного супроводу та включає діагностичний, корекційно-розвивальний і підсумково-рефлексивний етапи. Детальна структура програми психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку буде подана далі у таблиці 3.1.

3.2. Структура та зміст корекційних заходів

Програма психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку побудована як цілісна система корекційно-розвивальної роботи, спрямована на формування адекватної самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності. Її структура розроблена з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів, а також специфіки емоційних труднощів, що виникають у процесі адаптації до шкільного середовища. Програма має поетапний характер і включає три взаємопов’язані етапи: діагностичний, корекційно-розвивальний та підсумково-рефлексивний. Така послідовність забезпечує системність психологічного впливу та дозволяє простежити динаміку змін в емоційно-особистісній сфері дітей.

Структура програми психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку подана у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура програми психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку

Етап	**Мета**	**Зміст роботи**	**Методи та форми**	**Очікуваний результат**
Діагностичний	Визначення рівня самооцінки та шкільної тривожності	Первинне обстеження дітей, аналіз емоційного стану, виявлення груп ризику	Тести тривожності, проективні методики, бесіда, спостереження	Отримання первинних даних, формування корекційних груп
Корекційно-розвивальний	Корекція самооцінки та зниження тривожності	Тематичні заняття: «Я і мої можливості», «Мої емоції», «Я в школі», «Я і інші»	Ігрова терапія, арт-терапія, казкотерапія, групові вправи, тренінги	Формування адекватної самооцінки, зниження шкільної тривожності, розвиток впевненості
Підсумково-рефлексивний	Оцінка ефективності програми	Повторна діагностика, аналіз змін у поведінці та емоційному стані дітей	Повторні тести, спостереження, бесіди, порівняльний аналіз	Визначення динаміки змін, оцінка ефективності програми

На діагностичному етапі основна увага приділяється первинному вивченню особливостей емоційно-особистісної сфери дітей молодшого шкільного віку. Проведення психодіагностичного обстеження дозволяє визначити рівень самооцінки, виявити ступінь шкільної тривожності та встановити основні труднощі психологічної адаптації дитини до освітнього середовища. У процесі роботи використовуються психодіагностичні методики, бесіди, спостереження та проективні техніки, які дають змогу отримати комплексне уявлення про емоційний стан молодших школярів. Особливе значення на цьому етапі має виявлення дітей із підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю у власних силах, труднощами у спілкуванні та негативним ставленням до себе.

Результати діагностичного етапу стають основою для формування корекційних груп та визначення основних напрямів подальшої психологічної роботи. Аналіз отриманих даних дозволяє врахувати індивідуальні особливості дітей, їхні потреби та рівень психологічної готовності до участі у групових заняттях. Це забезпечує більш адресний і ефективний характер корекційного впливу, оскільки зміст подальших занять добирається відповідно до виявлених проблем і труднощів.

Центральним компонентом програми є корекційно-розвивальний етап, спрямований на безпосередню корекцію самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності. Робота на цьому етапі організовується у формі систематичних групових занять, об’єднаних у тематичні блоки: «Я і мої можливості», «Мої емоції», «Я в школі», «Я і інші» (структура занять представлена у Додатку Ж, конспекти занять — у Додатку З). Тематика занять охоплює різні аспекти особистісного розвитку дитини та сприяє формуванню позитивного самосприйняття, розвитку емоційної стійкості й покращенню навичок соціальної взаємодії.

Тематичний блок «Я і мої можливості» спрямований на розвиток позитивного ставлення дитини до себе, усвідомлення власних сильних сторін та формування впевненості у власних можливостях. У процесі занять діти вчаться

помічати свої досягнення, адекватно оцінювати результати діяльності та позитивно сприймати власну індивідуальність. Особлива увага приділяється створенню ситуацій успіху, що сприяє підвищенню самооцінки та зменшенню страху невдачі.

Блок «Мої емоції» орієнтований на розвиток емоційної сфери молодших школярів. Заняття цього напряму допомагають дітям навчитися розпізнавати власні емоції, розуміти причини їх виникнення та виражати переживання у соціально прийнятний спосіб. Формування навичок емоційної саморегуляції сприяє зниженню внутрішнього напруження, підвищенню емоційної стабільності та розвитку здатності конструктивно реагувати на труднощі й стресові ситуації.

Тематичний блок «Я в школі» спрямований на подолання негативних переживань, пов’язаних із навчальною діяльністю. У межах цього напряму увага приділяється зниженню страху помилки, страху оцінювання та невпевненості у навчальних ситуаціях. Діти поступово навчаються сприймати труднощі як природну складову навчального процесу, розвивають упевненість у власних навчальних можливостях та формують позитивніше ставлення до школи.

Блок «Я і інші» спрямований на розвиток комунікативних навичок та покращення міжособистісної взаємодії. Молодші школярі вчаться встановлювати контакт з однолітками, висловлювати власну думку, співпрацювати у групі та конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Формування позитивного досвіду спілкування сприяє зниженню соціальної тривожності, розвитку відкритості та покращенню психологічного клімату в дитячому колективі.

Під час реалізації корекційно-розвивального етапу використовуються методи, які відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку та забезпечують емоційну безпечність психологічної роботи. Зокрема, застосовуються елементи ігрової терапії, арт-терапії, казкотерапії, тренінгові вправи та групові форми роботи. Ігрові методи сприяють природному

залученню дітей до взаємодії, допомагають знижувати емоційне напруження та формують позитивний емоційний фон занять. Арт-терапевтичні техніки дозволяють дітям виражати переживання через творчість, а казкотерапія допомагає моделювати конструктивні способи подолання труднощів та формувати позитивні поведінкові установки.

Підсумково-рефлексивний етап спрямований на оцінку ефективності реалізованої програми та визначення динаміки змін у рівні самооцінки й шкільної тривожності дітей. На цьому етапі проводиться повторне психодіагностичне обстеження, здійснюється аналіз поведінкових змін, особливостей емоційного реагування та рівня адаптації молодших школярів до навчального середовища. Порівняння результатів первинної та повторної діагностики дозволяє визначити ефективність застосованих корекційних заходів і виявити позитивні зміни в емоційно-особистісній сфері дітей.

Таким чином, структура програми психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку забезпечує комплексний і системний вплив на особистість дитини. Поетапна організація роботи створює умови для поступового зниження шкільної тривожності, формування адекватної самооцінки, розвитку впевненості у власних силах та покращення соціально-психологічної адаптації молодших школярів. Реалізація програми сприяє гармонізації емоційного стану дітей і створює підґрунтя для їх повноцінного особистісного розвитку.

3.3. Практична реалізація та рекомендації щодо застосування програми

Практична реалізація програми психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку передбачає комплексну організацію корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування адекватної самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності. Ефективність програми значною мірою залежить від системності її впровадження, урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, а також створення емоційно

безпечного середовища, у якому дитина почуватиметься прийнятою та захищеною. Реалізація програми потребує активної взаємодії практичного психолога, педагогів, батьків та самих дітей, оскільки лише комплексний підхід дозволяє досягти стійких позитивних змін в емоційно-особистісній сфері молодших школярів.

Практичне впровадження програми доцільно здійснювати в умовах закладу загальної середньої освіти, оскільки саме шкільне середовище є одним із ключових чинників формування самооцінки та емоційного благополуччя дитини. Робота може проводитися як у межах діяльності психологічної служби, так і у формі спеціально організованих корекційно-розвивальних занять. Оптимальною формою реалізації програми є групова робота, адже вона створює умови для розвитку комунікативних навичок, формування позитивного досвіду взаємодії та зниження страху соціального оцінювання. Разом із тим у випадках вираженої тривожності або суттєвих труднощів адаптації доцільним є поєднання групових та індивідуальних форм психологічної підтримки.

Організація корекційних занять повинна відповідати психологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку. Тривалість одного заняття не має перевищувати 35–40 хвилин, оскільки надмірне навантаження може призводити до емоційного виснаження та зниження ефективності роботи. Оптимальна кількість учасників групи становить 8–12 дітей, що забезпечує можливість активного залучення кожної дитини до діяльності та створення атмосфери психологічного комфорту. Важливим є також дотримання принципу регулярності занять, адже систематичність корекційної роботи сприяє закріпленню позитивних змін у поведінці та емоційній сфері дітей.

Практична реалізація програми передбачає послідовне проходження трьох етапів: діагностичного, корекційно-розвивального та підсумково-рефлексивного. На першому етапі здійснюється психодіагностичне обстеження дітей з метою визначення рівня самооцінки, ступеня шкільної тривожності та виявлення особливостей емоційного реагування. Отримані результати дозволяють сформувати корекційні групи та адаптувати зміст

програми відповідно до потреб дітей. Саме діагностичний етап забезпечує основу для подальшої цілеспрямованої психологічної роботи, оскільки дозволяє врахувати індивідуальні труднощі кожної дитини.

Центральне місце у практичній реалізації програми займає корекційно-розвивальний етап, у межах якого проводяться тематичні заняття, спрямовані на розвиток позитивного самосприйняття, емоційної стабільності та комунікативних навичок. Практика показує, що найбільш ефективними у роботі з молодшими школярами є методи, які мають ігровий та творчий характер. Саме через гру дитина легше включається у взаємодію, знижує внутрішнє напруження та поступово набуває нового емоційного досвіду. Використання арт-терапевтичних технік, казкотерапії, рольових вправ і групових тренінгів створює умови для безпечного вираження переживань та формування позитивного ставлення до себе.

Під час проведення занять важливо приділяти увагу створенню ситуації успіху для кожної дитини. Молодші школярі особливо чутливі до оцінювання, тому навіть незначні досягнення потребують позитивного підкріплення. Підтримка з боку психолога та групи сприяє підвищенню впевненості у власних силах і формуванню позитивної самооцінки. Водночас надзвичайно важливо уникати порівняння дітей між собою, оскільки це може посилювати тривожність та провокувати відчуття невпевненості. Основний акцент у роботі має бути спрямований на особисті досягнення дитини та її індивідуальний прогрес.

Особливого значення у процесі реалізації програми набуває розвиток навичок емоційної саморегуляції. Багато дітей молодшого шкільного віку не вміють усвідомлювати та контролювати власні емоційні стани, що часто проявляється у страху помилки, плаксивості, замкненості або підвищеній збудливості. Саме тому до змісту занять доцільно включати вправи на релаксацію, дихальні техніки, рухові ігри та вправи, спрямовані на розвиток емоційної рефлексії. Формування навичок саморегуляції дозволяє дітям краще

справлятися зі стресовими ситуаціями та знижує рівень емоційного напруження у навчальному середовищі.

Важливою умовою ефективності програми є залучення батьків і педагогів до процесу психологічної підтримки дитини. Практичний досвід свідчить про те, що позитивні зміни у самооцінці та емоційному стані дітей значною мірою залежать від особливостей взаємодії дорослих із дитиною. Батькам доцільно рекомендувати уникати надмірної критики, порівняння з іншими дітьми та акцентування уваги на невдачах. Натомість важливо підтримувати дитину, помічати її досягнення та створювати атмосферу емоційного прийняття. Педагогам рекомендується використовувати доброзичливий стиль спілкування, підтримувати ситуації успіху та враховувати індивідуальний темп діяльності молодших школярів.

У процесі застосування програми необхідно враховувати, що зміни в емоційно-особистісній сфері дитини відбуваються поступово. Корекційна робота потребує систематичності, послідовності та психологічної гнучкості з боку фахівця. У деяких випадках діти можуть потребувати більш тривалого періоду адаптації до групової роботи або додаткової індивідуальної підтримки. Саме тому важливо постійно аналізувати емоційний стан дітей, динаміку їх поведінки та рівень залученості до занять.

На підсумково-рефлексивному етапі здійснюється повторна діагностика рівня самооцінки та шкільної тривожності, що дозволяє оцінити ефективність проведеної роботи. Аналіз результатів дає можливість визначити позитивну динаміку в емоційному стані дітей, підвищення впевненості у собі, покращення міжособистісної взаємодії та зниження проявів шкільної тривожності. Отримані результати можуть бути використані для подальшого вдосконалення програми та розроблення індивідуальних рекомендацій щодо психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, практична реалізація програми психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку забезпечує комплексний вплив на емоційно-особистісну сферу дитини та створює умови для гармонійного

розвитку особистості. Систематичне застосування корекційно-розвивальних методів сприяє формуванню адекватної самооцінки, зниженню рівня шкільної тривожності, розвитку емоційної стійкості та покращенню соціальної адаптації молодших школярів. Запропонована програма може бути ефективно використана у практичній діяльності психологів закладів освіти як засіб психологічної підтримки дітей у період молодшого шкільного віку.

Висновки до 3 розділу

У третьому розділі було розроблено програму психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку, спрямовану на корекцію самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності. Обґрунтовано актуальність упровадження комплексної корекційно-розвивальної роботи саме в молодшому шкільному віці, оскільки цей період є важливим етапом формування самосвідомості, емоційної сфери та ставлення дитини до себе. Встановлено, що підвищена шкільна тривожність і неадекватна самооцінка негативно впливають на процес адаптації дитини до шкільного середовища, міжособистісну взаємодію та загальний емоційний стан молодших школярів.

У межах розділу визначено мету та основні завдання програми психологічної підтримки. Метою програми є створення психологічних умов для формування адекватної самооцінки та зниження рівня шкільної тривожності шляхом розвитку позитивного самосприйняття, емоційної стійкості та навичок конструктивної взаємодії. Відповідно до поставленої мети було сформульовано систему завдань, спрямованих на діагностику емоційного стану дітей, розвиток упевненості у власних силах, формування навичок емоційної саморегуляції та покращення соціальної адаптації молодших школярів.

Розроблена структура програми включає три взаємопов’язані етапи: діагностичний, корекційно-розвивальний та підсумково-рефлексивний. Така побудова забезпечує системність і послідовність психологічного впливу. Діагностичний етап дозволяє виявити особливості самооцінки та рівень

шкільної тривожності дітей, визначити групи ризику та сформувати індивідуально орієнтований підхід до подальшої роботи. Корекційно-розвивальний етап передбачає проведення системи тематичних занять, спрямованих на розвиток позитивного образу «Я», емоційної стабільності та комунікативних навичок. Підсумково-рефлексивний етап забезпечує оцінку ефективності програми шляхом повторної діагностики та аналізу динаміки змін.

У ході розроблення змісту корекційних заходів визначено основні тематичні блоки програми: «Я і мої можливості», «Мої емоції», «Я в школі», «Я і інші». Їх зміст спрямований на формування позитивного самосприйняття, розвиток емоційної саморегуляції, подолання страху помилки та покращення навичок міжособистісної взаємодії. Встановлено, що найбільш ефективними у роботі з молодшими школярами є методи ігрової терапії, арт-терапії, казкотерапії та групові форми роботи, які забезпечують емоційну безпечність і природність психологічного впливу.

Особливу увагу в розділі приділено практичній реалізації програми та рекомендаціям щодо її застосування в умовах закладу загальної середньої освіти. Визначено, що ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від систематичності занять, урахування індивідуальних особливостей дітей та створення сприятливої психологічної атмосфери. Обґрунтовано необхідність взаємодії практичного психолога, педагогів і батьків у процесі психологічної підтримки молодших школярів, оскільки саме комплексний підхід забезпечує стійкість позитивних змін в емоційно-особистісній сфері дитини.

Таким чином, розроблена програма психологічної підтримки має комплексний і практично орієнтований характер та може бути ефективно використана у діяльності практичних психологів закладів освіти. Її реалізація сприяє формуванню адекватної самооцінки, зниженню рівня шкільної тривожності, розвитку емоційної стійкості та покращенню соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного дослідження можна сформулювати узагальнюючі висновки, які відображають логіку та результати наукового пошуку щодо взаємозв’язку самооцінки та шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що самооцінка та тривожність є фундаментальними чинниками, які визначають вектор особистісного розвитку дитини в період її вступу до шкільного життя. Молодший шкільний вік виступає особливим етапом, коли під впливом нової навчальної діяльності та оцінок значущих дорослих закладається образ «Я», що стає внутрішнім регулятором поведінки та емоційного стану. Наукові підходи підтверджують, що адекватне самосприйняття виконує захисну функцію, тоді як деформована самооцінка створює ґрунт для виникнення стійких тривожних станів.

Емпіричне вивчення зазначених феноменів дозволило виявити реальний стан психоемоційного благополуччя сучасних школярів. Результати діагностики показали, що значна частина дітей перебуває в полі середнього та підвищеного рівня тривожності, що вказує на відчутне емоційне напруження в умовах освітнього середовища. Зокрема, було зафіксовано, що зниження самооцінки безпосередньо корелює зі зростанням страху перед ситуаціями перевірки знань та загальною невпевненістю. Це підтверджує гіпотезу про те, що чим менше дитина вірить у власні сили, тим вразливішою вона стає до стресових факторів школи.

Статистично значущий зворотний зв’язок між рівнем самооцінки та показниками загальної шкільної тривожності ($r = -0,72$) доводить, що позитивний і стабільний образ «Я» є необхідною умовою для емоційної стійкості молодшого школяра. Виявлені закономірності стали фундаментом для розробки спеціалізованої програми психологічної підтримки. Запропонована система корекційних заходів, що включає методи арт-терапії та ігрової

взаємодії, спрямована на гармонізацію самосприйняття дітей та зниження їхньої тривожності через розвиток навичок саморегуляції та впевненості.

Аналізуючи хід роботи, можна стверджувати, що всі поставлені завдання були успішно виконані:

1. Здійснено ґрунтовний теоретичний огляд наукових підходів до проблеми самооцінки та тривожності.

2. Визначено вікові особливості проявів цих психологічних феноменів у молодших школярів.

3. Проведено комплексне емпіричне дослідження, результати якого підтвердили наявність стійких взаємозв’язків між досліджуваними показниками.

4. Розроблено цілісну програму психологічної підтримки, яка має практичне значення для підвищення рівня адаптації дітей до навчання.

Таким чином, мета дослідження була досягнута, а отримані дані можуть бути використані практичними психологами для створення сприятливого психологічного клімату в початковій школі та підтримки ментального здоров'я учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабаян Ю. О. (2014). Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, (2), 18–21.

2. Бех І. Д. (2008). Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1(12), 5–18.

3. Біліяєва Н. В. (2025). *Дослідження рівнів тривожності як чинника порушення психічного здоров'я молодших школярів: наук. дослідж.* Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

4. Бітянова М. (2007). *Дитина у школі: технології розвитку*. Київ: Главник.

5. Блохіна І. О. (2022). Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (4), 82–86.

6. Бурбела Е. І. (2016). Тривожно-емоційний аспект бронхіальної астми в школярів. (3), 77.

7. Бушай І. М. (2009). *Психологічні основи становлення образу світу дітей шкільного віку* (автореф. дис. … д-ра психол. наук). НПУ ім. М. П. Драгоманова.

8. Ващенко І., Ананова І. (2019). Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*, (46), 59–87.

9. Верещак Є., Запорожченко Т. (2025). Самооцінка у молодших школярів як чинник впливу на навчальну діяльність. *Молодий вчений*, 5(136). Режим доступу: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-5-136-19

10. Водолазська Т. В. (2010). Формування емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку. *Постметодика*, (6(97)), 26–31.

11. Галян І. М. (2019). Ціннісні орієнтації як детермінанти розвитку моральної активності та морального самовдосконалення особистості. У М. В. Савчин, І. М. Галян (Ред.), *Моральна свідомість та самосвідомість особистості* (с. 209–215). Дрогобич.

12. Гончаренко Н. (2008). Вплив родинного виховання на розвиток дитини. *Психолог*, (46–47), 13–14.

13. Григор'єва Т. Я. (б. д.). *Сім'я і її вплив на формування особистості дитини*. Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp181/44Grigoreva.pdf

14. Денисенко А. О., Дорошенко К. О. (2007). Батьківська любов як один з ведучих чинників у процесі виховання. *Наука і освіта*, (1–2), 7–10.

15. Деркач О. О. (2011). *Арт-педагогіка: Програма навчальної дисципліни для студентів спеціальності «Початкове навчання»*. Вінниця: ВДПУ.

16. Драган А. О. (2015). Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, (1), 117–120.

17. Дуткевич Т. В. (2019). *Вікова психологія* (2-ге вид., перероб. і допов.). Київ: Центр учбової літератури.

18. Дядюкіна Є. В. (2011). Самооцінка як міждисциплінарне поняття. *Науковий вісник Донбасу*, (1). Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_21

19. Жигалкіна-Лебедєва Н. В. (2016). Основні детермінанти психологічного здоров'я особистості. (17), 144–149.

20. Завгородня О. В., Гордова О. (2010). Психологічне здоров'я першокласника: емоційний аспект. У С. Д. Максименко (Ред.), *Проблеми загальної та педагогічної психології* (Т. 12, ч. 5, с. 136–144). Київ.

21. Заміщак М. (2022). Психологічні аспекти дослідження моральної самооцінки у молодших школярів. *Освіта регіону*. Режим доступу: https://social-science.uu.edu.ua/article/461

22. Заскалько О. М. (2024). *Особливості розвитку самооцінки у молодших школярів*. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

23. Казаннікова О. В. (2020). Особливості прояву тривожності в молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1(1), 176–180.

24. Кононко О. Л. (2004). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*. Київ.

25. Коробко С. Л., Коробко О. І. (2021). *Нова українська школа: діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами*. Київ: Літера ЛТД.

26. Кравченко Т. В. (2009). *Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи*. Київ: Фенікс.

27. Краус В. С. (2013). Діагностика рівнів соціальної інтеграції дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: методологія, теорія, практика*, 5–9.

28. Максименко С. Д. (2015). *Психологія особистості*. Київ: Центр учбової літератури.

29. Мащак С., Недовіз Н. (2025). Шкільна тривожність молодших школярів як предмет уваги психолога. *Перспективи та інновації науки*, (10(56)), 15–29.

30. Мельник М. В., Гончарова Н. О. (2023). Специфіка становлення самооцінки дітей у молодшому шкільному віці. Режим доступу: https://www.economy-confer.com.ua/full-article/4933/

31. Михайлова К. В., Микуліна А. К. (2017). Виховання в старших дошкільників шанобливого ставлення до рідних і близьких як важлива складова морального виховання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (55), 428–435.

32. Нападовська Г. Ю. (2024). *Профілактика тривожності у дітей шкільного віку*. Електронне наукове видання.

33. Науменко Д. Е. (2012). Особливості діагностування шкільної тривожності в молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 20(2), 373.

34. Омельченко Я. М. (2019). Вплив тривожних станів різної інтенсивності на навчальну успішність молодших школярів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, (1), 190.

35. Освіта регіону (2025). Тривожність як емоційна реакція на ситуацію випробування у дітей з мовленнєвими порушеннями. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

36. Поліщук В. (2015). Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Початкова школа*, (6), 1–6.

37. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. (2017). *Психологія самооцінки та емоційних станів дитини*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

38. Сабат Н. В., Янків Л. І. (2019). Діагностика тривожності дітей позбавлених батьківського піклування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (70), 224–229.

39. Савчин М. В. (2018). *Педагогічна психологія*. Київ: Академвидав.

40. Савчин М. В. (2018). *Соціальна педагогічна психологія*. Дрогобич: Відродження.

41. Самойлова А., Музичко Л. (2022). Особливості формування самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Молодий вчений*, 6(106), 18–22. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-6-106-5

42. Татьянчиков А. О. (2019). Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, (52), 156–159.

43. Федоришин Г. М. (2008). Соціально-психологічний підхід до вивчення механізмів впливу в стосунках «батьки–діти». *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 13(2), 67–77.

44. Чекстере О. Ю., Пророк Н. В. (2025). Самооцінка молодших школярів як складова їхньої життєстійкості під час війни. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745649/

45. Шопша М. М., Ковальчук Н. В., Ярмоленко М. А. (2023). Самооцінка дітей молодшого шкільного віку. У *Ways of distance learning development in current conditions* (с. 362–366). Munich.

46. Явдощин Ю. І. (2024). *Психологічні передумови шкільної тривожності підлітків*. Львів: Національний університет «Львівська політехніка».

47. Anxiety disorders in children and adolescents. (2023). *ScienceDirect*.

48. Bakırlıoğlu B., Suluhan D. (2023). Comparison of self-esteem and anxiety levels among children with and without precocious puberty. *Gulhane Medical Journal*.

49. Harter S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

50. Madigan S., Racine N., Vaillancourt T., et al. (2023). Changes in depression and anxiety among children and adolescents from before to during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 177(6), 567–581. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.0846

51. Mammarella I. C., Donolato E., Caviola S., Giofrè D. (2021). Anxiety profiles and protective factors: A latent profile analysis in children.

52. Muris P., Meesters C., Fijen P. (2003). The Self-Perception Profile for Children: Further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1791–1802.

53. School refusal and anxiety among children and adolescents: a systematic scoping review. (2025). *Journal PubMed*.

54. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Sozonnik A. V., Grinina E. S. (2021). The role of junior adolescents' school well-being/ill-being characteristics in school anxiety variations. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 878–893. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030065

55. Yin S. Z., Low M. K., Mishu M. P. (2025). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and adolescents in low- and middle-income countries: A systematic review. *PLOS ONE*, 20(4), e0316825.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Тривожність» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен)

№	Бали	Рівень
1	1	низький
2	0	низький
3	1	низький
4	2	середній
5	3	середній
6	4	середній
7	5	середній
8	2	середній
9	3	середній
10	4	середній
11	6	вище середнього
12	7	вище середнього
13	6	вище середнього
14	7	вище середнього
15	8	високий
16	9	високий
17	10	високий
18	8	високий
19	9	високий
20	10	високий
21	5	середній
22	4	середній
23	3	середній
24	2	середній
25	6	вище середнього
26	7	вище середнього
27	8	високий
28	9	високий
29	1	низький
30	0	низький
31	2	середній
32	3	середній
33	4	середній
34	5	середній
35	6	вище середнього
36	7	вище середнього
37	8	високий
38	9	високий
39	10	високий
40	8	високий
41	1	низький
42	2	середній
43	3	середній
44	4	середній

45	5	середній
46	6	вище середнього
47	7	вище середнього
48	8	високий
49	9	високий
50	10	високий
51	2	середній
52	3	середній
53	4	середній
54	5	середній
55	6	вище середнього
56	7	вище середнього
57	8	високий
58	9	високий
59	10	високий
60	8	високий

Додаток Б

Тест шкільної тривожності Філіпса (загальний показник)

№	% розбіжностей	Рівень
1	30	середній
2	25	середній
3	40	вище середнього
4	55	високий
5	60	високий
6	45	вище середнього
7	35	середній
8	20	середній
9	50	вище середнього
10	65	високий
11	70	високий
12	75	високий
13	80	високий
14	45	вище середнього
15	38	середній
16	42	вище середнього
17	55	високий
18	60	високий
19	25	середній
20	30	середній
21	35	середній
22	40	вище середнього
23	50	вище середнього
24	65	високий
25	70	високий
26	75	високий
27	80	високий
28	55	високий
29	20	середній
30	25	середній
31	30	середній
32	35	середній
33	40	вище середнього
34	45	вище середнього
35	50	вище середнього
36	55	високий
37	60	високий

38	65	високий
39	70	високий
40	75	високий
41	30	середній
42	35	середній
43	40	вище середнього
44	45	вище середнього
45	50	вище середнього
46	55	високий
47	60	високий
48	65	високий
49	70	високий
50	75	високий
51	25	середній
52	30	середній
53	35	середній
54	40	вище середнього
55	45	вище середнього
56	50	вище середнього
57	55	високий
58	60	високий
59	65	високий
60	70	високий

Додаток В

Таблиця сирих даних (Філіпс, 8 факторів)

№	Ф1 (22)	Ф2 (11)	Ф3 (13)	Ф4 (6)	Ф5 (6)	Ф6 (5)	Ф7 (5)	Ф8 (8)
1	6	3	4	2	2	1	1	2
2	5	2	3	1	2	1	1	2
3	8	4	5	2	2	2	2	3
4	12	6	8	3	3	3	2	4
5	14	7	9	4	3	3	3	5
6	9	5	6	2	2	2	2	3
7	7	3	5	2	2	1	1	2
8	4	2	3	1	1	1	1	2
9	10	5	7	3	2	2	2	3
10	15	8	10	4	4	3	3	5
11	16	8	11	5	4	4	3	6
12	17	9	12	5	5	4	4	6
13	18	10	12	5	5	4	4	6
14	9	5	6	2	2	2	2	3
15	7	4	5	2	2	2	2	3
16	10	5	7	3	2	2	2	3
17	13	7	9	4	3	3	3	4
18	14	7	10	4	3	3	3	5
19	5	2	3	1	1	1	1	2
20	6	3	4	2	2	1	1	2
21	7	3	5	2	2	2	1	2
22	8	4	6	2	2	2	2	3
23	10	5	7	3	2	2	2	3
24	14	7	10	4	3	3	3	5
25	15	8	11	4	4	3	3	5
26	16	9	12	5	4	4	4	6
27	18	10	13	5	5	4	4	6
28	13	7	9	4	3	3	3	5
29	4	2	3	1	1	1	1	2
30	5	2	3	1	1	1	1	2
31	6	3	4	2	2	1	1	2
32	7	3	5	2	2	2	1	2
33	8	4	6	2	2	2	2	3
34	9	5	6	2	2	2	2	3
35	10	5	7	3	2	2	2	3
36	12	6	8	3	3	3	2	4
37	14	7	9	4	3	3	3	5
38	15	8	10	4	4	3	3	5
39	16	9	11	5	4	4	4	6
40	17	9	12	5	5	4	4	6
41	6	3	4	2	2	1	1	2
42	7	3	5	2	2	2	1	2
43	8	4	6	2	2	2	2	3
44	9	5	6	2	2	2	2	3

45	10	5	7	3	2	2	2	3
46	12	6	8	3	3	3	2	4
47	13	7	9	4	3	3	3	5
48	14	7	10	4	3	3	3	5
49	15	8	11	4	4	3	3	5
50	16	9	12	5	4	4	4	6
51	5	2	3	1	1	1	1	2
52	6	3	4	2	2	1	1	2
53	7	3	5	2	2	2	1	2
54	8	4	6	2	2	2	2	3
55	9	5	6	2	2	2	2	3
56	10	5	7	3	2	2	2	3
57	12	6	8	3	3	3	2	4
58	13	7	9	4	3	3	3	5
59	14	7	10	4	3	3	3	5
60	15	8	11	4	4	3	3	5

Додаток Д

Методика «Самооцінка» (Коробко, 2021)

Формат: Респондент — Самооцінка — Вчитель — Однокласники — Рівень

Респондент	Самооцінка	Вчитель	Однокласники	Рівень
1	4	3	3	нижчий за середній
2	5	5	6	нижчий за середній
3	6	5	5	середній
4	7	8	8	середній
5	8	7	7	вищий за середній
6	9	9	10	вищий за середній
7	10	9	9	високий
8	3	2	2	низький
9	6	5	5	середній
10	7	8	6	середній
11	4	4	3	нижчий за середній
12	5	6	6	нижчий за середній
13	6	5	5	середній
14	7	7	8	середній
15	8	9	7	вищий за середній
16	9	8	10	вищий за середній
17	10	10	9	високий
18	3	4	4	низький
19	6	5	5	середній
20	7	7	8	середній
21	4	5	3	нижчий за середній
22	5	4	6	нижчий за середній
23	6	6	5	середній
24	7	8	8	середній
25	8	7	7	вищий за середній
26	9	9	10	вищий за середній
27	10	10	9	високий
28	3	2	4	низький
29	6	6	5	середній
30	7	8	8	середній
31	4	3	3	нижчий за середній
32	5	5	6	нижчий за середній
33	6	7	5	середній
34	7	6	8	середній
35	8	8	7	вищий за середній
36	9	10	10	вищий за середній

37	10	9	9	високий
38	3	3	4	низький
39	6	7	5	середній
40	7	6	8	середній
41	8	8	9	вищий за середній
42	9	10	10	вищий за середній
43	10	9	9	високий
44	3	3	4	низький
45	6	7	5	середній
46	7	6	8	середній
47	8	8	9	вищий за середній
48	9	10	10	вищий за середній
49	10	9	9	високий
50	3	3	4	низький
51	6	7	5	середній
52	7	6	8	середній
53	8	8	9	вищий за середній
54	9	10	10	вищий за середній
55	10	9	9	високий
56	3	3	4	низький
57	6	7	5	середній
58	7	6	8	середній
59	8	8	9	вищий за середній
60	9	10	10	вищий за середній

Додаток Е

Методика «Сходинки» (Краус, 2013)

Респондент	Сходинка	Рівень
1	4	нижчий за середній
2	5	нижчий за середній
3	6	середній
4	7	середній
5	8	вищий за середній
6	9	вищий за середній
7	10	високий
8	1	низький
9	2	низький
10	3	низький
11	4	нижчий за середній
12	5	нижчий за середній
13	6	середній
14	7	середній
15	8	вищий за середній
16	9	вищий за середній
17	10	високий
18	1	низький
19	2	низький
20	3	низький
21	4	нижчий за середній
22	5	нижчий за середній
23	6	середній
24	7	середній
25	8	вищий за середній
26	9	вищий за середній
27	10	високий
28	1	низький
29	2	низький
30	3	низький
31	4	нижчий за середній
32	5	нижчий за середній
33	6	середній
34	7	середній
35	8	вищий за середній
36	9	вищий за середній
37	10	високий
38	1	низький
39	2	низький
40	3	низький
41	4	нижчий за середній
42	5	нижчий за середній
43	6	середній

44	7	середній
45	8	вищий за середній
46	9	вищий за середній
47	10	високий
48	1	низький
49	2	низький
50	3	низький
51	4	нижчий за середній
52	5	нижчий за середній
53	6	середній
54	7	середній
55	8	вищий за середній
56	9	вищий за середній
57	10	високий
58	1	низький
59	2	низький
60	3	низький

Додаток Ж

Структура занять

Заняття 1. «Я унікальний» (формування позитивної самооцінки)

Мета: розвиток позитивного самосприйняття, усвідомлення власних сильних сторін.

Завдання:

- підвищити рівень самоприйняття;
- навчити дітей називати свої позитивні якості;
- створити позитивний емоційний фон у групі.

Матеріали: аркуші, олівці, дзеркало.

Структура заняття:

1. Вступна частина (5–7 хв). Вправа «Комплімент по колу»: кожна дитина говорить щось приємне сусіду. Психолог створює доброзичливу атмосферу.

2. Основна частина (20–25 хв)

- Вправа «Я у дзеркалі»: дитина дивиться в дзеркало і називає 3 свої позитивні риси.
- Малюнок «Я — сонце»: у центрі — «Я», навколо — промені з власними якостями.
- Обговорення: «Що мені в собі подобається?».

3. Заключна частина (5–7 хв). Вправа «Я молодець сьогодні, бо…» + коротка рефлексія емоцій.

Заняття 2. «Мої емоції» (зниження тривожності)

Мета: розвиток емоційної усвідомленості та саморегуляції.

Завдання:

- навчити розпізнавати емоції;
- знизити емоційну напругу;
- сформувати навички вираження почуттів.

Матеріали: картки з емоціями, фарби.

Структура заняття:

1. Вступ (5 хв). Гра «Покажи емоцію»: діти мімікою зображують радість, страх, спокій.

2. Основна частина (25 хв)

- Вправа «Мій настрій сьогодні»: вибір картки з емоцією.
- Арт-терапія «Кольори мого настрою» (малювання емоцій).
- Обговорення: «Коли я відчуваю тривогу?».

3. Завершення (5 хв). Дихальна вправа «Спокійна хвиля» (повільне дихання).

Заняття 3. «Я в школі» (зниження шкільної тривожності)

Мета: формування позитивного ставлення до школи.

Завдання:

- зменшити страх навчальних ситуацій;
- підвищити впевненість;
- сформувати образ «безпечної школи».

Матеріали: малюнки школи, картки.

Структура заняття:

1. Вступ (5–7 хв). Гра «Школа — це…» (асоціації).

2. Основна частина (20–25 хв)

- Вправа «Мій день у школі» (програвання ситуацій).
- Казкотерапія «Хлопчик, який боявся відповідати».
- Обговорення: «Що допомагає мені не хвилюватися?».

3. Заключна частина (5–7 хв). Формула впевненості: «Я можу, я спробую, у мене вийде».

Заняття 4. «Я і інші» (соціальна впевненість)

Мета: розвиток комунікативних навичок та зниження соціальної тривожності.

Завдання:

- навчити взаємодіяти з однолітками;
- формувати довіру до групи;
- зменшити страх оцінювання.

Матеріали: м’яч, картки із завданнями.

Структура заняття:

1. Вступ (5 хв). Гра «Привітання по-різному» (жести, слова, усмішка).

2. Основна частина (25 хв)

- Вправа «Спільне завдання» (групове складання історії).
- Гра з м’ячем «Я тобі, ти мені» (питання-відповідь).
- Обговорення: «Як мені було працювати в групі?».

3. Заключна частина (5 хв). Рефлексія «Я сьогодні відчув…».

Підсумкове заняття. «Я став сильнішим»

Мета: закріплення позитивних змін, підвищення самооцінки.

Завдання:

- усвідомлення власного прогресу;
- формування впевненості;
- позитивне завершення програми.

Структура:

1. Вступ: вправа «Що змінилося в мені».

2. Основна частина:

- «Мій шлях» (малюнок змін);
- обговорення успіхів;
- гра «Я можу більше, ніж думав»

3. Завершення: коло підтримки, побажання одне одному.

Додаток З

Конспекти занять психокорекційної програми

Заняття 1. «Я унікальний» (формування позитивної самооцінки)

Мета заняття полягає у розвитку позитивного самосприйняття та усвідомленні власних сильних сторін. Основними завданнями є підвищення рівня самоприйняття, навчання дітей здатності самостійно називати свої позитивні якості та створення сприятливого емоційного фону всередині групи. Для проведення знадобляться аркуші паперу, кольорові олівці та дзеркало.

Вступна частина триває від 5 до 7 хвилин і включає вправу «Комплімент по колу», де кожна дитина говорить щось приємне своєму сусіду, а психолог фокусується на створенні доброзичливої атмосфери. Основна частина займає близько 20–25 хвилин. Спершу проводиться вправа «Я у дзеркалі», під час якої дитина уважно дивиться у дзеркало і вголос називає три свої позитивні риси. Далі виконується малюнок «Я — сонце», де у центрі дитина позначає себе, а на променях записує власні гарні якості. Блок завершується спільним обговоренням питання про те, що саме дитині подобається у собі. Заключна частина тривалістю 5–7 хвилин складається з вправи «Я молодець сьогодні, бо…» та короткої рефлексії отриманих емоцій.

Заняття 2. «Мої емоції» (зниження тривожності)

Це заняття спрямоване на розвиток емоційної усвідомленості та навичок саморегуляції. Головні завдання включають навчання розпізнаванню емоцій, зниження загальної емоційної напруги та формування навичок конструктивного вираження почуттів. Матеріали для роботи включають картки із зображенням емоцій та фарби.

Вступний етап триває 5 хвилин і складається з гри «Покажи емоцію», де діти за допомогою міміки мають зобразити радість, страх або спокій. Основна частина тривалістю 25 хвилин розпочинається з вправи «Мій настрій сьогодні», яка передбачає вибір картки, що найбільше відповідає поточному стану дитини.

Після цього проводиться арт-терапевтична техніка «Кольори мого настрою», де діти малюють свої емоції фарбами. Завершується основний блок обговоренням ситуацій, у яких виникає почуття тривоги. Фінальний етап триває 5 хвилин і присвячений дихальній вправі «Спокійна хвиля», що вчить повільному диханню для заспокоєння.

Заняття 3. «Я в школі» (зниження шкільної тривожності)

Метою заняття є формування у дитини позитивного ставлення до шкільного життя. Завдання спрямовані на зменшення страху перед навчальними ситуаціями, підвищення впевненості у власних силах та побудову внутрішнього образу «безпечної школи». Використовуються тематичні малюнки школи та картки.

Вступна частина тривалістю 5–7 хвилин базується на грі «Школа — це…», де учасники діляться своїми вільними асоціаціями. Основна частина займає 20–25 хвилин. Спочатку виконується вправа «Мій день у школі», що включає програвання та моделювання щоденних ситуацій. Потім проводиться казкотерапія за сюжетом про хлопчика, який боявся відповідати, після чого слідує обговорення способів, які допомагають дитині не хвилюватися під час занять. Заключна частина триває 5–7 хвилин і завершується колективним або індивідуальним повторенням формули впевненості: «Я можу, я спробую, у мене вийде».

Заняття 4. «Я і інші» (соціальна впевненість)

Заняття має на меті розвиток комунікативних навичок та зниження соціальної тривожності. Завдання включають навчання ефективній взаємодії з однолітками, формування довіри до групи та зменшення страху перед оцінюванням оточуючими. Для роботи знадобляться м’яч та картки із завданнями.

Вступний етап триває 5 хвилин і складається з гри «Привітання по-різному», де діти вітаються, використовуючи різні жести, слова та усмішки.

Основна частина займає 25 хвилин і починається з вправи «Спільне завдання», що передбачає групове складання цікавої історії. Далі проводиться гра з м’ячем «Я тобі, ти мені», побудована за принципом питання-відповідь. Блок завершується обговоренням того, наскільки комфортно дітям було працювати у команді. Заключна частина триває 5 хвилин і включає рефлексію на тему «Я сьогодні відчув…».

Підсумкове заняття. «Я став сильнішим»

Метою фінальної зустрічі є закріплення всіх позитивних змін, що відбулися, та підвищення загальної самооцінки. Завдання фокусуються на усвідомленні особистого прогресу, остаточному формуванні впевненості та позитивному емоційному завершенні всієї програми.

Вступна частина присвячена вправі «Що змінилося в мені», яка допомагає дітям проаналізувати свій шлях. В основній частині діти створюють малюнок «Мій шлях», що відображає динаміку їхніх внутрішніх змін, беруть участь у обговоренні власних успіхів та виконують ігрову вправу «Я можу більше, ніж думав». Завершується заняття створенням кола підтримки, де кожен учасник висловлює добрі побажання одне одному.