

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Факультет психології

Кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки

На правах рукопису

Янюк Анна Юріївна

**ПРОФІЛАКТИКА ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня «Бакалавр»

за спеціальністю 231 «Соціальна робота»

галузі знань 23 Соціальна робота

за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка»

Рівень вищої освіти: перший

Науковий керівник:

Професор кафедри соціальної реабілітації

та соціальної педагогіки

Доктор психологічних наук, професор

Чуйко Олена Василівна

Допустили до захисту в ЕК

Кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки

Завідувач (ка) кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки

Чернуха Надія Миколаївна

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Янюк Анни Юріївни на кваліфікаційну роботу для здобуття освітнього ступеня «Бакалавр» з теми: «Профілактика шкільної тривожності соціально-педагогічними засобами».

за спеціальністю 231 «Соціальна робота», галузі знань 23 Соціальна робота за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» Київський національний університет імені Тараса Шевченка кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки.

Науковий керівник: *Чуйко Олена Василівна, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, доктор психологічних наук, професор.*

Анотація: Проблема шкільної тривожності набуває особливого значення в умовах сучасних освітніх змін, підвищення академічних вимог, соціальних викликів та інформаційного навантаження. За результатами сучасних досліджень, рівень тривожності у школярів щороку зростає, що негативно впливає не лише на навчальні досягнення, але й на психологічне благополуччя, міжособистісні стосунки та процес соціальної адаптації.

Освітнє середовище часто стає фактором ризику розвитку тривожності через конкуренцію, оцінювання, високі очікування та відсутність належної емоційної підтримки. У такому контексті зростає потреба у посиленні профілактичної роботи, спрямованої на створення безпечного, підтримувального навчального простору.

Роль соціального педагога є ключовою, адже він не лише сприяє формуванню навичок емоційної регуляції та конструктивної поведінки учнів, а й координує взаємодію між вчителями, батьками та учнями. Однак, аналіз сучасної практики показує, що наявні профілактичні механізми не завжди відповідають потребам дітей, які переживають підвищений рівень тривожності.

Тому дослідження соціально-педагогічних засобів профілактики шкільної тривожності є актуальним та необхідним для вдосконалення системи підтримки психоемоційного здоров'я учнів та формування умов успішного навчання та розвитку.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та практично визначити ефективні соціально-педагогічні засоби профілактики шкільної тривожності серед учнів.

Об'єкт дослідження: процес соціально-педагогічної діяльності у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні та соціальні чинники виникнення і прояву шкільної тривожності в учнів, а також соціально-педагогічні засоби та умови її профілактики в освітньому середовищі.

Завдання дослідження:

- 1) Проаналізувати соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі;
- 2) Визначити основні причини та чинники виникнення шкільної тривожності;
- 3) Розробити та апробувати комплекс соціально-педагогічних засобів профілактики шкільної тривожності.

Методологічну основу дослідження становлять: положення гуманістичної педагогіки та психології, системного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів до розвитку особистості дитини; теорії соціально-педагогічної профілактики, концепції шкільної тривожності та емоційного благополуччя учнів; наукові уявлення про феномен тривожності як багатовимірне психолого-педагогічне явище, що виявляється у взаємозв'язку емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів; а також ідеї щодо формування безпечного освітнього середовища, розвитку соціальних і емоційних компетентностей та партнерської взаємодії між учнями, педагогами і батьками.

Основні результати дослідження пройшли апробацію на XXVIII Міжнародній конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (Київ, 2026).

Ключові слова: емоційна безпека, профілактика, соціальна педагогіка, учні, шкільна тривожність, шкільне середовище.

ABSTRACT

Yaniuk Anna Yuriivna for qualification work for obtaining the educational degree "Bachelor" on the topic: "Prevention of school anxiety by social and pedagogical means".

in the specialty 231 "Social Work", areas of knowledge 23 Social Work in the educational and professional program "Social Pedagogy" Taras Shevchenko National University of Kyiv, Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy.

Scientific supervisor: Chuyko Olena Vasylivna, Professor of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

Abstract: The problem of school anxiety is gaining particular importance in the context of modern educational changes, increasing academic requirements, social challenges and information load. According to modern research, the level of anxiety in schoolchildren is increasing every year, which negatively affects not only academic achievement, but also psychological well-being, interpersonal relationships and the process of social adaptation.

The educational environment often becomes a risk factor for the development of anxiety due to competition, evaluation, high expectations and lack of proper emotional support. In this context, there is a growing need to strengthen preventive work aimed at creating a safe, supportive learning space.

The role of a social educator is key, because he not only contributes to the formation of emotional regulation skills and constructive behavior of students, but also coordinates the interaction between teachers, parents and students. However, an analysis of modern practice shows that existing preventive mechanisms do not always meet the needs of children who experience an increased level of anxiety.

Therefore, the study of socio-pedagogical means of preventing school anxiety is relevant and necessary for improving the system of supporting the psycho-emotional health of students and creating conditions for successful learning and development.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and practically determine effective socio-pedagogical means of preventing school anxiety among students.

The object of the study: the process of socio-pedagogical activity in a secondary education institution.

The subject of the study: pedagogical-psychological and social factors of the emergence and manifestation of school anxiety in students, as well as socio-pedagogical means and conditions for its prevention in the educational environment.

The objectives of the study:

- 1) To analyze socio-pedagogical approaches to the prevention of anxiety in the educational environment;
- 2) To identify the main causes and factors of the emergence of school anxiety;
- 3) To develop and test a complex of socio-pedagogical means of preventing school anxiety.

The methodological basis of the study is: the provisions of humanistic pedagogy and psychology, systemic, personally oriented and activity approaches to the development of a child's personality; theories of social and pedagogical prevention, concepts of school anxiety and emotional well-being of students; scientific ideas about the phenomenon of anxiety as a multidimensional psychological and pedagogical phenomenon, manifested in the relationship of emotional, cognitive and behavioral components; as well as ideas on the formation of a safe educational environment, the development of social and emotional competencies and partnership between students, teachers and parents.

The main results of the study were approved at the XXVIII International Conference of Young Scientists "Personality Problems in Modern Science: Results and Prospects of Research" (Kyiv, 2026).

Keywords: emotional safety, prevention, social pedagogy, students, school anxiety, school environment.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	10
1.1. Поняття та психологічна природа тривожності	10
1.2. Причини та чинники виникнення шкільної тривожності. Особливості прояву тривожності у школярів	18
1.3. Соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі	25
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	32
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	35
2.1. Мета, методи та організація емпіричного дослідження	35
2.2. Виявлення рівня шкільної тривожності та її провідних факторів	36
2.3. Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація	42
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	47
РОЗДІЛ ІІІ. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ТА МОДЕЛЬ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	49
3.1. Розробка моделі профілактичної роботи соціального педагога	49
3.2. Впровадження методів профілактики шкільної тривожності	53
3.3. Оцінка ефективності моделі, рекомендації та перспективи застосування	58
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	60
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	64
ДОДАТКИ	72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема шкільної тривожності набуває особливого значення в умовах сучасних освітніх змін, підвищення академічних вимог, соціальних викликів та інформаційного навантаження. За результатами сучасних досліджень, рівень тривожності у школярів щороку зростає, що негативно впливає не лише на навчальні досягнення, але й на психологічне благополуччя, міжособистісні стосунки та процес соціальної адаптації. У сучасному освітньому просторі дитина постійно перебуває під впливом факторів невизначеності, оцінювання та соціального порівняння, що підсилює емоційне напруження та ризик формування стійкої тривожності як особистісної характеристики (Блохіна, 2021; Волинець & Сопіна, 2025; Гуд, 2019; Чуйко & Іванова, 2017).

Освітнє середовище часто стає фактором ризику розвитку тривожності через конкуренцію, оцінювання, високі очікування та відсутність належної емоційної підтримки. Особливо це проявляється в умовах різних типів освітніх закладів, де можуть відрізнятися підходи до організації навчання, вимоги до учнів, стиль педагогічної взаємодії та рівень індивідуалізації освітнього процесу. У такому контексті зростає потреба у посиленні профілактичної роботи, спрямованої на створення безпечного, підтримувального навчального простору, який враховує індивідуальні особливості дитини.

Ця проблематика вивчалася Ю. Бабаян (2014), О. Волошок (2010), Д. Келлі (1969), Л. Помиткіною (2015), К. Роджерс (2012), К. Хорні (1947) та багатьма іншими. Нині вивченню стану тривожності присвячено безліч робіт.

Роль соціального педагога в освітньому середовищі є ключовою, адже він не лише сприяє формуванню навичок емоційної регуляції та конструктивної поведінки учнів, а й координує взаємодію між вчителями, батьками та учнями. Як зазначає дослідниця Чуйко О.В.: «Соціальний педагог є провідником філософії й політики функціонування освітнього середовища, яке є безпечним для дитини, гуманістично зорієнтованим, таким, що розвиває особистісний потенціал кожного суб'єкта і надає відповідні матеріальні, фізичні, психологічні,

духовні ресурси» (2019, с. 43). Водночас ефективність цієї діяльності значною мірою залежить від наявності діагностичних інструментів, що дозволяють своєчасно виявляти рівень тривожності та чинники її виникнення. Однак аналіз сучасної практики показує, що наявні профілактичні механізми не завжди відповідають потребам дітей, які переживають підвищений рівень тривожності, а також не враховують специфіку освітнього середовища.

Отже, дослідження соціально-педагогічних засобів профілактики шкільної тривожності є актуальним та необхідним для вдосконалення системи підтримки психоемоційного здоров'я учнів, підвищення ефективності освітнього процесу та формування умов для успішної адаптації й гармонійного розвитку дитини в сучасному освітньому середовищі.

Об'єкт дослідження: процес соціально-педагогічної діяльності у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні та соціальні чинники виникнення і прояву шкільної тривожності в учнів, а також соціально-педагогічні засоби та умови її профілактики в освітньому середовищі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та практично визначити ефективні соціально-педагогічні засоби профілактики шкільної тривожності серед учнів.

Завдання дослідження:

- 1) Проаналізувати соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі;
- 2) Визначити основні причини та чинники виникнення шкільної тривожності;
- 3) Розробити та апробувати комплекс соціально-педагогічних засобів профілактики шкільної тривожності.

Методи:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наявної наукової та практичної соціально-педагогічної літератури з досліджуваної теми;

- емпіричні: авторська анкета «Виявлення соціально-педагогічних факторів шкільної тривожності» з метою дослідження і порівняння рівня шкільної тривожності, визначення основних соціально-педагогічних факторів, що впливають на її формування.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що буде здійснено порівняльний аналіз рівня шкільної тривожності учнів державного та приватного закладів освіти, що дозволить визначити основні соціально-педагогічні фактори її формування, а також виявити спільні та відмінні особливості впливу освітнього середовища на розвиток тривожності школярів.

Практичне значення: розроблені заходи можуть бути впроваджені у діяльність закладів загальної середньої освіти з метою зниження рівня шкільної тривожності, оптимізації соціально-психологічного клімату та підвищення ефективності соціально-педагогічного супроводу учнів.

Вибірка та експериментальна база дослідження: учні 5-9 класів приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва (55 учнів); учні 5-9 класів опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, Полтавська обл. (52 учні).

Опубліковані праці: Чуйко, О. В., & Янюк, А. Ю. (2026). Соціально-педагогічні фактори шкільної тривожності учнів закладів загальної середньої освіти державної та приватної форм власності. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження: Матеріали XXVIII Міжнародної конференції молодих науковців* (с. 360–363). Київ.

Структура наукової роботи: складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дипломної роботи – 80 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

1.1. Поняття та психологічна природа тривожності

Тривожність є однією з ключових психологічних категорій, що визначає емоційний стан людини та впливає на її адаптаційні процеси. Вона проявляється у вигляді напруження, неспокою та передчуття небезпеки, формуючи певну реакцію на внутрішні або зовнішні подразники. У психологічній літературі існує широкий спектр підходів до визначення природи тривожності, які охоплюють психодинамічні, когнітивні, соціокультурні та психофізіологічні аспекти.

Розуміння психологічної природи тривожності дозволяє визначити її багатовимірний характер – як стан, що виникає у конкретних ситуаціях, так і як стійку рису особистості. Аналіз теорій класиків психоаналізу, психодинамічних і когнітивних напрямків, а також сучасних досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології демонструє складність феномену та різноманіття механізмів його прояву. Зокрема, тривожність пов'язана як із внутрішніми емоційними конфліктами, так і із соціальними факторами, що визначають відчуття безпеки та здатність індивіда до адекватної взаємодії з оточенням (Бойдюк, 2024; Вавілова, 2021; Мартинюк, 2021; Помиткіна & Полухіна, 2015).

У контексті шкільної діяльності тривожність набуває особливого значення, оскільки впливає на адаптацію дітей до навчання, їх емоційний стан і загальне психічне благополуччя. Теоретичне розкриття природи тривожності є важливим підґрунтям для подальшого обґрунтування соціально-педагогічних методів профілактики цього стану, що сприятиме формуванню психологічно здорового середовища у навчальному процесі.

У науковій літературі поняття «тривога» зазвичай застосовується для позначення емоційно неприємного психічного стану, що проявляється у відчуттях напруженості, занепокоєння та очікуванні несприятливих подій. На фізіологічному рівні цей стан супроводжується активацією вегетативної (автономної) нервової системи (Іванова, 2020).

В межах норми тривога є природною реакцією, притаманною психічно здоровій людині, особливо в ситуаціях, пов'язаних із передбаченням можливих негативних наслідків. Вона виникає тоді, коли особа інтерпретує певні обставини або стимули як такі, що містять реальну чи потенційну загрозу, небезпеку або ризик шкоди.

У психологічній науці відсутнє єдине визначення поняття «тривожність», однак більшість дослідників підкреслюють необхідність розглядати його з урахуванням двох аспектів: як ситуативного (контекстуального) прояву та як відносно стійкої індивідуально-психологічної характеристики особистості. Такий підхід враховує як змінність стану тривожності, так і його динамічний характер (Галієва, 2018).

Проблема тривоги та тривожності привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Значний внесок у її вивчення зробив Зигмунд Фрейд (1975) в межах психоаналітичного підходу. На ранньому етапі своїх досліджень він пов'язував виникнення тривоги з порушенням розрядки лібідозної енергії. Згодом його погляди зазнали змін: тривога почала розглядатися як функція Его, що виконує сигнальну роль, попереджаючи людину про можливу небезпеку та спонукаючи до відповідної реакції – уникнення або прийняття ситуації.

Першоджерело тривоги, за Фрейдом, пов'язане з раннім досвідом дитини, зокрема з її нездатністю самостійно регулювати внутрішні потреби та взаємодію із зовнішнім середовищем. Оскільки цей стан супроводжується негативними переживаннями, індивід прагне його уникнути, активізуючи психологічні захисні механізми, спрямовані на збереження цілісності «Я-образу».

Дослідник виокремив три основні види тривоги: реалістичну, невротичну та моральну. Він підкреслював, що тривога виконує сигнальну функцію для Его щодо потенційної загрози, яка може походити від інстинктивних імпульсів. У відповідь активізуються несвідомі захисні механізми, зокрема витіснення, проекція, раціоналізація, регресія, сублімація, заперечення та інші, які змінюють сприйняття реальності.

У межах розвитку психодинамічного підходу В. Райх (1972) доповнив ідеї З. Фрейда, розширивши їх за рахунок урахування не лише лібідозної енергії, а й загальних біологічних і психологічних процесів організму. Він трактував задоволення як результат вільного руху енергії від внутрішнього центру до зовнішнього середовища. Натомість тривожність, за його підходом, виникає внаслідок блокування цього потоку: енергія не знаходить виходу назовні, повертається всередину і спричиняє формування так званих «м'язових затисків». Це, у свою чергу, порушує природність емоційних і тілесних реакцій. Таким чином, дослідник акцентував увагу на тілесному вимірі тривожності, зокрема на ригідності, м'язовій напрузі та блокуванні активності.

У межах індивідуальної психології А. Адлер (1956) розглядає тривожність як особистісну характеристику, пов'язану з переживанням неповноцінності. Центральним поняттям його теорії є комплекс неповноцінності, який виникає через втрату або недостатній розвиток соціального почуття – відчуття належності та єдності з іншими людьми. У ситуаціях, коли соціальне середовище висуває певні вимоги, навіть нескладні завдання можуть сприйматися індивідом як перевірка власної значущості та спроможності. Це зумовлює підвищене емоційне напруження, надмірну тривогу та ускладнює процес діяльності.

Подальше осмислення природи тривожності здійснено в межах соціокультурного підходу, розробленого К. Хорні (1947). Дослідниця виокремила дві базові потреби, притаманні людині з раннього дитинства: прагнення до задоволення та потребу в безпеці. На відміну від З. Фрейда, вона не розглядала тривожність як невід'ємну складову психіки. Її джерело пов'язувалося передусім із дефіцитом відчуття безпеки в міжособистісній взаємодії. Ключову роль у формуванні тривожності К. Хорні відводила раннім взаєминам із батьками. Недостатня увага, брак емоційної підтримки та тепла з їхнього боку можуть спричинити виникнення у дитини прихованої ворожості. Оскільки дитина залежить від батьків, ці почуття витісняються, але згодом поширюються на інші соціальні контакти. Такий стан дослідниця означила як «базальну тривогу» – глибинне, всеохоплююче переживання небезпеки, що супроводжується

відчуттям безпорадності, незахищеності та меншовартості у світі, який сприймається як ворожий. Водночас людина з вираженою базальною тривожністю схильна перекладати відповідальність за власні дії на оточення.

У міжособистісній теорії Г. С. Саллівана (1961) розглядає тривожність як результат соціальної взаємодії. Емоційний досвід дитини формується під впливом оцінок і реакцій значущих дорослих. Негативне ставлення з боку оточення, покарання чи втрата схвалення підривають відчуття безпеки та сприяють зростанню тривоги. Відповідно, дотримання соціальних норм і очікувань виступає для індивіда засобом підтримання позитивної самооцінки та зниження тривожності.

Особливу роль у цьому процесі Салліван відводив механізму емпатії, завдяки якому дитина «зчитує» емоційні стани батьків. Якщо дорослі часто демонструють занепокоєння чи напруження, ці переживання передаються дитині, формуючи у неї підвищений рівень тривожності. Таким чином, соціальне середовище, насамперед сім'я, виступає ключовим чинником виникнення та розвитку тривожності.

Окремим напрямом у поясненні соціокультурної зумовленості тривожності є теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона (1965), яка ґрунтується на ідеях психоаналізу З. Фрейда. Відповідно до цієї концепції, на першому етапі розвитку формується базова характеристика взаємодії людини зі світом – довіра або недовіра. Якщо дитина не отримує достатнього догляду, турботи й емоційної підтримки, у неї виникає недовіра, що проявляється у тривожності, настороженості та підозрілому ставленні до оточення. Другий етап пов'язаний із формуванням самостійності або, навпаки, невпевненості й сумнівів у власних можливостях. Саме на цих ранніх стадіях закладаються передумови виникнення тривожності як особистісної характеристики.

Загалом, в межах теорії Еріксона розвиток особистості проходить вісім послідовних стадій, кожна з яких передбачає вирішення певної психосоціальної кризи. Результат її подолання може бути як позитивним, так і негативним. У разі успішного проходження етапів у людини формуються довіра до світу,

автономність, ініціативність, компетентність, цілісна ідентичність, здатність до близьких стосунків, соціальна відповідальність і відчуття змістовності життя. Натомість несприятливе розв'язання цих криз призводить до розвитку протилежних якостей: глобальної недовіри, нерішучості, почуття меншовартості, труднощів із соціальною ідентифікацією, ізоляції, егоцентричності та відчуття безнадійності. Таким чином, позитивне завершення кожного етапу сприяє формуванню впевненості та емоційної стабільності, тоді як негативне – підсилює тривожність і внутрішню невпевненість.

У гуманістично-психоаналітичному підході Е. Фромм (1971) розглядав тривожність як наслідок переживання відчуження. Воно виникає тоді, коли людина усвідомлює власну відокремленість і водночас відчуває безсилля перед природними та соціальними силами. Подолання цього стану, на його думку, можливе через встановлення гармонійних взаємин із іншими людьми, зокрема через різні форми любові.

Представник гештальт-психології Ф. Перлз (1969) трактував тривожність як розрив між теперішнім моментом і очікуваним майбутнім. Такий стан спонукає людину постійно прогнозувати події, «програвати» їх наперед, що відволікає від усвідомлення актуального досвіду та знижує здатність до спонтанності й особистісного розвитку.

В межах теорії особистісних конструктів Д. Келлі (1969) пов'язував тривожність із усвідомленням того, що життєві події виходять за межі наявної системи інтерпретації людини. Іншими словами, тривога виникає не через недосконалість очікувань як таких, а через відсутність адекватних когнітивних схем (конструктів), які дозволяють зрозуміти й передбачити ситуацію. Немоżliвість пояснити або спрогнозувати події зумовлює переживання невизначеності, безпорадності та незахищеності.

У гуманістичній психології К. Роджерс (2012) пов'язував виникнення тривожності з внутрішньоособистісним конфліктом між уявленням людини про себе в реальності та її ідеалізованим образом. У цьому контексті тривожність постає як емоційна реакція на неузгодженість між «Я-реальним» і «Я-

ідеальним». Вона переживається як внутрішня напруженість, скутість і дискомфорт, причини яких не завжди усвідомлюються. При цьому тривожність не розглядається як самостійне психологічне утворення, а трактується як прояв або наслідок внутрішнього конфлікту.

В межах теорії диференційних емоцій К. Ізард (1977) визначає тривожність як складне емоційне утворення, в основі якого лежить страх у поєднанні з іншими базовими емоціями, такими як провина, сором, гнів, інтерес чи співчуття. На відміну від страху, який є чітко окресленою та специфічною емоцією, тривога розглядається як їхня комбінація або патерн. Ізард підкреслював, що структура тривожності є індивідуально варіативною: у різних людей домінування певних емоційних компонентів може відрізнятися. Наприклад, у одних провідну роль можуть відігравати переживання страждання чи провини, тоді як у інших – сором або гнів. Окрім цього, тривожність може включати як мотиваційні, так і біохімічні складові, що ускладнює її однозначне трактування та аналіз.

В межах функціонального підходу Ю. Бабаян (2014) трактує тривогу як результат складної взаємодії когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій, що проявляються на рівні цілісної особистості. Такий стан виникає в ситуаціях, які суб'єктивно оцінюються як потенційно небезпечні, при цьому він спрямований на виявлення джерела загрози та визначення способів її подолання.

За визначенням О. Волошок (2010), тривожність проявляється як стан внутрішнього напруження, настороженості та емоційного дискомфорту. Вона супроводжується підвищеною чутливістю до труднощів, схильністю до переживання провини, заниженою самооцінкою і найчастіше виникає в умовах невизначеності або очікування загрози важливим для особистості аспектам життя.

Водночас тривога не є виключно негативним явищем. Як природний психічний стан, вона може виконувати адаптивну функцію: сигналізувати про можливі труднощі та мобілізувати внутрішні ресурси. Таку позицію підтримує Л. Помиткіна (2015), яка розглядає психічні стани як умову ефективної саморегуляції діяльності. На її думку, тривога виступає своєрідним

попереджувальним механізмом, що спонукає людину до більш ретельного планування, прогнозування та підготовки до майбутньої діяльності, підвищуючи її результативність.

Попри це, у більшості випадків тривожність пов'язують із негативними переживаннями, зокрема зі стресом. О. Хлівна (2016) визначає тривогу як реакцію на різноманітні, переважно соціально-психологічні, стресори. Вона характеризується змінною інтенсивністю, часовою динамікою, переживанням напруженості, занепокоєння та супроводжується активацією вегетативної нервової системи. При цьому рівень тривоги залежить від сили стресового впливу, а сам стан є типовим для людини у відповідних обставинах.

В межах системного підходу Л. Помиткіна (2015) виокремлює кілька напрямів аналізу тривоги. Зокрема, системно-структурний підхід розглядає її як цілісне інтегроване утворення; системно-функціональний – як форму психічного відображення взаємодії людини зі світом і соціумом, яка може виконувати як мобілізуючу, так і дезорганізуючу функцію; системно-історичний – пояснює походження тривоги через сукупність соціальних, психологічних і фізіологічних чинників.

Деякі дослідники підкреслюють, що невмотивована або надмірна тривожність може виступати індикатором порушень психічного функціонування. Зокрема, Ю. Бабаян (2014) пов'язує такий стан із неадекватною фіксацією на пошуку джерела загрози, що призводить до дезорганізації поведінки. У цьому випадку активність людини спрямовується не стільки на ефективне вирішення ситуації, скільки на постійний пошук потенційної небезпеки як спосіб зниження внутрішнього напруження. Водночас здатність особистості до вибору альтернатив і пошуку нових способів подолання труднощів розглядається як показник її психологічного благополуччя.

Важливу роль у виникненні тривоги відіграє механізм антиципації – передбачення можливих негативних подій. У деяких випадках це призводить до перебільшення ризиків і формування необґрунтованих переживань щодо

потенційних загроз, що може проявлятися у постійному занепокоєнні навіть за відсутності об'єктивних підстав.

Поняття «особистісна тривожність» використовується для опису стійкої індивідуальної схильності переживати тривогу. Вона розглядається як риса особистості, що визначається частотою та інтенсивністю виникнення відповідних станів. Дж. Тейлор (1953) трактувала тривожність як тенденцію інтерпретувати нейтральні ситуації як загрозливі та реагувати на них поведінкою уникнення. Таким чином, тривожність виступає як відносно стабільна характеристика, що відображає готовність сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно небезпечні.

На психофізіологічному рівні виникнення тривожності пов'язують з особливостями функціонування центральної нервової системи. Деякі підходи акцентують увагу на ролі вроджених характеристик, а також можливих порушень у роботі мозкових структур, зокрема механізмів регуляції збудження і гальмування. Окремі дослідники пов'язують тривожність із дисбалансом гомеостатичних процесів, що відображається у підвищеній реактивності організму.

Особистісна тривожність не завжди проявляється безпосередньо у поведінці, однак формує загальний фон психологічного неблагополуччя, який впливає на всі сфери життєдіяльності. Високий рівень тривожності зумовлює схильність сприймати навколишній світ як більш небезпечний і загрозливий, ніж він є об'єктивно, що пов'язано з переживанням емоційного дискомфорту та незадоволенням значущих потреб особистості (Томчук С. М. & Томчук М. І, 2018).

Тривале збереження підвищеної тривожності може негативно позначатися на психічному здоров'ї, сприяючи формуванню передневротичних станів і загальному виснаженню психіки. Окрім цього, вона здатна знижувати ефективність діяльності, оскільки надмірна напруженість і сумніви у власних можливостях ускладнюють прийняття рішень і виконання завдань.

Також високий рівень тривожності впливає на саморегуляцію: у складних ситуаціях може знижуватися впевненість у власних силах, зростати дратівливість або виникати схильність пояснювати невдачі зовнішніми чинниками. У міжособистісній сфері тривожність часто пов'язується з невпевненістю у спілкуванні, формуванням напружених або конфліктних відносин, а іноді – з проявами захисної чи агресивної поведінки (Станішевська, 2023).

Проведений аналіз наукових підходів до вивчення тривожності дозволяє стверджувати, що цей психічний стан є багатовимірним феноменом, який проявляється як у вигляді ситуативної реакції на потенційні загрози, так і як стійка риса особистості. Тривожність виникає під впливом як внутрішніх психологічних конфліктів, так і соціальних факторів, що визначають відчуття безпеки, здатність до саморегуляції та адаптації. Високий рівень тривожності здатний негативно впливати на психічне та соціальне функціонування людини, порушувати ефективність діяльності і формувати конфліктні стосунки.

Таким чином, профілактика тривожності у школярів набуває особливого значення. Теоретичне осмислення природи тривожності створює основу для розробки соціально-педагогічних заходів, які спрямовані на зниження ризику виникнення надмірної тривожності, формування психологічної стійкості та забезпечення оптимальних умов для емоційного та соціального розвитку дитини.

1.2. Причини та чинники виникнення шкільної тривожності.

Особливості прояву тривожності у школярів

Початок шкільного навчання є важливим етапом у житті дитини, який супроводжується значними змінами у її соціальному статусі, способі діяльності та взаємодії з оточенням. У цьому віці формується новий тип провідної діяльності – навчальна, що потребує організованості, відповідальності та серйозного ставлення до завдань. Водночас дитина стикається з новими вимогами, обов'язками та правилами, що може спричиняти розвиток

тривожності, особливо за відсутності відповідної психологічної підготовки та підтримки дорослих (Поспелова & Рамзіна, 2021).

Почуття тривоги у школярів є природним і невід'ємним аспектом шкільного життя, адже будь-який процес навчання передбачає відкриття нового і незнайомого, що завжди супроводжується хвилюванням. Пізнання завжди несе в собі елемент невизначеності, який викликає у дитини емоційне напруження. Спроба повністю ліквідувати ці переживання фактично означала б усунення труднощів пізнання, що є необхідною умовою ефективного засвоєння знань. Тому важливо забезпечити баланс між стимулюючими та підтримуючими факторами навчання, щоб створити сприятливе середовище для розвитку та здобуття знань. Критичною є індивідуальна «межа» тривожності кожної дитини: якщо емоційне навантаження перевищує цю межу, виникає дезорганізація діяльності. Саме надмірні емоційні переживання, що дезорганізують навчальний процес, вважаються ключовою ознакою шкільної дезадаптації (Сургунд & Баля, 2023).

Фактори, що сприяють виникненню та закріпленню шкільної тривожності, можна поділити на соціально-психологічні. Серед них – надмірне навчальне навантаження, високі або невідповідні очікування батьків, складні взаємини з педагогами, часті оцінювальні та екзаменаційні ситуації, зміни у класі та недостатня увага дитини під час уроків. Детальніше, навчальні перевантаження зумовлюються структурою навчального року та щотижневим ритмом занять. Після шести тижнів активного навчання працездатність дітей знижується, підвищується втома і неуважність, що супроводжується зростанням рівня тривожності. Для відновлення оптимального рівня працездатності необхідна щонайменше тижнева перерва. Додатково, щотижнєве перевантаження шкільними справами, особливо виконання домашніх завдань у вихідні дні, підсилює емоційне напруження. Дослідження показують, що діти, які повністю присвячують вихідні навчальним завданням, мають вищий рівень тривожності порівняно з тими, хто використовує ці дні для відпочинку (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Фактори шкільної тривожності

Фактор	Зміст	Прояви у поведінці та стані дитини
Навчальне перевантаження	Надмірна кількість завдань, інтенсивний темп навчання, відсутність достатнього відпочинку.	Втома, неухважність, зниження працездатності, дратівливість.
Структура навчального процесу	Нерівномірний розподіл навантаження (навчальні цикли, відсутність пауз).	Погіршення концентрації після тривалого навчання, емоційне виснаження.
Домашнє навантаження	Виконання значного обсягу домашніх завдань, особливо у вихідні дні.	Відсутність відпочинку, перевтома, небажання навчатися.
Батьківські очікування	Високі або невідповідні вимоги до успішності дитини.	Страх помилки, страх не виправдати очікування, невпевненість.
Взаємини з педагогами	Напружена або недостатньо підтримуюча взаємодія з учителем.	Страх відповідати, уникання контактів, самотність.
Оцінювальні ситуації	Часті перевірки знань, контрольні роботи, публічне оцінювання.	Хвилювання перед перевітками, страх отримати низьку оцінку.
Соціальні зміни в класі	Зміна колективу, конфлікти, нестабільність соціальних зв'язків.	Замкнутість, труднощі у спілкуванні, страх неприйняття.
Особливості уваги дитини	Недостатня зосередженість, труднощі утримання уваги.	Відволікання, неуспішність, зауваження від вчителя.

Шкільна тривожність тісно пов'язана із успішністю учнів. Найвищий рівень хвилювання спостерігається у дітей, які демонструють або дуже низькі, або дуже високі результати, тоді як учні середнього рівня проявляють більшу емоційну стійкість. Значну роль у формуванні тривожності відіграють батьківські очікування, особливо коли вони орієнтовані на високі академічні досягнення дитини. Оцінювальні та екзаменаційні ситуації є додатковим джерелом емоційного дискомфорту, оскільки будь-яка перевірка знань пов'язана з психологічним навантаженням та соціальним статусом дитини. Деякі школярі відчувають стрес навіть під час усної відповіді на уроці, особливо якщо вони

сором'язливі, не мають необхідних комунікативних навичок або перебувають під сильним тиском досягти високих результатів (Волошок, 2010).

Прояви шкільної тривожності можуть бути як поведінковими, так і когнітивно-емоційними. До них належить зниження концентрації уваги, відволікання під час уроку, прагнення «сховатися у власний світ», а також агресивні реакції чи спроби уникнути складних ситуацій. У молодшому шкільному віці емоційні переживання особливо сильні через публічність оцінювання та новизну шкільного середовища. Першокласники часто хвилюються через можливе запізнення до школи, втрату шкільного приладдя, конфлікти між однокласниками тощо. Зміна шкільного колективу також може підвищувати рівень тривожності, проте після завершення адаптаційного періоду, що триває від одного до шести місяців, більшість дітей пристосовується.

Симптомами підвищеної тривожності у дітей молодшого шкільного віку є: швидка стомлюваність при виконанні завдань, тривожність при початку роботи, напруженість під час виконання завдань, невпевненість у власних силах, боязкість, небажання братися за нову справу, надмірна пітливість, холодні та вологі руки у стресових ситуаціях, а також труднощі з очікуванням (Поспелова & Рамзіна, 2021).

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку та трансформації когнітивних процесів: вони стають більш контрольованими та відповідальними. Дитина поступово опановує навички самоконтролю, вдосконалює увагу, пам'ять та мислення. До кінця другого класу змінюється характер взаємодії дитини з соціумом: авторитет дорослого поступово втрачає абсолютне значення, а важливість однолітків зростає, зокрема роль спілкування з ними (Остополец, Прокоф'єва, Кобильнік, Скляр & Теліков, 2025).

Важливими психічними процесами для цього віку є контроль власної поведінки, саморефлексія та аналіз власних дій. Дитина формує пізнавальне ставлення до навколишньої дійсності та вчиться орієнтуватися на групу однолітків. Міжнародні дослідження підкреслюють, що молодший шкільний вік – це якісно особливий етап розвитку дитини, який визначає її можливості та

завдання. Зокрема, згідно з Ж. Піаже (2013), інтелектуальний розвиток дітей 7–11 років передбачає розвиток логічного мислення, оборотність розумових дій та можливість долати пряме сприйняття ситуацій. Формування нових думок супроводжується перебудовою психічних процесів, включаючи сприйняття, пам'ять, уяву, мову, волю, а також розвитком здатності усвідомлювати власні почуття, моральне судження та вміння співпрацювати з іншими.

Вступ до шкільного життя та навчання стає ключовим чинником змін у способі життя молодшого школяра. Школа трансформує соціальне становище дитини та організацію її пізнавальної діяльності, оскільки формує новий тип провідної діяльності – навчальну. У житті дитини з'являються завдання, що потребують відповідальності, систематичності та організованості. Важливою складовою педагогічного процесу є визначення рівня тривожності дитини. Виявити її можна вже на початкових етапах спостереження, але для об'єктивної оцінки необхідно враховувати поведінку дитини у різних ситуаціях: під час уроків, спілкування з однолітками та в різні дні тижня.

Зміни у молодшому шкільному віці включають нові вимоги до дитини, додаткові обов'язки, необхідність дотримання правил шкільного життя та режиму дня. Розширюється коло спілкування, з'являються нові друзі, а взаємодія з дорослими (батьками, учителями, психологами, соціальними педагогами) – набуває вирішального значення. Тому до початку навчання дитина повинна бути підготовлена не лише фізично та розумово, а й психологічно, включно з розвитком моральної, мотиваційної, емоційної та соціальної готовності (Дорофей, 2020).

Важливу роль у поведінці молодшого школяра відіграють емоції. У цей період посилюється контроль за проявами власних почуттів, особливо негативних, оскільки дитина навчається оцінювати ситуації, в яких допустимо або недоцільно виявляти емоції. Водночас характерні чутливість і вразливість залишаються вираженими. Порушення емоційного балансу, переважання негативних станів провокує тривожність, страх, сумнів, що за відсутності підтримки та корекції закріплюється як риса характеру. Така тривожність формує

невпевненість у собі та може негативно впливати на психічну діяльність, поведінку, соціальні контакти та загальне формування життєвої позиції.

На початкових етапах навчання додаються нові предмети, розширюється зміст занять, що може провокувати сильні емоційні реакції, особливо у другому класі. Молодші школярі відрізняються психологічною вразливістю та чутливістю до нового й яскравого, проявляючи імпульсивні реакції (сміх на уроці, порушення дисципліни). З часом вони вчаться стримувати емоції, контролювати враження та прояви настрою. Зазвичай молодші школярі позитивно ставляться до навчання, але у випадку негативного ставлення до вчителя чи шкільних завдань проявляються тривожність, підвищена чутливість, емоційна нестійкість та афективні реакції (Дужич, Мялюк, & Марущак, 2023).

Навчально-виховний процес суттєво трансформує психіку дитини, готуючи її до переходу у підлітковий період. Індивідуальні відмінності стають помітними ще в молодшому шкільному віці, і на формування особистості впливають як підготовка дитини до школи, сімейне середовище, педагогічні впливи, так і її вроджені та набуті характеристики. Молодший шкільний вік є етапом активних позитивних змін, проте зростання особистісного розвитку одночасно збільшує потенційні чинники шкільної тривожності.

У середніх класах тривожність зменшується, оскільки особистісний розвиток і досвід навчання дозволяють краще контролювати емоційні реакції. Водночас спектр потенційних причин тривожності розширюється: до них додаються соціальні неприємності (булінг, ізоляція, тестові завдання), домашні проблеми (недостатня підтримка батьків, надмірні вимоги), страх фізичного насильства та негативне спілкування з однолітками (Скляренко, 2013).

У підлітковому віці шкільна тривожність може перетворюватися на стійку рису особистості. Якщо раніше вона локалізувалася лише на конкретних оцінюваннях чи контрольних роботах, то тепер стає загальною характеристикою навчальної діяльності. Це проявляється у занепокоєнні перед будь-якою перевіркою знань, яке знижує ефективність виконання завдань та спричиняє формування так званої «завченої безпорадності». Тривожність у підлітків часто

пов'язана з Я-концепцією і формує психостенічну акцентуацію характеру, проявляючи себе як недовірливість, страхи, невпевненість у собі, уникання складних завдань. Щоб впоратися з цим станом, підлітки можуть звертатися до сфер самореалізації поза школою, таких як комп'ютерні ігри, музика, спілкування з друзями тощо. Такі стратегії виконують захисну функцію, дозволяючи знизити значущість школи у житті підлітка та частково зменшити рівень тривоги (Міщенко & Хавіна, 2017).

Для збереження психічного здоров'я та нормального функціонування всіх видів діяльності, насамперед навчальної, дитині важливо підтримувати емоційний баланс. Домінування негативних емоційних станів провокує тривогу, емоційні порушення та відхилення у розвитку особистості, що впливає на її соціальні контакти. Переживання страху, сумніву чи побоювань, якщо їх не коригувати, можуть закріпитися та трансформуватися у стійку рису характеру – тривожність та невпевненість у собі. Ці риси, у свою чергу, здатні негативно впливати на психічну діяльність та поведінку дитини, формуючи обмежену життєву позицію та іноді спричиняючи затримку психічного розвитку (Мацалап, 2023).

Таким чином, шкільна тривожність є природним явищем у житті дітей, однак її рівень та наслідки значною мірою залежать від організації освітнього середовища та соціально-педагогічної підтримки. Раннє виявлення ознак тривожності, застосування різномісних вправ на уроках, доброзичливе ставлення педагогів, тісна співпраця з психологом, соціальним педагогом, залучення батьків до вирішення емоційних проблем дітей, а також налагодження взаєморозуміння між школою та сім'єю створюють умови для зниження емоційного дискомфорту. Комплексний соціально-педагогічний підхід дозволяє формувати у школярів самоконтроль, впевненість у собі та позитивні соціальні навички, що є запорукою успішної адаптації та гармонійного розвитку особистості у навчальному процесі.

1.3. Соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі

Соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі передбачають системну роботу з учнями, їхніми батьками та педагогами, спрямовану на створення безпечного, підтримуючого та доброзичливого середовища. Основним завданням таких підходів є формування здатності до саморегуляції, розвитку толерантності до негативних переживань та підтримки позитивного ставлення до себе і оточення. Соціально-педагогічна робота передбачає використання комплексних заходів: афективного – через психопрофілактику й психокорекцію емоцій, дихальні та рухові вправи; когнітивного – розвиток пізнавальних здібностей; мотиваційно-смыслового – формування впевненості та нейтрального ставлення до фрустрацій; поведінкового – навчання ефективній взаємодії в групі; часово-просторового – орієнтація у часі та просторі через тренінгові вправи та ігри (Омельченко, 2009).

Соціально-педагогічні підходи враховують значення досвіду та життєвих переживань учнів, що сприяє розвитку гуманістичної спрямованості особистості та позитивного ставлення до себе й шкільного життя. Ключовими аспектами профілактики тривожності є екзистенційний – пов'язаний із ціннісно-смысловими орієнтаціями, діяльнісний – через організацію спільної активності, та психолого-педагогічний – через розвиток умінь ефективної взаємодії, управління настроєм та підтримку успішності в навчальному процесі. Таким чином, соціально-педагогічні підходи забезпечують комплексну профілактику тривожності в освітньому середовищі та створюють основу для емоційного й соціального розвитку школярів.

Соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі передбачають комплексне впровадження заходів, спрямованих на розвиток толерантності до негативних переживань у школярів та підтримку їх емоційного благополуччя. Формування такої толерантності охоплює різні семантичні компоненти: життєрадісність і позитивні дії, емоційну врівноваженість і душевну гармонію, активну діяльність та просторово-часові

орієнтації, а також сенсорні переживання (кольори, музика, смак), що сприяють цілісному розвитку особистості та саморегуляції емоційного стану.

Соціально-педагогічна профілактика тривожності включає системний вплив через групові та індивідуальні засоби: психодинамічні підходи (ігрові та арт-терапевтичні вправи, казкотерапія, створення безпечного середовища), поведінкові методики (тренінги та вправи для формування адаптивної поведінки, розвиток самоконтролю) та сімейну підтримку у випадку внутрішньоособистісних конфліктів. Використання ігрових засобів профілактики і корекції негативних переживань підкреслює роль соціально-педагогічної діяльності у формуванні емоційної стійкості та ефективної взаємодії школярів, забезпечуючи профілактику тривожності в освітньому середовищі та підтримку позитивного розвитку дітей (Гуд, 2019).

У соціально-педагогічній практиці профілактики тривожності в освітньому середовищі гра виступає ключовим засобом розвитку особистості та корекції негативних переживань школярів. Через ігрову діяльність формується активна взаємодія з оточенням, розвиваються інтелектуальні, емоційно-вольові та моральні якості, а також здібності до саморегуляції емоційного стану. Соціально-педагогічні підходи включають використання як директивної, так і недирективної ігрової терапії: сюжетно-рольові ігри сприяють опрацюванню міжособистісних конфліктів та розвитку позитивних стосунків із однолітками й дорослими, казкові сюжети стимулюють уяву та креативність, а рухові ігри забезпечують емоційну розрядку й засвоєння групових норм.

Окреме значення мають арт-терапевтичні методики, що дозволяють школярам через малюнки, конструювання та творчі проєкти виявляти внутрішні переживання, розвивати самовираження й самопізнання, а також корегувати дитячо-батьківські взаємини. Пісочна терапія забезпечує відчуття спокою та ресурсності, дозволяє переносити власні емоції у безпечний простір та взаємодіяти з ними. Використання цих засобів створює цілісну систему підтримки емоційного благополуччя школярів і розвитку їхньої особистості (Дацун, 2025).

У соціально-педагогічній практиці профілактики тривожності в освітньому середовищі психотерапевтичні метафори та казкові оповідання відіграють важливу роль у розвитку емоційної сфери школярів. Через гру та сюжетно-рольові ситуації дитина співвідносить власні переживання з реальним життям, моделює досвід і формує вміння саморегуляції емоційного стану. Соціально-педагогічні підходи передбачають індивідуальний підбір сюжетів відповідно до рівня розвитку дитини, її інтересів та соціального оточення, що підвищує ефективність корекції негативних переживань і розвиток позитивних соціально-психологічних почуттів.

В межах таких підходів емоційний розвиток учнів відбувається на трьох рівнях: психофізіологічному (усвідомлення та контроль емоцій через міміку, жести, пантоміміку), соціально-психологічному (формування довільності поведінки та співпереживання, розвиток соціально-психологічних почуттів) та естетичному (пізнання через емоційний образ, творче осмислення казкових ситуацій). Поєднання цих рівнів сприяє гармонійному емоційному розвитку школярів, формує гуманні соціальні почуття, підтримує адаптивну поведінку та є важливим інструментом соціально-педагогічної профілактики тривожності в освітньому середовищі (Ратинська, 2013).

У соціально-педагогічній практиці профілактики тривожності в освітньому середовищі особлива увага приділяється створенню безпечного та підтримуючого середовища для учнів, що включає як індивідуальну, так і групову роботу. Соціально-педагогічні підходи передбачають комплексну організацію діяльності: проведення на уроках релаксаційних, дихальних та рухових вправ для зниження емоційного напруження; використання ігрових та казкових сюжетів, метафоричних історій для розвитку емоційної саморегуляції та співпереживання; підтримку гармонійного розвитку через арт- і пісочну терапію.

Важливим аспектом також є взаємодія з батьками: ознайомлення їх із проблемою тривожності, навчання способам підтримки та участь у вирішенні емоційних труднощів дітей. Спільна робота соціального педагога, вчителя та

батьків допомагає формувати взаєморозуміння та довіру, що сприяє ефективності профілактичних заходів. У класі соціально-педагогічна діяльність включає створення доброзичливої атмосфери: хороший настрій, підтримка з боку вчителя, позитивна взаємодія між учнями, стимулювання співпраці та командної роботи (Денищук, 2023).

На основі теоретичного аналізу проблеми шкільної тривожності було розроблено структурно-функціональну модель факторів шкільної тривожності. Модель має комплексний характер і включає шість взаємопов'язаних блоків: навчальний, соціальний, педагогічний, сімейний, середовищний та особистісний. Кожен із блоків репрезентує окрему групу чинників, що впливають на емоційний стан дитини, та водночас взаємодіє з іншими компонентами системи (див. Рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Модель факторів шкільної тривожності.

Навчальний блок відображає тривожність, що виникає у зв'язку з безпосередньою навчальною діяльністю та оцінювальними ситуаціями. До його

структури входять страх помилки, хвилювання перед контрольними роботами, перевірками знань, а також переживання під час публічної відповіді. Даний фактор є одним із найбільш значущих, оскільки навчальна діяльність є провідною у молодшому та середньому шкільному віці. Тривожність у цій сфері безпосередньо пов'язана з: системою оцінювання та її публічністю; орієнтацією на результат замість процесу; страхом негативної оцінки з боку вчителя; невпевненістю у власних знаннях і здібностях. Надмірний рівень навчальної тривожності призводить до зниження продуктивності діяльності, погіршення концентрації уваги, уникання складних завдань та формування негативного ставлення до навчання (Гуд, 2019; Помиткіна & Полухіна, 2015; Складенко, 2013; Харін, Прозорський & Голярдик, 2021).

У контексті профілактики важливим є зниження надмірного тиску оцінювання, формування адекватного ставлення до помилок як до елементу навчання та розвиток впевненості у власних можливостях.

Соціальний блок охоплює тривожність, пов'язану з міжособистісними взаєминами у шкільному колективі. Він включає страх осміювання, неприйняття, ізоляції, а також труднощі у встановленні контактів з однолітками. Цей фактор відображає потребу дитини у соціальному визнанні та належності до групи. У шкільному віці значущість однолітків різко зростає, тому негативний соціальний досвід може суттєво впливати на самооцінку та емоційний стан. Соціальна тривожність формується під впливом: рівня згуртованості класного колективу; наявності чи відсутності підтримки з боку однолітків; досвіду булінгу або соціального відторгнення; недостатньо сформованих комунікативних навичок (Ольховецький, 2019).

Високий рівень соціальної тривожності може проявлятися у замкненості, униканні спілкування, страху виступів, а іноді – у агресивній або захисній поведінці.

Профілактична робота в межах цього блоку передбачає розвиток соціальних навичок, формування позитивного мікроклімату в класі, навчання конструктивній взаємодії та емпатії.

Блок, пов'язаний з тривожністю у взаємодії з педагогами, включає страх покарання, осуду, невдоволення з боку педагога, а також відчуття недостатньої підтримки. Формування тривожності у цій сфері значною мірою залежить від: стилю педагогічної взаємодії (авторитарний, демократичний тощо); рівня емоційної підтримки з боку вчителя; способів реагування на помилки учнів; наявності або відсутності довірливого контакту. Низький рівень тривожності у взаємодії з педагогами свідчить про сприятливий психологічний клімат, відкритість до спілкування та можливість отримання допомоги. Високий рівень, навпаки, може призводити до уникання звернень за допомогою, зниження навчальної активності та внутрішнього напруження (Скляренко, 2013; Сургунд & Баля, 2023).

Профілактика в межах цього блоку передбачає формування партнерських відносин між учителем і учнем, розвиток педагогічної підтримки та створення атмосфери психологічної безпеки.

Сімейний блок відображає вплив сімейного середовища на формування тривожності дитини. Основними проявами є страх розчарувати батьків, переживання щодо їхніх очікувань, а також тривога, пов'язана з можливими санкціями за навчальні невдачі. Цей фактор формується під впливом: стилю виховання (авторитарний, гіперопіка, завищені вимоги); рівня емоційної підтримки у сім'ї; ставлення батьків до навчальних досягнень дитини; способів реагування на помилки та невдачі. Надмірний тиск з боку батьків може призводити до формування стійкої тривожності, зниження самооцінки та розвитку страху невідповідності очікуванням. Водночас підтримуюче сімейне середовище виступає потужним ресурсом захисту. В межах профілактичної роботи важливо залучати батьків, формувати адекватні очікування щодо дитини та навчати їх способам емоційної підтримки.

Середовищний блок охоплює вплив фізичного та організаційного середовища школи на емоційний стан учня. До нього належать такі чинники, як шум, тіснота, яскраве освітлення, відсутність безпечного простору, а також загальне відчуття комфорту у шкільному середовищі. Хоча даний фактор

зазвичай має менший рівень вираженості порівняно з іншими, він може виступати додатковим джерелом напруження, особливо для дітей із підвищеною чутливістю. Середовищна тривожність пов'язана з: сенсорним перевантаженням; відсутністю зон психологічного комфорту; почуттям небезпеки у певних просторах школи. Профілактика в цьому напрямі передбачає організацію безпечного та комфортного освітнього простору, створення зон відпочинку, а також врахування індивідуальних особливостей дітей (Прахова & Макаренко, 2019; Рибалко & Йопа, 2020).

Особистісний блок відображає індивідуальну схильність дитини до тривожних переживань. Він включає загальну напруженість, труднощі саморегуляції, схильність до негативних думок та невпевненість у собі. Цей фактор є інтегративним і може посилювати вплив інших блоків. Його формування залежить від: індивідуально-психологічних особливостей; попереднього досвіду дитини; рівня сформованості навичок саморегуляції; загального емоційного фону. Високий рівень особистісної тривожності може призводити до генералізації страхів, зниження адаптивності та формування стійких негативних установок. Профілактична робота передбачає розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки, навчання способам подолання тривоги (Омельченко, 2009).

Окремим елементом моделі є ресурси підтримки, які виконують компенсаторну функцію та знижують вплив негативних факторів. До них належать: сім'я (батьки); однолітки (друзі, однокласники); фахівці (психолог, соціальний педагог, ментор); індивідуальні стратегії (хобі, саморегуляція, творчість тощо). Наявність і доступність ресурсів підтримки є важливим показником соціально-педагогічної захищеності дитини.

Окрему увагу в межах моделі профілактики шкільної тривожності доцільно приділити ролі однолітків як важливого ресурсу соціально-психологічної підтримки. Аналіз наукових джерел засвідчує, що характер міжособистісних взаємин у групі ровесників має суттєвий вплив на емоційний стан учнів та рівень їхньої тривожності. Спілкування з однолітками виступає

значущим чинником формування відчуття прийняття, емоційної підтримки та соціальної приналежності. Наявність довірливих дружніх взаємин сприяє зниженню соціальної напруги, підвищенню впевненості у собі та набуттю позитивного досвіду взаємодії.

У зв'язку з цим профілактична діяльність соціального педагога має бути спрямована на створення умов для розвитку конструктивного спілкування, згуртування учнівського колективу та формування культури взаємопідтримки, що забезпечує ефективне використання ресурсу однолітків як чинника зниження шкільної тривожності (Гуд, 2019; Ольховецький, 2019).

Таким чином, запропонована модель відображає багатофакторну природу шкільної тривожності та дозволяє системно підходити до її профілактики. Вона виступає основою для розробки цілеспрямованих соціально-педагогічних заходів, орієнтованих на зниження впливу негативних чинників, посилення ресурсів підтримки та забезпечення емоційного благополуччя учнів.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У результаті проведеного теоретичного дослідження було виявлено, що тривожність – це багатовимірне психічне явище, яке проявляється як ситуативна реакція на потенційну загрозу та як відносно стійка риса особистості. Вона виникає під впливом внутрішніх психологічних конфліктів, соціальних взаємодій та фізіологічних особливостей організму і може мати як адаптивну функцію, сигналізуючи про можливі труднощі та мобілізуючи ресурси, так і дезорганізуючу, знижуючи ефективність діяльності, саморегуляцію та соціальні взаємозв'язки.

Початок шкільного навчання є критичним етапом у житті дитини, що супроводжується змінами у соціальному статусі, організації діяльності та взаємодії з оточенням. Навчання передбачає нові знання та невизначеність, що природно викликає тривогу; надмірні емоційні переживання можуть дезорганізувати діяльність і проявлятися як шкільна дезадаптація. Фактори

тривожності включають соціально-психологічні та навчальні складові: високі очікування батьків, складні взаємини з педагогами, оцінювальні ситуації, перевантаження домашніми завданнями та зміни у класному середовищі. Її прояви у дітей можуть бути поведінковими (відволікання, агресія, уникання завдань) та когнітивно-емоційними (страх, сумнів, невпевненість).

Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком когнітивних, емоційних і соціальних процесів, формуванням самоконтролю, уваги, пам'яті та соціальної компетентності. Зростання особистісного розвитку одночасно підвищує потенційні чинники тривожності, які в підлітковому віці можуть стати стійкою рисою особистості, проявляючись як недовіра, страхи, уникання складних завдань та психоемоційна нестійкість.

Рівень тривожності та її наслідки значною мірою залежать від організації освітнього середовища та соціально-педагогічної підтримки. Раннє виявлення ознак тривожності, комплексна робота педагогів, психологів, соціальних педагогів та батьків, створення доброзичливого середовища і застосування адаптивних вправ сприяють розвитку самоконтролю, впевненості та позитивних соціальних навичок, забезпечуючи успішну адаптацію та гармонійний розвиток дитини.

Соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності ґрунтуються на системній роботі з учнями, батьками та педагогами, спрямованій на створення безпечного та підтримуючого середовища, розвиток здатності до саморегуляції та толерантності до негативних переживань. Важливими інструментами є ігрові та творчі методики (сюжетно-рольові ігри, казкотерапія, арт- та пісочна терапія), які допомагають школярам усвідомлювати власні емоції, моделювати досвід і формувати соціально-психологічні навички.

На основі результатів теоретичного дослідження розроблена модель факторів шкільної тривожності. Модель має комплексний характер і включає шість структурних компонентів: навчальний, соціальний, педагогічний, сімейний, середовищний та особистісний. Кожен із блоків репрезентує окрему

групу чинників, що впливають на емоційний стан дитини, та водночас взаємодіє з іншими компонентами системи.

Таким чином, комплексне поєднання психологічних, соціально-педагогічних та батьківських заходів забезпечує формування толерантності до негативних переживань та сприяє гармонійному емоційному і соціальному розвитку школярів, знижуючи ризик дезадаптації та підвищуючи ефективність навчальної діяльності.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

2.1. Мета, методи та організація емпіричного дослідження

Для практичного визначення рівня шкільної тривожності та визначення основних соціально-педагогічних факторів, що впливають на її формування було організовано і проведено емпіричне дослідження на базі: приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва; опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, Полтавська обл., із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

У дослідженні брали участь 107 учнів, серед яких 55 учнів приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва та 52 учні 5-9 класів опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, Полтавська обл.

Мета дослідження: виявити рівень шкільної тривожності та визначити основні соціально-педагогічні фактори, що впливають на її формування (навчальні, міжособистісні, взаємодія з учителями, батьківські очікування, шкільне середовище та особистісні особливості учнів).

Відповідно до поставленої мети, щоб визначити особливості шкільної тривожності, ми зробили порівняльний аналіз серед учнів державного та приватного закладів освіти.

Для досягнення поставленої мети дослідження було реалізовано наступні етапи:

1) визначення вибірки опитуваних учнів. В результаті чого було виокремлено дві групи респондентів: перша група – учні 5-9 приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва, друга група – учні 5-9 класів опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, Полтавська обл.;

2) було розроблено авторську анкету, яка була спрямована на дослідження і порівняння рівня шкільної тривожності та визначення основних соціально-педагогічних факторів, що впливають на її формування.

Авторська анкета «Виявлення соціально-педагогічних факторів шкільної тривожності» містить питання відкритого та закритого типу (див. Додаток А). Анкета складається з 8 блоків, спрямовані на виявлення суб'єктивної оцінки тривожності у шкільному середовищі респондентів, зокрема:

- 1) Загальна інформація про учня (стать, вік, клас тощо).
- 2) Блок, який спрямований на визначення навчальної тривожності.
- 3) Блок, який спрямований на визначення соціальної тривожності.
- 4) Блок, який спрямований на визначення тривожності у взаємодії з педагогами.
- 5) Блок, який спрямований на визначення сімейного фактору тривожності.
- 6) Блок, який спрямований на визначення тривожності, пов'язаної з освітнім середовищем.
- 7) Блок, який спрямований на визначення особистісної (загальної) тривожності.
- 8) Блок, який спрямований на визначення ресурсів підтримки.

2.2. Виявлення рівня шкільної тривожності та її провідних факторів

Проаналізуємо отримані результати.

Загалом участь в опитуванні взяли 107 учнів, з них 55 учнів приватної школи та 52 учні державної школи.

Щодо дослідження серед учнів приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва було визначено наступні аспекти.

Всього опитування пройшло 18 дівчат (32,7%) та 33 хлопці (60%), 4 (7,3%) респондентів обрали варіант «інше». Вік опитуваних – від 10 до 14 років.

Більшість опитуваних вказали, що навчаються в 8 класі (41,8%), інші – у 5 класі (25,4%), 7 класі (21,8%), 6 класі (7,3%), 9 класі (1,8%) (див. Рис. 2.1.).

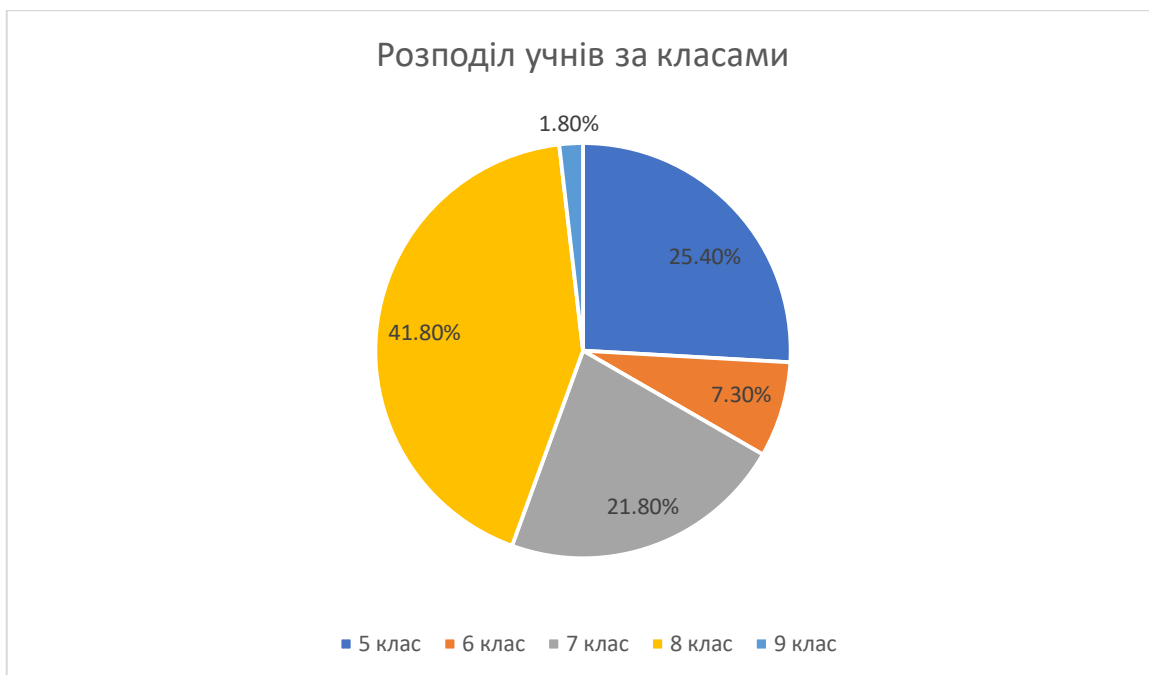


Рис. 2.1. Діаграма розподілу учнів ACE School за класами.

Більшість (56,4%) навчається в школі не з першого класу, коли 43,6% навчаються від самого початку. Судячи з відповідей, можна зазначити, що більша частина переходила з іншого закладу освіти після 3 класу (18,2%) та 8 класу (15,2%), коли найменша кількість – після 1 класу (3%).

З основних причин переходу респонденти зазначили:

- зміна місця проживання (20,5%);
- воєнні/соціальні обставини (6,8%);
- незадоволеність попередньою школою (34,1%);
- за рекомендацією батьків (18,2%);
- через перехід в цю школу моєї вчительки з державної школи (2,3%);
- щоб покращити оцінки (2,3%).

Отримані результати свідчать, що у більшості учнів приватного закладу освіти переважає низький рівень шкільної тривожності (65,5%), що вказує на загалом сприятливе емоційне середовище та достатній рівень адаптації до навчального процесу.

Водночас 21,8% учнів мають помірний рівень тривожності, що є варіантом норми, але потребує уваги в контексті профілактики. Особливу увагу слід звернути на групу учнів із підвищеним (7,3%) та високим (5,5%) рівнями

тривожності, які разом становлять 12,8%. Це може свідчити про наявність окремих труднощів адаптації, емоційного напруження або впливу несприятливих соціально-педагогічних факторів (див. Рис. 2.2.).

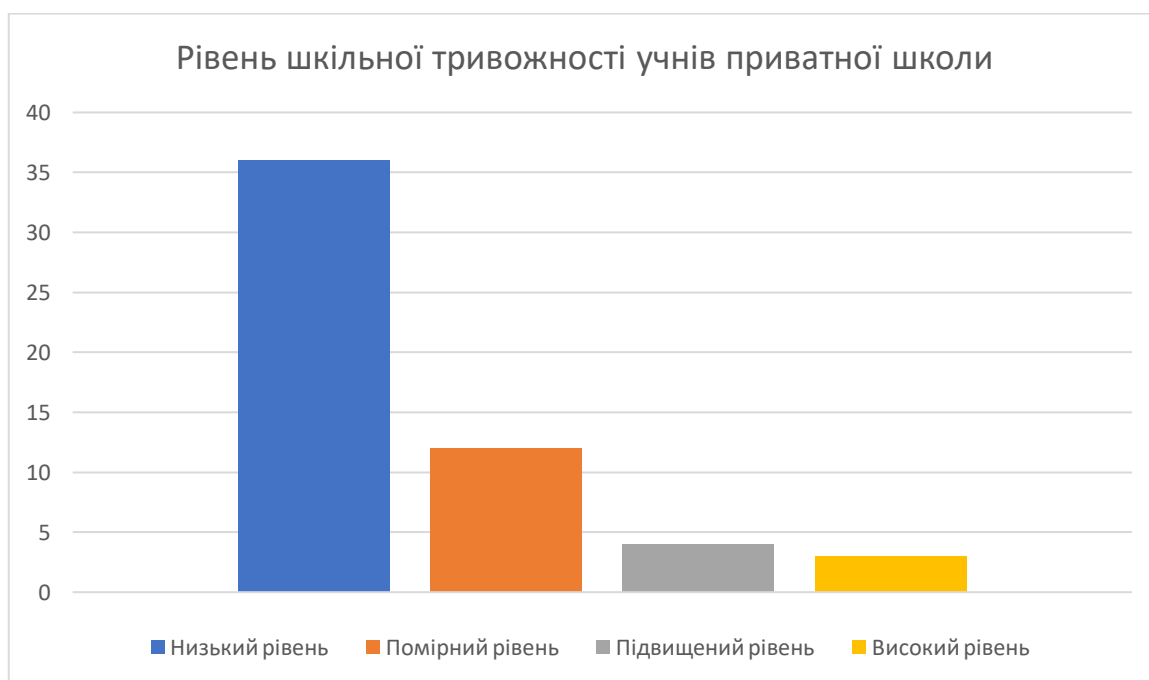


Рис. 2.2. Показники рівнів шкільної тривожності учнів приватної школи.

Найбільш вираженим є рівень соціальної тривожності, що свідчить про значущість міжособистісних взаємин, страху оцінювання з боку однолітків, труднощів у спілкуванні та потреби у прийнятті (орієнтовно 65-70%). Другим за значущістю є сімейний фактор, що вказує на вплив батьківських очікувань, страх розчарувати батьків та залежність емоційного стану дитини від сімейної взаємодії (55-60%). Далі за рівнем прояву йде навчальна тривожність, що пов'язана з оцінюванням, контролем знань та страхом помилки (50-55%). Особистісна тривожність має середній рівень вираженості, що може свідчити про індивідуальні особливості емоційної регуляції окремих учнів (45-50%).

Найменш вираженими є тривожність у взаємодії з педагогами та середовищний фактор (35-45%), що свідчить про відносно безпечну атмосферу у взаємодії з вчителями та комфортність освітнього середовища.

Найбільш значущим ресурсом підтримки для учнів є батьки (85,2%), що свідчить про важливу роль сім'ї у забезпеченні емоційної стабільності дитини.

Далі за значущістю йдуть друзі (74,1%) та однокласники (37%), що підкреслює роль соціального оточення у зниженні тривожності.

Менш вираженими ресурсами є ментор (35,2%) та психолог (22,2%), що може свідчити про недостатню інтегрованість цих фахівців в систему підтримки або недостатню довіру до них.

Серед додаткових ресурсів учні зазначили: музику, самоаналіз, знайомих, відеоігри, соціальні мережі, родичів та вчителів, що вказує на індивідуальні стратегії подолання тривоги та потребу у варіативних формах підтримки.

Отримані результати свідчать про загалом сприятливий рівень емоційного благополуччя учнів приватного закладу освіти, однак наявність групи ризику та домінування соціальної тривожності вказують на необхідність посилення соціально-педагогічної роботи, зокрема у напрямі розвитку комунікативних навичок, підтримки позитивного мікроклімату в класі та залучення батьків до процесу емоційної підтримки дітей.

Щодо дослідження серед учнів опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, маємо наступні результати.

Всього опитування пройшло 33 дівчини (63,5%) та 15 хлопців (28,8%), 4 (7,7%) респондентів обрали варіант «інше». Вік опитуваних – від 11 до 17 років.

Більшість навчається у 6 класі (46,1%), інші – у 7 класі (30,7%), 9 класі (9,6%), 10 класі (7,7%) (див. Рис. 2.3.).

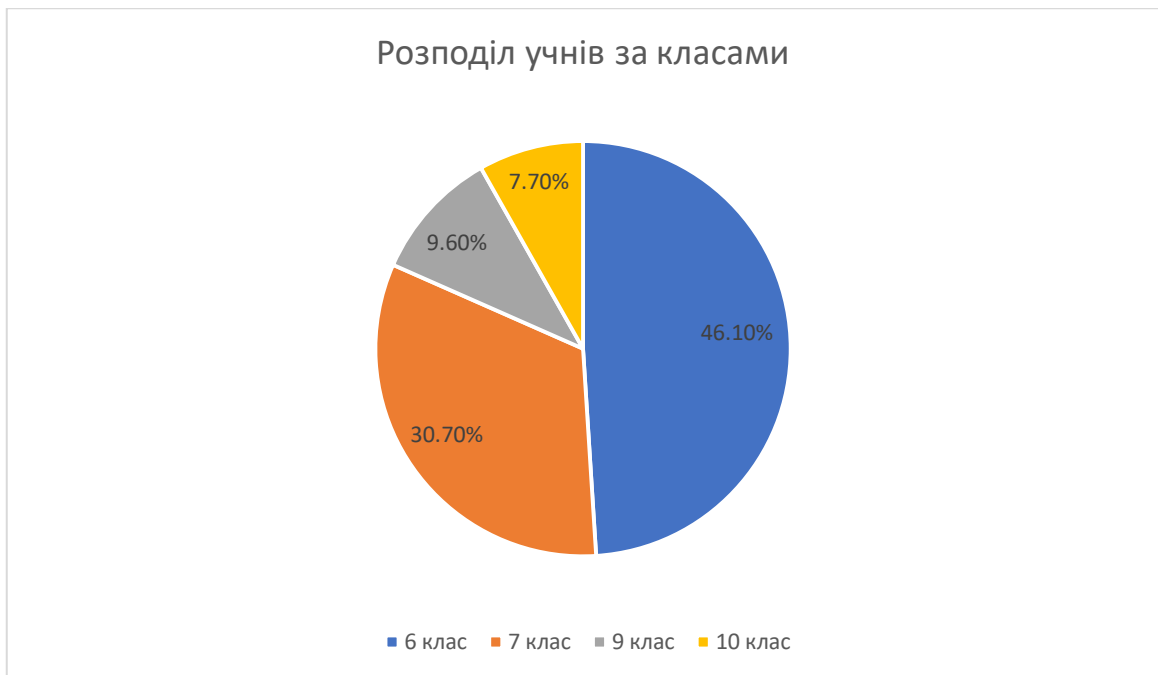


Рис. 2.3. Діаграма розподілу учнів «Новогалещинського ліцею Новогалещинської селищної ради» за класами.

71,2% навчаються в школі з першого класу, коли 28,8% – ні. Більша частина перейшла з іншого закладу освіти після 3 класу (27,2%), а причиною цього стали наступні чинники:

- зміна місця проживання (18,2%);
- воєнні/соціальні обставини (18,2%);
- незадоволеність попередньою школою (9,1%);
- за рекомендацією батьків (13,6%);
- почали булити (4,5%);
- закриття минулої школи (9%).

Отримані результати після опитування свідчать, що у більшості учнів державного закладу освіти переважає низький рівень шкільної тривожності (53,8%), що вказує на відносно задовільний рівень адаптації до навчального середовища.

Водночас значна частка учнів має помірний рівень тривожності (40,4%), що може свідчити про підвищене емоційне напруження у навчальному процесі. Частка учнів із підвищеним рівнем тривожності становить 5,8%, при цьому

високий рівень не виявлено (0%), що є позитивним показником, однак не виключає наявності окремих труднощів у частини учнів (див. Рис. 2.4.).

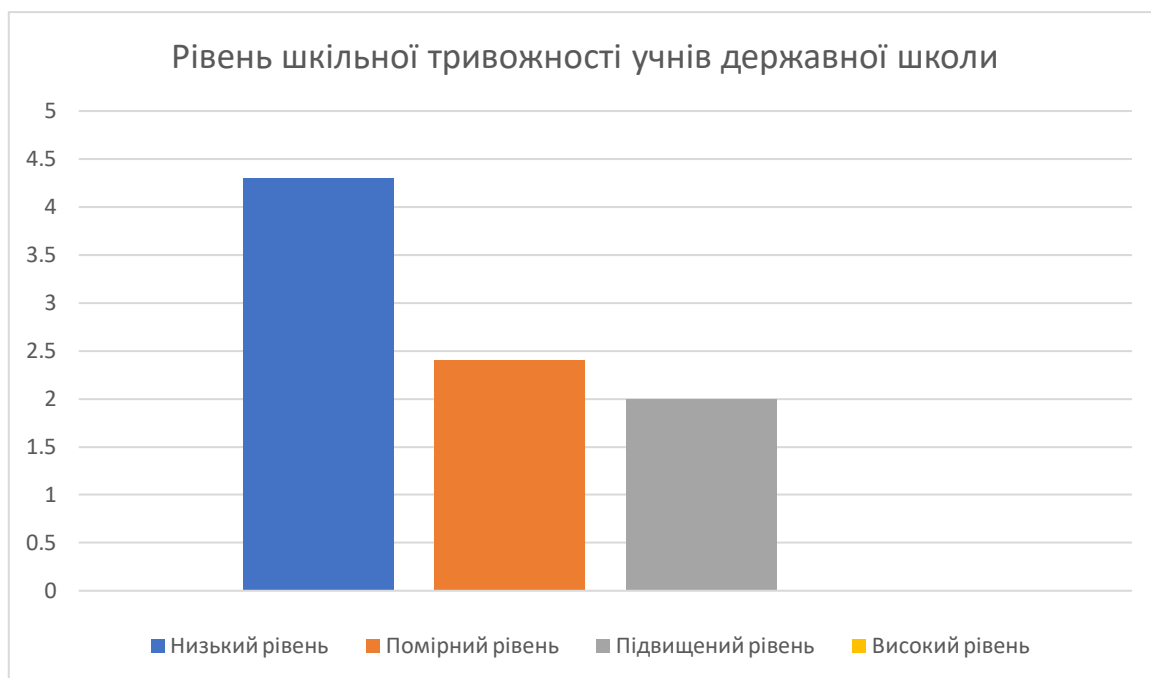


Рис. 2.4. Показники рівнів шкільної тривожності учнів державної школи.

Найбільш вираженим є рівень навчальної тривожності, що свідчить про значний вплив оцінювання, контролю знань та страху помилки на емоційний стан учнів (орієнтовно 60-65%). Другим за рівнем прояву є соціальна тривожність, що вказує на важливість міжособистісних взаємин та переживання щодо прийняття у колективі (55-60%). Далі спостерігається особистісна тривожність, що відображає індивідуальні особливості емоційної регуляції. Менш вираженим є сімейний фактор, що може свідчити про відносно помірний вплив батьківських очікувань на формування тривожності (50-55%). Найнижчі показники мають тривожність у взаємодії з педагогами та середовищний фактор, що вказує на відсутність вираженого напруження у взаємодії з учителями та загалом прийнятні умови освітнього середовища (35-45%).

Найбільш значущим ресурсом підтримки є батьки (82,7%), при цьому майже на одному рівні з ними знаходяться друзі (76,9%), що свідчить про вагомую роль як сімейної, так і неформальної соціальної підтримки. Менш значущими є

однокласники (17,3%), що може вказувати на недостатній рівень згуртованості класного колективу.

Найменш вираженими ресурсами виступають психолог (1,9%) та соціальний педагог (3,8%), що може свідчити про обмежене залучення цих фахівців до процесу емоційної підтримки або недостатній рівень довіри до них.

Серед додаткових ресурсів учні зазначили: домашніх тварин, брата, сестру, бабусю, а також самостійне подолання труднощів, що вказує на індивідуальні та сімейні способи регуляції емоційного стану.

Отримані результати свідчать про відносно стабільний емоційний стан учнів державного закладу освіти, однак висока частка помірного рівня тривожності та домінування навчального фактору вказують на необхідність посилення соціально-педагогічної роботи, зокрема у напрямі зниження навчального стресу, формування впевненості у власних силах та розвитку ефективних стратегій подолання труднощів.

2.3. Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація

На основі проведеного дослідження, спрямованого на визначення рівня шкільної тривожності в приватному та державному закладах освіти, маємо наступні результати.

В порівнянні респондентів, що проходили опитування, більша частка учнів з приватної школи навчаються у 8 класі (41,8%), коли з державної – у 6 класі (46,1%). Загалом вік респондентів – від 10 до 17 років. Більшість опитуваних дітей (56,4%) з приватної школи перейшла навчатись з інших закладів освіти, коли в державній більшість (71,2%) навчається з першого класу.

Порівняння результатів показало, що у приватному закладі освіти частка учнів із низьким рівнем тривожності є вищою (65,5%), ніж у державному (53,8%), що свідчить про більш сприятливе емоційне середовище та кращу адаптацію учнів до навчального процесу.

Водночас у державній школі значно вища частка учнів із помірним рівнем тривожності (40,4% проти 21,8% у приватній), що може вказувати на більший рівень навчального та емоційного навантаження.

Частка учнів із підвищеним і високим рівнями тривожності у приватній школі становить 12,8%, тоді як у державній – 5,8% (без випадків високого рівня). Це може свідчити про наявність у приватному закладі окремої групи учнів із вираженими емоційними труднощами, попри загалом сприятливі умови (див. Рис. 2.5).

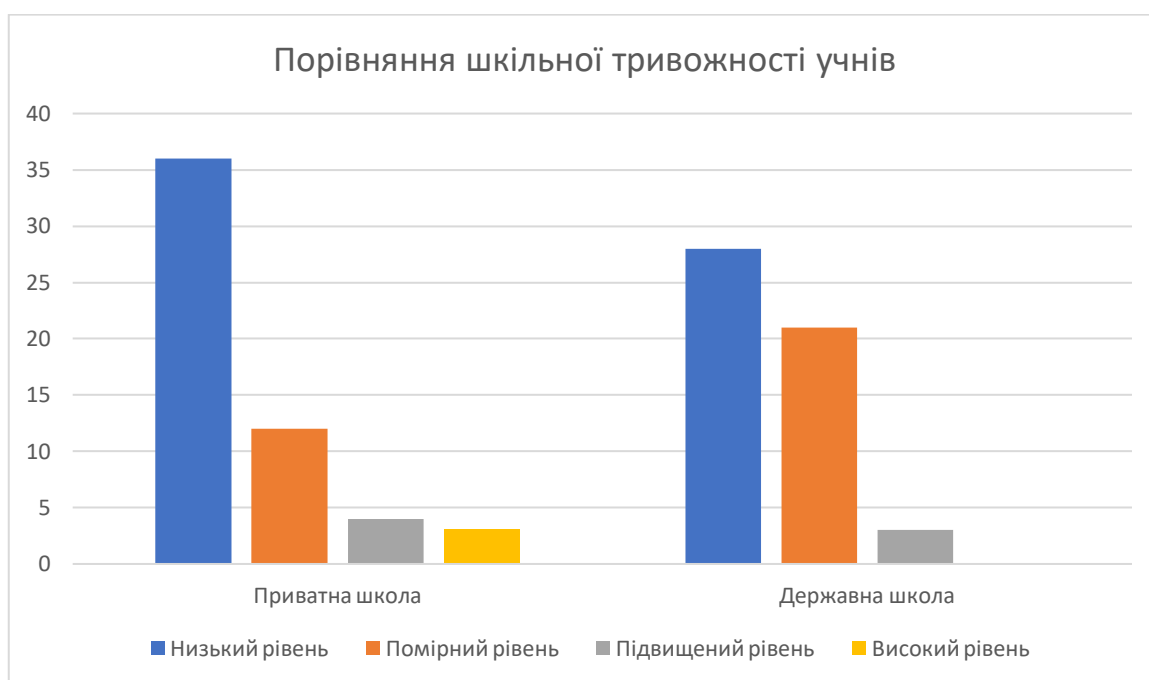


Рис. 2.5. Порівняння рівнів шкільної тривожності учнів приватної та державної шкіл.

Суттєві відмінності виявлено у структурі тривожності:

- У приватній школі домінує соціальна тривожність, що вказує на значущість міжособистісних взаємин, потребу у прийнятті та чутливість до оцінювання з боку однолітків.
- У державній школі провідною є навчальна тривожність, що свідчить про більший вплив оцінювання, контролю знань та страху помилки.

Сімейний фактор у приватній школі має вищу значущість, ніж у державній, що може вказувати на сильніший вплив батьківських очікувань. Особистісна тривожність в обох групах займає середні позиції, що свідчить про індивідуальні

відмінності учнів незалежно від типу закладу. Найменш вираженими в обох школах є тривожність у взаємодії з педагогами та середовищний фактор, що вказує на загалом безпечні умови взаємодії з учителями та відсутність критичних проблем у фізичному середовищі школи.

В обох закладах основним ресурсом підтримки виступають батьки (85,2% – приватна; 82,7% – державна), що підтверджує ключову роль сім'ї у забезпеченні емоційного благополуччя дітей. Друзі також є важливим ресурсом у обох групах (74,1% і 76,9%), що підкреслює значущість неформального спілкування. Водночас у приватній школі вищою є роль однокласників (37% проти 17,3%), що може свідчити про кращу згуртованість колективу. У державній школі значно нижчий рівень звернення до психолога (1,9%) та соціального педагога (3,8%) порівняно з приватною (22,2% та 35,2%), що може вказувати на меншу доступність або довіру до цих фахівців.

Додаткові ресурси в обох групах мають переважно індивідуальний і сімейний характер, однак у державній школі частіше спостерігається орієнтація на самостійне подолання труднощів.

Отримані результати свідчать, що тип освітнього середовища впливає не лише на рівень, але й на структуру шкільної тривожності. Приватна школа забезпечує більш сприятливі умови для зниження загального рівня тривожності, однак підвищена увага до міжособистісних взаємин і соціального статусу може посилювати соціальну тривожність. Державна школа характеризується вищим рівнем помірної тривожності, що пов'язано насамперед із навчальним навантаженням і оцінювальними ситуаціями, що підсилює навчальний стрес.

Виявлені відмінності в ресурсах підтримки свідчать про різний рівень інтегрованості соціально-педагогічної допомоги: у приватному закладі вона більш представлена, тоді як у державному – менш доступна або менш затребувана.

Порівняльний аналіз показав, що шкільна тривожність має різну специфіку залежно від типу освітнього закладу: у приватній школі вона більше пов'язана з соціальними чинниками, тоді як у державній – з навчальними. Це обумовлює

необхідність диференційованого підходу до профілактики: розвитку комунікативних навичок і соціальної підтримки у приватних закладах та зниження навчального стресу й оптимізації оцінювального процесу – у державних.

З метою більш узагальненого аналізу також було розглянуто показники шкільної тривожності без поділу на тип освітнього закладу. Узагальнені результати свідчать, що в загальній вибірці учнів переважає низький рівень шкільної тривожності, водночас значна частка дітей демонструє помірний рівень, що вказує на наявність емоційного напруження в межах вікової норми. Частина учнів має підвищений рівень тривожності, що свідчить про наявність групи ризику, яка потребує додаткової соціально-педагогічної уваги та підтримки (див. Рис. 2.6).

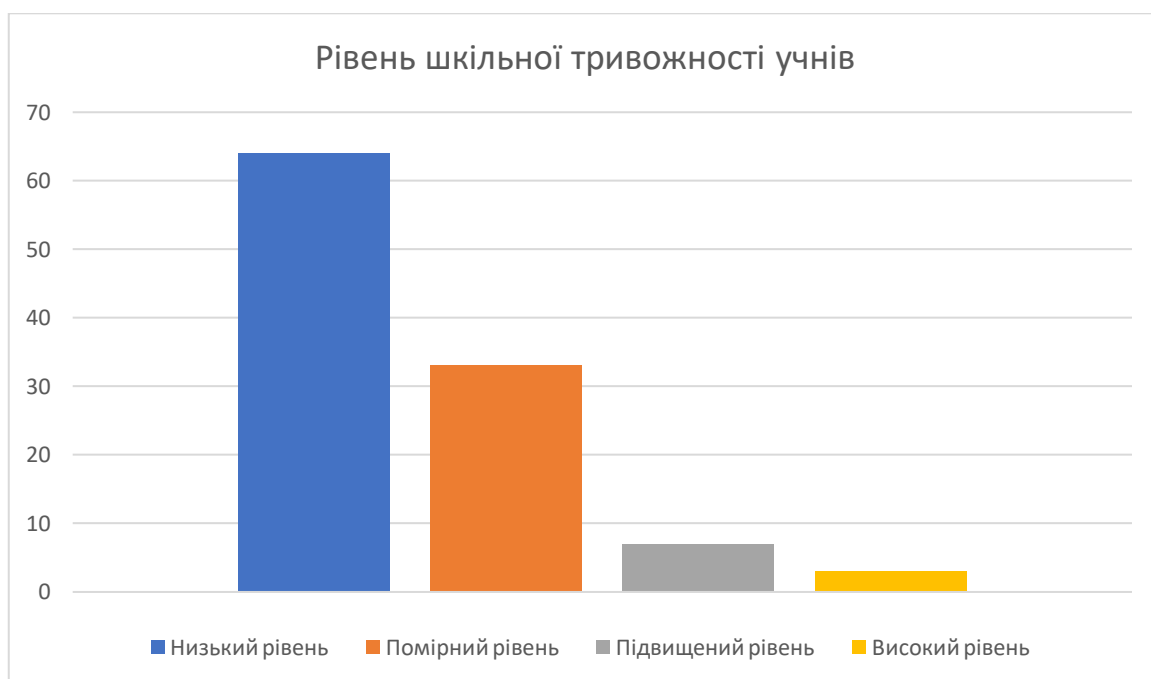


Рис. 2.6. Загальний рівень шкільної тривожності учнів.

У структурі шкільної тривожності в цілому простежується домінування навчальних і соціальних факторів, що підтверджує значущість як оцінювальної діяльності, так і міжособистісних взаємин у формуванні емоційного стану учнів. Менш вираженими є фактори взаємодії з педагогами та особливості освітнього середовища, що свідчить про відносно сприятливі умови навчання в цілому (див. Рис. 2.7). Це корелює із дослідженнями Чуйко О.В., Іванової І.В. (2017), які

підтверджують наявність тісного зв'язку між навчальною успішністю та рівнем тривожності підлітків, зокрема підвищену залежність від зовнішнього оцінювання, що в умовах ситуацій перевірки знань провокує зростання тривожних реакцій, дезорганізацію поведінки та формування стійких проявів особистісної тривожності.

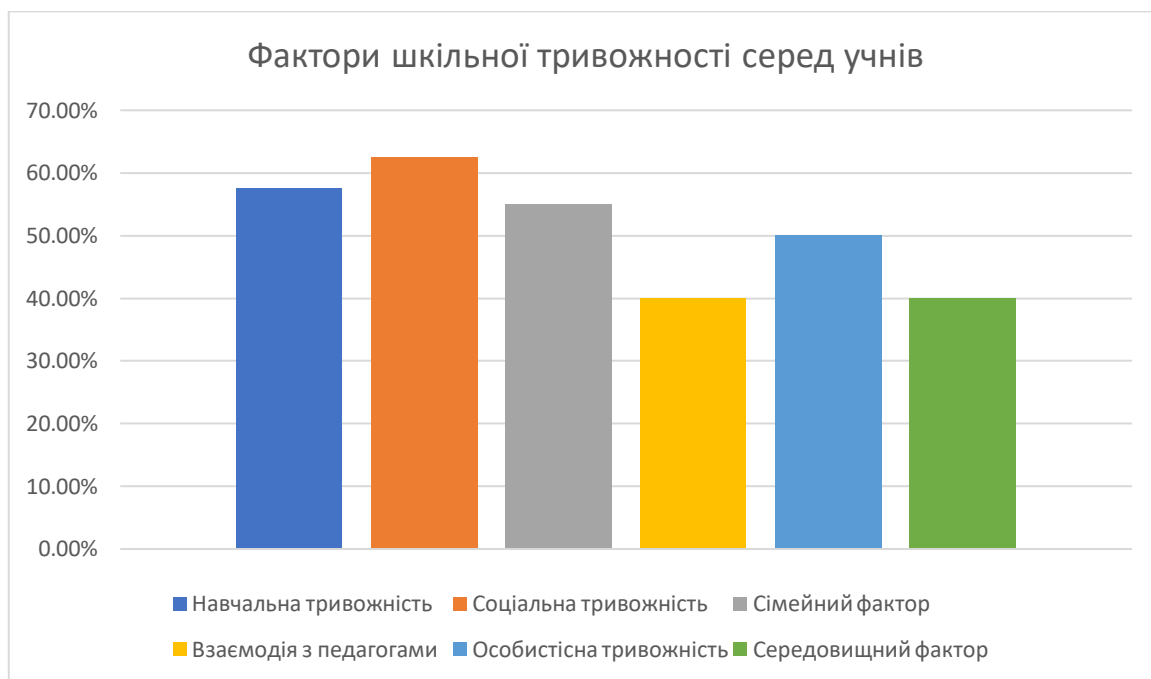


Рис. 2.7. Розподіл факторів шкільної тривожності серед учнів (узагальнені показники).

Поділ вибірки на учнів приватного та державного закладів освіти здійснювався з метою перевірки припущення (гіпотези) про те, що особливості організації освітнього середовища можуть впливати на рівень і структуру шкільної тривожності. Отримані результати підтверджують наявність певних відмінностей, що виявляються у домінуванні різних факторів тривожності залежно від типу закладу, а також у специфіці ресурсів підтримки.

Таким чином, узагальнений аналіз дозволяє зробити висновок, що шкільна тривожність є поширеним явищем серед учнів незалежно від типу освітнього середовища, однак її прояви та чинники мають варіативний характер, що обумовлює необхідність комплексного підходу до її профілактики.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Для практичного визначення рівня шкільної тривожності та визначення основних соціально-педагогічних факторів, що впливають на її формування було організовано і проведено емпіричне дослідження на базі: приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва; опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, Полтавська обл., із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

У дослідженні брали участь 107 учнів, серед яких 55 учнів приватної школи ACE School Голосіївського району м. Києва та 52 учні 5-9 класів опорного закладу освіти «Новогалещинський ліцей Новогалещинської селищної ради» в с. Нова Галещина, Полтавська обл.

Дослідження показало, що для учнів приватного закладу освіти більш характерною є орієнтація на міжособистісні взаємини: провідним фактором виступає соціальна тривожність, що пов'язана зі страхом оцінювання з боку однолітків, потребою у прийнятті та труднощами комунікації. Значущим також є вплив сімейного середовища, зокрема очікувань батьків. Водночас взаємодія з педагогами та особливості шкільного середовища не виступають вираженими джерелами напруження, що свідчить про відносно комфортні умови навчання.

У державному закладі освіти домінує навчальна тривожність, що вказує на значний вплив оцінювання, контролю знань і страху помилки на емоційний стан учнів. Соціальний компонент також залишається важливим, однак менш вираженим, ніж навчальний. Особистісна тривожність відображає індивідуальні труднощі саморегуляції, тоді як сімейний фактор має відносно помірний вплив. Як і в приватному закладі, найменш значущими є фактори взаємодії з педагогами та фізичного освітнього середовища.

Порівняльний аналіз засвідчив, що у приватному закладі тривожність більше зумовлена соціально-комунікативними аспектами та сімейними очікуваннями, тоді як у державному – навчальним навантаженням і

особливостями організації освітнього процесу. Це свідчить про різні акценти у формуванні емоційного напруження залежно від типу освітнього середовища.

В обох групах провідним ресурсом підтримки залишаються батьки, що підкреслює ключову роль сім'ї у забезпеченні емоційного благополуччя дитини. Важливе місце також посідають друзі, тоді як однокласники виступають менш значущим джерелом підтримки, особливо в умовах державної школи. Фахівці психологічної служби (психолог, соціальний педагог) мають найнижчий рівень залученості як ресурс підтримки, що може свідчити про недостатню інтегрованість цих служб в систему шкільної взаємодії або обмежений рівень довіри до них.

Отримані результати підтверджують, що шкільна тривожність є багатфакторним явищем, яке формується під впливом як навчальних, так і соціально-педагогічних умов. Виявлені відмінності між закладами освіти свідчать про необхідність диференційованого підходу до профілактики: у приватних школах – із акцентом на розвиток комунікативних навичок і соціальної адаптації, у державних – на зниження навчального стресу та формування впевненості у навчальній діяльності. Водночас для обох типів закладів актуальним є посилення ролі психологічної служби, розвиток підтримуючого середовища та активне залучення батьків до процесу емоційної підтримки дітей.

РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ТА МОДЕЛЬ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Розробка моделі профілактичної роботи соціального педагога

На основі визначених факторів шкільної тривожності та отриманих емпіричних результатів було розроблено модель профілактичної роботи соціального педагога, спрямовану на зниження рівня тривожності учнів та гармонізацію їхнього емоційного стану. Запропонована модель має комплексний характер і передбачає системний вплив на основні сфери прояву тривожності через організацію цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності. Її структура ґрунтується на виділених у дослідженні блоках тривожності та включає відповідні напрями профілактичної роботи (див. Рис. 3.1.).

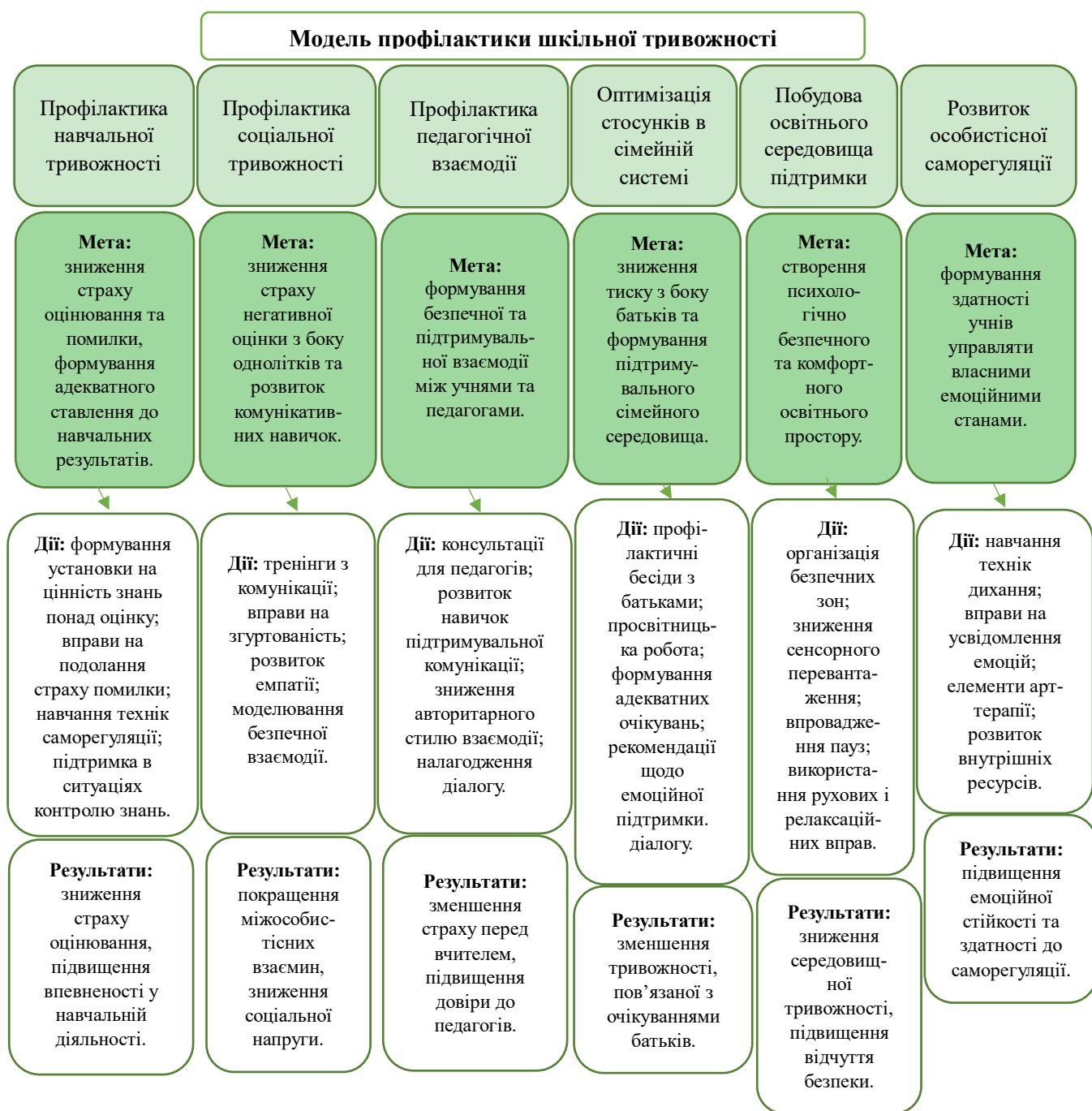


Рис. 3.1. Модель профілактики шкільної тривожності.

В моделі виокремлено наступні основні напрями (блоки) профілактики.

1. Профілактика навчальної тривожності. Спрямована на зниження страху помилки, оцінювання та контролю знань. Передбачає використання вправ на розвиток впевненості у власних навчальних можливостях, формування адекватного ставлення до помилок як до природної частини навчального процесу, а також зниження емоційного напруження перед перевірочними ситуаціями.

Доцільним є впровадження коротких релаксаційних технік, тренінгів впевненості та навичок саморегуляції.

2. Профілактика соціальної тривожності. Орієнтована на розвиток комунікативних навичок, зниження страху оцінювання з боку однолітків та формування позитивного досвіду взаємодії. Реалізується через групові тренінги, рольові ігри, вправи на згуртованість колективу, розвиток емпатії та прийняття. Особлива увага приділяється формуванню безпечного психологічного клімату в класі.

3. Профілактика педагогічної взаємодії. Передбачає створення умов для формування довірливих відносин між учнями та вчителями. Включає просвітницьку роботу з педагогами щодо впливу стилю спілкування на емоційний стан учнів, розвиток навичок підтримувальної комунікації, а також стимулювання відкритого діалогу між учнями та дорослими.

4. Оптимізація стосунків в сімейній системі. Спрямована на зниження тиску з боку батьків та формування адекватних очікувань щодо навчальних досягнень дитини. Передбачає проведення консультацій, батьківських зустрічей, інформування щодо особливостей емоційного розвитку дітей та способів підтримки. Важливим є залучення батьків до створення емоційно безпечного середовища вдома.

5. Побудова освітнього середовища підтримки. Має на меті зменшення впливу дезадаптивних факторів середовища (шум, перевантаження, відсутність безпечних зон). Реалізується через організацію комфортного простору, впровадження пауз для відпочинку, використання рухових і релаксаційних вправ під час навчального процесу.

6. Розвиток особистісної саморегуляції. Передбачає формування в учнів умінь розпізнавати власні емоції, управляти ними та конструктивно долати тривожні стани. Використовуються техніки дихання, елементи арт-терапії, вправи на усвідомлення емоцій та розвиток внутрішніх ресурсів.

Реалізація розробленої моделі профілактичної роботи соціального педагога передбачає комплексне використання різноманітних форм і методів соціально-

педагогічної діяльності, що забезпечують цілісний вплив на основні фактори шкільної тривожності. До таких форм належать:

- індивідуальні консультації, спрямовані на роботу з особливостями емоційного та когнітивного розвитку конкретного учня, розпізнавання джерел тривожності та вироблення індивідуальних стратегій саморегуляції;
- групові заняття та тренінги, що створюють умови для розвитку комунікативних навичок, формування навичок співпраці, емпатії та колективної взаємопідтримки, а також моделювання соціально безпечного середовища;
- профілактичні програми, які реалізуються через серію тематичних заходів (наприклад, вправи на зниження страху оцінювання, рольові ігри, інтегровані практичні завдання), спрямовані на системне зниження соціальної та навчальної тривожності;
- просвітницька діяльність з педагогами та батьками, яка включає тренінги, консультації, методичні рекомендації та інформаційні заходи, що сприяють формуванню підтримувальної комунікації та створенню безпечного психологічного клімату як у класі, так і в сімейному середовищі.

Застосування комплексної системи форм роботи забезпечує інтеграцію індивідуального та колективного підходів, стимулює активну участь учнів у профілактичних заходах та підвищує ефективність реалізації моделі як цілісного механізму зниження шкільної тривожності.

Таким чином, розроблена модель профілактичної роботи соціального педагога забезпечує цілеспрямований вплив на ключові фактори шкільної тривожності, виявлені в ході дослідження, та створює умови для зниження емоційного напруження, розвитку адаптивних навичок і підтримки психологічного благополуччя учнів.

3.2. Впровадження методів профілактики шкільної тривожності

У межах навчальної практики на базі приватного закладу освіти Ace School було здійснено впровадження комплексу соціально-педагогічних засобів профілактики шкільної тривожності, розроблених на основі результатів емпіричного дослідження.

Практична діяльність була спрямована на зниження рівня соціальної та навчальної тривожності, розвиток комунікативних навичок учнів, формування безпечного психологічного клімату та актуалізацію ресурсів підтримки.

Розроблено програму заходів зниження шкільної тривожності. До її реалізації були залучені інші суб'єкти освітнього процесу (вчителі, шкільний психолог, ментори), що дозволяє говорити про міждисциплінарний підхід у профілактиці шкільної тривожності.

Запропонована програма включає комплекс взаємопов'язаних заходів профілактичного та розвивального характеру (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Програма заходів зниження шкільної тривожності

Заходи	Мета	Учасники
Групове тренінгове заняття	Профілактика булінгу, розвиток комунікативних навичок, формування безпечного психологічного клімату.	Учні, соціальний педагог, ментори, шкільний психолог.
Спільна позаурочна діяльність (відвідування ковзанки, кінотеатру, гра в настільні ігри тощо)	Розвиток довіри, взаємопідтримки, згуртованості колективу.	Учні, соціальний педагог, ментори, вчителі.
Інтегроване заняття (конструювання «мосту да Вінчі»)	Розвиток командної роботи, співпраці, відповідальності; зниження міжособистісної напруги.	Учні, соціальний педагог, вчителі геометрії, фізики, англійської мови, ментори.
Групове обговорення у формі кола (рефлексивне коло)	Усвідомлення досвіду, розвиток емоційної відкритості та навичок самовираження.	Учні, соціальний педагог.
Ініціативні учнівські проекти («Добро-весна»)	Формування цінностей взаємоповаги, емпатії, внутрішньої мотивації.	Учні, соціальний педагог, ментори, шкільний психолог.
Рефлексивні техніки (усвідомлення власних емоцій, ведення щоденників)	Розвиток саморегуляції, емоційного інтелекту, усвідомлення власного прогресу.	Учні, соціальний педагог, ментори, шкільний психолог.
Спільні творчі проекти (малюнки, постери, колективні колажі)	Розвиток культури підтримки, формування безпечного середовища.	Учні, соціальний педагог, ментори, вчитель творчості, івент-менеджер.
Менторські зустрічі / індивідуальні консультації	Надання підтримки учням з підвищеною тривожністю, розвиток стратегій подолання стресу.	Учні, ментори, соціальний педагог, шкільний психолог.
Викладання курсу «Здоровий старт»	Формування культури здорового способу життя, розвиток відповідального ставлення до психоемоційного стану, профілактика тривожності.	Учні, соціальний педагог, ментори, вчителі.

Одним із ключових напрямів роботи стало проведення групового тренінгового заняття, спрямованого на профілактику булінгу та покращення міжособистісних взаємин у класі. Актуальність такого заходу була зумовлена наявністю напружених ситуацій у колективі. Заняття проводилося у формі інтерактивної роботи без прямого моралізування: учні через обговорення,

моделювання ситуацій та виконання вправ самостійно приходили до висновків щодо неприйнятності булінгу та важливості підтримки один одного (див. Додаток Б).

Метою заняття було ознайомити учнів із поняттям булінгу, його основними проявами та видами, а також звернути увагу на важливість поважного й безпечного спілкування у колективі. Окремий акцент робився на формуванні негативного ставлення до проявів насильства та приниження серед однолітків. Заняття проводилося у груповій формі, тривалість – 45 хвилин. Структура заняття включала наступні етапи:

- привітання учасників та коротке ознайомлення з темою зустрічі; увага приділялася створенню спокійної атмосфери, у якій учні могли вільно висловлювати власні думки та брати участь в обговоренні;
- ознайомлення з поняттям булінгу та його основними видами; під час бесіди обговорювалися ситуації, які можуть виникати у шкільному середовищі, зокрема випадки образ, ізоляції, насмішок чи фізичного тиску; учні висловлювали власні думки щодо того, як може почуватися дитина, яка зазнає булінгу, а також обговорювали можливі наслідки таких ситуацій;
- практична частина заняття проводилася у формі роботи в групах; учні були об'єднані у три групи, кожна з яких отримала окреме завдання (перша працювала над правилами спілкування у колективі для попередження булінгу, друга – визначала, до кого можна звернутися по допомогу у подібних ситуаціях, третя – формулювала поради щодо протидії булінгу); після завершення роботи учасники презентували результати та спільно обговорювали запропоновані ідеї.

Під час заняття також акцентувалася увага на необхідності звернення по допомогу до дорослих у випадках булінгу, важливості підтримки з боку однолітків, батьків і педагогів, а також можливості отримання психологічної

допомоги. В кінці уроку було проведено підсумкове обговорення, у ході якого учні відповідали на запитання за темою заняття, пригадували основні види булінгу та способи реагування на подібні ситуації.

В межах заняття було використано елемент історії про підлітка, який, маючи досвід булінгу, ініціював соціальний флешмоб підтримки за принципом «сідай біля мене/будь поруч», що передбачає відкритість до взаємодопомоги та прийняття. Обговорення цієї ідеї стало підґрунтям для створення власної ініціативи учнів – акції «Добро-весна», спрямованої на розвиток культури підтримки в класному колективі. Учні запропонували прості способи прояву доброзичливості: бути уважними до емоційного стану однокласників, пропонувати допомогу, підтримувати у складних ситуаціях.

Важливо, що дана ініціатива виникла не як нав'язана форма роботи, а як результат спільного обговорення, що свідчить про внутрішнє прийняття цінностей взаємоповаги та емпатії. Такий підхід сприяє формуванню стійких соціально прийнятних моделей поведінки та зниженню рівня соціальної тривожності в учнівському колективі.

Важливим елементом роботи стала організація спільної позаурочної діяльності, зокрема відвідування ковзанки, а також проведення дозвіллевих заходів із використанням розвивальних і настільних ігор та спільного виконання навчальних завдань. У процесі цих активностей учні взаємодіяли в неформальній обстановці, надавали один одному допомогу (зокрема під час взування ковзанів, навчання катанню, виконання завдань), що сприяло розвитку довіри, взаємопідтримки та згуртованості колективу. Крім того, залучення до спільної ігрової та навчальної діяльності забезпечувало умови для формування позитивних емоцій, підвищення рівня фізичної активності та розкриття індивідуальних особливостей учнів. Такий досвід сприяв встановленню довірливих міжособистісних взаємин, зниженню рівня соціальної тривожності та формуванню відчуття психологічної безпеки в групі.

З метою рефлексії та усвідомлення отриманого досвіду було організовано групове обговорення у формі кола, під час якого учні мали можливість висловити

власні враження, визначити, що було для них цінним, а також окреслити труднощі. Така форма роботи сприяє розвитку емоційної відкритості, навичок самовираження та взаєморозуміння.

У межах реалізації профілактичної програми додатковим напрямом діяльності стало викладання курсу «Здоровий старт» у 5-х класах. Зміст занять був спрямований на формування в учнів культури здорового способу життя, розвиток відповідального ставлення до власного фізичного та психоемоційного стану, а також підвищення рівня усвідомлення чинників, що впливають на емоційне благополуччя. У процесі навчання застосовувалися інтерактивні методи, зокрема групові вправи, обговорення та рефлексивні техніки, що сприяло активному залученню учнів до освітнього процесу. Особлива увага приділялася створенню безпечного психологічного середовища, яке забезпечувало умови для відкритого самовираження, розвитку довіри та зниження рівня тривожності.

Окремим напрямом стало впровадження елементів програми розвитку згуртованості колективу, зокрема проведення інтегрованого заняття з учнями 9 класу, в межах якого вони виконували спільне завдання – конструювання «мосту да Вінчі». Дана діяльність поєднувала елементи різних навчальних дисциплін (геометрія, фізика, англійська мова) та вимагала командної роботи, розподілу ролей, взаємодопомоги та спільного прийняття рішень. Це сприяло розвитку навичок співпраці, відповідальності та зниженню міжособистісної напруги.

Крім того, у процесі роботи використовувалися такі соціально-педагогічні технології:

- тренінгові вправи на розвиток комунікації та довіри;
- елементи ігрової діяльності як засобу емоційної розрядки;
- рефлексивні техніки;
- організація спільної діяльності як ресурсу профілактики тривожності.

У процесі реалізації описаних заходів також простежується відповідність принципам «Драбини участі Харта», яка відображає рівні залученості дітей у діяльність – від пасивної участі до ініціативної та партнерської. У нашому випадку зафіксовано досягнення одного з найвищих рівнів участі, коли учні не

лише активно долучалися до запропонованих форм роботи, а й самостійно ініціювали подальшу спільну діяльність (зокрема, пропозиція організувати спільний похід у кіно). Це свідчить про сформованість внутрішньої мотивації, довіри до соціального педагога та позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, що є важливим показником ефективності профілактичної роботи (Fletcher, 2003).

Отже, проведені заходи показали, що поєднання різних форм роботи (тренінгів, спільної діяльності, рефлексії та позаурочних активностей) реально впливає на атмосферу в класі: діти стають більш відкритими, краще взаємодіють між собою, а рівень напруги в колективі поступово знижується.

3.3. Оцінка ефективності моделі, рекомендації та перспективи застосування

Результати впровадження моделі проаналізовано й оцінено за тим, як змінилася взаємодія учнів, їхня участь у спільних заходах та загальна атмосфера в класі. Під час реалізації спостерігалися більш активне спілкування між учнями, краща взаємодія в групах і більш комфортна атмосфера у колективі, що свідчить про позитивні зміни.

На основі отриманих результатів можна сформулювати наступні практичні рекомендації.

Для соціальних педагогів:

- впроваджувати комплексні програми профілактики, спрямовані на різні фактори тривожності;
- активно використовувати тренінгові та інтерактивні форми роботи;
- залучати учнів до спільної діяльності та підтримувати їхню ініціативу;
- систематично проводити діагностику емоційного стану учнів.

Для педагогів:

- формувати підтримувальний стиль спілкування з учнями;
- знижувати надмірний акцент на оцінюванні як єдиному показнику успішності;
- створювати позитивний психологічний клімат у класі;
- враховувати індивідуальні особливості учнів у навчальному процесі.

Для батьків:

- формувати адекватні очікування щодо навчальних досягнень дітей;
- забезпечувати емоційну підтримку та прийняття;
- уникати надмірного тиску та критики;
- бути залученими до процесу розвитку дитини.

Для закладу освіти в цілому:

- забезпечити доступність соціально-педагогічної та психологічної допомоги;
- впроваджувати програми розвитку емоційного інтелекту;
- створювати умови для безпечного та комфортного освітнього середовища;
- підтримувати ініціативи учнів, спрямовані на згуртування колективу;
- рекомендується запровадження практики попередньої оцінки готовності педагогів до роботи з дітьми, що відповідає сучасним підходам у зарубіжному освітньому досвіді.

Перспективи подальшого застосування розробленої моделі полягають у можливості її адаптації до різних типів освітніх закладів з урахуванням специфіки контингенту учнів та особливостей освітнього середовища. Модель може бути використана як основа для розробки довготривалих профілактичних програм, тренінгових курсів та соціально-педагогічних проєктів.

Крім того, доцільним є подальше дослідження ефективності окремих компонентів моделі, зокрема впливу групових форм роботи, ресурсів підтримки та рівня залученості учнів на зниження тривожності. Перспективним напрямом є також розширення практики залучення учнів до ініціативної діяльності, що

відповідає високим рівням участі та сприяє формуванню відповідального ставлення до власного емоційного стану та взаємодії з іншими.

Таким чином, впровадження розробленої моделі профілактичної роботи соціального педагога продемонструвало свою ефективність у зниженні рівня шкільної тривожності, покращенні соціально-психологічного клімату та розвитку ресурсів підтримки, що підтверджує доцільність її подальшого використання у практиці закладів освіти.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

На основі результатів емпіричного дослідження було розроблено модель профілактичної роботи соціального педагога, спрямовану на зниження рівня шкільної тривожності та оптимізацію емоційного стану учнів. Запропонована модель ґрунтується на виявлених соціально-педагогічних факторах тривожності та передбачає комплексний вплив на ключові сфери життєдіяльності школярів: навчальну, соціальну, педагогічну, сімейну, особистісну та пов'язану з освітнім середовищем.

Модель включає систему взаємопов'язаних напрямів профілактики, серед яких: профілактика навчальної та соціальної тривожності, педагогічної взаємодії, оптимізація стосунків у сімейній системі, побудова освітнього середовища підтримки та розвиток навичок емоційної саморегуляції.

Практичне впровадження моделі було здійснено в умовах освітнього середовища через використання комплексу соціально-педагогічних засобів і технологій. Реалізовані заходи включали тренінгову роботу, профілактику булінгу, організацію спільної діяльності та рефлексивні практики. Особлива увага приділялася створенню безпечного психологічного простору та розвитку позитивного досвіду взаємодії між учнями. Важливим результатом стало підвищення рівня згуртованості колективу, активізація ініціативності учнів та формування атмосфери взаємопідтримки.

Оцінка ефективності впроваджених заходів засвідчила позитивну динаміку в емоційному стані учнів і характері їхніх міжособистісних взаємин. Зокрема, відзначено зниження соціальної напруги, зростання відкритості у спілкуванні, підвищення рівня довіри та формування навичок конструктивної взаємодії. Водночас встановлено, що профілактика шкільної тривожності потребує системності, тривалості та залучення всіх учасників освітнього процесу.

На основі отриманих результатів було розроблено практичні рекомендації для соціальних педагогів, учителів, батьків і закладів освіти, спрямовані на вдосконалення профілактичної роботи та створення сприятливого освітнього середовища. Перспективи подальшого застосування моделі пов'язані з її адаптацією до різних типів закладів освіти, розширенням програм профілактики та подальшим дослідженням ефективності окремих компонентів.

Таким чином, розроблена модель профілактичної роботи соціального педагога є ефективним інструментом зниження шкільної тривожності, вона сприяє покращенню соціально-психологічного клімату в учнівських колективах та створює умови для гармонійного емоційного розвитку школярів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження засвідчило досягнення поставленої мети, розв'язання визначених завдань і дало змогу сформулювати наступні науково-теоретичні висновки:

1. Проаналізовано соціально-педагогічні підходи до профілактики тривожності в освітньому середовищі. Встановлено, що профілактика шкільної тривожності є комплексним процесом, який передбачає системну взаємодію всіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів і батьків. Вона реалізується через поєднання різних напрямів впливу: емоційного, когнітивного, поведінкового та соціального. Ефективність профілактики забезпечується створенням безпечного освітнього середовища, розвитком навичок саморегуляції, формуванням позитивного ставлення до себе та підтримкою конструктивної взаємодії в учнівському колективі. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальний педагог, який координує профілактичну діяльність та сприяє інтеграції різних форм підтримки.

2. Визначено основні причини та чинники виникнення шкільної тривожності. З'ясовано, що тривожність формується під впливом комплексу соціально-педагогічних факторів, серед яких провідними є навчальне навантаження, оцінювальні ситуації, міжособистісні взаємини, стиль взаємодії з педагогами, батьківські очікування, а також особливості освітнього середовища. Емпіричне дослідження підтвердило, що структура тривожності може відрізнятися залежно від типу закладу освіти: у приватному закладі більш вираженими є соціальні чинники, тоді як у державному – навчальні. Водночас в обох групах важливу роль відіграють ресурси підтримки, зокрема сім'я та однолітки, що виступають ключовими факторами зниження тривожності та забезпечення емоційного благополуччя учнів.

3. Розроблено та апробовано комплекс соціально-педагогічних засобів профілактики шкільної тривожності. На основі результатів дослідження було створено модель профілактичної роботи соціального педагога, яка охоплює основні фактори тривожності та передбачає цілеспрямований вплив на них через

систему взаємопов'язаних заходів. Практична апробація моделі в умовах освітнього середовища засвідчила її ефективність: спостерігається зниження соціальної напруги, покращення міжособистісних взаємин, підвищення рівня довіри та залученості учнів у спільну діяльність. Використання інтерактивних форм роботи, групових заходів і рефлексивних практик сприяє формуванню навичок саморегуляції, розвитку емпатії та створенню позитивного психологічного клімату.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що шкільна тривожність є багатофакторним явищем, профілактика якого потребує системного соціально-педагогічного підходу. Розроблена модель та впроваджений комплекс заходів можуть бути використані у практиці закладів освіти з метою забезпечення емоційного благополуччя учнів та підвищення ефективності освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Законодавчі та нормативні документи

Кабінет Міністрів України. (2014). *Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України* (Постанова № 630).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-п#Text>

Кабінет Міністрів України. (2015). *Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти* (Постанова № 244).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-п#Text>

Про вищу освіту, Закон України № 2145-VIII (2017).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page#Text>

Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Про професійно-технічну освіту, Закон України № 103/98-ВР (1998).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>

Монографії, збірки наукових видань, статті у наукових журналах, автореферати дисертацій тощо

Бабаян, Ю. О., & Коновалюк, О. О. (2014). Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Психологічні науки*, 2(12/103), 18–21.

Бліхар, В. (2024). Психологічні чинники страхів у дітей молодшого шкільного віку під час війни. *Наукові інновації та передові технології*, 3(31), 1275–1288.

Блохіна, І. О. (2021). Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія*, (4), 82–86.

Бойдюк, Я. (2024). Роль фізичної активності у зниженні рівня тривожності у молоді. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: екотренінг*:

Збірник наукових праць доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 17–20).

Бочаріна, Н., & Понзель, Н. (2022). Особливості подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Перспективи та інновації науки*, 13(18), 586–599.

Бавілова, А. С. (2021). Вплив стилів батьківського виховання на рівень тривожності молодших школярів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, Серія: Психологія*, 32(71), 123–129.

Вадзюк, С. Н. (2013). Автономна регуляція в дітей старшого шкільного віку з різним рівнем тривожності. *Буковинський медичний вісник*, 17(1), 23–27.

Волинець, Н. В., & Сергієнко, Ю. О. (2024). Переживання тривожності підлітками-внутрішньо переміщеними особами. *Габітус*, (62), 90–95.

Волинець, Н. В., & Сопіна, Ю. Р. (2025). Соціально-психологічна адаптація до навчання в школі учнів молодшого шкільного віку в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології*, 2(42), 1902–1913.

Волошок, О. В. (2010). Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології*, (10), 120–128.

Волошок, О. В. (2012). Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, (8), 479–484.

Гаврилишин, Т. (2017). Вивчення проблеми тривожності старшокласників у навчально-виховному процесі. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*, (41), 18–31.

Галієва, О. М. (2018). Теоретичний аналіз поняття «тривожність». *Теорія і практика сучасної психології*, (6), 107–109.

Голярдик, Н. А., Харін, М. О., & Прозорський, Д. І. (2021). Особливості прояву страхів у дітей. *Науковий простір: Актуальні питання, досягнення та інновації. Міжнародна науково-практична конференція здобувачів освіти та молодих вчених*, (с. 164–166).

Гринечко, А. Я. (2009). Феномен взаємовпливів тривожності та ідентичності в контексті особистісного розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 11(1), 85–92.

Гуд, Г. О. (2019). Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*, 9(12), 83–96.

Гуд, Г. О. (2019). Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Психологічний часопис*, 5(4), 38–52.

Дацун, О. (2025). Особливості корекції тривожності у дітей засобами арттерапії. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 1(26), 96–103.

Денищук, І. (2023). Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 69, 80–90.

Дичківська, І. М., Козлюк, О. А., & Косарева, О. І. (2023). Психолого-педагогічні умови подолання тривожності у здобувачів вищої освіти під час воєнного стану. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*, (3), 57–66.

Дорофей, С. (2020). Психолого-педагогічні умови подолання страхів і тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах пандемії. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*, (6), 56–62.

Дужич, Н. В., Мялюк, О. П., & Марущак, М. І. (2023). Аналіз чинників, які впливають на академічну успішність. *Медична освіта*, (3), 54–61.

Замахіна, С. П. (2025). Педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до застосування методик подолання тривожності у підлітків. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (4), 105–112.

Іванова, Т. (2020). Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*, (6), 72–78.

Косяченко, В. В. (2024). Психологічне дослідження страхів у дітей старшого дошкільного віку. *Сучасні гуманітарні дискусії*, 2(2), 15–19.

Лялюк, Г. (2025). Психологічні особливості страхів та тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Перспективи та інновації науки*, 2(48), 1592–1603.

Мартинюк, Т. (2021). Тривожність та психічне здоров'я особистості. *Актуальні питання психологічної науки*, (15), 85–87.

Матохнюк, Л., & Біляк, В. (2025). Психологічні чинники виникнення страхів у молодшому шкільному віці. *Перспективи та інновації науки*, 4(50), 1491–1502.

Мацалап, Х. (2023). Основні наукові підходи до профілактики тривожності у дітей молодшого підліткового віку. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 220–225).

Мищенко, М. П., & Хавіна, І. В. (2017). Психологічні особливості страхів і тривожності у дітей дошкільного віку. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених: "Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика"*, 46 (50), с. 18–31.

Огороднійчук, З. В., & Сторожук, Д. С. (2014). Прояви тривожності у молодших школярів з психофізичними вадами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, (26), 365–369.

Ольховецький, С. М. (2019). Психологічні чинники дитячих страхів. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*, 12(26), 233–241.

Омельченко, Я. М. (2009). Вплив тривожних станів різної інтенсивності на навчальну успішність молодших школярів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, (1), 190–200.

Остополец, І., Прокоф'єва, О., Кобильнік, Л., Склад, О., & Теліков, О. (Уклад.). (2025). *Психологія (модуль 1 «вікова психологія», модуль 2 «педагогічна психологія»): навч.-метод. посіб.*

Панасенко, Е. (2023). Техніки подолання страхів у школярів в умовах дистанційного психологічного супроводу. *Суспільство для психічного здоров'я особистості: помткіна Взаємодія родини, освіти, громади : зб. наук. праць* (с. 108–112).

Помиткіна, Л. В., & Полухіна, М. П. (2015). Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*, 10(27), 482–492.

Поспелова, І., & Рамзіна, О. (2021). Проблеми виникнення тривожності молодшого школяра в сучасній школі. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*, (11), 156–166.

Прахова, С., & Макаренко, Н. (2019). Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «нової української школи» (на прикладі лонгітюдного дослідження). *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (44), 234–254.

Ратинська, О. М. (2013). Соціально-педагогічна профілактика емоційних перевантажень у підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (27), 164–167.

Рибалко, Л. М., & Йопа, Т. В. (2020). Проектування освітнього здоров'язбережувального середовища. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (3К), 361–365.

Складренко, О. М. (2013). Психологічні особливості дитячої тривожності. *Психологія: збірник наукових праць*, (20), 133–141.

Станішевська, В. І. (2023). Вплив тривожності на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту у підлітків. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія*, 34(73), (2), 65–69.

Стеценко, А. І., & Підгірна, В. В. (2024). Специфіка подолання страхів у молодшому шкільному віці. *Journal of Modern Psychology*, (4), 70–76.

Сургунд, Н., & Баля, В. (2023). Вплив тривоги та тривожності на емоційний стан школяра. *Psychology Travelogs*, (4), 156–165.

Томчук, С., & Томчук, М. (2018). *Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія*. КВНЗ «ВАНО».

Фройд, З. (2021). *Вступ до психоаналізу. Нові висновки* (П. Таращук, пер.). Навчальна книга – Богдан.

Хлівна, О. М. (2016). Тривожність та страх у психодіагностиці. *Психологія: реальність і перспективи*, (6), 219–224.

Чернуха, Н.М., & Бровко, К.М. (2016). Акмеологічний підхід виховання толерантності в міжособистісних відносинах суб'єктів освітнього процесу вищої школи. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти*. (с.201–219).

Чуйко, О. В. (2018). Проблеми та перспективи розвитку психологічної служби у школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*, 1(3), 48–53.

Чуйко, О. В. (2019). Місія і роль соціального педагога в розбудові освітнього середовища. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*, 1(5), 41–46.

Чуйко, О. В., & Іванова, І. В. (2017). Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності підлітків. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XI. Випуск 16. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. — Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”. 215–226.

Юдіна, А. В., & Ошєрова, І. П. (2023). Специфіка тривожності та агресивності в умовах війни. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, (1), 156–164.

Іншомовні джерела

- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler* (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). Harper Torchbooks.
- Dieu Yin, S., Low, M., & Mishu, M. (2025). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and adolescents in low- and middle-income countries: A systematic review. *PLOS ONE*, 20(4).
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and society*. Penguin Books.
- Fletcher, A. (2003). *Meaningful student involvement: Guide to inclusive school change*. The Freechild Project.
- Freud, S. (1975). *An autobiographical study, inhibitions, symptoms and anxiety, the question of lay analysis and other works* (Vol. 20). The Hogarth Press.
- Fromm, E. (1971). *The crisis of psychoanalysis*. Fawcett Publications.
- Ghaffar, S. F., Sidik, S. M., Ibrahim, N., Awang, H., & Rampal, L. R. (2019). Effect of a school-based anxiety prevention program among primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4913.
- Harris, C., Packwood, D., Wood, A., Loughran, L., Wheeler, P., & Hill, J. (2024). School-based indicated prevention interventions for anxiety in children and adolescents. *British Journal of Child Health*, 5(3), 122.
- Herzig-Anderson, K., Colognori, D., Fox, J. K., Stewart, C., & Warner, C. M. (2012). School-based anxiety treatments for children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(3), 655–668.
- Horney, K. (1947). *The neurotic personality of our time*. Kegan Paul.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions* (Emotions, personality, and psychotherapy series). Springer Science.
- Kelly, G. A. (1969). *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly*. Wiley.
- Manassis, K. (2014). Anxiety prevention in schools. *The Lancet Psychiatry*, 1, 164–165.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1969). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. Julian Press.

Piaget, J. (2013). *Origin of intelligence in the child: Selected works* (Vol. 3). Taylor & Francis Group.

Reich, W. (1972). *Character analysis* (V. R. Carfagno, Trans.). Simon and Schuster.

Rogers, C. (2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Stallard, P., Taylor, G., Anderson, R., Daniels, H., Simpson, N., Phillips, R., & Skryabina, E. (2014). The prevention of anxiety in children through school-based interventions. *Trials*, 15, 77.

Taylor, J. A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 285–290.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Виявлення соціально-педагогічних факторів шкільної тривожності»

Інструкція для респондентів:

Уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає вашим відчуттям. Немає правильних або неправильних відповідей. Важливо відповідати щиро. Останнє запитання передбачає вибір одного або кількох варіантів відповіді.

Шкала відповідей:

0 – зовсім не про мене

1 – інколи

2 – часто

3 – майже завжди

БЛОК 1. НАВЧАЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ

1. Я хвилююся перед контрольними або перевітками.
2. Мені страшно зробити помилку на уроці.
3. Я боюся отримати погану оцінку.
4. Я хвилююся, коли мене викликають відповідати.

БЛОК 2. СОЦІАЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ

5. Я боюся, що з мене будуть сміятися.
6. Мені важко спілкуватися з іншими дітьми в класі.
7. Я боюся залишитися без друзів.
8. Я хвилююся, що мене можуть образити або не прийняти.

БЛОК 3. ТРИВОЖНІСТЬ У ВЗАЄМОДІЇ З ПЕДАГОГАМИ

9. Я боюся, що вчитель буде сердитися на мене.
10. Мені важко ставити запитання вчителю.
11. Я хвилююся через правила, які можу порушити.
12. У школі я не завжди відчуваю підтримку від дорослих.

БЛОК 4. СІМЕЙНИЙ ФАКТОР ТРИВОЖНОСТІ

13. Я хвилююся, що засмучу батьків через школу.
14. Мені здається, що мої батьки від мене чекають занадто багато.
15. Я боюся, що мене сваритимуть за оцінки.
16. Мене лякає ситуація, що батьки можуть з'ясовувати стосунки з вчителями через мої оцінки.

БЛОК 5. ТРИВОЖНІСТЬ, ПОВ'ЯЗАНА З ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

17. У школі є місця, де мені страшно або некомфортно.
18. Мене лякає шум, тіснота або яскраве світло.
19. Я почуваюся небезпечно в деяких місцях школи.
20. Я не знаю, куди піти в школі, якщо мені страшно або погано.

БЛОК 6. ОСОБИСТІСНА (ЗАГАЛЬНА) ТРИВОЖНІСТЬ

21. Я часто хвилююся навіть без зрозумілої причини.
22. Мені важко заспокоїтися, коли я хвилююся.
23. Я часто думаю, що зі мною щось не так.
24. Мені важко впоратися зі страхом самотійно.

РЕСУРСИ ПІДТРИМКИ

25. Хто у вашому житті підтримує вас і допомагає відновити емоційну рівновагу в моменти тривоги?

- Батьки
- Друзі
- Психолог
- Однокласники
- Ментор
- Інше (вказати)

Процедура обробки результатів

1. Кількісний аналіз

Підраховуємо сумарний бал за 24 твердженнями.

Мінімальний показник – 0 балів. Максимальний показник – 72 бали.

Інтерпретація загального рівня тривожності:

- 0-18 балів – низький рівень шкільної тривожності;

- 19-36 балів – помірний рівень;
- 37-54 бали – підвищений рівень;
- 55-72 бали – високий рівень шкільної тривожності.

2. Аналіз за підшкалами

Окремо обчислюємо суму балів за кожним блоком (максимум – 12 балів на кожен фактор):

- навчальна тривожність (1-4);
- соціальна тривожність (5-8);
- взаємодія з педагогами (9-12);
- сімейний фактор (13-16);
- середовищний фактор (17-20);
- особистісна тривожність (21-24).

Показник 0-3 бали – низький рівень за фактором; 4-7 балів – середній рівень; 8-12 балів – високий рівень прояву фактору.

3. Якісний аналіз

Аналізуємо:

- домінуючі фактори тривожності;
- групові середні показники;
- відсоткове співвідношення учнів із високим рівнем;
- ресурси підтримки (питання №25) як показник соціально-педагогічної захищеності дитини.

Заняття для учнів 5-7 класів «Протидія булінгу в дитячому середовищі»

Андрєєнкова В. Л.

Мета: ознайомити з поняттям булінгу, його видами та проявами, розвивати навички конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, толерантного спілкування, формувати негативне ставлення до булінгу (неприпустимість проявів булінгу в дитячому середовищі).

Загальна тривалість: 45 хв.

План:

1. Привітання учасників.
2. Обговорення «Поняття булінгу та його види».
3. Обговорення в групах «Правила дитячого колективу для уникнення булінгу. Куди/ до кого звертатися за допомогою в ситуації булінгу. Поради як уникнути булінгу».

4. Висновки до заняття.

5. Прощання «Оплески».

Хід проведення:

1. Привітання учасників.

Мета: привітати учасників, ознайомити з метою зустрічі.

Час: 2 хв.

2. Ознайомлення з поняттям булінгу.

Мета: дати визначення поняттю булінг та розказати про його види.

Час: 10 хв.

Хід проведення:

Ведучі звертаються до учасників:

- Нам подобається, коли нас люблять, поводяться з нами чемно, звертаються до нас на ім'я, особливо на лагідне. А які відчуття у вас виникають, коли вас або когось з вашого оточення називають на прізвисько, принижують ?

Запитання для обговорення:

- Чи спостерігали ви таку ситуацію, коли в дитячому колективі «обирається» дитина (так звана «біла ворона»), яка відрізняється від інших або зовнішнім виглядом, або розумовими здібностями, або поведінкою і цю дитину постійно зневажають та застосовують до неї прізвиська, штовхають, чіпляються, псують особисті речі та інше?

- Які відчуття у вас викликає така ситуація?

- Як ви вважаєте почуває себе дитина, яку «обрали «білою вороною»? Ведучі приймають відповіді учасників. Ведучі пояснюють, що обговорена ситуація називається булінгом. Ведучі знайомлять учасників із визначенням поняття булінгу та його основними формами.

До уваги ведучих! Для обговорення можна використовувати презентацію РР «Протидія булінгу» або роздатковий матеріал (закладки, брошури тощо).

I варіант виконання завдання в групах. 1 група. Скласти та прописати правила дитячого колективу для уникнення булінгу. 2 група. Написати куди/ до кого можна звертатися за допомогою в ситуації булінгу. 3 група. Скласти та написати поради як уникнути булінгу.

II варіант виконання завдання в групах. Ведучі пропонують кожній групі опрацювати запропонований матеріал за вказаними темами/ питаннями, доповнити та презентувати на загал. 1 група. Правила дитячого колективу для уникнення булінгу. 2 група. Куди/ до кого можна звертатися за допомогою в ситуації булінгу. 3 група. Поради як справитися з булінгом.

На це завдання групам відводиться 10 хв. Потім ведучі просять представника кожної групи ознайомити учасників з напрацюваннями групи. На презентації відводиться 10 хвилин.

До уваги ведучих! Пропонуємо під час ознайомлення з правилами дитячого колективу для уникнення булінгу запропонувати учасникам проголосувати за ці правила та розмістити в «класному куточку» щоб всі учні класу їх дотримувалися. Або звернутися з пропозицією до класного керівника провести класну годину, для більш детального обговорення та прийняття цих правил. Необхідно наголосити, якщо дитина потрапила в ситуацію булінгу або стала

свідком такої ситуації, важливо про це розповісти тим кому дитина довіряє (педагогам, батькам, особам, яким довіряє). Бажано підготувати листівки кожному/ій учаснику/ці або одну для розміщення в класному куточку з актуальною місцевою інформацією до кого/куди можна звернутися в ситуації булінгу.

Надавайте інформацію про роботу Національної дитячої «гарячої» лінії, телефон 0 800 500 225 або 772 (безкоштовно) в межах України (з понеділка по п'ятницю з 10.00 до 20.00, в суботу – з 10.00 до 16.00). На «гарячій лінії» можна отримати інформаційні, психологічні та правові консультації щодо протидії жорсткому поводженню з дітьми, експлуатації дітей і захисту їх прав та інтересів.

3. Обговорення в групах «Правила дитячого колективу для уникнення булінгу. Куди/ до кого звертатися за допомогою в ситуації булінгу. Поради як уникнути булінгу».

Мета: виробити правила уникнення булінгу в дитячому колективі; сформувані знання про необхідність звернення за допомогою в ситуації булінгу; опрацювати поради як справитися з булінгом .

Час: 25 хв.

Хід проведення:

Ведучі звертаються до учасників:

Для виконання наступної вправи, ви будете працювати в трьох групах протягом 10 хвилин. Ведучі об'єднують учасників у 3 групи (можна за рядами, якщо учні сидять за партами) та оголошує завдання (роздає прописані завдання кожній групі на аркушах формату А4).

- Як ви вважаєте почуває себе дитина, яку «обрали «білою вороною»? Ведучі приймають відповіді учасників. Ведучі пояснюють, що обговорена ситуація називається булінгом. Ведучі знайомлять учасників із визначенням поняття булінгу та його основними формами. Булінг (від англ. Bully - хуліган, залякувати) – форма насильства у вигляді травлі, бойкоту, насмішок, дезінформації, псування особистих речей, фізичній розправі, тощо.

4. Висновки до заняття.

Мета: підбити підсумки заняття та обмінятись враженнями.

Час: 7 хв.

Хід проведення:

Ведучі пропонують учасникам підбити підсумки заняття у форматі «запитання-відповідь» або , якщо дозволяє час, у формі брейн-рингу:

Запитання:

1. Що таке булінг?
2. Хто може страждати від булінгу?
3. Які є види булінгу?
4. Що таке економічний булінг?
5. Що таке фізичний булінг?
6. Що таке психологічний булінг?
7. Що таке кібербулінг?
8. Хто такий булер?
9. До кого звернутися в ситуації булінгу?
10. Який номер телефону Національної дитячої «гарячої лінії»?
11. Які ви можете дати поради як справитися з булінгом?
12. Які ви можете дати поради як уникнути булінгу?

13. Що таке насильство? Булінг (від англ. bully— хуліган, залякувати) – форма насильства у вигляді травлі, бойкоту, насмішок, дезінформації, псування особистих речей, фізичній розправі, тощо. Фізичний булінг – штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, стусани, ляпаси, «сканування» тіла, нанесення тілесних ушкоджень тощо. Економічний булінг – крадіжки, пошкодження чи знищення одягу та інших особистих речей жертви, вимагання грошей тощо. Психологічний булінг – принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, міміки обличчя, поширення образливих чуток, ізоляція, ігнорування, погрози, жарти, маніпуляції, шантаж тощо. Сексуальний булінг – принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, прізвиська та образи сексуального характеру, зйомки у переодягальнях, поширення образливих чуток, сексуальні погрози, жарти

тощо. Кібербулінг – приниження за допомогою мобільних телефонів, інтернету, інших електронних пристроїв (пересилка неоднозначних фото, обзивання по телефону, знімання на відео бійок чи інших принижень і викладання відео в мережу інтернет, цькування через соціальні мережі).

Запитання для обговорення:

Які форми булінгу, на вашу думку, більш поширені серед дітей? Чому?

Хто може потрапити в ситуацію булінгу, стати «білою вороною»?

Хто, на вашу думку, може булінгувати (бути буліром)?

Чому булінг вважається проявом насильства?

Чи дотримується в ситуації булінгу найважливіший принцип прав людини/дитини «повага до особистості»?

Які права дитини ще порушуються в ситуації булінгу?

Чи порушуються в ситуації булінгу ще якісь правила?

Ведучі уважно вислуховують усі відповіді учасників, коментують їх та за необхідністю доповнюють.

До уваги ведучих! Доречно, задавати та коментувати запитання учасникам, враховуючи їх вік, готовність до діалогу, наявність часу.

5. Прощання «Оплески».

Мета: сприяти позитивному завершенню заняття.

Час: 1 хв.

Хід проведення:

Ведучий дякує учасникам за роботу та просить учасників подякувати один одному оплесками за активну участь під час заняття. Якщо є інформаційні матеріали, ведучий роздає їх учасникам.

Фізичний булінг – штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, стусани, ляпаси, «сканування» тіла, нанесення тілесних ушкоджень тощо.

Економічний булінг – крадіжки, пошкодження чи знищення одягу та інших особистих речей жертви, вимагання грошей тощо.

Психологічний булінг – принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, міміки обличчя, поширення образливих чуток, ізоляція, ігнорування, погрози, жарти, маніпуляції, шантаж тощо.

Сексуальний булінг – принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, прізвиська та образи сексуального характеру, зйомки у переодягальнях, поширення образливих чуток, сексуальні погрози, жарти тощо.

Кібербулінг – приниження за допомогою мобільних телефонів, інтернету, інших електронних пристроїв (пересилка неоднозначних фото, обзивання по телефону, знімання на відео бійок чи інших принижень і викладання відео в мережу інтернет, цькування через соціальні мережі).

До уваги ведучих! Для обговорення можна використовувати презентацію РР «Протидія булінгу» або роздатковий матеріал (закладки, брошури тощо).