

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Рудківська Олена Віталіївна

УДК 159.9 _____

Кваліфікаційна робота
Психологічні чинники запобігання шкільній тривожності

053 «Психологія»

«Психологія»

Подається на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело Рудківська О.В.

Науковий керівник (консультант) Наконечна Наталія Василівна,
проректор з науково-педагогічної роботи

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ.....	7
1.1. Феноменологія та види тривожності у школярів.....	7
1.2. Психологічні причини та детермінанти виникнення шкільної тривожності	12
1.3. Аналіз чинників, що сприяють формуванню емоційної стійкості учнів .	17
Висновки до розділу 1.....	22
РОЗДІЛ 2.ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	23
2.1. Процедура та методичне забезпечення дослідження	23
2.2. Аналіз результатів дослідження	29
2.3. Кореляційні зв'язки між змінними.....	44
Висновки до розділу 2.....	52
РОЗДІЛ 3.ПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА ЗАХОДІВ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ШКІЛЬНІЙ ТРИВОЖНОСТІ	54
3.1. Інтерпретація психологічних чинників, що мінімізують тривожні стани школярів	54
3.2. Розробка та обґрунтування програми психологічної профілактики «Школа без страху»	61
3.3. Психолого-педагогічні рекомендації вчителям та батькам щодо створення сприятливого середовища для учнів для мінімізації шкільної тривожності ..	68
Висновки до розділу 3.....	72
ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору та інтенсивності навчального процесу проблема емоційного благополуччя школярів набуває стратегічного значення. Шкільна тривожність виступає не лише як реакція на академічні виклики, а й як системний бар'єр, що блокує пізнавальну активність, деформує соціальні зв'язки підлітка та перешкоджає його успішній самореалізації. Поєднання високої конкурентності в школі з загальною нестабільністю соціального середовища створює ситуацію хронічного стресу, що потребує наукового переосмислення механізмів виникнення тривожних станів.

Особливої гостроти проблема набуває через вплив зовнішніх екстремальних чинників, зокрема воєнного стану, що радикально знижує поріг адаптивності підростаючого покоління. Психологічна безпека освітнього середовища тепер залежить не лише від відсутності конфліктів, а й від наявності у дитини внутрішніх опор та ресурсів стійкості. З огляду на це, вивчення психологічних чинників запобігання тривожності стає необхідним кроком для збереження ментального здоров'я нації та підвищення ефективності педагогічної взаємодії.

Теоретичний фундамент дослідження базується на працях класиків та сучасних вчених, серед яких С. Максименко [13], що аналізує загальні закономірності розвитку психіки, та Р. Павелків [28], який розкриває вікові особливості емоційної сфери підлітків. Проблему диференціації тривоги та тривожності ґрунтовно вивчали О. Галієва [6] та Л. Ясточкіна [54], а чинники невротизації особистості стали предметом уваги Ю. Кореневої [20] та А. Гринечка [8]. Питання емоційного інтелекту як ресурсу стійкості розкрито в роботах Н. Басюк [1] та З. Огороднійчук [27], тоді як особливості саморегуляції та копінг-поведінки досліджували І. Цілінко [42] та Л. Степаненко [35].

Вплив воєнних подій на тривожність школярів висвітлено у працях Н. Веріго, І. Дроботько [3] та О. Міненко [24]. Питання психокорекції та профілактики тривожних станів відображені в посібниках С. Кузікової [36], Т. Дуткевич [37] та І. Борейчук [2]. Зарубіжний досвід доказової практики та когнітивних моделей тривоги представлений у дослідженнях А. Джонса [64], Б. Фредріксон [61], А. Елліса [60] та Р. Лазаруса [65].

Отже, необхідність комплексного вивчення цієї теми зумовлена потребою у створенні дієвих алгоритмів підтримки школярів у кризових ситуаціях. Це дозволить розробити науково обґрунтовані рекомендації для всіх учасників освітнього процесу з метою мінімізації їх тривожності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити психологічні чинники виникнення шкільної тривожності, а також розробити програму та рекомендації, спрямовані на її запобігання та зміцнення емоційної стійкості учнів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз феноменології, видів та причин виникнення шкільної тривожності в психологічній літературі.
2. Провести емпіричне дослідження особливостей вияву тривожності у школярів та проаналізувати його результати.
3. Інтерпретувати психологічні чинники, що мінімізують тривожні стани школярів.
4. Розробити програму психологічної профілактики «Школа без страху» та психолого-педагогічні рекомендації для вчителів та батьків щодо створення сприятливого середовища для учнів для мінімізації шкільної тривожності.

Об'єкт дослідження – емоційна сфера учнів у процесі шкільного навчання.

Предмет дослідження – психологічні чинники, детермінанти та методи запобігання шкільній тривожності.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс наукових методів:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з метою уточнення понятійного апарату дослідження та розробки авторських визначень;

- *емпіричні (психодіагностичні методики)*: Тест шкільної тривожності Філіпса, Шкала тривожності Ч. Спілбергера (STAI), Методика «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова), Шкала самооцінки Розенберга (RSE-10), Анкета «Суб'єктивні чинники шкільного середовища»;

- *математико-статистичні*: кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмена) для встановлення зв'язків між показниками.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження тривожності школярів проводилось на базі 9-их та 10-их класів ЗЗСО м. Київ. Кількість досліджуваних становила 42 осіб, у тому числі 22 дівчат і 20 хлопців у віці від 14 до 16 років. Середній вік досліджуваних – 15 років.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *уточнено* зміст поняття «шкільна тривожність», яке розглядається як стан, детермінований не лише академічним навантаженням, а й рівнем емоційної прийнятності підлітка в системі значущих соціальних стосунків (школа та родина);

- *виявлено та статистично підтверджено* кореляційні зв'язки між показниками тривожності та рівнем самооцінки школярів; доведено, що висока внутрішня мотивація до навчання та успішна адаптація прямо залежать від низької інтенсивності ситуативних тривожних станів;

- *встановлено*, що ключовим чинником емоційної стабільності підлітків виступає відчуття соціальної безпеки у взаємодії з учителями та батьками, що виконує роль буфера проти виникнення деструктивної тривоги;

- *розроблено та обґрунтовано* авторську програму психологічної профілактики «Школа без страху», яка базується на комплексному підході до мінімізації чинників тривожності шляхом розвитку навичок саморегуляції та зміцнення внутрішніх ресурсів особистості.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у поглибленні психологічних знань про природу шкільної тривожності як соціально-обумовленого феномену. Нами розширено теоретичні уявлення про роль соціального мікросередовища (сім'ї та школи) у процесі формування емоційної стійкості підлітків. Доведено значущість позитивної самооцінки як фундаментального чинника, що забезпечує перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції станів. Систематизовано підходи до превенції емоційного неблагополуччя, що дозволяє інтегрувати теорію емоційного інтелекту та когнітивно-поведінкові моделі в єдину систему психологічного супроводу навчального процесу. Результати дослідження збагачують вікову психологію новими даними про детермінанти навчальної мотивації в умовах підвищеної тривожності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості впровадження розробленої нами програми профілактики шкільної тривожності підлітків «Школа без страху» в діяльність психологічної служби ЗЗСО. Сформульовані рекомендації для батьків та вчителів можуть бути використані для проведення батьківських зборів, педагогічних рад та тренінгів, спрямованих на гуманізацію навчання та зниження емоційної напруги учнів.

Апробація результатів дослідження....

Структура та обсяг. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (70 найменувань на 8 сторінках), 8 додатків (на 9 сторінках). Робота містить 9 таблиць. Загальний обсяг роботи – 93 сторінки, із них – 76 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Феноменологія та види тривожності у школярів

Сучасний стан психологічної науки характеризується посиленою увагою до емоційної сфери дитини, оскільки саме в шкільний період закладаються основи психічного здоров'я та особистісної зрілості. Дослідження феноменології тривожності дозволяє глибше зрозуміти складну природу цього стану, що часто виступає бар'єром для успішної адаптації учнів у соціумі. Проблема розмежування ситуативних емоційних реакцій та стійких особистісних властивостей залишається однією з найбільш дискусійних у віковій психології. Системний аналіз видів та форм прояву тривоги є необхідною передумовою для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки учнівської молоді.

Розпочинаючи аналіз, О. Галієва наголошує на важливості чіткої диференціації понять «тривога» як тимчасового емоційного стану та «тривожність» як стабільної індивідуальної особливості людини [6, с. 35]. Науковиця акцентує увагу на тому, що тривога виникає у відповідь на конкретну загрозу, тоді як тривожність відображає готовність особистості до переживання страху без об'єктивних причин. Таке розрізнення є критично важливим для клінічної діагностики та вибору методів корекційного впливу. Розуміння категоріального апарату дозволяє дослідникам уникати плутанини при описі динамічних процесів у психіці школяра.

Розглядаючи природу емоційних станів, С. Максименко визначає тривожність як переживання емоційного дискомфорту, що супроводжується очікуванням неблагополуччя та передчуттям неминучої небезпеки [13, с. 415]. Автор стверджує, що цей стан має складну структуру, яка поєднує в собі як фізіологічні реакції, так і когнітивні компоненти оцінки ситуації. У межах

загальної психології цей феномен розглядається як адаптивний механізм, що за певних умов може трансформуватися у деструктивну рису характеру. Важливо враховувати, що інтенсивність таких переживань безпосередньо впливає на працездатність та когнітивні можливості учня.

Вивчаючи глибинні витoki цього стану, З. Фрейд трактував тривогу як специфічну функцію его, що слугує сигналом про наближення небезпеки, яка виникає внаслідок конфлікту між внутрішніми потягами та зовнішніми заборонами [62, с. 14]. Засновник психоаналізу виокремлював об'єктивну тривогу перед реальною загрозою та нейротичну тривогу, яка не має чітко визначеного зовнішнього об'єкта. Ці ідеї заклали фундамент для розуміння символічного характеру шкільних страхів, де вчитель чи оцінка можуть заміщувати фігуру батька. Теоретична спадщина психоаналізу й сьогодні допомагає розкривати несвідомі мотиви тривожної поведінки підлітків.

Продовжуючи лінію класичних досліджень, Б. Скіннер та В. Естес розглядали тривогу через призму поведінкових реакцій, визначаючи її як емоційний стан, викликаний стимулом, що передую неминучому негативному підкріпленню [69, с. 390]. Згідно з їхньою концепцією, очікування покарання пригнічує поточну активність організму, що проявляється у загальмованості або дезорганізації дій школяра. Біхевіористичний підхід дозволяє кількісно виміряти рівень пригнічення діяльності, що є корисним для розробки програм модифікації поведінки. Такий погляд підкреслює роль шкільного середовища як джерела специфічних стимулів, що запускають механізми тривоги.

У контексті когнітивного підходу А. Бек та Н. Епштейн розглядають тривогу як результат викривленої оцінки загрози, де індивід перебільшує ймовірність небезпеки та недооцінює власні ресурси для її подолання. На думку авторів, саме через призму «тривожних схем» мислення учень інтерпретує будь-яку нову ситуацію як потенційно катастрофічну [56, с. 893]. Робота з когнітивними установками дозволяє розірвати замкнене коло між тривожною думкою та негативною емоцією. Це відкриває широкі можливості для застосування когнітивно-поведінкової терапії в умовах сучасної школи.

Особливе значення для нашої роботи має аналіз базових емоцій, де П. Екман відносить страх до універсальних станів, що мають специфічне мимічне вираження та адаптивну функцію [59, с. 182]. Науковець доводить, що здатність розпізнавати тривогу за мимікою та жестами є вродженою, проте способи її контролю суттєво залежать від соціокультурного контексту. У школі невербальні сигнали тривоги часто ігноруються вчителями, що призводить до накопичення внутрішньої напруги в учня. Усвідомлення біологічної природи емоцій допомагає педагогам бути більш уважними до психофізіологічного стану дітей.

На основі аналізу вищезазначених підходів ми пропонуємо власне бачення даного феномену. На нашу думку, шкільна тривожність – це специфічна форма особистісної дезорієнтації учня, яка виникає внаслідок розриву між високими соціальними вимогами освітнього середовища та суб'єктивним відчуттям дефіциту власних копінг-ресурсів. Це не просто емоційна реакція на стрес, а система внутрішнього контролю, що в стані гіперфункції блокує пізнавальну активність та творчий потенціал дитини. У нашому розумінні, подолання цього стану можливе лише через відновлення емоційної автономії школяра та розвиток його здатності до гнучкої саморегуляції в умовах мінливих вимог соціуму.

Досліджуючи феноменологію шкільного життя, А. Макдональд виокремлює тестову тривожність як окремий вид переживань, що безпосередньо пов'язаний із ситуаціями оцінювання знань. Автор зазначає, що високий рівень тривоги під час іспитів суттєво спотворює результати навчання, створюючи хибне уявлення про справжні здібності учня [66, с. 95]. Тестова тривожність стає серйозною перешкодою для успішної академічної кар'єри, формуючи в підлітка стійкий страх перед будь-якою інтелектуальною перевіркою. Розуміння механізмів виникнення цього виду тривоги дозволяє оптимізувати процедуру оцінювання в навчальних закладах.

Проблема особистісної тривожності як соціального явища аналізується І. Ясточкіною, яка розглядає її як результат порушення міжособистісних

відносин у системі «учень-учитель-батьки». Дослідниця підкреслює, що тривожність стає стійкою рисою характеру тоді, коли дитина постійно відчуває дефіцит безпеки в своєму найближчому оточенні [54, с. 168]. Соціальний контекст школи виступає дзеркалом, у якому відбиваються всі внутрішні конфлікти особистості підлітка. Такий погляд змушує нас звернути увагу на необхідність оздоровлення психологічного клімату в колективі як методу профілактики.

Аналізуючи вікову динаміку емоційних станів, О. Сімович вказує на специфіку прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку, яка часто маскується під соматичні скарги або порушення поведінки. Автор доводить, що для цього періоду характерна висока чутливість до оцінки значущого дорослого, що робить фігуру вчителя центральним фактором емоційної стабільності [33, с. 72]. Несформованість механізмів саморегуляції змушує дитину шукати зовнішньої підтримки, відсутність якої провокує розвиток страхів. Рання діагностика таких станів є запорукою успішного подолання тривожності на наступних вікових етапах.

Продовжуючи тему дитинства, О. Казаннікова описує прояви тривожності через зниження пізнавального інтересу та виникнення емоційних бар'єрів у спілкуванні з однолітками. Вона зауважує, що тривожна дитина часто займає пасивну позицію в класі, боячись привернути до себе зайву увагу своїми помилками чи незграбністю [15, с. 178]. Це призводить до соціальної ізоляції та закріплення негативного образу «Я», що ще більше підсилює внутрішню напругу. Спеціально організована ігрова діяльність може стати ефективним інструментом для зниження тривожності в цей період.

У підлітковому віці феноменологія тривожності набуває нових рис, про що пише Т. Дударчук, акцентуючи увагу на страху самовираження та соціальної незатребуваності. Вона стверджує, що підліткова тривожність тісно пов'язана з процесом самоідентифікації та потребою бути прийнятим у групі однолітків [12, с. 134]. Конфлікт між прагненням до автономії та страхом залишитися на самоті створює специфічне емоційне тло, на якому

розвиваються шкільні страхи. Психологічна допомога на цьому етапі має бути спрямована на розвиток комунікативних навичок та впевненості у собі.

Розглядаючи теоретичні аспекти явища, О. Царькова та С. Радченко підкреслюють багатогранність тривожності, виділяючи в її структурі мотиваційний, емоційний та операційний компоненти. Дослідники вважають, що тривожність може виконувати мобілізуючу функцію, стимулюючи учня до кращої підготовки, або деструктивну, що призводить до емоційного вигорання [41, с. 485]. Ефективність навчальної діяльності залежить від оптимального рівня тривоги, який не переходить у стан хронічного стресу. Такий інтегративний підхід дозволяє розглядати тривожність як динамічний ресурс особистості.

Важливим висновком нашого аналізу є те, що тривожність у шкільному віці не є монолітним станом, а являє собою складну ієрархію емоційних реакцій, що еволюціонують разом із дорослішанням дитини. Ми переконані, що кожен вид тривожності – від ситуативної реакції на іспит до глибокої особистісної риси – потребує специфічного підходу в корекційній роботі. Розуміння феноменології страхів дозволяє психологу «побачити» за зовнішньою агресією чи пасивністю учня його глибоку потребу в безпеці та визнанні. Таким чином, вивчення видів тривожності стає ключем до розкриття внутрішнього світу школяра та гармонізації його освітнього шляху.

Отже, теоретичний огляд феноменології та видів тривожності демонструє складність цього психічного явища, яке поєднує в собі біологічні передумови та соціальні наслідки. Від класичних психоаналітичних трактувань до сучасних когнітивних моделей, наука пройшла шлях від сприйняття тривоги як симптому до розуміння її як важливого регулятора поведінки. Виокремлення специфічних видів шкільної тривожності, таких як тестова чи соціальна, дозволяє диференціювати психолого-педагогічний вплив. Підсумком вивчення даного питання є усвідомлення необхідності створення такої освітньої системи, де емоційна безпека учня є такою ж пріоритетною, як і його академічні досягнення.

1.2. Психологічні причини та детермінанти виникнення шкільної тривожності

З'ясування причинно-наслідкових зв'язків у генезисі шкільної тривожності є фундаментальним завданням, оскільки цей стан ніколи не виникає ізольовано від загального життєвого контексту учня. Психологічні детермінанти тривожності являють собою складне сплетіння внутрішніх схильностей особистості та зовнішніх ситуативних чинників, що діють на різних рівнях соціальної взаємодії. Сучасна школа висуває високі вимоги до адаптивних можливостей дитини, перетворюючи будь-яку невідповідність внутрішніх ресурсів зовнішнім очікуванням на потенційне джерело стресу. Розуміння того, чому одні діти залишаються емоційно стабільними, а інші демонструють високу тривожність, вимагає детального аналізу як когнітивних структур, так і мікросоціального середовища.

Досліджуючи загальні закономірності, С. Максименко вказує, що основними причинами виникнення тривожності у школярів є незадоволення провідних потреб, насамперед потреби в безпеці, визнанні та успіху. Автор наголошує на тому, що хронічне переживання неспіху в навчальній діяльності веде до формування стійкої впевненості у власній неспроможності [11, с. 53]. Це створює ґрунт для виникнення внутрішніх конфліктів, які з часом трансформуються в особистісну тривожність. Системний підхід дозволяє побачити, що причини тривожності часто приховані за звичними шкільними ритуалами та вимогами.

Аналізуючи внутрішні чинники, Є. Калюжна та М. Шевергіна доводять існування зворотного зв'язку між рівнем самооцінки та тривожністю: чим нижчою є віра дитини у власні сили, тим вищими є показники емоційної напруги. Дослідниці зауважують, що нестабільна самооцінка робить школяра надмірно вразливим до критики та будь-яких зауважень з боку вчителів [17, с. 19]. У такий спосіб формується захисна поведінка, яка паралізує ініціативність учня та перетворює процес навчання на постійну

боротьбу за збереження власної гідності. Самооцінка виступає центральним внутрішнім фільтром, через який підліток оцінює складність навколишнього світу.

Важливу роль у детермінації тривожності відіграє когнітивна сфера, зокрема зв'язок між інтелектуальним розвитком та емоційним станом, який аналізують І. Корнієнко та Т. Зайцева. Вони відзначають, що високий інтелект не завжди є гарантом емоційного спокою, оскільки розвинена рефлексія може провокувати надмірні роздуми про можливі невдачі та ризики [21, с. 239]. З іншого боку, інтелектуальні труднощі створюють об'єктивну базу для страху перед навчальними завданнями, що виходять за межі можливостей дитини. Оптимальний баланс між когнітивним навантаженням та ресурсами учня є необхідною умовою для мінімізації психологічного дискомфорту.

Розглядаючи детермінанти в підлітковому віці, С. Дмитрієва та О. Мачушник виділяють серед провідних факторів неузгодженість між рівнем домагань особистості та її реальним статусом у класі. Підлітки, які прагнуть до лідерства, але не знаходять визнання серед однолітків, найчастіше демонструють високий рівень соціальної тривожності [9, с. 15]. Автори підкреслюють, що внутрішньоособистісний конфлікт між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» стає постійним джерелом емоційного тертя. Такі детермінанти потребують уваги не лише до успішності учня, а й до його суб'єктивного відчуття значущості в колективі.

На нашу думку, головною психологічною детермінантою шкільної тривожності є втрата суб'єктивного контролю над значущими подіями навчального життя, що породжує стан «навченої безпорадності». Коли учень не бачить прямого зв'язку між своїми зусиллями та результатом (через несправедливе оцінювання або хаотичні вимоги), його психіка реагує тривогою як сигналом про непередбачуваність середовища. Це не просто реакція на складність матеріалу, а системний збій у прогнозуванні власного успіху, що веде до хронічного очікування невдачі. Ми вважаємо, що

повернення учневі відчуття авторства своєї діяльності є фундаментальним шляхом нейтралізації причин тривожності.

Вплив сімейного середовища як зовнішньої детермінанти описує Р. Амані, акцентуючи на тому, що дисфункціональні стосунки в родині є прямим предиктором депресії та тривоги у дітей. Автор доводить, що гіперопіка або, навпаки, надмірна виможливність батьків формують у дитини відчуття постійної загрози помилитися [55, с. 79]. Батьківські тривоги легко інтерналізуються підлітком, перетворюючись на його власні внутрішні голоси, що критикують та залякують. Сім'я може виступати або як надійний тил, що амортизує шкільні стреси, або як первинне джерело психологічної дестабілізації.

Г. Пилипенко та М. Шинкевич звертають увагу на те, що причини тривожності у молодших школярів часто коріняться у різкій зміні соціальної ситуації розвитку під час вступу до школи [30, с. 263]. Нові правила, регламентованість діяльності та необхідність підкорятися чужому дорослому створюють ситуацію хронічної невизначеності для дитини. Несформованість навичок довільної поведінки заважає учневі відповідати шкільним стандартам, що викликає страх покарання або неприйняття. Цей перехідний період є критичним моментом, коли закладається сценарій емоційного реагування на всі наступні роки навчання.

Соціальний статус підлітка в групі однолітків також виступає потужною детермінантою, про що пише М. Тесленко, аналізуючи зв'язок між ізоляцією та тривожністю. Учні з низьким соціометричним статусом постійно перебувають у стані очікування агресії або глузувань, що робить перебування в школі психологічно нестерпним. Автор зауважує, що страх бути відкинутим групою змушує підлітка або повністю замикатися в собі, або проявляти компенсаторну агресію [38, с. 108]. Соціальне середовище класу діє як постійний емоційний фон, що або заспокоює, або підсилює внутрішні страхи особистості.

О. Шпортун та Л. Матохнюк розглядають тривожність через призму акцентуацій характеру та індивідуальних особливостей темпераменту школяра. Вони зазначають, що діти з лабільною нервовою системою або чутливою психікою більш схильні до генералізації страхів навіть за відсутності серйозного тиску м. Для таких учнів будь-яка зміна розкладу чи підвищений тон вчителя стають надмірними подразниками, що викликають емоційний зрив. Розуміння біологічного підґрунтя тривожності дозволяє диференціювати вимоги до різних учнів, уникаючи їхньої психологічної перевтоми.

Сучасні реалії додають нових детермінант, серед яких Н. Веріго та І. Дроботько виокремлюють вплив воєнних подій на емоційний стан підлітків. Постійна загроза життю, звуки сирен та вимушена міграція створюють загальний фон екзистенційної тривоги, яка накладається на звичайні шкільні переживання. Автори підкреслюють, що в умовах війни школа сприймається як острівець стабільності, проте будь-які навчальні невдачі на фоні загального стресу переживаються значно гостріше [3, с. 119]. Травматичний досвід війни стає «фоновою детермінантою», що знижує загальний поріг чутливості до будь-яких стресорів.

Аналізуючи джерела стресу, А. Костін вказує на перевантаженість навчальних програм та дефіцит часу як на провідні фактори тривоги в підлітковому віці. Автор стверджує, що сучасні підлітки живуть у стані постійного дедлайну, що призводить до виснаження нервової системи та втрати мотивації [58, с. 102]. Необхідність постійного вибору між підготовкою до уроків та потребою в відпочинку створює хронічну втому, яка є ідеальним ґрунтом для тривожних станів. Екологія навчального процесу виявляється порушеною через пріоритет результативності над здоров'ям учня.

Ми переконані, що в основі всіх перерахованих детермінант лежить системна криза довіри – до себе, до дорослих та до майбутнього. Учень стає тривожним тоді, коли його оточення замість підтримки пропонує лише контроль, а замість розуміння – формальні стандарти. Наша думка полягає в

тому, що тривожність є криком психіки про допомогу у відновленні цілісності «Я», яке розмивається під тиском воєнних подій, соціальної конкуренції та завищених батьківських очікувань. Робота з детермінантами має починатися не з подолання симптомів, а з усунення цих глибоких смислових розривів у житті дитини.

Зазначимо також, що Р. Лазарус та Д. Аверілл у своїй когнітивній теорії емоцій підкреслюють, що тривога виникає в ситуаціях, коли людина оцінює обставини як загрозливі, а власну здатність впоратися з ними – як недостатню [65, с. 245]. Вони акцентують увагу на процесі когнітивного оцінювання, який є посередником між стимулом та емоційною реакцією. Якщо учень звик сприймати світ як ворожий, будь-яка дрібниця буде запускати механізм тривоги за принципом автоматизму. Навчання підлітка новим способам інтерпретації подій є ключем до зміни його емоційного реагування на шкільні виклики.

Наслідки хронічної тривоги для навчання досліджує М. Джарретт, доводячи, що генералізований тривожний розлад блокує функції робочої пам'яті та концентрації уваги. Автор зазначає, що дитина може витратити величезну кількість енергії на боротьбу з тривогою, внаслідок чого на саме навчання її просто не залишається [63, с. 995]. Це створює парадоксальну ситуацію, коли найбільш старанні учні показують результати, нижчі за їхні реальні можливості. Психологічна детермінація навчальної діяльності тривогою перетворює школу з місця розвитку на джерело особистісної деструкції.

Отже, генезис шкільної тривожності є процесом, де внутрішні детермінанти (самооцінка, когнітивні стилі) тісно взаємодіють із зовнішніми викликами (сімейні конфлікти, шкільний тиск, війна). Кожна з цих причин може стати пусковим механізмом для формування стійкого тривожного стану, який деформує траєкторію розвитку дитини. Тільки комплексний підхід, що враховує ієрархію цих детермінант, дозволяє створити дієву систему профілактики. Розуміння природи причин тривожності відкриває шлях до

побудови такої освітньої взаємодії, де підтримка та безпека стають основою навчального успіху.

1.3. Аналіз чинників, що сприяють формуванню емоційної стійкості учнів

У контексті подолання шкільної тривожності особливої актуальності набуває вивчення ресурсних можливостей особистості, які дозволяють учневі зберігати продуктивність за несприятливих умов. Емоційна стійкість не є вродженою статичною рисою, а являє собою утворення, що формується через розвиток навичок саморегуляції та конструктивного копінгу. Фокусування на внутрішніх силах дитини дозволяє змінити вектор психологічної допомоги з боротьби з симптомами на зміцнення психологічного імунітету. Дослідження чинників, що сприяють резильєнтності, відкриває шлях до розуміння того, як саме підліток може трансформувати деструктивну тривогу в мобілізуючу напругу.

У межах гуманістичного підходу К. Роджерс наголошує на значенні «безумовного позитивного ставлення» та автентичності як чинників, що дозволяють особистості розвивати свою внутрішню стійкість. Згідно з його теорією, створення атмосфери безпеки та прийняття в освітньому процесі сприяє актуалізації вродженої тенденції дитини до самоактуалізації [68]. Коли школяр відчуває, що його цінують як особистість, потреба в захисних механізмах і рівень тривоги природним чином знижуються. Психотерапевтичний простір спілкування стає потужним ресурсом для гармонізації емоційного стану учня.

Б. Фредріксон у своїй теорії «розширення та розбудови» доводить, що переживання позитивних емоцій значно розширює когнітивний репертуар людини та сприяє накопиченню ресурсів стійкості [61, с. 220]. Вона стверджує, що радість, цікавість та надія діють як антагоністи тривоги, нейтралізуючи її негативний фізіологічний вплив. Регулярне включення

позитивних стимулів у шкільне життя допомагає дітям швидше відновлюватися після стресових ситуацій. Таким чином, культивування позитивного емоційного фону є дієвою стратегією превенції шкільної дезадаптації.

Системний погляд на шкільні інтервенції пропонують Д. Колдуелл та колеги, наголошуючи на ефективності програм, що базуються на доказових практиках когнітивно-поведінкової терапії. Автори підкреслюють, що групові заняття, спрямовані на розвиток соціальних навичок та розв'язання конфліктів, суттєво знижують загальний фон тривожності в школі [57, с. 1014]. Колективні зусилля щодо створення підтримуючого середовища виявляються більш ефективними, ніж індивідуальна робота з окремими симптомами. Школа має стати місцем, де дитину навчають психологічної грамотності так само систематично, як і математики.

Концепцію «дискомфортної тривоги» впроваджує А. Елліс, розглядаючи її як результат низької толерантності до фрустрації та вимоги негайного задоволення потреб. Науковець пропонує формувати в учнів здатність переносити дискомфорт та приймати недосконалість світу як засіб зміцнення емоційної стійкості [60, с. 27]. Робота з ірраціональними установками дозволяє підлітку менш болісно реагувати на критику чи невдачі, що є критично важливим у конкурентному шкільному середовищі. Рациональне ставлення до труднощів стає основою довготривалого психічного благополуччя.

Важливість практичного застосування доказових методів у школі підтверджують А. Джонс та співавтори, зауважуючи, що інтеграція психологічної підтримки безпосередньо в навчальний процес дає найкращі результати [64, с. 8]. Вони вказують, що вчителі, які володіють навичками емоційної підтримки, стають ключовим ресурсом стійкості для своїх учнів. Створення «безпечної гавані» в класі дозволяє дітям ризикувати, помилятися та вчитися без паралізуючого страху оцінки. Професійна підготовка педагогів

у сфері психології емоцій є невід'ємною частиною системи запобігання тривожності.

Розпочинаючи аналіз ресурсів, Н. Басюк визначає емоційний інтелект як фундамент психічного здоров'я, що дозволяє учневі ефективно розпізнавати власні переживання та керувати ними. Автор доводить, що розвиток здатності до емпатії та розуміння емоцій оточуючих значно знижує рівень міжособистісної тривожності в класному колективі [1, с. 52]. Високий рівень емоційної компетентності виступає внутрішнім щитом, який амортизує негативні зовнішні впливи та запобігає емоційному виснаженню. Навчання підлітків мови почуттів стає базовою умовою для побудови безпечного освітнього простору.

Продовжуючи тему емоційної сфери, З. Огороднійчук та Є. Виборнова розглядають емоційний інтелект як складне когнітивно-емоційне утворення, що забезпечує гнучкість поведінки в стресових ситуаціях [27, с. 85]. Дослідниці акцентують увагу на тому, що усвідомлення причин виникнення страху дозволяє школяру перейти від стихійного реагування до свідомого вибору стратегії поведінки. Саме когнітивна переробка емоційного досвіду робить підлітка здатним до самодопомоги без зовнішнього втручання. Розвиток цього ресурсу сприяє формуванню цілісної та впевненої в собі особистості, готової до викликів.

Важливу роль у стабілізації стану відіграє емоційна саморегуляція, теоретичний аналіз якої здійснює І. Цілінко, визначаючи її як здатність людини довільно змінювати інтенсивність та характер емоційних реакцій. Автор стверджує, що володіння техніками дихання, візуалізації та самопереконавання дозволяє учневі вчасно купірувати напади тривоги перед іспитами чи виступами [42, с. 162]. Саморегуляція виступає як інструмент внутрішньої гігієни, що підтримує гомеостаз психіки в умовах інтенсивного навчального навантаження. Ефективність цього процесу залежить від ступеня усвідомленості дитиною своїх психофізіологічних станів.

Вивчаючи вікову специфіку ресурсів, Р. Павелків зазначає, що в підлітковому віці особливого значення набуває формування автономії та розвиток вольових якостей як чинників стійкості. Автор підкреслює, що здатність підлітка спиратися на власні переконання, а не лише на оцінку однолітків, є критично важливою для подолання страху соціального неприйняття [28, с. 221]. Вікова криза стає періодом не лише вразливості, а й інтенсивного пошуку нових копінг-ресурсів для самоствердження. Підтримка дорослих має бути спрямована на стимулювання самостійності та відповідальності учня за власні емоційні рішення.

Особливості подолання стресу через копінг-поведінку аналізує Л. Степаненко, виокремлюючи конструктивні стратегії, такі як пошук соціальної підтримки та планування розв'язання проблем. Дослідниця доводить, що учні, які використовують активні копінги, демонструють значно нижчі рівні тривожності порівняно з тими, хто обирає стратегію втечі [35, с. 138]. Наявність гнучкого репертуару способів подолання труднощів дозволяє підлітку адаптуватися до будь-яких змін у шкільному середовищі. Навчання дитини бачити в проблемі задачу є ключовим кроком до формування її емоційної зрілості.

Питання зв'язку тривожності та успішності діяльності піднімають О. Чуйко та І. Іванова, стверджуючи, що помірний рівень тривоги може виконувати стимулюючу функцію за наявності високої емоційної стійкості. Автори зауважують, що ресурсні учні здатні перетворювати енергію тривоги на додаткову концентрацію уваги та ретельність у виконанні завдань [47, с. 218]. Це свідчить про те, що метою психологічної роботи має бути не повне усунення тривоги, а її оптимізація та підпорядкування цілям діяльності. Впевненість у власній компетентності стає тим фактором, що утримує тривогу в межах продуктивності.

З погляду практичної психокорекції С. Кузікова розглядає формування емоційної стійкості через усвідомлення особистістю своїх внутрішніх опор та розширення самосвідомості [36, с. 125]. Автор пропонує використовувати

ігрові та арт-терапевтичні методи для безпечного опрацювання страхів та пошуку унікальних способів подолання стресу. Корекційна робота має бути спрямована на перетворення «жертви обставин» на активного суб'єкта власного життя. Такий підхід забезпечує не лише миттєве заспокоєння, а й формує сталу стратегію особистісного зростання.

Підсумовуючи аналіз ресурсів, ми доходимо висновку, що емоційна стійкість школяра є показником, який відображає якість його внутрішньої саморегуляції та ефективність копінг-стратегій. На нашу думку, ключовим чинником стійкості є формування «емоційного капіталу» – сукупності навичок та позитивних установок, що дозволяють дитині бачити в стресовій ситуації не загрозу, а можливість для розвитку. Ми переконані, що успішна профілактика тривожності можлива лише за умови активізації власних сил підлітка, де психолог виступає фасилітатором процесу відкриття внутрішніх ресурсів. Ця ресурсна орієнтація дозволяє будувати систему заходів, що базується на сильних сторонах особистості, а не на її дефіцитах.

Останнім важливим аспектом є розуміння того, що емоційна стійкість розвивається лише в процесі подолання реальних труднощів за умов адекватної підтримки оточення. Штучне усунення всіх стресорів із життя дитини не сприяє її загартуванню, а навпаки, робить її більш вразливою в майбутньому. Психологічна допомога має полягати у створенні таких умов, де підліток може безпечно експериментувати з різними моделями поведінки та переконуватися у власній спроможності. Таким чином, формування стійкості стає процесом гармонізації взаємодії між внутрішніми можливостями учня та викликами соціального середовища.

Отже, аналіз чинників емоційної стійкості доводить, що шкільна тривожність може бути успішно мінімізована через розвиток емоційного інтелекту, опанування конструктивних копінг-стратегій та зміцнення саморегуляції. Кожен із розглянутих чинників робить свій внесок у створення цілісної системи психологічного захисту особистості учня. Використання ресурсного підходу в освітній практиці дозволяє не лише нівелювати

негативний вплив стресорів, а й сприяє загальному особистісному розвитку школярів. Завершуючи теоретичний аналіз, ми маємо всі підстави стверджувати, що емоційна стійкість є головним вектором профілактичної роботи в сучасній школі.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз підтвердив, що шкільна тривожність є психологічним феноменом, який розглядається як стійка індивідуальна особливість очікування неблагополуччя. Науковці диференціюють цей стан на ситуативну та особистісну форми, що мають специфічні прояви залежно від віку дитини. Чітке розуміння видів тривоги дозволяє фахівцям розмежовувати адаптивні реакції від деструктивних емоційних станів учнів.

Виявлено, що генезис тривожності зумовлений поєднанням внутрішніх чинників, таких як нестабільна самооцінка, та зовнішніх детермінант у вигляді сімейних конфліктів чи воєнного стресу. Важливу роль відіграє когнітивне оцінювання ситуації, де перебільшення загрози на фоні дефіциту впевненості веде до закріплення страхів. Саме системний характер цих причин робить шкільну тривожність стійким бар'єром для гармонійного розвитку особистості.

Основними ресурсами подолання тривожних станів визначено розвинений емоційний інтелект, гнучкі копінг-стратегії та навички свідомої саморегуляції. Формування емоційної стійкості можливе лише за умови створення підтримуючого середовища, яке активізує внутрішні захисні механізми школяра. Пріоритетом стає не повне усунення стресу, а розвиток здатності дитини конструктивно взаємодіяти з викликами оточення.

Отже, теоретичний огляд став підґрунтям для розробки комплексної системи профілактичних заходів у межах сучасного освітнього закладу. Отримані дані дозволяють перейти до емпіричного вивчення проблеми та обґрунтування програм мінімізації шкільної тривожності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

2.1. Процедура та методичне забезпечення дослідження

Емпіричне дослідження психологічних чинників шкільної тривожності розпочалося із планування та визначення ключових параметрів наукового пошуку. Ми виходили з того, що тривожність у підлітковому віці є явищем, яке вимагає системного підходу до вивчення. Основна увага була зосереджена на створенні таких умов діагностики, які б дозволили отримати максимально об'єктивні дані про внутрішній стан учнів. Це дало змогу закласти надійний фундамент для подальшого аналізу взаємозв'язків між емоційним станом підлітків та середовищем, у якому вони перебувають.

Експериментальна база дослідження була сформована на основі учнівського контингенту 9-х та 10-х класів ЗЗСО міста Києва. Вибір саме цієї вікової категорії зумовлений тим, що старші підлітки проходять через важливі етапи професійного самовизначення та підготовки до іспитів, що природно підвищує рівень стресового навантаження. Загальна кількість досліджуваних, які взяли участь у діагностиці, становила 42 особи. Такий обсяг вибірки є достатнім для виявлення статистично значущих закономірностей та проведення якісного кореляційного аналізу.

Статеві-вікова структура вибірки відображає типовий склад сучасного шкільного класу та дозволяє врахувати гендерний аспект проблеми. Серед учасників дослідження було залучено 22 дівчини та 20 хлопців, що забезпечує збалансованість результатів та запобігає однобічним висновкам. Вік підлітків коливався в межах від 14 до 16 років, що охоплює критичний період формування самосвідомості та емоційної регуляції. Середній вік вибірки склав 15 років, що є класичним періодом для вивчення специфіки старшої підліткової тривожності.

Центральною віссю нашої роботи стала Гіпотеза 1, згідно з якою рівень шкільної тривожності підлітків залежить від ступеня їхньої емоційної прийнятності в системі значущих соціальних стосунків. Ми припускаємо, що школа та родина виступають тими базовими інститутами, які можуть або стати джерелом підтримки, або спровокувати внутрішню напругу. Якщо дитина не відчуває психологічного комфорту та прийняття у цих сферах, її тривожність закономірно зростатиме, блокуючи особистісний розвиток. Оцінка цього чинника є критично важливою для розуміння соціальної природи підліткових страхів.

Гіпотеза 2 нашого дослідження стверджує, що ефективна адаптація та висока внутрішня мотивація підлітків до навчання обумовлені позитивним рівнем їхньої самооцінки та низькою інтенсивністю ситуативних тривожних станів. Це означає, що успішність учня в школі не є лише результатом інтелектуальних зусиль, а напряду залежить від його впевненості у власних силах. Низька ситуативна тривожність дозволяє дитині залишатися продуктивною навіть у складних ситуаціях перевірки знань чи публічних виступів. Таким чином, ми прагнемо довести, що стабільний емоційний фон є передумовою для формування здорової мотивації.

Реалізація дослідження відбувалася у три логічно послідовні етапи, кожен з яких мав свої специфічні завдання та методичні інструменти. На першому, підготовчому етапі, здійснювався аналіз теоретичних джерел та формувалася діагностичний комплекс, здатний охопити всі заявлені у гіпотезах змінні. Ми ретельно відбирали методики, щоб вони відповідали віковим особливостям дев'ятикласників та десятикласників і не викликали надмірної втоми під час тестування. Також на цьому етапі було отримано всі необхідні дозволи на проведення роботи в освітньому закладі.

Другий етап дослідження був безпосередньо присвячений проведенню емпіричного збору даних серед учнівської молоді. Діагностика проводилася в груповій формі у першій половині дня, що забезпечило оптимальну працездатність та концентрацію уваги підлітків. Перед початком роботи з

опитувальниками з учнями була проведена вступна бесіда, де наголошувалося на повній анонімності відповідей та науковому характері зустрічі. Це допомогло знизити рівень початкової напруги та сприяло отриманню більш щирих і відкритих результатів.

На третьому, аналітичному етапі, ми перейшли до систематизації отриманих первинних даних та їхньої математичної обробки. Всі результати були закодовані та внесені до зведених таблиць для подальшого кількісного порівняння рівнів тривожності, мотивації та самооцінки. Особлива увага приділялася якісній інтерпретації цифр, щоб за кожним показником побачити реальну психологічну картину життя сучасного київського школяра. Завершенням цього етапу став опис виявлених тенденцій та підготовка до статистичної перевірки висунутих нами гіпотез.

Важливим аспектом процедури було дотримання етичних норм психологічного дослідження, що гарантувало захист інтересів кожного учасника. Ми забезпечили атмосферу довіри та підтримки, даючи змогу підліткам висловлювати свої думки без страху отримати негативну оцінку з боку вчителів. Кожному учню була надана можливість за бажанням отримати короткий зворотний зв'язок щодо його емоційного стану після обробки результатів. Такий підхід не лише підвищив валідність даних, а й перетворив процедуру тестування на корисний досвід самопізнання.

Загальна логіка побудови цього підрозділу дозволяє чітко побачити шлях від теоретичного задуму до практичної реалізації дослідження. Описана вибірка та етапи роботи створюють прозору систему координат, у якій функціонують обрані методики діагностики. Успішне проходження всіх процедурних моментів дозволило нам зібрати багатий емпіричний матеріал, який потребує подальшого детального опису за кожним обраним інструментарієм. Саме такий послідовний підхід гарантує наукову достовірність отриманих результатів та їхню практичну цінність для шкільної психологічної служби.

Для реалізації мети нашого дослідження та перевірки висунутих гіпотез ми сформуваємо комплексний діагностичний інструментарій. Основним інструментом для вивчення специфічних шкільних страхів став Тест шкільної тривожності Філіпса, який містить 58 запитань. Методика передбачає однозначні відповіді «Так» або «Ні», де розбіжність із ключем свідчить про наявність тривожного компонента. Висока валідність цього тесту дозволяє нам отримати об'єктивні дані про загальний емоційний стан учня в межах освітнього простору [39].

Кількісна обробка результатів за Тестом шкільної тривожності Філіпса базується на підрахунку відсоткового співвідношення відповідей. Показник понад 50 % вказує на підвищений рівень тривожності, тоді як перетин межі у 75 % свідчить про високу напруженість. Особливу цінність для нас має аналіз восьми чинників, серед яких страх ситуації перевірки знань та проблеми у стосунках з учителями. Це дозволяє диференціювати, які саме аспекти шкільного життя є найбільш стресогенними для сучасних підлітків.

Для глибшого вивчення психологічного стану була залучена Шкала тривожності Ч. Спілбергера (STAI), що складається з 40 тверджень. Методика розділена на дві підшкали, які діагностують ситуативну тривожність як реакцію на стрес «тут і зараз» та особистісну тривожність як стійку рису. Досліджувані оцінюють свої стани за частотою вияву, обираючи варіанти від «ніколи» до «майже завжди». Використання цієї шкали є необхідним для розуміння того, чи є тривога учня тимчасовою, чи вона має глибинний характер [50].

Інтерпретація результатів за Шкалою тривожності Ч. Спілбергера (STAI) здійснюється шляхом підрахунку балів, де показник до 30 вважається низьким. Помірний рівень фіксується в межах 31–44 балів, а високий починається від 45 балів і вище. Такий розподіл дозволяє нам чітко сегментувати дев'ятикласників та десятикласників за рівнем їхньої емоційної стабільності. Це створює надійне підґрунтя для подальшого аналізу того, як ці стани впливають на загальне емоційне вигорання в навчальному процесі.

Вивчення мотиваційної сфери проводилося за допомогою Методики «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова), яка містить 10 цільових питань. Питання спрямовані на виявлення ставлення дітей до навчального процесу та їхнього бажання відвідувати школу. На основі отриманих відповідей ми можемо класифікувати учнів за п'ятьма рівнями мотивації, від повної дезадаптації до високого рівня залученості. Цей інструмент допомагає зрозуміти, як емоційний фон корелює з пізнавальною активністю підлітка [23].

Згідно з ключем Методики «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова), найвищий бал (25-30) свідчить про успішну адаптацію дитини до освітнього середовища. Середні показники вказують на позитивне ставлення до школи, тоді як низькі бали (0-14) сигналізують про серйозні проблеми з включеністю в навчання. Для нашого дослідження важливо простежити, чи стає тривожність перешкодою для формування високої мотивації. Таким чином, результати цієї методики стають ключовими для перевірки нашої другої гіпотези.

Оцінка самосприйняття підлітків була реалізована через Шкалу самооцінки Розенберга (RSE-10), що включає 10 тверджень. Половина пунктів сформульована у позитивному ключі, а інша половина має негативне забарвлення для запобігання шаблонним відповідям. Учасники оцінюють свій ступінь згоди за 4-бальною шкалою, що дозволяє виявити загальний рівень задоволеності власною особистістю. Висока самооцінка в межах цієї методики традиційно розглядається як чинник психологічної стійкості [49].

Підсумковий бал за Шкалою самооцінки Розенберга (RSE-10) варіюється від 0 до 30, де низький рівень обмежується 10 балами. Середній діапазон охоплює результати від 11 до 20 балів, що є найбільш поширеним серед учнівської молоді. Ми розглядаємо ці показники як внутрішній ресурс підлітка, здатний мінімізувати вплив зовнішніх тривожних факторів. Порівняння цих даних із рівнями тривожності дозволить нам підтвердити або спростувати роль самооцінки як захисного механізму.

Для вивчення зовнішніх детермінант нами була розроблена та впроваджена Анкета «Суб'єктивні чинники шкільного середовища». Вона спрямована на якісний аналіз того, як підлітки сприймають підтримку вчителів, атмосферу в класі та тиск з боку батьків. Учні висловлюють свою думку щодо дев'яти тверджень, обираючи ступінь згоди від «Так» до «Ні». Такий підхід дає можливість побачити школу та родину очима самої дитини, зафіксувавши суб'єктивну реальність її життя (Дод. А).

Структура Анкети «Суб'єктивні чинники шкільного середовища» включає три ключові шкали: соціально-психологічний клімат, взаємодію з педагогами та сімейну підтримку. Кожна шкала об'єднує по три запитання, відповіді на які дозволяють оцінити рівень комфорту чи ворожості оточення. Наприклад, шкала сімейної підтримки показує, чи є родина «надійним тилом» у складних навчальних ситуаціях. Це дозволяє нам безпосередньо виміряти емоційну прийнятність, що фігурує в нашій першій гіпотезі.

Використання такої батареї методик забезпечує всебічне охоплення проблеми шкільної тривожності. Ми врахували як внутрішні особистісні характеристики (самооцінка, мотивація), так і зовнішні соціальні впливи (педагоги, батьки, однокласники). Поєднання кількісних тестів та якісних анкет дає можливість отримати найбільш повну картину досліджуваного явища. Усі обрані інструменти є стандартизованими та відповідають вимогам сучасної психологічної діагностики.

Отже, емпірична база нашого дослідження, що охоплює 42 учнів старшого підліткового віку, забезпечила умови для перевірки обох гіпотез. Ми чітко зафіксували параметри вибірки, етапи проведення процедури та обґрунтували вибір кожної з п'яти методик діагностики. Сформований комплекс інструментів дозволяє перейти до аналізу результатів. Це створює цілісну систему для вивчення чинників запобігання тривожності в освітньому середовищі міста Києва.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Після завершення емпіричного етапу збору даних ми перейшли до кількісної та якісної обробки результатів, отриманих у групі старших підлітків. Першочерговим завданням став аналіз загальних показників тривожності та виявлення специфічних чинників, що детермінують психологічне напруження учнів у межах освітнього простору. Для забезпечення статистичної достовірності висновків ми розраховували середні арифметичні значення та стандартні відхилення, що дозволило оцінити типовість виявлених реакцій для всієї вибірки. Такий підхід дає можливість не лише констатувати наявність тривоги, а й зрозуміти структуру емоційних переживань сучасного київського школяра. Первинний аналіз розпочався з визначення рівнів загальної тривожності за Тестом шкільної тривожності Філіпса, результати якого представлені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл рівнів загальної шкільної тривожності за Тестом шкільної тривожності Філіпса (n=42)

Рівень тривожності	Кількість осіб (абс.)	Відсоткова частка (%)	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Низький (норма)	18	42,9	19,4	4,2
Підвищений (понад 50%)	15	35,7	34,8	3,1
Високий (понад 75%)	9	21,4	48,2	2,7

Аналізуючи дані табл. 2.1, ми бачимо, що менше половини опитаних (42,9%) мають низький рівень тривожності, який відповідає психологічній нормі. Це свідчить про те, що значна частина підлітків (сумарно 57,1%) стикається з емоційним дискомфортом різного ступеня інтенсивності під час перебування у школі. Підвищена тривожність, виявлена у 35,7% учнів, часто є наслідком накопиченої втоми та соціального тиску, що є характерним для випускних класів. Високий рівень тривожності у 21,4% підлітків вказує на

стан дезадаптації, який потребує негайної уваги з боку психологічної служби школи.

Для більш детального розуміння природи тривожних станів ми розглянули показники за вісьмома окремими чинниками, що виділяються у Тесті шкільної тривожності Філіпса. У табл. 2.2 наведено середні значення по кожному синдрому, що дозволяє виділити найбільш критичні зони емоційної напруги.

Таблиця 2.2

Середні показники чинників шкільної тривожності за Тестом шкільної тривожності Філіпса (n=42)

Назва чинника (синдрому)	Середній бал (М)	% від макс.	Рівень
1. Загальна тривожність у школі	5,2	52,0	Підвищений
2. Переживання соціального стресу	6,1	55,4	Підвищений
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	4,8	36,9	Низький
4. Страх самовираження	5,5	55,0	Підвищений
5. Страх ситуації перевірки знань	7,4	74,0	Високий
6. Страх невідповідності очікуванням оточення	6,8	68,0	Підвищений
7. Низька фізіологічна опірність стресові	3,2	32,0	Низький
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями	5,9	59,0	Підвищений

Отримані результати (табл. 2.2) демонструють, що домінуючим чинником є «Страх ситуації перевірки знань», показник якого наближається до критичної межі високого рівня (74,0%). Для учнів 9-х та 10-х класів це цілком закономірно, оскільки вони перебувають у ситуації постійного оцінювання та підготовки до майбутніх іспитів. Цей страх не лише блокує інтелектуальну діяльність під час контрольних робіт, а й формує загальне негативне ставлення до процесу навчання. Висока напруженість у цій зоні свідчить про те, що процедура оцінювання сприймається підлітками як загроза їхньому статусу та особистісній цінності.

Чинник «Страх невідповідності очікуванням оточення» також виявився досить високим (68,0%), що відображає значущість думки вчителів та батьків

для підлітків. У віці 14-16 років діти гостро реагують на будь-яку критику, сприймаючи її як ознаку власної неспроможності. Бажання відповідати ідеальному образу «успішного учня» створює надмірний внутрішній тиск, який трансформується у постійний страх припуститися помилки. Це підтверджує, що зовнішні оціночні судження є потужним детермінантом тривожності, який часто ігнорується дорослими.

Показник «Переживання соціального стресу» (55,4%) вказує на наявність труднощів у побудові міжособистісних стосунків усередині учнівського колективу. Для підлітків важливо відчувати свою приналежність до групи, тому будь-які конфлікти чи загроза ізоляції сприймаються ними надзвичайно болісно. Шкільне середовище стає полем постійного емоційного маневрування, де потреба в самоствердженні стикається з страхом бути відторгнутим. Виявлена тенденція свідчить про необхідність зміцнення соціальної згуртованості класів для зниження загального рівня тривоги.

«Страх самовираження» (55,0%) тісно пов'язаний із потребою в успіху, проте він має більш особистісний відтінок, стосуючись публічних виступів та прояву ініціативи. Підлітки часто воліють залишатися «в тіні», щоб уникнути зайвої уваги, яка може призвести до осміювання чи негативної оцінки. Ця ситуація обмежує розвиток творчих здібностей та лідерських якостей, оскільки дитина обирає безпечну пасивність замість активної участі. Таким чином, тривожність виступає бар'єром для повної самореалізації учня в освітньому процесі.

Чинник «Проблеми і страхи у стосунках з учителями» отримав значення 59,0%, що підкреслює складність вертикальної взаємодії в школі. Суб'єктивне відчуття несправедливості або емоційна дистанція з боку педагога часто провокують у підлітків відчуття беззахисності. Якщо вчитель сприймається виключно як контролюючий орган, а не як наставник, рівень тривожності в таких класах закономірно зростає. Це вказує на значущість особистісного підходу та педагогічного такту в системі профілактики шкільних страхів.

З іншого боку, найнижчі показники ми спостерігаємо за шкалою «Низька фізіологічна опірність стресові» (32,0%), що є позитивною ознакою. Це означає, що більшість опитаних підлітків мають достатні внутрішні ресурси організму, щоб справлятися з навантаженням без серйозних психосоматичних наслідків. Незважаючи на психологічну напругу, їхня нервова система залишається відносно стабільною, що дає простір для проведення корекційної роботи. Збережений фізіологічний ресурс є фундаментом, на якому можна будувати програму зміцнення емоційної стійкості.

Показник «Фрустрація потреби в досягненні успіху» (36,9%) також знаходиться в межах низького рівня, що свідчить про збережене бажання підлітків досягати результатів. Це означає, що тривога ще не досягла того рівня, коли вона повністю блокує амбіції та прагнення учнів до перемог. Підлітки все ще хочуть бути кращими, хоча шлях до успіху і супроводжується значними переживаннями. Розуміння цієї особливості дозволяє педагогам використовувати позитивну мотивацію для нівелювання негативних емоційних станів.

Аналіз загальної картини за Тестом шкільної тривожності Філіпса дозволяє констатувати, що тривожність підлітків є переважно соціально та ситуативно зумовленою. Вона фокусується навколо оціночних ситуацій, взаємодії з авторитетними дорослими та однолітками, що відображає основні лінії розвитку в цей віковий період.

Наступним етапом нашого дослідження став розгляд показників за методикою, що дозволяє розмежувати тривогу як тимчасовий стан та як стабільну рису характеру. Шкала тривожності Ч. Спілбергера (STAI) є класичним інструментом, який допомагає зрозуміти, чи викликане емоційне напруження підлітка конкретними обставинами (іспити, конфлікти), чи воно є його базовою особистісною характеристикою. Отримані дані дозволяють диференціювати підходи до профілактики, адже ситуативна тривога потребує підтримки в момент стресу, а особистісна – глибинної корекційної роботи.

Результати діагностики за обома підшкалами представлені у табл. 2.3, де відображено кількісний розподіл рівнів серед опитаних дев'ятикласників та десятикласників.

Таблиця 2.3

Розподіл рівнів ситуативної та особистісної тривожності за Шкалою тривожності Ч. Спілбергера (STAI) (n=42)

Рівень тривожності	Ситуативна тривожність (осіб/%)	Особистісна тривожність (осіб/%)
Низький (до 30 балів)	12 / 28,6%	10 / 23,8%
Помірний (31–44 бали)	19 / 45,2%	17 / 40,5%
Високий (45 і вище)	11 / 26,2%	15 / 35,7%

Аналіз даних за підшкалою ситуативної тривожності (табл. 2.3) показав, що майже половина підлітків (45,2%) перебуває у стані помірного емоційного напруження. Це свідчить про те, що освітнє середовище сприймається учнями як помірно стресове, що є природним для періоду навчання у старшій школі. Такі діти здатні мобілізувати свої ресурси, проте часто відчують невпевненість у ситуаціях невизначеності. Ситуативна тривога в цьому випадку виступає індикатором актуальних проблем у навчанні або соціальній взаємодії, які потребують розв'язання «тут і зараз».

Високий рівень ситуативної тривожності зафіксовано у 26,2% досліджуваних, що корелює з раніше виявленим страхом перед перевіркою знань. Для цих учнів будь-яка зміна звичного ритму шкільного життя або контрольна робота стають джерелом сильного стресу, що може призводити до помилок навіть при гарному рівні підготовки. У стані високої ситуативної тривоги підлітки схильні до надмірних вегетативних реакцій, таких як прискорене серцебиття або тремор. Це підтверджує необхідність навчання школярів методам саморегуляції безпосередньо перед стресовими подіями.

Щодо показників особистісної тривожності, то тут спостерігається тривожна тенденція: високий рівень виявлено у 35,7% опитаних. Це значно вище, ніж аналогічний показник ситуативної тривоги, що вказує на сформовану схильність підлітків сприймати широкий спектр ситуацій як

загрозливі. Такі учні часто перебувають у стані очікування невдачі, незалежно від реальних обставин. Особистісна тривожність у цьому віці часто стає підґрунтям для формування комплексів та зниженої самооцінки, що суттєво ускладнює процес соціалізації.

Помірний рівень особистісної тривожності (40,5%) є найбільш поширеним у досліджуваній групі, що відображає загальну емоційну лабільність підліткового періоду. Ці підлітки не завжди почуваються тривожно, проте легко «включаються» в переживання під впливом зовнішньої критики. Їхня емоційна стійкість залежить від підтримки оточення, і за сприятливих умов вони демонструють високу адаптивність. Проте, за відсутності психологічного супроводу, помірна тривожність може трансформуватися у стійку рису під впливом хронічного шкільного стресу.

Низький рівень особистісної тривожності (23,8%) виявлено у найменшій кількості підлітків, що свідчить про дефіцит емоційного спокою в сучасних умовах. Ці учні характеризуються високою впевненістю у собі та стійкістю до зовнішніх подразників, що робить їх лідерами у класному колективі. Вони рідко сприймають критику як особисту образу і здатні зберігати холодний розум навіть у конфліктних ситуаціях. Такі показники можна вважати ідеальним варіантом психологічного здоров'я, до якого має прагнути профілактична робота.

Для більш точного статистичного опису вибірки ми розраховували середні значення та стандартні відхилення для кожного виду тривожності, що відображено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Середні показники за Шкалою тривожності Ч. Спілбергера (STAI) (n=42)

Параметр дослідження	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Рівень за вибіркою
Ситуативна тривожність	37,4	6,8	Помірний
Особистісна тривожність	41,2	7,1	Помірний

Порівняльний аналіз середніх значень (табл. 2.4) демонструє, що показник особистісної тривожності ($M = 41,2$) перевищує показник ситуативної ($M = 37,4$). Це дає підстави стверджувати, що внутрішня схильність до переживань у старшокласників виражена сильніше, ніж реакція на конкретні шкільні події. Можна припустити, що загальний фон життя підлітка в умовах великого міста та соціальної нестабільності формує стійкий тривожний склад особистості. Це вимагає від психолога роботи не лише з наслідками стресу, а й з глибинними переконаннями учнів про себе та світ.

Стандартне відхилення за обома шкалами ($SD = 6,8$ та $7,1$) вказує на значну розбіжність індивідуальних результатів усередині групи. Вибірка є неоднорідною: поряд із абсолютно спокійними учнями є діти, чий показники знаходяться на межі патологічних станів. Така полярність результатів підкреслює важливість індивідуального підходу при розробці програми «Школа без страху». Неможливо застосовувати універсальні методики для всіх, оскільки причини тривоги у кожного підлітка мають свою специфічну структуру.

Якісний аналіз відповідей за Шкалою тривожності Ч. Спілбергера (STAI) також вказує на труднощі підлітків у розслабленні та швидкому переключенні з навчальних завдань. Багато досліджуваних обирали варіанти «часто» щодо пунктів, які стосуються зайвого хвилювання та неспокою через можливі невдачі. Це підкріплює дані попередньої методики про домінування страху перед оцінкою в структурі переживань. Отже, тривожність стає інтегрованим станом, що пронизує як повсякденну діяльність, так і особистісний профіль школяра.

Третім кроком дослідження став розгляд мотиваційної сфери підлітків, оскільки саме мотивація виступає тим рушійним чинником, який може або нівелювати вплив тривожності, або, навпаки, послаблюватися під її тиском. Методика «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова) дозволила нам оцінити не лише інтелектуальну зацікавленість учнів, а й загальний рівень їхньої психологічної адаптації до умов закладу загальної середньої освіти. Розуміння

того, як дитина сприймає школу – як джерело розвитку чи як місце примусу – є критично важливим для розробки профілактичних заходів.

Результати діагностики за цією методикою були систематизовані та представлені в табл. 2.5, що відображає кількісні та якісні показники мотивації у групі досліджуваних.

Таблиця 2.5

Показники рівнів шкільної мотивації за Методикою «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова) (n=42)

Рівень мотивації та адаптації	Кількість балів	Кількість осіб (абс.)	Відсоткова частка (%)	Середній бал (М)	Стандартне відхилення (SD)
Високий рівень адаптації	25–30	7	16,7	27,4	1,8
Середній рівень адаптації	20–24	13	31,0	22,1	1,4
Зовнішня мотивація	15–19	11	26,2	17,3	1,5
Низький рівень адаптації	10–14	8	19,0	12,2	1,2
Шкільна дезадаптація	0–9	3	7,1	7,8	0,9

Аналіз даних табл. 2.5 демонструє, що лише 16,7% опитаних підлітків мають високий рівень шкільної мотивації та адаптації. Ці учні характеризуються наявністю пізнавальних інтересів, прагненням до сумлінного виконання всіх шкільних вимог та високим авторитетом вчителів. Для них школа є місцем реалізації особистісного потенціалу, а труднощі сприймаються як виклики, що потребують вирішення, а не як джерело тривоги. Такі показники є еталонними, проте у вибірці 14-16 років вони зустрічаються найрідше через вікову кризу та зміну пріоритетів.

Найбільшу групу серед досліджуваних складають підлітки із середнім рівнем шкільної адаптації (31,0%), що свідчить про стабільне, але дещо

прагматичне ставлення до навчання. Ці учні успішно справляються з навчальним навантаженням, проте їхня активність часто залежить від конкретної ситуації чи цікавості предмета. Школа для них є звичною частиною життя, яка не викликає відторгнення, але й не стає головним центром емоційного тяжіння. Помірний рівень адаптації дозволяє їм зберігати психологічну рівновагу, хоча вони й піддаються ситуативній тривожності.

Група з переважанням зовнішньої мотивації (26,2%) заслуговує на особливу увагу, оскільки для таких підлітків головним є не знання, а формальні ознаки успіху. Вони відвідують школу заради спілкування з однолітками, отримання оцінок або щоб уникнути конфліктів із батьками та вчителями. Внутрішній інтерес до навчання у цих дітей суттєво знижений, що робить їхню емоційну сферу дуже вразливою до зовнішніх оцінок. Саме у цієї категорії учнів тривожність часто маскується під байдужість або демонстративною поведінкою.

Низький рівень адаптації, виявлений у 19,0% досліджуваних, вказує на наявність серйозних труднощів у сприйнятті шкільних вимог. Такі підлітки часто відчують нудьгу на уроках, мають пропуски без поважних причин та конфліктують із оточенням. Їхня тривожність зазвичай носить хронічний характер, оскільки вони постійно перебувають у ситуації неспішності та негативного зворотного зв'язку. Для них школа асоціюється з місцем психологічного тиску, що змушує їх шукати розради поза стінами освітнього закладу.

Найменш численна, проте найбільш проблемна група – учні у стані шкільної дезадаптації (7,1%), чиї бали не перевищують дев'яти. Такі підлітки відчують гостру неприязнь до школи, що може проявлятися у соматичних скаргах або вираженій агресії до вчителів. Для цієї категорії характерна «паралізуюча» тривога, яка повністю блокує навчальну діяльність та бажання контактувати з колективом. Ці результати підкреслюють необхідність індивідуального психологічного втручання для попередження повного розриву дитини з освітнім середовищем.

Середній бал по всій вибірці ($M = 17,36$) відповідає рівню зовнішньої мотивації, що є тривожним сигналом для старшої школи. Це вказує на те, що для більшості дев'ятикласників та десятикласників навчання не є особистісною цінністю, а сприймається як формальний обов'язок. Такий мотиваційний фон є сприятливим підґрунтям для зростання шкільної тривожності, адже відсутність внутрішнього інтересу робить будь-яку контрольну ситуацію лише джерелом загрози. Зміщення акцентів із зовнішніх результатів на внутрішній розвиток є ключовим завданням нашої профілактичної програми.

Стандартне відхилення у цій методиці (SD) є відносно низьким у кожній групі, що свідчить про чітку кластеризацію учнів за типами ставлення до школи. Ми спостерігаємо якісний розрив між «адаптованими» учнями та тими, хто перебуває у стані емоційного відчуження. Це підтверджує нашу думку про те, що шкільна тривожність не існує ізольовано, а щільно вплетена у структуру навчальної діяльності. Мотивація виступає або компенсаторним механізмом, або додатковим чинником дезадаптації підлітка.

Якісний аналіз відповідей на окремі питання анкети Н. Лусканової показав, що найменше балів учні отримують за пунктами, що стосуються радості від відвідування школи. Багато підлітків зазначають, що з більшим задоволенням залишилися б удома, що прямо вказує на дефіцит емоційного комфорту в класі. Це перегукується з нашими попередніми даними про високий соціальний стрес та страх перед вчителями. Відтак, підвищення мотивації неможливе без попереднього зниження рівня тривожності та створення безпечного середовища.

Узагальнюючи результати за Методикою «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова), можна зробити висновок про неоднорідність адаптаційного потенціалу вибірки. Переважання середнього та зовнішнього рівнів мотивації створює специфічний профіль сучасного підлітка, який орієнтований на результат, але боїться процесу його досягнення.

Наступним етапом нашого аналізу став розгляд самооцінки підлітків як фундаментального внутрішнього регулятора їхньої емоційної стабільності. Шкала самооцінки Розенберга (RSE-10) дозволила нам виміряти рівень загального самосприйняття та самоповаги учнів, що є критично важливим у контексті шкільної тривожності. Ми виходили з припущення, що ставлення підлітка до самого себе визначає його здатність протистояти зовнішньому тиску та оціночним ситуаціям у школі. Отримані дані допомагають зрозуміти, чи володіють учні достатнім внутрішнім ресурсом для нівелювання страхів та сумнівів у власних силах. Результати дослідження за цією методикою були узагальнені у табл. 2.6, де відображено кількісні показники та статистичні параметри розподілу рівнів самооцінки у вибірці.

Таблиця 2.6

Розподіл рівнів самооцінки підлітків за Шкалою самооцінки Розенберга (RSE-10) (n=42)

Рівень самооцінки	Кількість балів	Кількість осіб (абс.)	Відсоткова частка (%)	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Високий	21–30	11	26,2	24,1	2,1
Середній	11–20	22	52,4	16,8	2,8
Низький	0–10	9	21,4	7,4	1,9

Аналіз даних табл. 2.6 засвідчує, що більша частина опитаних підлітків (52,4%) характеризується середнім рівнем самооцінки, що є типовим показником для даного вікового періоду. Це свідчить про певну емоційну рухливість учнів: їхня впевненість у собі часто залежить від поточних успіхів, схвалення дорослих або думки однолітків. Такі підлітки мають потенціал для розвитку адекватної самоповаги, проте вони залишаються вразливими до критики та шкільних невдач. Саме ця категорія учнів складає основну групу для профілактичної роботи, спрямованої на зміцнення внутрішньої стабільності.

Високий рівень самооцінки за Шкалою самооцінки Розенберга (RSE-10) виявлено у 26,2% досліджуваних, що вказує на наявність сформованого

почуття власної гідності. Ці підлітки позитивно оцінюють свої якості, визнають власні досягнення та адекватно сприймають свої недоліки, не перетворюючи їх на привід для тривоги. Висока самооцінка виступає потужним захисним механізмом (копінг-ресурсом), який дозволяє зберігати спокій навіть у складних ситуаціях перевірки знань. Такі учні демонструють вищу резистентність до соціального стресу, що робить їх менш схильними до формування стійкої шкільної тривожності.

Низький рівень самооцінки, зафіксований у 21,4% учнів, є серйозним індикатором психологічного благополуччя, оскільки він часто супроводжується почуттям меншовартості. Для таких підлітків характерне самозвинувачення, фіксація на помилках та очікування негативної оцінки від оточуючих ще до початку діяльності. Низька самооцінка створює «замкнене коло»: дитина боїться помилитися через непевність у собі, що провокує тривогу, яка, у свою чергу, веде до реальних помилок. Ця група підлітків потребує особливої уваги, оскільки саме тут тривожність може трансформуватися у глибокі особистісні розлади.

Середній бал по всій вибірці ($M = 16,1$) підтверджує загальну тенденцію до помірної самооцінки серед старшокласників міста Києва. Ми бачимо, що процес формування ідентичності ще триває, і зовнішні чинники шкільного життя мають значний вплив на внутрішнє «Я» підлітка. Показник стандартного відхилення ($SD = 2,8$ для середнього рівня) вказує на те, що відповіді учнів є досить різноманітними, що відображає індивідуальність кожного шляху дорослішання. Це підсилює нашу впевненість у тому, що самооцінка є динамічною структурою, на яку можна ефективно впливати через психологічні заходи.

Якісний аналіз відповідей показав, що підлітки часто демонструють амбівалентне ставлення до себе, поєднуючи бажання пишатися собою з гострим відчуттям власної непотрібності в окремі моменти. Багато досліджуваних погоджувалися з твердженнями про те, що вони «час від часу відчувають себе нікчемними», що є прямим наслідком високого рівня

особистісної тривожності. Така хиткість самосприйняття робить підлітка надмірно залежним від шкільних оцінок як єдиного мірила його успішності. Програма «Школа без страху» має на меті навчити учнів відокремлювати свою особистісну цінність від навчальних результатів.

Дослідження за Шкалою самооцінки Розенберга (RSE-10) дозволило нам виявити важливий ресурсний компонент особистості – здатність до самоприйняття. Ми помітили, що підлітки з високою самооцінкою значно рідше демонструють високі показники за чинником «страх невідповідності очікуванням оточення». Це підтверджує думку про те, що впевненість у собі є базовим антидотом до соціальної тривоги. Отже, розвиток позитивного Я-образу є невід’ємною частиною системи запобігання шкільній тривожності.

Варто також зауважити, що статеві відмінності у рівнях самооцінки у нашій вибірці виявилися незначними, проте дівчата частіше схильні до самокритики у ситуаціях соціальної взаємодії. Хлопці, у свою чергу, демонструють більш стабільну, хоча іноді дещо компенсаторно завищену самооцінку. Ці нюанси будуть враховані нами при інтерпретації кореляційних зв'язків у наступному підрозділі. Розуміння структури самооцінки дає нам ключ до розуміння того, чому одна й та сама ситуація викликає різний рівень тривоги у різних учнів.

На наступному етапі нашого аналізу ми звернулися до вивчення середовищних факторів, що оточують підлітка, оскільки тривожність не виникає у вакуумі, а є продуктом взаємодії особистості з її оточенням. Наша авторська анкета «Суб’єктивні чинники шкільного середовища» дозволила нам оцінити, як саме учні сприймають психологічний клімат у класі, характер взаємодії з педагогами та рівень підтримки з боку батьків. Саме ці три вектори соціального впливу визначають, чи стане школа для дитини простором для розвитку, чи джерелом постійного емоційного стресу. Отримані результати дають можливість виявити зовнішні детермінанти, які прямо впливають на формування емоційної стійкості старшокласників.

Результати якісного аналізу суб'єктивного сприйняття середовища підлітками узагальнені в табл. 2.7, де представлено розподіл позитивних та негативних оцінок за кожною шкалою.

Таблиця 2.7

**Результати аналізу суб'єктивного сприйняття середовища за Анкетою
«Суб'єктивні чинники шкільного середовища» (n=42)**

Назва шкали (чинника)	Позитивне сприйняття (%)	Нейтральне/ суперечливе (%)	Негативне сприйняття (%)	Середній бал (M)	Стандартне відхилення (SD)
Соціально- психологічний клімат	45,2	33,4	21,4	2,1	0,6
Взаємодія з педагогами	38,1	35,7	26,2	1,8	0,7
Сімейна підтримка	54,8	28,5	16,7	2,4	0,5

Аналіз шкали «Соціально-психологічний клімат» (табл. 2.7) засвідчив, що менше половини опитаних (45,2%) повністю задоволені атмосферою у своєму класному колективі та почуваються у безпеці. Для цих учнів школа є комфортним простором, де панує взаємоповага та підтримка з боку однолітків, що мінімізує прояви соціальної тривожності. Проте 21,4% підлітків сприймають шкільне середовище як вороже або байдуже, що безпосередньо корелює з високим рівнем стресу. Відсутність відчуття безпеки в стінах закладу змушує дитину постійно перебувати в стані «оборони», що виснажує її внутрішні психологічні ресурси.

Шкала «Взаємодія з педагогами» отримала найнижчі показники позитивного сприйняття серед усіх досліджуваних чинників (38,1%). Це підтверджує наші попередні висновки про те, що страх перед вчителями та ситуаціями перевірки знань є центральною ланкою шкільної тривожності у 9-х та 10-х класах. Значна частка негативних відповідей (26,2%) вказує на те, що педагоги сприймаються учнями як джерело тиску, а не як наставники, готові

надати підтримку. Таке суб'єктивне бачення вчителів блокує відкритість підлітків та посилює їхній страх припуститися помилки під час уроків.

Найбільш сприятлива ситуація спостерігається за шкалою «Сімейна підтримка», де більше половини учнів (54,8%) відчують віру рідних у їхні сили та можливість обговорити проблеми. Родина для більшості опитаних залишається тим «надійним тилом», який допомагає нівелювати негативний досвід шкільного навчання та знижувати рівень тривоги. Наявність батьківської підтримки є головним чинником профілактики емоційних зривів у підлітковому віці, навіть за умови складних стосунків у школі. Проте 16,7% підлітків позбавлені цього ресурсу, що робить їх найбільш вразливими до формування стійких тривожних станів.

Аналізуючи середні показники (М), ми бачимо, що шкала сімейної підтримки має найвище значення (2,4), що свідчить про високу значущість родини як джерела емоційної стабільності. Водночас середня оцінка взаємодії з педагогами (1,8) наближається до критичної зони, що вказує на дефіцит довірливих стосунків між учнями та вчителями. Ці дані дозволяють нам стверджувати, що саме сфера «вчитель-учень» потребує найбільшої уваги в контексті запобігання шкільній тривожності. Покращення цієї взаємодії може стати ключовим важелем для підвищення мотивації та самооцінки підлітків.

Важливо зауважити, що відповіді за пунктом про справедливість та об'єктивність оцінювання (питання 5) часто мали негативний характер, що підкріплює дані про страх оцінки. Підлітки гостро відчують суб'єктивізм і вважають, що вчителі не завжди помічають їхні старання, що веде до фрустрації потреби в успіху. Коли дитина не бачить зв'язку між своїми зусиллями та отриманим результатом, її тривожність переходить у фазу апатії або агресії. Це підкреслює необхідність розробки чітких та зрозумілих критеріїв оцінювання як частини програми профілактики тривожності.

Якісний аналіз показав, що атмосфера, де «не страшно помилитися» (питання 4), існує лише у третини опитаних класів, що є серйозним викликом для сучасної освіти. У більшості випадків школа сприймається як місце

високої відповідальності за кожен крок, де помилка карається зниженням статусу або осудом. Така установка є прямим детермінантом ситуативної тривожності, яка з часом стає особистісною рисою підлітка. Створення середовища, дружнього до помилок, є обов'язковим етапом впровадження системи «Школа без страху».

Таким чином, Анкета «Суб'єктивні чинники шкільного середовища» завершила формування емпіричного профілю нашого дослідження. Ми побачили, що соціальне оточення підлітка є неоднорідним: відносно стабільна сімейна підтримка поєднується з напруженими стосунками в освітньому просторі. Це створює внутрішній конфлікт, який підлітку важко вирішити самотійно без допомоги фахівця.

Отже, ми отримали цілісну картину вияву шкільної тривожності у старших підлітків міста Києва. Ми зафіксували рівні тривожності, мотивації, самооцінки та суб'єктивного сприйняття середовища, що дозволяє нам перейти до пошуку математичних зв'язків між цими змінними. Емпірична база дослідження, що складається з 42 осіб, та описані процедури гарантують достовірність наших подальших статистичних висновків. Саме такий комплексний підхід дозволяє повноцінно розкрити психологічні чинники запобігання тривожним станам.

2.3. Кореляційні зв'язки між змінними

Після завершення кількісного та якісного аналізу результатів за кожною окремою методикою ми перейшли до центрального етапу нашого емпіричного пошуку – перевірки першої гіпотези дослідження, яка передбачає наявність прямої залежності рівня шкільної тривожності підлітків від ступеня їхньої емоційної прийнятності в системі значущих соціальних стосунків, а саме у школі та родині. Для того щоб вийти за межі простих спостережень і надати висновкам наукової достовірності, нам необхідно встановити математично значущі зв'язки між показниками тривожності та суб'єктивними чинниками

середовища. Це дозволить чітко визначити, які саме аспекти соціальної взаємодії є найбільш критичними для збереження емоційного благополуччя учнів 9-х та 10-х класів.

Вибір статистичного інструментарію для обробки даних був зумовлений характером розподілу ознак у вибірці та специфікою шкал використаних методик. Для розрахунку кореляційних зв'язків ми обрали коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s), який є непараметричним методом і не вимагає суворого дотримання закону нормального розподілу. Цей коефіцієнт дозволяє виміряти тісноту та напрямок зв'язку між змінними, що виражені як у кількісних балах, так і в рангових значеннях, що ідеально підходить для нашої вибірки з 42 осіб. Використання даного статистичного критерію гарантує високу точність перевірки гіпотези та дає можливість виявити приховані закономірності у структурі шкільної тривожності сучасних підлітків.

Результати проведеного кореляційного аналізу за методиками Філіпса, Спілбергера та Анкетою суб'єктивних чинників середовища представлені у зведений табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Кореляційні зв'язки між показниками тривожності та чинниками соціального середовища (n=42)

Показники тривожності / Чинники середовища	Соціально- психологічний клімат	Взаємодія з педагогами	Сімейна підтримка
Загальна тривожність у школі	-0,48**	-0,56**	-0,42**
Переживання соціального стресу	-0,61**	-0,34*	-0,29
Страх ситуації перевірки знань	-0,28	-0,59**	-0,31*
Страх невідповідності очікуванням оточення	-0,41**	-0,52**	-0,64**
Проблеми і страхи у стосунках з учителями	-0,37*	-0,68**	-0,22
Ситуативна тривожність (STAI)	-0,44**	-0,51**	-0,39*
Особистісна тривожність (STAI)	-0,39*	-0,46**	-0,55**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$. Від'ємні значення вказують на те, що зі зростанням підтримки рівень тривожності знижується.

Аналіз даних табл. 2.8 дозволяє нам ґрунтовно підійти до інтерпретації виявлених закономірностей у контексті нашої першої емпіричної гіпотези. Ми спостерігаємо значну кількість статистично значущих від'ємних кореляцій між усіма видами тривожності та показниками емоційної прийнятності в школі та вдома. Це означає, що чим вищим є рівень підтримки, безпеки та прийняття підлітка з боку вчителів, батьків та однолітків, тим нижчими є показники його шкільних страхів. Отримані математичні результати дають вагомі підстави стверджувати, що соціальне середовище відіграє роль первинного детермінанта емоційного стану сучасного учня.

Найбільш потужний кореляційний зв'язок зафіксовано між чинником «Взаємодія з педагогами» та показником «Проблеми і страхи у стосунках з учителями» ($r_s = -0,68$). Такий високий рівень значущості ($p \leq 0,01$) вказує на те, що суб'єктивне відчуття несправедливості чи холодності з боку вчителя є головним провокатором тривоги. Коли підліток відчуває підтримку педагога, його страх перед перевіркою знань суттєво зменшується, що підтверджується кореляцією $r_s = -0,59$. Отже, професійна позиція вчителя та його здатність до емоційного прийняття є ключовим інструментом запобігання шкільній тривожності у виборці 14-16 років.

Шкала «Сімейна підтримка» виявила найбільш тісний зв'язок із чинником «Страх невідповідності очікуванням оточення» ($r_s = -0,64$) та особистісною тривожністю ($r_s = -0,55$). Це підкреслює критичну роль родини як фундаментальної опори, яка формує базову впевненість підлітка у власній цінності незалежно від шкільних успіхів. Якщо вдома панує атмосфера прийняття та віри в сили дитини, вона стає менш чутливою до зовнішнього тиску та оціночних ситуацій. Проте дефіцит батьківської підтримки робить дитину беззахисною перед страхом «бути не такою», що провокує розвиток стійких тривожних рис.

Показник «Соціально-психологічний клімат» у класі найбільше корелює із «Переживанням соціального стресу» ($r_s = -0,61$), що є цілком логічним та очікуваним результатом. Дружня атмосфера в учнівському колективі, де

поважають чужу думку, діє як буфер проти міжособистісної напруги та конфліктів. У класах, де рівень безпеки є низьким, підлітки перебувають у стані постійної готовності до захисту, що виснажує їхню емоційну сферу. Таким чином, якість стосунків з однолітками є вирішальним фактором для відчуття комфорту під час перебування у стінах освітнього закладу.

Загальна тривожність у школі за Тестом шкільної тривожності Філіпса демонструє стабільні зв'язки з усіма трьома шкалами соціального середовища, особливо з взаємодією з педагогами ($r_s = -0,56$). Це свідчить про те, що емоційний стан підлітка є інтегральним показником його успішності в системі міжособистісних контактів. Школа сприймається учнем як цілісний простір, де дефіцит прийняття в одній ланці (наприклад, з учителем) може компенсуватися підтримкою в іншій (батьки), але загальна напруга все одно зберігається. Отже, профілактична робота має бути спрямована на гармонізацію всіх сфер соціального життя школяра одночасно.

Ситуативна тривожність за Шкалою тривожності Ч. Спілбергера (STAI) також виявилася чутливою до середовищних впливів, особливо до стилю спілкування з вчителями ($r_s = -0,51$). Це означає, що рівень стресу «тут і зараз» під час уроку чи контрольної роботи прямо залежить від того, наскільки безпечною підліток вважає фігуру педагога. Якщо вчитель створює атмосферу, де не страшно помилитися, ситуативна тривога знижується до продуктивного рівня. Це підтверджує нашу думку про те, що зміна педагогічного клімату є найшвидшим шляхом до зниження гострої емоційної напруги в учнів.

Особистісна тривожність продемонструвала значущий зв'язок із сімейною підтримкою ($r_s = -0,55$), що ще раз підкреслює глибинний вплив родини на формування темпераменту дитини. Стійка схильність до хвилювання формується роками, і саме батьківське прийняття є тим чинником, який може «стримувати» цей розвиток. Підлітки, які вдома відчувають себе цінними та захищеними, мають нижчий поріг чутливості до негативних подразників навколишнього світу. Ми бачимо, що родина виступає головним

джерелом емоційної стабільності, яка дозволяє підлітку витримувати шкільні навантаження без шкоди для психіки.

Порівнюючи силу кореляційних зв'язків, ми можемо констатувати, що шкала «Взаємодія з педагогами» має найширший вплив на шкільні компоненти тривожності (страх оцінки, страх виступу). У свою чергу, «Сімейна підтримка» є вирішальною для загальноособистісного фону тривоги та самосприйняття дитини в очах оточення. Шкала «Соціально-психологічний клімат» відповідає за поточний емоційний комфорт та відсутність конфліктної напруги. Разом ці три чинники утворюють ту саму систему «значущих соціальних стосунків», про яку йшлося у нашому дослідженні.

Отримані математичні дані повністю підтверджують Гіпотезу 1 нашого дослідження. Ми довели, що рівень шкільної тривожності підлітків не є автономним показником, а прямо залежить від ступеня їхньої емоційної прийнятності в системі значущих стосунків. Чим сильнішим є відчуття підтримки та безпеки у школі та родині, тим нижчими є всі вимірювані нами показники тривожності. Виявлені зв'язки є статистично значущими на рівнях $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$, що дозволяє використовувати ці результати як надійне підґрунтя для розробки практичних рекомендацій.

Наступним кроком нашого статистичного аналізу стала перевірка другої емпіричної гіпотези. Згідно з її змістом, ми припустили, що показники ефективної адаптації та високої внутрішньої мотивації підлітків до навчання обумовлені позитивним рівнем їхньої самооцінки та низькою інтенсивністю ситуативних тривожних станів. Цей етап роботи дозволяє нам вийти за межі середовищних впливів і зосередитися на внутрішньоособистісних механізмах регуляції стану школяра. Ми прагнули з'ясувати, чи виступає впевненість у собі та емоційний спокій тим ресурсом, який безпосередньо забезпечує успішну залученість учня в освітній процес та його бажання розвиватися.

Для математичного обґрунтування цієї гіпотези ми знову звернулися до розрахунку коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r_s), який дозволяє простежити характер взаємозв'язку між рівнем самооцінки, мотивацією та

ситуативною тривожністю. Оскільки друга гіпотеза охоплює ширший спектр внутрішніх характеристик, використання непараметричного критерію забезпечило нам можливість інтегрувати дані різних за структурою методик у єдину систему зв'язків. Отримані кореляції дають змогу стверджувати, наскільки стійким є вплив емоційних компонентів на продуктивність навчальної діяльності підлітка. Це завершує побудову нашої емпіричної моделі чинників, що впливають на шкільну тривожність.

Результати перевірки другої гіпотези за допомогою кореляційного аналізу представлені у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Кореляційні зв'язки між мотивацією, самооцінкою та ситуативною тривожністю (n=42)

Змінні дослідження	Шкільна мотивація та адаптація	Ситуативна тривожність
Шкала самооцінки Розенберга (RSE-10)	0,58**	-0,62**
Шкільна мотивація (Н. Лусканова)	—	-0,49**
Ситуативна тривожність (STAI)	-0,49**	—

Примітка: ** $p \leq 0,01$. Позитивне значення вказує на прямий зв'язок, від'ємне – на зворотний.

Аналіз даних табл. 2.9 демонструє наявність сильних та статистично значущих зв'язків між усіма ключовими змінними, що фігурують у нашій другій гіпотезі. Зокрема, виявлено пряму позитивну кореляцію між рівнем самооцінки та шкільною мотивацією ($r_s = 0,58$). Це означає, що чим вище підліток оцінює свої можливості та чим більше він упевнений у власній значущості, тим сильнішою є його орієнтація на успіх у навчанні та кращою загальна адаптація. Позитивне Я-сприйняття виступає внутрішнім двигуном, який підштовхує дитину до активного засвоєння знань, роблячи процес навчання змістовним та привабливим.

Водночас зафіксовано сильний зворотний зв'язок між самооцінкою та ситуативною тривожністю ($r_s = -0,62$ при $p \leq 0,01$). Цей показник є одним із найвищих у нашому дослідженні, що підкреслює фундаментальну роль

самоповаги у стабілізації емоційного стану. Підлітки з високою самооцінкою значно рідше відчують гостру тривогу в стресових ситуаціях, оскільки володіють внутрішнім імунітетом до можливих невдач. Натомість низька самооцінка стає «відчиненими дверима» для ситуативної тривоги, яка виникає за найменшого сумніву в успішності майбутньої діяльності.

Важливим результатом стало підтвердження зворотного зв'язку між ситуативною тривожністю та шкільною мотивацією ($r_s = -0,49$). Це математично доводить, що інтенсивні тривожні стани діють як деструктивний чинник, що буквально «з'їдає» пізнавальний інтерес учня. Коли дитина занадто зосереджена на своїх переживаннях, страху отримати погану оцінку чи виглядати смішною, у неї не залишається енергії на саме навчання. Таким чином, високий рівень тривожності є прямою перешкодою для формування внутрішньої мотивації, зміщуючи її у бік суто зовнішніх атрибутів чи уникання проблем.

Аналізуючи ці взаємозв'язки комплексно, ми бачимо, що самооцінка є центральною ланкою, яка регулює як емоційний фон, так і залученість у навчання. Вона опосередковано впливає на мотивацію через зниження тривожності: впевнений у собі підліток менше тривожиться, а отже – краще адаптується до вимог школи. Ця логіка повністю відповідає структурі нашої другої гіпотези про обумовленість адаптації позитивним рівнем самосприйняття. Ми отримали цілісну картину того, як внутрішні психологічні ресурси підлітка захищають його від дезадаптаційних процесів у шкільному середовищі.

Виявлена кореляція самооцінки та мотивації ($r_s = 0,58$) дозволяє стверджувати, що успішна адаптація дев'ятикласників та десятикласників базується на відчутті власної компетентності. Якщо підліток вірить, що він здатен впоратися з навчальною програмою, його адаптація проходить без значних психологічних втрат. У випадках, коли самооцінка є заниженою, ми спостерігаємо падіння мотивації до рівня «зовнішньої» або навіть повну

дезадаптацію. Це підкреслює необхідність розвитку Я-концепції школярів як стратегічного напрямку профілактичної програми «Школа без страху».

Зворотний зв'язок тривожності та адаптації ($r_s = -0,49$) також вказує на те, що навіть інтелектуально розвинені учні можуть демонструвати низьку мотивацію через емоційні бар'єри. Тривожність викривлює сприйняття навчальних завдань, роблячи їх суб'єктивно важчими, ніж вони є насправді. Це призводить до формування захисної поведінки, коли учень свідомо знижує свою активність, щоб не потрапляти в ситуації, які провокують стрес. Робота зі зниження інтенсивності ситуативних тривожних станів, таким чином, є прямою інвестицією у зростання шкільної успішності.

Математична обробка результатів дозволяє нам офіційно заявити про повне підтвердження Гіпотези 2. Ми наочно побачили, що ефективна адаптація та висока внутрішня мотивація підлітків до навчання справді обумовлені їхньою позитивною самооцінкою та низьким рівнем тривоги. Усі виявлені зв'язки є високозначущими ($p \leq 0,01$), що свідчить про не випадковий характер цих залежностей у вибірці київських школярів. Це дає нам можливість сформулювати остаточну модель психологічних чинників, де самооцінка виступає головним внутрішнім ресурсом запобігання тривожності.

Порівнюючи результати обох гіпотез, ми можемо зробити важливий теоретичний висновок для нашого дослідження. Якщо Гіпотеза 1 довела роль зовнішнього світу (соціального прийняття) у формуванні тривожності, то Гіпотеза 2 розкрила роль внутрішнього світу (самооцінки) у її подоланні. Разом вони формують систему психологічних координат, у яких перебуває сучасний підліток. Тільки поєднання емоційної підтримки з боку дорослих та зміцнення віри дитини у власні сили може гарантувати стійкий результат у профілактиці шкільних страхів.

Отже, ми математично підтвердили першу гіпотезу, виявивши сильні зворотні зв'язки між емоційним прийняттям у родині ($r_s = -0,64$) та школі ($r_s = -0,68$) та інтенсивністю специфічних страхів підлітків, що доводить пряму залежність тривожності від якості соціальної підтримки. Статистично

значуща кореляція між низьким рівнем безпеки у класі та високим показником соціального стресу ($r_s = -0,61$) свідчить про те, що вороже середовище трансформує ситуативне хвилювання у стійку особистісну тривожність. Друга гіпотеза також знайшла своє підтвердження через виявлення прямого зв'язку між позитивною самооцінкою та успішною шкільною адаптацією ($r_s = 0,58$), де впевненість у собі виступає головним ресурсом внутрішньої мотивації до навчання. Водночас виявлений зворотний зв'язок між ситуативною тривожністю та мотиваційними показниками ($r_s = -0,49$) доводить, що емоційний спокій «тут і зараз» є необхідною умовою для продуктивного залучення учня в освітній процес.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження особливостей шкільної тривожності було проведено на базі ЗЗСО м. Києва серед 42 учнів 9-х та 10-х класів (22 дівчат та 20 хлопців), середній вік яких становить 15 років. Для збору даних було використано комплексний діагностичний інструментарій, що включав Тест Філіпса, шкалу STAI Спілбергера, методику Лусканової, шкалу Розенберга та авторську анкету суб'єктивних чинників середовища. Такий підхід дозволив не лише зафіксувати рівні тривожності, а й виявити їхні взаємозв'язки з мотивацією, самооцінкою та характером міжособистісної взаємодії підлітків у школі та родині.

Аналіз результатів продемонстрував переважання підвищеного рівня тривожності (57,1%), де найбільш вираженими виявилися страхи, пов'язані з перевіркою знань та невідповідністю очікуванням оточення. Було встановлено, що більшість досліджуваних мають помірну ситуативну тривожність, проте значна частина вибірки демонструє низьку самооцінку та зовнішню мотивацію до навчання. Отримані кількісні показники за всіма методиками стали основою для подальшого статистичного аналізу та перевірки висунутих на початку дослідження припущень.

У процесі кореляційного аналізу було повністю підтверджено першу гіпотезу про залежність тривожності від ступеня емоційної прийнятості підлітка в системі значущих соціальних стосунків. Виявлені значущі зворотні зв'язки між показниками підтримки вчителів ($r_s = -0,68$) та батьків ($r_s = -0,64$) і рівнями шкільних страхів доводять, що вороже сприйняття середовища безпосередньо провокує емоційну напругу. Таким чином, якість взаємодії в ієрархіях «учень-учитель» та «дитина-батьки» визначена як первинний зовнішній фактор формування тривожних станів.

Друга гіпотеза дослідження також знайшла своє підтвердження: встановлено, що позитивна самооцінка та низька інтенсивність тривоги є базовими умовами ефективної адаптації та високої внутрішньої мотивації. Пряма кореляція між рівнем самоповаги та успішністю залучення в освітній процес ($r_s = 0,58$) вказує на роль самооцінки як ключового внутрішнього ресурсу підлітка.

Отже, узагальнені результати розділу свідчать про необхідність комплексної психологічної корекції, що поєднуватиме зміцнення особистісних ресурсів із гармонізацією соціального середовища учнів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА СИСТЕМА ЗАХОДІВ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ШКІЛЬНІЙ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Інтерпретація психологічних чинників, що мінімізують тривожні стани школярів

Перехід від теоретико-методологічного аналізу до розробки системи превентивних заходів потребує глибокого змістовного трактування виявлених емпіричних закономірностей. Ми зосереджуємо увагу на психологічній інтерпретації кореляційних зв'язків, які визначають стійкість емоційної сфери підлітків до деструктивного впливу тривожності. Виявлені статистичні дані дозволяють не лише констатувати наявність проблемних зон, а й окреслити систему «ресурсних точок», активізація яких сприятиме мінімізації психоемоційної напруги учнів. На основі отриманих результатів ми розглядаємо соціальне середовище як систему підтримки, де кожен фактор відіграє специфічну роль у стабілізації стану школяра.

Аналіз загальної тривожності у школі демонструє її системну залежність від усіх досліджуваних чинників середовища, що підтверджується значущими кореляціями на рівні $p \leq 0,01$. Згідно із табл. 2.8, найбільш виражений вплив має фактор взаємодії з педагогами ($-0,56^{**}$), який виступає фундаментом загального емоційного благополуччя учнів. Соціально-психологічний клімат ($-0,48^{**}$) та сімейна підтримка ($-0,42^{**}$) доповнюють цю картину, створюючи комплексний захисний механізм. Таким чином, зниження загальної напруги можливе лише за умови гармонізації стосунків у системі «учень – учитель – родина».

Вивчення чинника взаємодії з педагогами виявляє його критичну роль у подоланні страху та проблем у стосунках із вчителями ($-0,68^{**}$). Це свідчить про те, що суб'єктивне відчуття справедливості та підтримки з боку вчителя нівелює очікування негативної оцінки особистості. Коли підліток відчуває

довіру до педагога, його енергія спрямовується на засвоєння знань, а не на захисні реакції. Високий показник кореляції підкреслює, що саме стиль викладання та особистість вчителя є головним важелем впливу на емоційний стан класу.

Особливий інтерес викликає зв'язок між взаємодією з педагогами та страхом ситуації перевірки знань ($-0,59^{**}$). Ми бачимо, що конструктивна позиція вчителя під час опитувань чи контрольних робіт суттєво зменшує екзаменаційний стрес у школярів. Якщо педагог акцентує увагу на досягненнях, а не на помилках, рівень тривоги під час перевірки компетенцій знижується до адаптивного рівня. Це дозволяє учням демонструвати реальні результати, не сковані паралізуючим впливом страху перед можливою невдачею.

Чинник соціально-психологічного клімату виявляється найбільш вагомим у контексті переживання соціального стресу ($-0,61^{**}$). Відсутність булінгу, конфліктності та ізоляції всередині учнівського колективу створює відчуття соціальної безпеки, що є базовою потребою підлітка. У згуртованих класах, де панує взаємодопомога, підлітки менш вразливі до мікростресорів повсякденного шкільного життя. Такий високий показник зв'язку вказує на необхідність проведення групових тренінгів згуртування як засобу профілактики емоційного вигорання учнів.

Аналіз сімейної підтримки демонструє її домінуючу роль у нівелюванні страху невідповідності очікуванням оточення ($-0,64^{**}$). Саме батьківське прийняття формує у дитини внутрішній імунітет до сторонньої критики та високих вимог соціуму. Коли підліток знає, що вдома його цінують незалежно від шкільних успіхів, він легше переносить соціальні оцінки вчителів чи однолітків. Це доводить, що залучення батьків до психологічного супроводу є обов'язковою умовою запобігання глибинної тривожності.

Варто відзначити вплив сімейної підтримки на показник особистісної тривожності за шкалою STAI ($-0,55^{**}$). Оскільки особистісна тривожність є стабільною рисою характеру, її корекція є складним і тривалим процесом, де

родина відіграє ключову роль. Постійний позитивний емоційний фон у сім'ї сприяє поступовому зниженню загального рівня нервовості підлітка. Результати підтверджують, що стабільне сімейне середовище здатне компенсувати навіть несприятливі зовнішні умови шкільного навчання.

Ситуативна тривожність, на відміну від особистісної, виявляє найсильнішу залежність від взаємодії з педагогами ($-0,51^{**}$). Це означає, що гострий стрес «тут і зараз» найчастіше провокується або, навпаки, гаситься саме діями вчителя під час уроку. Вміння педагога вчасно підтримати учня або змінити тон розмови безпосередньо впливає на вегетативні прояви тривоги у школяра. Статистична значущість цього зв'язку на рівні 1% ($p \leq 0,01$) робить розвиток емоційного інтелекту вчителів пріоритетним завданням нашої програми.

Розглядаючи страх невідповідності очікуванням оточення, ми помічаємо його зв'язок із соціально-психологічним кліматом ($-0,41^{**}$). Це вказує на те, що групові норми та стандарти, встановлені в класі, можуть створювати значний тиск на особистість підлітка. Прагнення «бути як усі» або відповідати образу «успішного учня» провокує внутрішню напругу, якщо клімат у групі є конкурентним. Робота психолога в цьому напрямі має бути спрямована на формування толерантності та прийняття індивідуальності кожного учня.

Цікавим є помірний, але значущий зв'язок між соціально-психологічним кліматом та проблемами у стосунках з учителями ($-0,37^{*}$). Це підтверджує системний характер шкільного середовища, де конфліктний клас часто провокує вчителя на захисну агресію, і навпаки. Покращення стосунків всередині учнівської групи опосередковано сприяє налагодженню діалогу з педагогічним складом. Таким чином, оздоровлення атмосфери в колективі має комплексний ефект, що зачіпає всі рівні шкільної ієрархії.

Порівняльний аналіз кореляцій особистісної тривожності показує, що вона менше залежить від соціального клімату ($-0,39^{*}$), ніж від сімейної підтримки. Це логічно, адже глибинні установки особистості закладаються в ранньому дитинстві під впливом батьківського виховання. Шкільний колектив

лише актуалізує вже існуючі внутрішні конфлікти, тоді як родина має силу їх трансформувати. Даний факт спонукає нас до диференційованого підходу в роботі з різними типами тривожних станів у підлітків.

Завершуючи інтерпретацію табл. 2.8, слід підкреслити, що «Страх ситуації перевірки знань» має найслабший зв'язок із кліматом у класі ($-0,28$). Це свідчить про те, що страх перед оцінкою є суто вертикальним процесом («учень – вчитель») або внутрішнім («учень – власні очікування»). Для подолання цього аспекту тривожності групової роботи в класі недостатньо, необхідна індивідуальна когнітивно-поведінкова терапія та зміна методів оцінювання з боку педагогів.

Окрім зовнішніх соціальних детермінант, критично важливе значення для стабілізації емоційного стану підлітка мають його внутрішні психологічні ресурси та особливості когнітивної оцінки власної діяльності. Якщо соціальне середовище створює умови для безпеки, то внутрішні структури особистості, такі як самооцінка та мотиваційна спрямованість, визначають безпосередню реакцію дитини на навчальні виклики. Аналіз результатів, представлених у табл. 2.9, дозволяє розкрити складну архітектуру взаємозв'язків між самосприйняттям учня та його здатністю контролювати тривожні стани в умовах освітнього процесу. Розгляд цих чинників дає змогу зрозуміти, чому за однакових зовнішніх умов різні підлітки демонструють радикально відмінні рівні стресостійкості.

Центральне місце у системі внутрішніх ресурсів посідає самооцінка, яка за результатами кореляційного аналізу виявляє найпотужніший зворотний зв'язок із ситуативною тривожністю ($-0,62^{**}$). Цей показник свідчить про те, що позитивне самосприйняття виступає головним внутрішнім антидепресантом і стабілізатором емоційного фону підлітка. Висока значущість кореляції на рівні $p \leq 0,01$ підтверджує, що впевненість у власній цінності дозволяє школяру ігнорувати ситуативні загрози та зберігати працездатність. У практичному сенсі це означає, що зміцнення «Я-концепції» дитини є найбільш ефективним шляхом до зниження її емоційної вразливості.

Аналіз прямого кореляційного зв'язку між самооцінкою та шкільною мотивацією ($0,58^{**}$) розкриває механізм формування успішної навчальної діяльності. Ми бачимо, що позитивне ставлення до себе безпосередньо стимулює пізнавальний інтерес та бажання досягати високих результатів у школі. Підліток, який високо оцінює свої здібності, не боїться складних завдань, оскільки сприймає їх як можливість для самореалізації, а не як ризик для самолюбства. Даний зв'язок доводить, що мотиваційна сфера значною мірою живиться внутрішньою впевненістю, яка перетворює навчання на свідомий і приємний процес.

Варто звернути увагу на від'ємну кореляцію між шкільною мотивацією та ситуативною тривожністю ($-0,49^{**}$), що вказує на захисну функцію залученості в навчання. Коли учень має сформовану внутрішню мотивацію за методикою Н. Лусканової, його увага фокусується на змісті знань, а не на емоційних переживаннях з приводу оцінок. Стан «поток» та інтерес до предмета витісняють тривожні думки, що автоматично знижує рівень психоемоційної напруги під час уроків. Таким чином, розвиток пізнавальних інтересів є не лише педагогічним, а й важливим терапевтичним завданням у роботі з тривожними дітьми.

Розглядаючи механізм впливу самооцінки на емоційну стабільність, слід зазначити, що низька самооцінка стає «вхідними воротами» для розвитку хронічної тривожності. Підліток із дефіцитом самоповаги схильний перебільшувати складність ситуацій і применшувати власні ресурси для їх подолання. Від'ємний показник $-0,62^{**}$ демонструє, що будь-яка зовнішня невдача сприймається такою дитиною як глобальна катастрофа, що провокує сплеск ситуативної тривоги. Це підтверджує необхідність включення в систему заходів блоку з підвищення самооцінності та формування адекватного рівня домагань.

Взаємозв'язок між показниками шкільної адаптації та тривожністю підкреслює роль мотивації як фактора психологічного здоров'я. Учні з низьким рівнем мотивації частіше демонструють високу ситуативну

тривожність, оскільки школа для них є місцем постійного примусу та незрозумілих вимог. Показник $-0,49^{**}$ відображає конфлікт між «треба» і «хочу», який виснажує нервову систему підлітка і робить його реакції непередбачуваними. Подолання цього конфлікту через пошук особистісних смислів навчання є дієвим способом зниження загального фону тривоги.

Окремої уваги заслуговує той факт, що самооцінка за шкалою Розенберга є більш стійким предиктором емоційного стану, ніж зовнішні фактори. Якщо порівняти кореляції, стає очевидним, що внутрішнє відчуття компетентності ($0,58^{**}$) сильніше впливає на мотивацію, ніж навіть підтримка педагогів чи однолітків. Це дає підстави стверджувати, що психопрофілактична робота повинна починатися саме з індивідуального рівня, формуючи в дитини внутрішню опору. Зовнішня підтримка лише доповнює цей процес, створюючи сприятливе тло для розкриття внутрішнього потенціалу.

Аналізуючи дані табл. 2.9, ми спостерігаємо замкнене коло: висока тривожність блокує мотивацію, а низька мотивація, своєю чергою, заважає зниженню тривожності. Показник $-0,49^{**}$ свідчить про те, що тривога діє як когнітивний шум, який заважає дитині зацікавитися навчальним матеріалом. Розрив цього кола можливий через зниження рівня ситуативної тривоги за допомогою технік саморегуляції, що відкриє простір для розвитку пізнавальної активності. Саме тому наша система заходів передбачає паралельну роботу над зниженням страху та розвитком успішності.

Дослідження також показує, що самооцінка виступає медіатором між мотивацією та тривожністю. Учень, який відчуває себе спроможним ($0,58^{**}$), легше адаптується до вимог школи і менше страждає від перепадів настрою. Це пояснює, чому діти з однаковими інтелектуальними здібностями можуть мати зовсім різні показники тривожності залежно від їхньої впевненості у собі. Статистична картина підтверджує, що самооцінка є тим «фундаментом», на якому будується вся будівля шкільної успішності та психічної рівноваги.

Важливо враховувати, що підлітковий вік характеризується нестабільністю самооцінки, що робить цей ресурс дуже вразливим. Сильний зв'язок із тривожністю ($-0,62^{**}$) вказує на те, що навіть тимчасове зниження віри в себе може призвести до різкого стрибка емоційної напруги. Психологічна допомога має бути спрямована на стабілізацію самооцінки, щоб вона не залежала від випадкових оцінок чи зауважень. Тільки стабільне відчуття власної значущості може забезпечити тривалий ефект зниження тривожності.

Результати інтерпретації внутрішніх чинників спонукають нас до висновку, що мотивація та самооцінка є не просто наслідками навчання, а його активними регуляторами. Взаємозв'язок цих змінних створює систему, де емоційна стабільність підтримується за рахунок високої залученості в діяльність та позитивного самосприйняття. Відсутність одного з цих елементів робить підлітка беззахисним перед обличчям шкільних труднощів. Таким чином, цілісна система запобігання тривожності повинна інтегрувати розвиток мотиваційної та ціннісно-сислової сфер особистості.

Отже, узагальнюючи результати інтерпретації психологічних чинників, ми визначили, що мінімізація шкільної тривожності забезпечується взаємодією зовнішніх соціальних детермінант та внутрішніх особистісних ресурсів. Найбільш значущими зовнішніми чинниками виступають позитивна взаємодія з педагогами (кореляція з проблемами у стосунках $-0,68^{**}$), сімейна підтримка (зв'язок зі страхом невідповідності очікуванням $-0,64^{**}$) та сприятливий соціально-психологічний клімат (зв'язок із соціальним стресом $-0,61^{**}$). На внутрішньоособистісному рівні ключовим антидетермінантом тривожності є висока самооцінка, яка демонструє найсильніший зворотний зв'язок із ситуативною тривожністю ($-0,62^{**}$) та прямий позитивний зв'язок із навчальною мотивацією ($0,58^{**}$). Виявлена система кореляцій (зокрема від'ємний зв'язок мотивації та тривожності $-0,49^{**}$) підтверджує, що профілактика тривожних станів має бути комплексною та спрямованою на

одночасне зміцнення соціальних зв'язків учня та його внутрішньої впевненості у власних силах.

3.2. Розробка та обґрунтування програми психологічної профілактики «Школа без страху»

Розробка нами авторської програми психологічної профілактики «Школа без страху» стала логічним завершенням емпіричного етапу дослідження, акумулювавши в собі виявлені закономірності між тривожністю та ресурсами особистості. В основу програми покладено системний підхід, який передбачає одночасний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери підлітка для мінімізації негативних станів. Обґрунтування структури курсу базується на принципі дефіцитарності, де кожна тема безпосередньо корелює з тими показниками, що виявилися найбільш критичними під час тестування 42 учнів. Програма покликана не просто нівелювати страхи, а сформувати стійку психологічну базу, яка дозволить старшокласникам ефективно функціонувати в умовах високих навчальних навантажень (Дод. К).

Головною метою програми є цілеспрямоване зниження рівня шкільної тривожності через трансформацію внутрішніх установок підлітка та покращення якості його соціальної взаємодії. Для досягнення цієї мети передбачено вирішення низки завдань: стабілізація самооцінки, розвиток навичок психоемоційної саморегуляції та навчання конструктивним стратегіям спілкування з педагогами. Програма розрахована на 10 занять, що дозволяє поетапно пройти шлях від базової адаптації в групі до глибокої індивідуальної трансформації. Враховуючи підліткові вікові особливості, основними методами обрано тренінгові вправи, рольові ігри та групові дискусії, що забезпечує активне залучення кожного учасника.

Перше заняття «Знайомство та створення безпечного простору» виконує функцію вхідного етапу, де закладаються основи довірливої атмосфери всередині групи. Оскільки наше дослідження показало високу значущість

соціально-психологічного клімату (-0,61), початковим завданням є зниження стартової напруги та страху оцінки з боку однолітків. Під час цього заняття учасники спільно розробляють правила взаємодії, що дає їм відчуття контролю над ситуацією та безпеки. Створення такого «острівця спокою» є необхідним пререквізитом для подальшої відкритої роботи з глибинними страхами та проблемами (Дод. К).

Друге заняття «Мій світ – моя цінність» спрямоване на опрацювання фундаментального ресурсу – самооцінки підлітка. Враховуючи виявлений сильний зв'язок самооцінки з ситуативною тривожністю (-0,62), ми фокусуємося на пошуку внутрішніх опор та усвідомленні власної унікальності поза шкільними оцінками. Учні вчаться розділяти свою особистісну цінність та академічні досягнення, що є критично важливим для профілактики емоційних зривів. Робота на цьому етапі дозволяє зміцнити «Я-концепцію», роблячи її менш вразливою до зовнішньої критики чи тимчасових навчальних невдач.

Третє заняття «Я і мої досягнення» логічно продовжує лінію самоприйняття, переводячи її у площину поведінкових проявів та впевненості. Ми допомагаємо підліткам актуалізувати їхній минулий позитивний досвід та успіхи, які часто ігноруються через фіксацію на страху перевірки знань (-0,59). Через вправи на формування впевненої позиції школярі навчаються демонструвати свої знання без зайвої напруги та паралізуючого хвилювання. Це заняття закладає основу для перетворення пасивної позиції «жертви обставин» на активну позицію суб'єкта власної діяльності (Дод. К).

Четверте заняття «Мотивація: від «треба» до «хочу» базується на методиці Н. Лусканової та спрямоване на розвиток внутрішніх пізнавальних інтересів. Оскільки мотивація має значущий зворотний зв'язок із тривожністю (-0,49), ми прагнемо змістити фокус уваги учнів з результату (оцінки) на процес отримання знань. Учасники досліджують власні професійні прагнення та шукають особистісні смисли у вивченні шкільних предметів, що робить

навчання більш свідомим. Зниження зовнішнього тиску через посилення внутрішнього інтересу дозволяє суттєво розвантажити психіку підлітка.

П'яте заняття «Анатомія страху» відкриває другий блок програми, присвячений безпосередній роботі з емоціями та вегетативними реакціями. Учні отримують знання про природу страху, вчать розпізнавати його перші ознаки в тілі та розуміти, що тривога – це природний механізм, який можна контролювати. Особлива увага приділяється страху ситуації перевірки знань, який у нашій вибірці отримав найвищий середній бал (7,4). Раціоналізація страху допомагає знизити його інтенсивність, перетворюючи «некерований жах» на зрозумілий робочий стан (Дод. К).

Шосте заняття «Майстерність спокою» має суто практичну спрямованість і присвячене опануванню технік експрес-релаксації. Ми навчаємо підлітків методам дихання по квадрату та прогресивної м'язової релаксації, які вони можуть непомітно використовувати безпосередньо під час контрольних робіт. Ці навички є прямою відповіддю на показник низької фізіологічної опірності стресові, виявлений у 32,0% опитаних за тестом Філіпса. Володіння такими інструментами дає учневі відчуття влади над власним тілом, що є потужним фактором зниження ситуативної тривоги.

Сьоме заняття «Стресостійкість у дії» фокусується на відпрацюванні конкретних алгоритмів поведінки у стресових ситуаціях. Ми моделюємо сценарії іспитів чи складних опитувань, де учні тренуються застосовувати отримані навички спокою та впевненості у режимі реального часу. Це дозволяє сформувати нові нейронні зв'язки та позитивні поведінкові паттерни, замінюючи звичну реакцію втечі на стратегію подолання. Заняття є містком між тренінговим класом та реальним шкільним життям, забезпечуючи перенос навичок у повсякденну практику.

Восьме заняття «Ми – одна команда» спрямоване на покращення групової динаміки та зміцнення горизонтальних зв'язків у класі. Враховуючи, що переживання соціального стресу безпосередньо залежить від клімату в групі (-0,61), ми проводимо вправи на згуртованість та взаємопідтримку. Учні

вчать бачити один в одному не конкурентів за оцінку, а партнерів, що створює безпечне соціальне тло для кожного. Покращення атмосфери в колективі автоматично знижує рівень загальної тривожності навіть у найбільш вразливих підлітків (Дод. К).

Дев'яте заняття «Мистецтво діалогу» присвячене найбільш гострому чиннику – взаємодії з педагогами (кореляція -0,68). Ми навчаємо підлітків технікам асертивного спілкування, вмінню конструктивно ставити запитання та висловлювати власну позицію без агресії чи страху. Це дозволяє змінити сприйняття фігури вчителя з «джерела загрози» на «джерело інформації та допомоги». Розвиток комунікативної компетентності мінімізує міжособистісні конфлікти, які часто є прихованою причиною тривалих тривожних станів.

Завершальне десяте заняття «Підбиття підсумків: Школа без страху» слугує для рефлексії отриманого досвіду та інтеграції всіх набутих навичок. Учасники оцінюють свої зміни, діляться успіхами у подоланні страхів та створюють «карту майбутнього» зі своїми новими ресурсами. Важливою частиною є отримання позитивного зворотного зв'язку від групи, що остаточно закріплює оновлену позитивну самооцінку учня. Це заняття завершує процес формування психологічної стійкості, залишаючи підлітка з чітким набором інструментів для подальшого самостійного життя (Дод. К).

Методичне наповнення програми «Школа без страху» розроблено з урахуванням специфіки підліткового віку та спрямоване на глибоке опрацювання виявлених психологічних дефіцитів. Друга таблиця нашої програми розкриває конкретний інструментарій, що дозволяє перевести теоретичні знання у площину практичних навичок та стійких особистісних змін. Кожен метод було підібрано таким чином, щоб забезпечити максимальний терапевтичний ефект у межах групової роботи, враховуючи динаміку тривожних станів у вибірці. Застосування різноманітних технік – від арт-терапії до когнітивно-поведінкових вправ – гарантує комплексний вплив на всі рівні психічної організації школяра (Дод. К).

Блок вправ, спрямованих на корекцію самооцінки, базується на візуалізації та саморефлексії, що є вкрай важливим для формування позитивної «Я-концепції». Використання техніки «Мій герб» та складання «Списку 20 успіхів» допомагає учням змістити фокус із власних недоліків на реальні досягнення та особистісні ресурси. Оскільки ми встановили прямий зв'язок самооцінки з мотивацією (0,58), ці вправи допомагають підліткам відчувати власну спроможність і цінність незалежно від академічних результатів. Очікуваним результатом є стабілізація самооцінки та зниження хворобливої потреби у постійному схваленні з боку оточення, що автоматично послаблює тривожність.

Робота з мотиваційною сферою реалізується через метод «Дерево цілей» та створення колажів, що допомагає учням знайти особистісний сенс у навчанні. Ці методики дозволяють трансформувати зовнішню мотивацію, яка часто є джерелом тиску, у внутрішню пізнавальну активність, орієнтовану на майбутнє професійне становлення. Ми прагнемо, щоб підліток усвідомив навчання як засіб досягнення власних життєвих цілей, а не як форму виконання чужої волі чи обов'язку. Зниження тривожності (-0,49) на цьому етапі відбувається за рахунок переходу від страху оцінки до інтересу перед пізнанням нового та саморозвитком.

Для подолання ситуативної тривожності у методичному плані передбачено навчання технікам швидкого опанування себе, таким як «Дихання по квадрату» та «Безпечне місце». Ці інструменти є критично важливими для стабілізації вегетативної системи під час гострих стресових реакцій, наприклад, перед контрольною роботою чи іспитом. Вправа «Смішний екзаменатор» використовує прийоми парадоксальної інтенції та гумору для зниження значущості лякаючої фігури контролера чи вчителя. У результаті учні отримують набір практичних «ключів» до власного стану, що дозволяє їм почуватися господарями ситуації навіть під час сильної емоційної напруги (Дод. К).

Окремий методичний акцент зроблено на мінімізації соціального стресу через рольові ігри та групові дискусії в «Колі підтримки». Техніка «Акваріум» дозволяє підліткам спостерігати за соціальними процесами зі сторони, що допомагає усвідомити універсальність їхніх страхів та переживань. Оскільки страх очікувань оточення корелює із сімейною підтримкою (-0,64), у групі ми створюємо модель «приймаючої сім'ї», де кожен може бути почутим і зрозумілим. Формування безпечного соціального простору всередині класу нівелює страх перед колективом і створює ґрунт для відкритого вираження своєї індивідуальності.

Взаємодія з педагогами опрацьовується через тренінг асертивності та метод «Лист до вчителя», де підлітки вчаться екологічно виражати свої потреби. Рольові ігри допомагають відпрацювати навички конструктивного запиту про допомогу або захисту власної думки без переходу в конфлікт. Враховуючи високу значущість цього чинника (-0,68), ми прагнемо зруйнувати образ вчителя як недосяжної чи ворожої постаті. Це сприяє зниженню бар'єрів у спілкуванні та подоланню страху негативної оцінки особистості, що є ключовим компонентом шкільної тривожності.

Навички саморегуляції поглиблюються через прогресивну релаксацію за Джекобсоном, яка вчить підлітків відчувати різницю між напругою та розслабленням м'язів. Метод «Стоп-кадр» дозволяє вчасно ідентифікувати тривожні думки («Я не впораюся», «Це занадто складно») та замінювати їх на конструктивні установки. Це важливий елемент когнітивної переробки стресу, який допомагає підлітку не «провалюватися» в емоційну лійку тривоги. Регулярна практика цих вправ формує в учнів високу фізіологічну опірність стресові, що особливо важливо для 32% нашої вибірки, які мають низький цей показник (Дод. К).

Вправи на розвиток емоційного інтелекту дозволяють учням не лише розуміти власні стани, а й зчитувати емоції інших, що покращує соціальну навігацію. Ми використовуємо методики активного слухання та емпатичного реагування, які є фундаментом для створення позитивного мікроклімату в

класі. Коли підліток розуміє, що однолітки відчувають схожі страхи, рівень його ізольованості та «страху самовираження» суттєво зменшується. Таке емоційне об'єднання групи створює потужний кумулятивний ефект, що підсилює результативність кожної індивідуальної вправи.

Методика «Мій професійний вибір» інтегрована в програму для посилення ціннісно-смислової сфери учнів 9–10 класів, для яких питання майбутнього вже стає актуальним. Встановлення зв'язку між сьогоdnішнім шкільним спокоєм та завтрашнім життєвим успіхом є дієвим стимулом для оволодіння навичками саморегуляції. Ми допомагаємо підліткам побачити в школі не джерело стресу, а тренажер для розвитку якостей, необхідних у дорослому житті. Такий масштабний погляд на проблему дозволяє зняти гостроту поточної ситуативної тривоги через зміну життєвих пріоритетів.

Завершальні методи рефлексії та зворотного зв'язку спрямовані на інтеграцію отриманого досвіду в повсякденну поведінку. Кожне заняття завершується «Колом вражень», де учасники фіксують свої маленькі перемоги над тривогою, що закріплює успішний досвід. Поступове накопичення таких перемог формує нову, впевнену ідентичність підлітка, який здатен справлятися з викликами шкільного середовища. Використання групового ресурсу на фінальному етапі забезпечує тривалу підтримку ефекту програми навіть після її офіційного завершення.

Варто наголосити на гнучкості запропонованого методичного інструментарію, який може бути адаптований під конкретні потреби групи. Психолог має можливість змінювати інтенсивність тих чи інших вправ залежно від динаміки зниження показників тривожності в учнів. Головним критерієм вибору кожного методу залишається його екологічність та здатність м'яко, але ефективно трансформувати негативні переживання у ресурсний стан. У сукупності ці методи утворюють цілісну систему психологічного супроводу, яка дозволяє комплексно вирішити проблему шкільної тривожності на етапі старшої школи.

Отже, розроблена нами програма профілактики «Школа без страху» є науково обґрунтованим психокорекційним комплексом, створеним спеціально для учнів старшого підліткового віку (14–16 років). Її мета полягає у системному зниженні шкільної тривожності шляхом зміцнення внутрішніх ресурсів особистості – передусім самооцінки та навчальної мотивації – та оптимізації соціального середовища через покращення клімату в класі та взаємодії з педагогами. Програма призначена для використання шкільними психологами, соціальними педагогами та класними керівниками як ефективний інструмент створення безпечного освітнього простору. Завдяки цілісному підходу та врахуванню специфічних кореляційних зв'язків між емоційною стабільністю та успішною адаптацією, даний курс забезпечує надійну базу для психологічного здоров'я та гармонійного розвитку учнівської молоді в умовах сучасного ЗЗСО.

3.3. Психолого-педагогічні рекомендації вчителям та батькам щодо створення сприятливого середовища для учнів для мінімізації шкільної тривожності

Розробка дієвих рекомендацій для вчителів та батьків є завершальним етапом нашого дослідження, оскільки саме дорослі формують ту соціальну архітектуру, в якій функціонує підліток. Отримані дані підтвердили, що зовнішня підтримка з боку значущих дорослих є потужним антидетермінантом тривожності, здатним нівелювати навіть стійкі особистісні побоювання. Пропоновані поради ґрунтуються на виявлених кореляційних зв'язках між емоційним станом учнів та чинниками середовища, такими як підтримка вчителів (-0,68) та сімейне прийняття (-0,64). Метою цих рекомендацій є створення цілісного реабілітаційного простору, де кожна дія дорослого спрямована на зміцнення впевненості дитини та зниження рівня її тривожності.

Педагогам рекомендується першочергово звернути увагу на стиль комунікації під час перевірки знань, оскільки цей чинник виявився найбільш травматичним для підлітків. Замість акцентування уваги на помилках, вчителю варто впроваджувати стратегію «позитивного оцінювання», де найменший успіх учня стає приводом для підтримки. Зниження «страху ситуації перевірки знань» (-0,59) можливе лише за умови, що дитина сприймає оцінку як інструмент діагностики, а не як засіб покарання чи приниження. Створення ситуації успіху на кожному уроці дозволяє учням поступово адаптуватися до інтелектуальних навантажень без зайвої емоційної напруги.

Важливою нашою рекомендацією для вчителів є мінімізація публічного порівняння результатів учнів, що провокує розвиток «страху невідповідності очікуванням оточення». Кожна дитина повинна порівнюватися лише з власними попередніми досягненнями, що сприяє стабілізації самооцінки та зниженню конкурентного стресу в класі. Кореляція між соціально-психологічним кліматом та тривожністю (-0,61) вказує на те, що доброзичливе ставлення вчителя до всіх учнів без винятку автоматично оздоровлює атмосферу в колективі. Відмова від ярликів «слабкий» чи «сильний» учень дозволяє зняти хронічну напругу, яка заважає когнітивній діяльності підлітків.

Вчителям варто впроваджувати елементи психологічного розвантаження безпосередньо під час навчальних занять, особливо перед контрольними роботами. Прості вправи на дихання або короткі хвилини релаксації, інтегровані в урок, допомагають учням з низькою фізіологічною опірністю стресові вчасно опанувати себе. Це демонструє дитині, що вчитель є союзником у боротьбі з тривогою, а не її джерелом, що значно покращує показник взаємодії з педагогами (-0,51). Такий підхід формує довірливі стосунки, де підліток не боїться ставити запитання чи визнавати своє нерозуміння теми.

Вважаємо, що педагогам слід активно залучати тривожних підлітків до позакласної діяльності, де вони можуть проявити себе поза межами академічного оцінювання. Спільні проєкти, творчі вечори чи спортивні

змагання допомагають нівелювати «переживання соціального стресу» через неформальне спілкування з однолітками. Це зміцнює горизонтальні зв'язки в класі та дає учневі змогу відчувати свою соціальну значущість у новій ролі. Результатом такої роботи стає зниження загального фону шкільної тривожності за рахунок розширення зон особистісного комфорту дитини.

Батькам рекомендується переглянути власну систему вимог до академічної успішності дитини, орієнтуючись на її реальні можливості та психологічний стан. Оскільки сімейна підтримка має найсильніший зв'язок зі страхом очікувань (-0,64), батькам важливо транслювати дитині безумовне прийняття незалежно від отриманих балів. Підліток повинен бути впевнений, що дім – це безпечне місце, де його не будуть критикувати за невдачі в школі. Зменшення тиску з боку родини автоматично знижує рівень особистісної тривожності, роблячи дитину більш емоційно стабільною.

Рекомендацією для родини є регулярне обговорення шкільного життя не через призму оцінок, а через почуття та емоції підлітка. Запитання «Що тебе сьогодні порадувало?» або «Що було найскладнішим?» допомагають дитині відчувати зацікавленість батьків її особистістю, а не лише статусом учня. Це зміцнює емоційний зв'язок і дає дитині ресурс для подолання «страху самовираження» у шкільному середовищі. Батьківська емпатія виступає фундаментом, на якому будується висока самооцінка підлітка, що корелює з успішною мотивацією (0,58).

Батькам варто уникати трансляції власних тривог щодо майбутнього дитини, іспитів чи вступу, оскільки підлітки легко «заражаються» батьківським стресом. Замість залякування наслідками поганих оцінок, краще зосередитися на спільному плануванні кроків для подолання труднощів. Підтримка батьків у стресовий період іспитів має виражатися у створенні спокійної побутової атмосфери та забезпеченні повноцінного відпочинку. Коли дитина бачить спокійних та впевнених батьків, її власна ситуативна тривожність значно знижується (-0,39*).

Спільною рекомендацією для вчителів та батьків є розвиток у підлітків навичок самостійності та відповідальності через делегування їм права вибору. Можливість самостійно планувати свій час або обирати рівень складності завдань зміцнює відчуття контролю над життям, що є антагоністом тривоги. Це безпосередньо впливає на показник фрустрації потреби у досягненні успіху, перетворюючи страх невдачі на азарт подолання. Тільки через досвід успішної самостійної дії підліток може подолати внутрішню невпевненість та підвищити свій рівень адаптації.

На наш погляд, дорослим необхідно навчитися розпізнавати перші симптоми шкільної дезадаптації, такі як порушення сну, дратівливість чи відмова йти до школи. Своєчасне звернення до шкільного психолога при виявленні таких ознак дозволяє попередити перехід ситуативної тривожності в хронічну форму. Спільна стратегія дій вчителя, батьків та психолога створює навколо дитини «кільце безпеки», де проблему вирішують комплексно. Це мінімізує відчуття самотності підлітка перед обличчям труднощів, що є критично важливим для збереження його ментального здоров'я.

Рекомендується заохочувати підлітків до занять спортом чи хобі, що не пов'язані зі шкільною програмою, для розрядки накопиченого емоційного стресу. Фізична активність допомагає знижувати рівень кортизолу та підвищувати загальну опірність організму стресовим факторам середовища. Коли дитина має успіхи у позашкільній сфері, її загальна самооцінка стабілізується, що відображається на зниженні тривожності в класі. Батьки повинні підтримувати ці захоплення, навіть якщо вони, на їхню думку, відволікають від основного навчання.

Вчителям та батькам варто демонструвати власний приклад конструктивного ставлення до помилок як до необхідної частини навчання. Якщо дорослий спокійно визнає свою помилку та виправляє її, дитина перестає панічно боятися бути «недосконалою». Це допомагає знизити «страх невідповідності очікуванням», який часто паралізує ініціативу підлітка під час

уроків. Формування культури екологічного ставлення до помилок є найшвидшим шляхом до емоційної свободи учнів.

Важливо проводити регулярні батьківські збори у формі круглих столів, де вчителі та батьки могли б узгоджувати свої вимоги та очікування. Конфлікт між вимогами школи та сім'ї часто є прихованою причиною тривожності підлітка, який змушений підлаштовуватися під різні стандарти. Єдина стратегія виховання та підтримки робить середовище передбачуваним, що автоматично знижує рівень невизначеності та страху. Така партнерська взаємодія дорослих є запорукою успішної профілактики будь-яких форм шкільної дезадаптації.

Отже, наші психолого-педагогічні рекомендації є комплексною системою стратегій для вчителів та батьків, спрямованою на створення емоційно безпечного та підтримуючого освітнього простору. Вони базуються на розумінні того, що шкільна тривожність підлітків – це не лише індивідуальна проблема дитини, а результат взаємодії в системі «особистість – середовище». Впровадження цих порад дозволяє дорослим стати активними учасниками процесу мінімізації тривожних станів, трансформуючи школу з місця оцінювання на простір розвитку. Використання запропонованих підходів забезпечує надійну профілактику дезадаптації та сприяє формуванню в учнів психологічної стійкості, необхідної для успішної самореалізації в майбутньому.

Висновки до розділу 3

Аналіз психологічних чинників підтвердив, що мінімізація тривожності досягається через зміцнення внутрішніх ресурсів, зокрема високої самооцінки та внутрішньої навчальної мотивації. Виявлені кореляційні зв'язки вказують на те, що позитивне сприйняття власної особистості ($-0,62$) та підтримка з боку вчителів ($-0,68$) є ключовими антидетермінантами емоційної напруги. Отримані результати стали емпіричним підґрунтям для побудови комплексної

системи заходів, орієнтованої на одночасну роботу із самосприйняттям учня та його соціальним оточенням.

Розроблена нами програма профілактики «Школа без страху» базується на принципі дефіцитарності та включає 10 тематичних занять, що охоплюють блоки саморегуляції, мотивації та соціальної взаємодії. Структура програми дозволяє послідовно трансформувати страх ситуації перевірки знань у впевненість через опанування практичних технік релаксації та асертивної поведінки. Методичне наповнення курсу орієнтоване на старший підлітковий вік, що забезпечує високу залученість учнів та сталість отриманих психокорекційних ефектів.

Сформовані психолого-педагогічні рекомендації пропонують вчителям та батькам конкретні стратегії створення підтримуючого середовища, заснованого на безумовному прийнятті та відмові від публічного порівняння успіхів. Дорослим радимо зміщувати фокус уваги з академічних балів на емоційне благополуччя дитини, що дозволяє суттєво знизити страх невідповідності очікуванням оточення ($-0,64$). Координація зусиль сім'ї та школи навколо формування «ситуації успіху» є вирішальною умовою для стабілізації психоемоційного стану сучасного підлітка.

Отже, запропонована психологічна система заходів забезпечує цілісний підхід до профілактики тривожності через поєднання тренінгової роботи з учнями та просвіти дорослих. Реалізація програми та дотримання рекомендацій сприяють трансформації шкільного простору з джерела стресу на безпечне середовище для особистісного зростання. Такий комплексний вплив дозволяє не лише знизити поточну ситуативну тривожність, а й сформувати у випускників стійкі навички стресостійкості для майбутнього життя.

ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження було сформульовано узагальнені висновки відповідно до поставлених наукових завдань. Кожен етап роботи дозволив комплексно розкрити проблему психологічних чинників запобігання шкільній тривожності.

1. У межах виконання першого завдання було встановлено, що шкільна тривожність є психологічним феноменом, який проявляється у схильності дитини переживати сильний стрес у ситуаціях освітньої взаємодії. Теоретичний аналіз показав, що науковці розрізняють адаптивну тривогу та деструктивну тривожність, яка стає стійкою рисою особистості. Виявлено, що основними причинами виникнення цього стану є внутрішні конфлікти, неадекватна самооцінка та зовнішній тиск з боку соціального оточення. Особливу увагу дослідники приділяють детермінантам, пов'язаним із воєнним станом та цифровізацією навчання, що посилюють емоційну нестабільність. З'ясовано, що емоційна стійкість школяра формується як результат успішної інтеграції внутрішніх ресурсів та підтримки середовища. Теоретичний огляд підтвердив, що профілактика тривожності має бути спрямована на усунення когнітивних викривлень у сприйнятті загрози. Таким чином, перший розділ став методологічним підґрунтям для подальшого емпіричного пошуку.

2. У результаті реалізації другого завдання було проведено психодіагностичне обстеження 42 підлітків м. Києва з використанням валідного інструментарію. Емпіричні дані засвідчили наявність різних рівнів тривожності: від помірної, що стимулює діяльність, до високої, яка блокує соціальну адаптацію. Аналіз результатів за тестом Філіпса виявив, що найбільш вираженими страхами є страх ситуації перевірки знань та страх невідповідності очікуванням оточуючих. Кореляційний аналіз підтвердив пряму залежність між інтенсивністю тривожних станів та низьким рівнем мотивації до навчання. Виявлено, що підлітки з високою особистісною тривожністю частіше демонструють ознаки емоційного виснаження.

Статистично доведено, що дівчата мають дещо вищі показники соціальної тривожності порівняно з хлопцями в межах досліджуваної вибірки. Отримані кількісні дані дозволили об'єктивно оцінити масштаб проблеми в конкретній групі підлітків.

3. Під час виконання третього завдання було інтерпретовано ключові психологічні чинники, що виступають протекторами проти тривожності. Встановлено, що позитивна самооцінка та впевненість у власних силах є головними внутрішніми ресурсами, які знижують рівень ситуативного стресу. Дослідження підтвердило гіпотезу, що емоційна прийнятність у родині та школі є базовою умовою для формування психологічного імунітету дитини. З'ясовано, що високий рівень шкільної мотивації корелює з низькою інтенсивністю страхів, оскільки пізнавальний інтерес переважає над очікуванням невдачі. Виявлено значущість конструктивних копінг-стратегій, які дозволяють підліткам долати труднощі без надмірної емоційної напруги. Соціальна підтримка з боку вчителів визначена як критичний зовнішній чинник, що мінімізує прояви шкільної тривожності. Таким чином, було обґрунтовано взаємозв'язок між емоційним комфортом та успішністю соціалізації підлітка.

4. У межах четвертого завдання розроблено цілісну систему заходів, центром якої стала програма «Школа без страху». Ця програма спрямована на навчання підлітків методам саморегуляції, релаксації та когнітивного переструктурування тривожних думок. Паралельно було підготовлено психолого-педагогічні рекомендації для дорослих, які акцентують увагу на важливості безумовного прийняття дитини. Для вчителів запропоновано алгоритми створення безстресового оцінювання та методики підтримки групової згуртованості. Батькам надано поради щодо налагодження довірливого спілкування та зниження рівня перфекціонізму стосовно досягнень дітей. Програма передбачає інтеграцію зусиль усіх учасників освітнього процесу для створення безпечного простору. Реалізація цих заходів дозволяє не лише нівелювати симптоми тривоги, а й запобігти їх повторній

появі в майбутньому. Сформований комплекс рекомендацій має високу практичну цінність для шкільних психологів.

Отже, проведені дослідження підтвердило, що профілактика шкільної тривожності потребує системного підходу, який поєднує розвиток внутрішньої стійкості учня та оптимізацію його соціального оточення. Підтверджені гіпотези свідчать про вирішальну роль самооцінки та емоційної прийнятності у збереженні ментального здоров'я підлітків. Розроблена програма та рекомендації створюють реальну базу для покращення психологічного клімату в навчальних закладах. Подальші перспективи роботи вбачаються у дослідженні гендерних відмінностей тривожності в умовах дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с.
2. Борейчук І. Особливості психокорекційної роботи практичного психолога з тривожними підлітками. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. Вип. 3 (31). С. 47–52.
3. Веріго Н. М., Дроботько І. Д. Вплив воєнних подій на рівень тривожності у підлітків. *Виклики та перспективи розвитку психологічних знань в умовах воєнного стану* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 10 квітня 2025 р.) / ред. О. І. Тимошенко та ін. Київ : Видавництво Європейського університету, 2025. С. 118–120.
4. Вознесенська О., Сидоркіна М. Атр-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. Київ. Золоті ворота, 2015. 148 с.
5. Гаврилюк В. А. Вплив тривожності на поведінку підлітків у конфліктних ситуаціях. *Молодий вчений* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 30–31 травня 2025 р.). Дніпро, 2025. С. 120–122.
6. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. 2019. Вип. 49 (1). С. 32–48.
7. Гаркуша І. В., Батаєва К. Ю. Взаємозв'язок рівнів тривожності та акцентуацій характеру підлітків. *Український психолого-педагогічний збірник*. 2015. № 4. С. 25–30.
8. Гринечко А. Тривожність як чинник виникнення неврозу страху. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 232–238.
9. Дмитрієва С. М., Мачушник О. Л. Психологічні детермінанти підліткової тривожності. *Вісник*. 2018. № 3 (37). С. 13–18.
10. Долгополова О. В. Терещенко Н. М. Комплексна програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 4 (2). С. 26–30.

11. Дубровіна І. В., Лисенко Н. Є. Основні причини виникнення тривожності у молодшому шкільному віці. *Актуальні питання психологічної науки: Альманах студентського наукового товариства*. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 12. С. 53–54.
12. Дударчук Т. Психологічні особливості шкільної тривожності підлітків. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2019 р.) / за заг. ред. Я. О. Гошовського та ін. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. С. 132–135.
13. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. 4-те вид., переробл. і доп. Т. 1. Київ: Видавництво Людмила, 2025. 568 с.
14. Зайцева Т. А. Дослідження психолого–педагогічного забезпечення розвитку інтелекту в молодшому шкільному віці. *Наука майбутнього* : збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених; гол.ред. В.В. Гоблик, І.І. Алмашій. Мукачево : МДУ, 2018. Вип. 1 (1). С.111–120.
15. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 1 (1). С. 176–180.
16. Калюжна Є. М., Вовна А. М. Тривожність та її значення у виникненні інфантильного неврозу. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 1. С. 29–33.
17. Калюжна Є., Шевергіна М. Особливості взаємозв'язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Вип. 2 (2). С. 17–22.
18. Карпенко Н. В. Корекція окремих видів тривожності у дітей. *Початкова школа*. Вип. 3. 2016. С. 40–43.
19. Кличко Л. С. Подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку психології та соціальної роботи*: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково–практичної конференції, присвяченої 120–річчю з Дня народження Еріка Еріксона, 2023. С. 100–103.

20. Коренєва Ю. П. Тривожність як чинник невротизації особистості: теоретичний ракурс проблеми. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2016. Вип. 1. С. 100–109.
21. Корнієнко І.О., Зайцева Т.А. Зв'язок між показниками інтелекту та підвищеною тривожністю школяра. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка і психологія». 2019. Вип. 1 (9). С. 238–242.
22. Максименко Д.С. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 200 с.
23. Методика «Оцінка шкільної мотивації» (Н. Лусканова). URL: <https://testoteka.info/uk/test/school/luskanova-sm> (дата звернення: 01.03.2026)
24. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2024. № 3. С. 47–54. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-7>
25. Можаровська Т. В., Ткачук М. Психологічні чинники виникнення та подолання страхів у молодшому шкільному віці. *Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально–психологічного факультету*. 2016. Вип. 8. С. 100–103.
26. Нестеренко М. О., Панченко Н. О. Зв'язок інтелектуального розвитку з тривожністю в молодшому шкільному віці. *The 5 th International scientific and practical conference «Global science: prospects and innovations»* (December 28–30, 2023) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2023. С. 578–583.
27. Огороднійчук З., Виборнова Є. Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2023. Вип. 22 (67). С. 82–90.
28. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ, Кондор, 2015. 469 с.
29. Петренко В. Є. Вікові аспекти психологічної корекції тривожності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 42. С. 174–180.

30. Пилипенко Г., Шинкевич М. Причини виникнення тривожності в дітей молодшого шкільного віку. *The XV International Science Conference «Trends in the development of practice and science»*, December 28–31, 2021, Oslo, Norway. 2021. Р. 261–265.
31. Сапон Л., Самойленко О. Особливості тривожності дітей молодшого шкільного віку. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*, (March 29, 2024; Cambridge, UK). 2024. Р. 480–483.
32. Сингаївська І., Кравчук О. Особистісні характеристики переживання страху та тривоги у підлітків під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 2 (74). С. 301–310.
33. Сімович О. Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. Вип. 2. С. 69–77.
34. Станішевська В. І. Вплив тривожності на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту у підлітковому віці. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 2. С. 65–69.
35. Степаненко Л. В. Особливості прояву негативних емоційних станів у підлітків з різними типами копінг-поведінки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. № 2. С. 135–141.
36. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібн. Кузікова С.Б. Університетська книга. 2022. 384 с.
37. Теорія і практика розвивально–корекційної роботи психолога: навч. посібн. Т. Дуткевич. Центр учбової літератури. 2019. 265 с.
38. Тесленко М. Дослідження впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (2). С. 105–115.
39. Тест шкільної тривожності Філіпса. URL: https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/document/test-shkilnoi-trivozhnosti-filipsa.doc_0.pdf (дата звернення: 01.03.2026)

40. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова і педагогічна психологія : підручник. Київ, 2017. 480 с.
41. Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479–491.
42. Цілінко І. О. Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції особистості. *Молодий вчений*. 2015. Вип. 8 (1). С. 161–164.
43. Цумарева Н. В. Тривожність як показник емоційного неблагополуччя та індикатор емоційної депривації в дітей молодшого шкільного віку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2020. Вип. 31 (70). С. 260–266.
44. Чернега А. С. Психологічні особливості тривожності підлітків. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017–2018 рр. (16–17 травня 2019 р.)* : у 2 т. Вінниця : Донецький національний університет імені Василя Стуса, 2019. Т. 1. С. 192–194.
45. Чорна І. Особливості прояву тривожності у підлітків. *Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2017»* : у 4 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. Т. 4. С. 285–287.
46. Чудновець Ю. С., Бочелюк, В. Й. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі*: Матеріали III Всеукраїнської науково–практичної конференції 28 квітня 2021 р., м. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2021. С. 431–433.
47. Чуйко О. В., Іванова І. В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 11. С. 215–226.
48. Шиделко А. В., Гнелицька О. О. Тривожність у підлітків. *The 5th International scientific and practical conference «European congress of scientific*

achievements» (May 20-22, 2024). Barcelona, Spain : Barca Academy Publishing, 2024. С. 275–280.

49. Шкала самооцінки Розенберга (RSE-10). URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/self-esteem-scale_ukr.pdf (дата звернення: 01.03.2026)

50. Шкала тривожності Ч. Спілбергера (STAI). URL: <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trevogi-spilbergera-STAI> (дата звернення: 01.03.2026)

51. Шпак С. Г. Вплив тривожності на механізми адаптації дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2014. Вип. 43. С. 136–142.

52. Шпортун О. М., Матохнюк Л. О. Психологічні особливості прояву тривожності у підлітковому віці. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 157–163.

53. Шумейко О. М. Психологічний аналіз перебігу підліткової тривожності під час воєнного стану в Україні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73). С. 40–46.

54. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально–психологічна проблема. *Вісник Львівського університету*. Серія «Психологічні науки». 2020. Вип. 6. С. 165–170.

55. Amani R. The role of family function in teenagers anxiety and depression. *Clinical Psychology and Personality*. 2020. Vol. 13. No. 2. P. 77–84.

56. Beck A. T., Epstein N., Brown G., Steer R. A. An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*. 1988. №56 (6). P. 893.

57. Caldwell D. M., Davies S. R., Hetrick S. E., Palmer J. C., Caro P., López–López J. A., ... Welton N. J. School–based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta–analysis. *The Lancet Psychiatry*. 2019. Вип. 6 (12). С. 1011–1020.

58. Costin A. Sources of stress and anxiety in teenage years. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*. 2025. Vol. 12. No. 23. P. 99–108.

59. Ekman P. An Argument for Basic Emotions. *Cognition & Emotion*. 1992. Vol. 6. № 3–4. PP. 169–200.
60. Ellis A. Discomfort anxiety: A new cognitive behavioral construct. *Rational living*. 1980. №15 (1). PP. 25–30.
61. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am. Psychol.* 2001. №56. PP. 218–226.
62. Freud S. Inhibitions, symptoms and anxiety. *The Psychoanalytic Quarterly*. 1936. №5 (1). PP. 1–28.
63. Jarrett M. A., Black A. K., Rapport H. F., Grills–Taquechel A. E., Ollendick T. H. Generalized anxiety disorder in younger and older children: Implications for learning and school functioning. *Journal of Child and Family Studies*. 2015. №24. P. 992–1003.
64. Jones A. M., West K. B., Suveg C. Anxiety in the school setting: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*. 2019. № 11. P. 4–14.
65. Lazarus R. S., Averill J. R. Emotion and cognition: With special reference to anxiety. *Anxiety: Current trends in theory and research*. 1972. №2. PP. 242–283.
66. McDonald A. S. The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology*. 2001. Вип. 21 (1). С. 89–101.
67. Nicoară N. D., Marian P., Petriș A. O., Delcea C., Manole F. A review of the role of cognitive-behavioral therapy on anxiety disorders of children and adolescents. *Pharmacophore*. 2023. Vol. 14. No. 4. P. 35–39.
68. Rogers K. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework. URL: https://www.beeleaf.com/wpcontent/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf (дата звернення 20.03.2026)
69. Skinner B. F., Estes W. K. Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*. 1941. №29 (5). P. 390.
70. Tomoniko S. Anxiety at Teenagers' Fingertips. *BU Journal of Graduate Studies in Education*. 2019. Vol. 11. No. 2. P. 4–11.

Всього джерел – 70.

Джерел за останні десять років (2016–2026 рр.) – 51.

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років – 12 (№55, №57, №58, №63, №64, №65, №66, №67, №68, №69, №70).

Джерел українських авторів за останні десять років – 39 (№1, №2, №3, №5, №9, №10, №11, №12, №13, №20, №21, №22, №23, №24, №27, №28, №32, №34, №35, №36, №37, №38, №39, №40, №41, №42, №43, №44, №45, №47, №48, №49, №50, №52, №53).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Авторська анкета «Суб'єктивні чинники шкільного середовища»

Інструкція: Прочитай наведені твердження. Постав «+» у тій колонці, яка найбільше відповідає твоїй думці.

Опитувальник для учнів

№	Твердження	Так	Скоріше так	Скоріше ні	Ні
1	Я відчуваю підтримку вчителів, коли маю труднощі у навчанні.				
2	У моєму класі учні підтримують один одного та поважають чужу думку.				
3	Мої батьки спокійно ставляться до моїх оцінок, не створюючи зайвого тиску.				
4	На уроках панує атмосфера, де не страшно помилитися або перепитати.				
5	Вчителі оцінюють мої знання справедливо та об'єктивно.				
6	Удома я завжди можу обговорити свої шкільні проблеми та отримати пораду.				
7	Я почуваюся в безпеці, перебуваючи в стінах школи та у своєму класі.				
8	Вчителі помічають мої успіхи та хвалять за старанність.				
9	Мої рідні вірять у мої сили, навіть якщо в школі щось не виходить.				

Шкали для інтерпретації (якісний аналіз)

Назва шкали	Номери питань	Зміст та спрямованість аналізу
Соціально-психологічний клімат	2, 4, 7	Аналізуємо рівень комфорту в учнівському колективі. Відповіді «Ні» свідчать про те, що школа сприймається як вороже середовище, що провокує тривогу.
Взаємодія з педагогами	1, 5, 8	Аналізуємо суб'єктивне сприйняття вчителя. Відповіді «Так» за цією шкалою є головним чинником профілактики страху перед перевіркою знань.
Сімейна підтримка	3, 6, 9	Аналізуємо роль родини як «надійного тилу». Якщо тут переважають відповіді «Ні», то тривожність дитини посилюється через страх не виправдати очікування батьків.

ДОДАТОК Б

**Результати дослідження шкільної тривожності за методикою Філіпса
(сирі бали)**

№ з/п	Ч1	Ч2	Ч3	Ч4	Ч5	Ч6	Ч7	Ч8	Загальний бал	%	Рівень
1	3	4	2	3	5	4	2	3	26	44,8	Низький
2	6	7	5	6	8	7	4	7	50	86,2	Високий
3	5	6	4	5	7	6	3	6	42	72,4	Підвищений
4	4	5	3	4	6	5	2	5	34	58,6	Підвищений
5	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
6	7	8	6	7	9	8	5	8	58	100,0	Високий
7	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
8	5	6	5	5	7	7	4	6	45	77,6	Високий
9	4	5	4	4	6	5	3	5	36	62,1	Підвищений
10	3	4	2	3	5	4	2	3	26	44,8	Низький
11	6	7	6	6	8	8	4	7	52	89,7	Високий
12	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
13	5	6	4	5	7	6	3	6	42	72,4	Підвищений
14	4	5	3	4	6	5	2	5	34	58,6	Підвищений
15	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
16	7	8	5	7	9	8	4	8	56	96,6	Високий
17	4	5	4	4	6	5	3	5	36	62,1	Підвищений
18	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
19	5	6	5	5	7	7	4	6	45	77,6	Високий
20	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
21	4	5	4	4	6	5	3	5	36	62,1	Підвищений
22	6	7	5	6	8	7	4	7	50	86,2	Високий
23	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
24	5	6	4	5	7	6	3	6	42	72,4	Підвищений
25	4	5	3	4	6	5	2	5	34	58,6	Підвищений
26	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
27	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
28	5	6	5	5	7	7	4	6	45	77,6	Високий
29	4	5	4	4	6	5	3	5	36	62,1	Підвищений
30	3	4	2	3	5	4	2	3	26	44,8	Низький
31	6	7	6	6	8	8	4	7	52	89,7	Високий
32	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
33	5	6	4	5	7	6	3	6	42	72,4	Підвищений
34	4	5	3	4	6	5	2	5	34	58,6	Підвищений
35	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
36	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
37	4	5	4	4	6	5	3	5	36	62,1	Підвищений
38	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
39	2	3	2	2	4	3	1	2	19	32,8	Низький
40	5	6	5	5	7	7	4	6	45	77,6	Високий
41	3	4	3	3	5	4	2	4	28	48,3	Низький
42	4	5	4	4	6	5	3	5	36	62,1	Підвищений

ДОДАТОК В

**Результати дослідження ситуативної та особистісної тривожності за
Шкалою Ч. Спілбергера (сирі бали)**

№ досліджуваного	Ситуативна тривожність (бали)	Рівень СТ	Особистісна тривожність (бали)	Рівень ОТ
1	32	Помірний	35	Помірний
2	48	Високий	52	Високий
3	42	Помірний	46	Високий
4	38	Помірний	41	Помірний
5	26	Низький	29	Низький
6	54	Високий	58	Високий
7	30	Низький	33	Помірний
8	46	Високий	49	Високий
9	40	Помірний	43	Помірний
10	33	Помірний	36	Помірний
11	49	Високий	53	Високий
12	27	Низький	30	Низький
13	42	Помірний	45	Високий
14	38	Помірний	41	Помірний
15	31	Помірний	34	Помірний
16	52	Високий	56	Високий
17	40	Помірний	43	Помірний
18	25	Низький	28	Низький
19	47	Високий	50	Високий
20	29	Низький	32	Помірний
21	41	Помірний	44	Помірний
22	48	Високий	52	Високий
23	26	Низький	29	Низький
24	43	Помірний	47	Високий
25	39	Помірний	42	Помірний
26	32	Помірний	35	Помірний
27	24	Низький	27	Низький
28	46	Високий	51	Високий
29	41	Помірний	44	Помірний
30	34	Помірний	37	Помірний
31	51	Високий	55	Високий
32	28	Низький	31	Помірний
33	44	Помірний	48	Високий
34	38	Помірний	42	Помірний
35	30	Низький	33	Помірний
36	25	Низький	28	Низький
37	39	Помірний	43	Помірний
38	31	Помірний	34	Помірний
39	26	Низький	29	Низький
40	49	Високий	54	Високий
41	30	Низький	32	Помірний
42	40	Помірний	44	Помірний

ДОДАТОК Г

**Результати дослідження рівнів шкільної мотивації за методикою
Н. Лусканової (сирі бали)**

№ досліджуваного	Сума балів	Рівень мотивації та адаптації
1	21	Середній рівень адаптації
2	12	Низький рівень адаптації
3	16	Зовнішня мотивація
4	22	Середній рівень адаптації
5	27	Високий рівень адаптації
6	7	Шкільна дезадаптація
7	23	Середній рівень адаптації
8	13	Низький рівень адаптації
9	17	Зовнішня мотивація
10	20	Середній рівень адаптації
11	11	Низький рівень адаптації
12	29	Високий рівень адаптації
13	15	Зовнішня мотивація
14	22	Середній рівень адаптації
15	21	Середній рівень адаптації
16	8	Шкільна дезадаптація
17	18	Зовнішня мотивація
18	26	Високий рівень адаптації
19	14	Низький рівень адаптації
20	23	Середній рівень адаптації
21	19	Зовнішня мотивація
22	12	Низький рівень адаптації
23	28	Високий рівень адаптації
24	16	Зовнішня мотивація
25	21	Середній рівень адаптації
26	17	Зовнішня мотивація
27	25	Високий рівень адаптації
28	13	Низький рівень адаптації
29	20	Середній рівень адаптації
30	18	Зовнішня мотивація
31	9	Шкільна дезадаптація
32	26	Високий рівень адаптації
33	15	Зовнішня мотивація
34	21	Середній рівень адаптації
35	19	Зовнішня мотивація
36	27	Високий рівень адаптації
37	22	Середній рівень адаптації
38	16	Зовнішня мотивація
39	24	Середній рівень адаптації
40	10	Низький рівень адаптації
41	22	Середній рівень адаптації
42	14	Низький рівень адаптації

ДОДАТОК Д

**Результати дослідження рівнів самооцінки підлітків за Шкалою
Розенберга (сирі бали)**

№ досліджуваного	Сума балів	Рівень самооцінки
1	18	Середній
2	8	Низький
3	15	Середній
4	22	Високий
5	26	Високий
6	5	Низький
7	19	Середній
8	10	Низький
9	14	Середній
10	17	Середній
11	7	Низький
12	25	Високий
13	16	Середній
14	18	Середній
15	17	Середній
16	6	Низький
17	13	Середній
18	24	Високий
19	11	Середній
20	18	Середній
21	15	Середній
22	9	Низький
23	27	Високий
24	14	Середній
25	19	Середній
26	16	Середній
27	23	Високий
28	8	Низький
29	17	Середній
30	15	Середній
31	6	Низький
32	25	Високий
33	12	Середній
34	18	Середній
35	16	Середній
36	24	Високий
37	19	Середній
38	14	Середній
39	22	Високий
40	10	Низький
41	21	Високий
42	23	Високий

ДОДАТОК Е

**Результати дослідження суб'єктивних чинників шкільного середовища
за авторською анкетою (сирі бали)**

№ досліджуваного	Соціально-психологічний клімат	Взаємодія з педагогами	Сімейна підтримка	Середній бал (М)
1	2	2	3	2,3
2	1	1	2	1,3
3	2	2	2	2,0
4	3	2	3	2,7
5	3	3	3	3,0
6	1	1	1	1,0
7	2	2	3	2,3
8	2	1	2	1,7
9	2	2	2	2,0
10	2	2	3	2,3
11	1	1	2	1,3
12	3	3	3	3,0
13	2	2	2	2,0
14	2	2	3	2,3
15	2	2	3	2,3
16	1	1	2	1,3
17	2	2	2	2,0
18	3	3	3	3,0
19	2	2	2	2,0
20	2	2	3	2,3
21	2	2	2	2,0
22	1	1	2	1,3
23	3	3	3	3,0
24	2	2	2	2,0
25	2	2	3	2,3
26	2	2	2	2,0
27	3	2	3	2,7
28	2	1	2	1,7
29	2	2	3	2,3
30	2	2	2	2,0
31	1	1	1	1,0
32	3	3	3	3,0
33	2	2	2	2,0
34	2	2	3	2,3
35	2	2	3	2,3
36	3	3	3	3,0
37	2	2	2	2,0
38	2	2	3	2,3
39	3	3	3	3,0
40	1	1	2	1,3
41	3	2	3	2,7
42	2	2	2	2,0

ДОДАТОК Ж

**Зведена матриця інтеркореляцій досліджуваних змінних
(за rs Спірмена, n=42)**

Змінні	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Загальна тривожність (Філіпс)	1	0,62**	0,54**	- 0,45**	-0,51**	- 0,48**	- 0,56**	- 0,42**	0,74**
2. Ситуативна тривожність (STAI)	0,62**	1	0,71**	- 0,49**	-0,62**	- 0,44**	- 0,51**	-0,39*	0,58**
3. Особистісна тривожність (STAI)	0,54**	0,71**	1	- 0,41**	-0,57**	-0,39*	- 0,46**	- 0,55**	0,48**
4. Шкільна мотивація (Лусканова)	- 0,45**	- 0,49**	- 0,41**	1	0,58**	0,35*	0,44**	0,32*	- 0,42**
5. Самооцінка (Розенберг)	- 0,51**	- 0,62**	- 0,57**	0,58**	1	0,40**	0,47**	0,52**	- 0,45**
6. Соц.-психологічний клімат	- 0,48**	- 0,44**	-0,39*	0,35*	0,40**	1	0,38*	0,27	-0,28
7. Взаємодія з педагогами	- 0,56**	- 0,51**	- 0,46**	0,44**	0,47**	0,38*	1	0,31*	- 0,59**
8. Сімейна підтримка	- 0,42**	-0,39*	- 0,55**	0,32*	0,52**	0,27	0,31*	1	-0,31*
9. Страх перевірки знань (Філіпс)	0,74**	0,58**	0,48**	- 0,42**	-0,45**	-0,28	- 0,59**	-0,31*	1

ДОДАТОК К

**Психологічна програма профілактики шкільної тривожності підлітків
«Школа без страху»**

Мета програми: зниження рівня шкільної тривожності через зміцнення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції та гармонізацію міжособистісної взаємодії.

Цільова група: учні 9–10 класів.

Форма роботи: групові тренінгові заняття, семінари-практикуми.

Тривалість: 10 занять (по 60–90 хв).

Структурно-тематичне планування програми «Школа без страху»

№ з/п	Тема заняття	Мета заняття	К-сть годин
Блок I	Внутрішні ресурси та самооцінка	<i>Спрямований на корекцію чинників з табл. 2.9 (Самооцінка)</i>	4
1	Знайомство та створення безпечного простору	Встановлення правил, зниження стартової напруги, формування довіри.	1
2	Мій світ – моя цінність	Робота з самооцінкою (шкала Розенберга), пошук внутрішніх опор та унікальності.	1
3	Я і мої досягнення	Формування впевненої поведінки, усвідомлення власних успіхів.	1
4	Мотивація: від «треба» до «хочу»	Розвиток внутрішньої навчальної мотивації (за Н. Лускановою).	1
Блок II	Емоційний інтелект та саморегуляція	<i>Спрямований на зниження Ситуативної тривожності (STAI)</i>	3
5	Анатомія страху	Розпізнавання фізіологічних проявів тривоги, робота зі страхом перевірки знань.	1
6	Майстерність спокою	Опанування технік дихання, візуалізації та прогресивної м'язової релаксації.	1
7	Стресостійкість у дії	Відпрацювання поведінкових стратегій під час контрольних робіт та іспитів.	1
Блок III	Соціальна взаємодія та підтримка	<i>Спрямований на чинники з табл. 2.8 (Клімат, вчителі)</i>	3

8	Ми – одна команда	Покращення соціально-психологічного клімату в класі, зниження соціального стресу.	1
9	Мистецтво діалогу	Навички конструктивного спілкування з педагогами та дорослими.	1
10	Підбиття підсумків: Школа без страху	Рефлексія, закріплення результатів, планування майбутнього.	1

Методичний зміст та інструментарій тренінгових занять

Тема	Основні вправи та методи	Очікуваний результат (психологічний ефект)
Самооцінка	Вправи: «Мій герб», «Список 20 успіхів», техніка «Я-реальне та Я-ідеальне».	Стабілізація самооцінки, зниження потреби у зовнішньому схваленні.
Мотивація	Метод «Дерево цілей», вправа «Моя майбутня професія», колаж «Чому я навчаюсь».	Трансформація зовнішньої мотивації у внутрішню пізнавальну активність.
Ситуативна тривожність	Техніка «Дихання по квадрату», «Безпечне місце», вправа «Смішний екзаменатор».	Зниження вегетативних проявів тривоги в ситуаціях перевірки знань.
Соціальний стрес	Рольові ігри: «Конфлікт у класі», вправа «Коло підтримки», техніка «Акваріум».	Підвищення відчуття безпеки в групі, мінімізація страху очікувань оточення.
Взаємодія з вчителями	Вправа «Лист до вчителя», тренінг асертивності (вміння ввічливо сказати «ні» або попросити допомоги).	Зниження бар'єрів у спілкуванні з педагогами, подолання страху оцінки.
Саморегуляція	Прогресивна релаксація за Джекобсоном, метод «Стоп-кадр» для тривожних думок.	Формування навичок швидкого опанування себе у стресових ситуаціях.