МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Форма навчання: заочна

Кафедра: менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виконала: студентка 5 курсу,  спеціальності 073 «Менеджмент» | | |
| **А.Ю. Рижко** | |  |
| (прізвище та ініціали) | |  |
|  | |  |
| Керівник: | **к.псих.н., доцент**  **Н.В.Чорна** | |
|  | (прізвище та ініціали) | |
|  |  | |
| Рецензент: | **к.геогр. н., доцент**  **Т.Г.Гільберг** | |
|  | (прізвище та ініціали) | |

**Хмельницький – 2021 рік**

**ЗМІСТ**

ВСТУП..........................................................................................................................3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ.....................7

1.1. Теоретичні підходи до проблеми тривожності особистості в історико-психологічному контексті..........................................................................................7

1.2. Шкільна тривожність як ознака емоційного неблагополуччя учнів та її чинники...................................................................................................................13

1.3 Функції заступника директора по організації контролю за дітьми з підвищеним рівнем шкільної тривожності ………………………………………..

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ........................................................................................................25

2.1. Методологічні засади експериментального дослідження рівня шкільної тривожності................................................................................................25

2.2. Аналіз та інтерпретація даних, отриманих у результаті дослідження рівня шкільної тривожності......................................................................................29

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПІДВИЩЕНИЙ РІВЕНЬ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ...................................................................................38

3.1. Цілі й завдання психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності................................................................................................38

3.2. Засоби і форми роботи під час психологічного супроводу дітей з високим рівнем шкільної тривожності .............................................………....…..46

3.3 Методичні рекомендації щодо профілактики та організації роботи з дітьми , які мають підвищений рівень шкільної тривожності…………………59

ВИСНОВКИ...............................................................................................................68

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.................................................................74

ДОДАТКИ..................................................................................................................81

**ВСТУП**

***Актуальність дослідження*.** Підвищена тривожність є причиною багатьох психологічних труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку. Тривожність неминуче супроводжує всі види діяльності людини, в тому числі навчальну і пізнавальну. Стан тривожності залежно від показника рівня може справляти як позитивний, так і негативний вплив на діяльність та успішність учнів [43, 7]. Високий рівень тривожності ускладнює пізнавальну діяльність учнів, звужуючи зону уваги та гнучкість стратегії дій, знижує інтелектуальну працездатність, дезорганізує діяльність включно до відмови від неї, викликає надмірну емоційну напругу, а в довгостроковій перспективі – сприяє формуванню в учнів низької самооцінки.

Розуміння того, що сучасна шкільна освіта не відповідає вимогам сьогодення, знаходимо в Концепції нової української школи. Орієнтація на здобуття школярем застарілих знань, переобтяження теоретичною інформацією, недосконалість застосовуваних методів і технологій навчання призводять до втрати пізнавального інтересу, зростання рівня тривожності учнів та заважають їх гармонійному розвитку [50, 138].

Підвищена тривожність як і інші емоційні розлади і порушення поведінки характерні для учнів будь-якого класу. Це обумовлене тим, що шкільний вік – один з вирішальних етапів, це час зростання, пізнання світу; у цей період життя спостерігається не лише фізіологічне дорослішання і формування організму, але й становлення особистості, характеру, звичок, поглядів молодої людини. Основними проявами тривожності є рухове збудження, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою діяльністю.

Шкільна тривожність формується ще в молодшому шкільному віці і може супроводжувати школяра протягом усього періоду навчання. Найбільш типовим, за Б. Кочубеєм та Є. Новіковою [36, 129], є виникнення шкільної тривожності, пов’язаної з соціально-психологічними факторами або фактором освітніх програм. Щоб запобігти різних невдач, учням потрібно допомогти пізнати свій внутрішній світ та інших людей, навчити відчувати й аналізувати себе, адекватно оцінювати реальні успіхи i запобігати невдачам.

Шкільна тривожність виявляється в небажанні ходити до школи, відмова від виконання суб’єктивно нездійсненних завдань, зайва старанність при виконанні завдань, дратівливість і агресивні прояви, неуважність, зниження концентрації уваги на уроках, мінімізація контактів з однолітками, або вчителями, погіршення соматичного здоров’я.

Актуальність теми дослідження безсумнівна, оскільки сьогодні існує проблема шкільної тривожності учнів, яка нестабільна, але в той же час - фундаментальна, базова для нової особистості. У ці «вікові піки тривожності» тривога деструктивно діє на людину, викликаючи стан паніки, печалі. Учень починає сумніватися у своїх силах і вміннях. Але тривога не тільки порушує навчальну діяльність, але і починає руйнувати структуру особистості. Тому знання причин підвищення тривожності, створення і своєчасне проведення психодіагностики та корекційно-розвиваючої роботи, що сприяє зниженню тривожності і формуванню адекватної поведінки студентів, завжди актуально.

***Ступінь дослідженості проблеми***. Дослідженням становлення адекватної самооцінки і рівня тривожності займалися такі вчені як В. Астапов, К. Голдштейн, І. Мусина, вивченням сутності явищ тривожності та страху займалися – З. Фрейд, С. К’єркегор, А. Прихожан, Е. Зетцель, П. Тілліх, над розробкою форм і методів з тривожними учнями працювали такі вчені як Ч. Спілбергер, М. Амонашвілі, Є. Ільїн та інші [57; 47]. Питаннями шкільної тривожності займалися такі вітчизняні науковці, як Н. Бастун [21; 70], Т. Гончаренко [8], О. Казанкова [20], О. Пересадчак [44], М. І. Тіхонова [59].

Чимало досліджень присвячено ролі тривожності у виникненні неврозів і психосоматичних розладів у дітей: Александровський Ю.А., Ананьев В.А., Бєлкіна Н.Д., Мампорія Ж.Ф., Панін Л.С., Соколов В.П., Тополянській В.Д., Струковськая М.В. та ін. Результати сучасних досліджень доводять, що явище тривожності (різне за своїм походженням) є наразі доволі розповсюдженим у шкільному середовищі, більше того, сама школа часто провокує і розвиває набуту тривожність, яка стає стійким особистісним утворенням. Зокрема, науковці і практики все частіше звертаються до проблеми появи дидактогенних нервово-психічних станів у дітей шкільного віку, причинами яких є непрофесійні дії з боку вчителя чи педагогічного колективу (Л. І Ложкін, К. І. Платонов, Ю. Н. Кулюткін та ін). Соціально-психологічний супровід як ефективний метод у роботі шкільного психолога, допомагає у вирішенні різноманітних проблем, серед яких значне місце посідає шкільна тривожність.

Актуальність порушеної проблеми, доцільність пошуку ефективних засобів та методів роботи зі зниження рівня шкільної тривожності, зумовили вибір теми щодо написання магістерської роботи: «Соціально-психологічний супровід дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності».

***Об’єкт дослідження*:** шкільна тривожність.

***Предмет дослідження:***особливості соціально-психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності в освітньому процесі.

***Мета дослідження*:** визначити основні чинники шкільної тривожності учнів та розкрити особливості соціально-психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем тривожності в освітньому процесі.

Відповідно до мети дослідження були окреслені наступні ***завдання***:

1. Розкрити теоретичні підходи до проблеми тривожності у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.
2. Проаналізувати шкільну тривожність як ознаку емоційного неблагополуччя учнів, та систематизувати основні чинники тривожності в освітньому процесі.
3. Дослідити загальний рівень тривожності та рівень шкільної тривожності учнів різних вікових груп, чинники, динаміку розвитку, особливості прояву та перебігу.
4. Визначити цілі й завдання, засоби і форми роботи соціально-психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності в освітньому процесі.

***Гіпотеза дослідження.*** В основу дослідження покладено припущення про те, що шкільна тривожність впливає на прояви невдач в освітньому середовищі, а також на мотивацію успіху.

***Методи дослідження*:** теоретичні **-** аналіз та систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень; емпіричні - спостереження, бесіда, аналіз результатів навчальної діяльності, документації, метод експертних оцінок, тестування ( Методика «Оцінка рівня шкільної тривожності» Філіпса, методика «Шкала тривожності» розроблена за принципом «Шкали ситуаційної тривоги» Кондаша); статистичні – методи обробки даних з наступною якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням.

***База проведення дослідно-експериментальної роботи****.*Дослідницьку роботу було проведено у Гімназії № 5 Шепетівської міської ради, Хмельницької області..

***Апробація результатів дослідження.*** Матеріали дослідження були апробовані: 1. У статті на тему: «Сучасні чинники шкільної тривожності підлітків» у збірнику «Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження», Хмельницький. Вид-во Хм. ін-ту МАУП, 2019. Вип. 10. С. 129-135; 2. У виступі на тему: «Шкільна тривожність та її чинники» на VІІІ Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців», Хмельницький. 2020. (Сертифікат 20 акад. год.).

***Структура та обсяг магістерської роботи***.Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (74 найменувань), додатків (2). Загальний обсяг магістерської роботи викладено на 91 сторінці, основний зміст – 74 сторінки.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

**1.1. Теоретичні підходи до проблеми тривожності в історико-психологічному контексті**

Проблема тривожності займає провідне місце в сучасних наукових знаннях. Вивчення феномену тривожності на різних етапах дитинства є важливим для розкриття сутності цього явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини. Це явище лежить в основі ряду психологічних труднощів у дитинстві, включаючи порушення розвитку та поведінку дитини.

На підставі аналізу теоретичної літератури можна зазначити, що тривожність відноситься до багатоаспектних психологічних феноменів, на основі яких існують суттєві відмінності в трактуванні й дослідженні тривожності.

Основні причини тривожності і страху розглядали, старогрецькі мислителі (Діоген), арабські філософи, творці європейського середньовіччя. Один із своїх висловів арабський філософ XI ст. - Алла ібн Хазма з Кордови, наводить в своїй книзі Ч. Спілбергер: «Я знаходжу важливою тільки цю мету - уникнути тривоги... Я відкрив не тільки те, що все людство розглядає цю мету як хорошу і бажану, але також і те, що жодна людина нічого не зробить і не скаже ні єдиного слова, не сподіваючись за допомогою цієї дії або слова звільнити свій дух від тривоги» [51, 112]. На сучасні погляди про тривожність і страх, повпливав перш за все відомий філософ Б. Спіноза. Відомий вислів Спінози: «Немає страху без надії, немає надії без страху». За Спінозою страх- істотний стан душі, який проявляється в очікуванні болю і неприємностей, які можуть відбутися в найближчому майбутньому. Наявність почуття невпевненості і невизначеності є важливою суб’єктивною умовою виникнення страху. Переживання тривоги і страху, які є ознакою слабкості душі, Спіноза вважав, що можна подолати лише мужністю розуму, відповідно до характерної для мислителів XVII ст. віри в розум людини [5, 144].

Паскаль, який виходив, з ідей ізолювання людського розуму і здатності досягнути істину лише «логікою серця», навпаки, стверджував, що у нього, як і в інших людей, присутнє постійне хвилювання, непіддатливе доводам розуму. Він зазначав, що за допомогою розуму подолати страх людина нездатна раціонально через конкретний вплив емоцій на її поведінку. Відзначимо, що в якійсь мірі такі відмінності актуальні і зараз. Вони яскраво проявляються, в дискусіях про порівняльну ефективність застосування методів глибинної і раціональної психотерапії для подолання тривожності [15, 231].

Прихожан А. приводить висловлення Дж. Локка, тривога – це «хвилювання душі при думці про майбутнє зло, яке, ймовірно, на нас обрушиться». Основними чинниками тривоги, страху, він вважає, по-перше, зв’язок з модусом страждання, тобто із злом, і, по-друге, наявність його в майбутньому як потреби, потреби в подоланні майбутнього зла [49, 173].

Таким чином, філософське вивчення тривоги є великим внеском у розвитку наукових уявлень про тривожність.

Чарльз Дарвін був одним з перших, хто почав науково-психологічні дослідження тривожності. Погляди Дарвіна на страх базуються на двох основних теоріях: по-перше, на тому, що здібність стосовно переживання страху, відіграє вирішальну роль в процесі природного відбору, будучи природженою особливістю людини і тварин; по-друге, на тому, що цей адаптивний механізм удосконалювався на протязі життя, оскільки перемагав і виживав той, хто виявився наймайстернішим в уникненні і подоланні небезпеки. Цей момент і забезпечує, по Дарвіну, особливі властивості страху, у тому числі і здатність зміни його інтенсивності - від помірної уваги до крайнього жаху. Опис типових проявів страху за Дарвіном, проявляється від виразу обличчя і міміки до таких вісцелярних реакцій, як посилене серцебиття, пересихання горла, зміна голосу, збільшення потовиділення. Більшість думок Дарвіна цілком відповідають сучасним теоріям тривоги і страху. Це, насамперед, уявлення про різні форми тривожності залежно від інтенсивності, про її передумови виникнення, про її функції - сигнальну і оборонну, про вісцелярні зміни, що спричиняються страхом [49, 63].

В теорії Джемса-Ланге тривозі і страху також приділяється велика увага. Страх розглядається як одна з трьох найсильніших емоцій разом з радістю і гнівом. На його думку, в буденному житті людини його часу страх існував лише у формі нагадувань: «Жахи земного існування можуть для нас стати написом на незрозумілій мові...такі жахи малюються нам у вигляді картини, яка могла б прикрасити килим на підлозі тієї кімнати, де ми так затишно розташувалися і звідки благодушно дивимося на оточуючий світ» [72, 376].

Перш ніж аналізувати тривожність необхідно розмежувати тривогу та страх. З першого погляду, як стверджує В. Астапов, різниця очевидна: страх - це реакція на конкретно існуючу загрозу; тривога - це стан неприємного очікування без видимої причини. Проте, в науковій літературі не завжди дотримується це розмежування. Так, З. Фрейд часто з погляду афекту, розглядає явище тривоги, ігноруючи об’єкт, який її викликає. А тривогу він визначає як «природне і раціональне» явище, реакція на сприйняття зовнішньої загрози, тобто те, що інші автори визначають як страх. Крім того, З.Фрейд використовує термін «боязнь». За визначенням Е. Зетцеля, страх - це нормальна реакція на ситуацію зовнішньої небезпеки, а тривога – це перебільшена, неадекватна реакція на ситуацію реальної небезпеки, навіть якщо вона малозначна [9, 15].

Значна кількість робіт учених-психологів присвячена вивченню тривожності. З. Фрейд, який уперше виокремив стан тривожності, характеризував його як емоційне переживання очікування й невизначеності, відчуття безпорадності [67, 144]. Ця характеристика вказує не так на компоненти стану, як на його внутрішні причини. Погляди З. Фрейда були співзвучними з філософськими поглядами С. К’єркегора, оскільки обидва наголошували на необхідності розмежування страху й тривожності: страх — це реакція на реальну загрозу, а тривога — стан неприємного передчуття без видимої причини (причина — тільки у свідомості людини) [34, 97].

Тілліх П. вважає, що страх і тривога невіддільні — вони невід’ємно пов’язані одне з одним. «Жало страху — тривога, а тривога прагне стати страхом». Найпоширенішою є думка, що базова тривога необхідна для подальшого розвитку реакцій страху [65, 164].

К. Голдштейн розглядає. тривогу первинною і первісною реакцією. Перші реакції дитини на тривогу недиференційовані, страхи — це пізніші утворення, що виникають у міру того, коли дитина навчається об’єктивізовувати і певним чином ставитися до тих елементів світу довкола, які можуть вкинути її у «катастрофічний стан» [5, 143].

Одним з перших, хто ввів положення про тривожність як про міжособистісний феномен у наукову психологію, був відомий психолог і психіатр Г.С. Саллівен. На його думку, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічного балансу, а також порушення міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Тривожність виникає від емпатійного зв’язку зі значущою, більш старшою людиною. А страх виявляється тоді, коли задоволення загальних потреб відкладається до тих пір, доки вони набудуть виключної сили. Тривожність має зовнішнє походження, і тому дитина не може її усунути. Тривожність не пов’язана ні з якими органами. У ній немає нічого специфічного, конкретного, щоби дозволило її виділити і, проявляючи певну активність, звільнитись від неї. Основне джерело тривожності – несхвалення значущих людей. «Функціональна активність Я системи перш за все спрямована на подолання або ослаблення напруження при тривожності і опосередковано – на захист немовля від поганої випадковості у зв’язку з задоволенням потреб». Тому потреба у безпеці або свободи від тривоги з самого початку відрізняється від всіх інших потреб. Якщо у дитини з самого початку буде створено почуття міжособистісної надійності, то воно не дозволить розвинутись тривожності [22, 17].

Отже, по-перше, тривожність породжується міжособистісними відносинами, а по-друге, необхідність уникати або усувати тривожність по суті дорівнює потребі в міжособистісній надійності і безпеці. Тривожність супроводжує людину там, де вона вступає в контакт з іншими людьми, вона є основним джерелом психічної енергії.

Чернікова О. говорить про тривогу як про «страх очікування», Кондаш З. — про страх перед випробуванням. Перлз Ф. визначає тривогу як розрив між «тепер» і «пізніше» або як «страх перед аудиторією». Тривога є результатом активності уяви, фантазії майбутнього. Тривога з’являється у людини внаслідок незавершених ситуацій, заблокованої активності, що не дає розрядити збудження [29; 33; 66].

Тривожність – форма прояву емоцій, яка найчастіше виникає в людей у критичних ситуаціях і яка може виконувати різні функції: як адаптивні, так і такі, що дезорганізують психічну діяльність. [47, 26].

Тривога - це неприємний, смутний емоційний стан, що характеризується очікуванням несприятливого розвитку подій, наявністю страху, поганих передчуттів, напруги і хвилювання. Тривога відрізняється від страху тим, що стан тривоги зазвичай безпредметний, тоді як страх припускає наявність об’єкту, що його викликав, людини, події або ситуації [65, 163].

Найчастіше тривожність людини пов’язана з очікуванням соціальних наслідків її невдачі або успіху. Тривога і тривожність тісно пов’язані із стресом. З одного боку, емоції тривожного ряду є симптомами стресу. З другого боку, початковий рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресу [65, 165].

Тривожність в сучасній світовій науці розглядається з різних позицій, багатьма науковими вченими, течіями. З одного боку, як вказували Р. Мей, та інші це «центральна проблема сучасної цивілізації», як найважливіша характеристика нашого часу: «ХХІ століття - століття тривоги». Велика кількість досліджень присвячена саме цьому питанню, причому не тільки в психології, психіатрії і педагогіці, але і в соціології, філософії, фізіології, біохімії [72, 117].

Доволі складним є питання стосовно дослідження природніх передумов тривожності. Одним із досліджень І. Мусиної, дане питання пояснюється через кризму уявлення про два типи чинників, які спричинюють стан тривоги – безумовних і обумовлених. Закріплення тривожності як стійкого новоутворення, ґрунтується на багаторазовому повторенні ситуацій, в яких проявляються вказані типи чинників. Тривожність як стійка особистісна характеристика, зосереджує особливу увагу на ролі в її виникненні і закріпленні особистісних і соціальних чинників, перш за все, особливостей спілкування (що може не поєднуватися, а може і поєднуватися з визнанням природної схильності), проте навіть в останньому випадку їй відводиться підпорядкована роль [57, 110].

У вітчизняній психологічній літературі дослідження проблеми тривожності досить фрагментарні. Це пов’язано не тільки з впливом, який здійснили на розвиток закордонної суспільної та наукової думки такі напрямки, як психоаналіз та екзистенційна філософія , але й з соціальними причинами. Що стосується соціально-психологічних чинників тривожності, то більшість психологів вважають, що тривожність передається дитині від напруженої, тривожної матері і/або виникає через невпевненість дитини у батьківській любові і підтримці.

Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що сучасний стан дослідження проблеми тривожності характеризується: 1) багатозначністю та семантичною невизначеністю поняття «тривожність»; 2) взаємообумовленим зв’язком всіх явищ тривожного ряду: тривоги, страху і тривожності; 3) складністю у виявленні домінуючого джерела тривожності, а отже, трактуванням тривожності як інтегрального психічного явища, яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела; 4) різноманіттям у здійсненні психологічних впливів на особистість з метою зниження рівня тривожності; 5) недостатньою експериментальною та клінічною доведеністю загальноприйнятих положень.

**1.2.** **Шкільна тривожність та її чинники**

У наші дні перед багатьма батьками постає стурбований вибір стосовно школи, в якій навчатиметься дитина. Порівнюються рейтинги і показники, обираються варіанти, які здаються кращими або оптимальними. Звичайно ж, це важливий момент, але тільки в тому випадку, якщо батьки не забувають про індивідуальність дитини, її потреби, можливості, враховують її здібності. Адже для дитини похід до нового навчального закладу – це важливий крок у житті. Це зміни, які дитині не завжди даються з легкістю, оскільки відбувається зустріч з новим колективом, з вчителем. Перші уроки, домашні завдання, оцінки, заборона іграшок під час навчання – не завжди цікаві і приємні зміни. Для кожної дитини навчання – це праця, яка вимагає багато ресурсів, про що батьки повинні пам’ятати. Дитині потрібна підтримка, розуміння батьків, щоб навчитися впускати нові враження у своє життя і не боятися змін.

Варто відзначити, що шкільна тривожність проявляється ще з дошкільного віку. Це може бути викликано  рядом причин:  стилем  роботи  педагога, постійними  порівняннями з  іншими  дітьми, завищеними  вимогами   та очікуваннями  з  боку  батьків та

вчителів, великою  емоційною  інтенсивністю  батьків  при  виборі  школи [64, 47].

Саме тому, молодший шкільний вік вважається емоційно насиченим певними змінами в соціальному житті, тривожними подіями, оціночними ситуаціями, новим режимом роботи та реальними обставинами шкільного життя. Заслуговує на увагу вікова криза розвитку, адже у шість - сім років діти стають більш дратівливими, примхливими, що суттєво доповнюється періодом шкільних нововведень. Як наслідок, поведінка школяра змінюється, погіршується соматичне здоров’я, виникає небажання відвідувати школу. Однак слід зазначити, що може бути інша причина прояву шкільної тривожності, так звана, надмірна старанність при виконанні навчальних занять та велика кількість шкільних й позашкільних завдань [53, 72].

Проблема тривожності молодших  школярів повинна завжди знаходитися в полі зору.  Адже від успішності навчання у початковій школі багато у чому залежить подальше майбутнє людини. Найбільші побоювання учнів початкової ланки викликають шкільні заняття,  в  ході  яких  виникають складності  в міжособистісних  стосунках  з  учителем  та  однолітками, переживання власної відповідності  рівню  вимог  до  учнів  та  успішності виконання навчальних завдань [25].

У  сім’ях  із  дружніми  взаєминами  у дітей менш виражений рівень тривожності, аніж у сім’ях, де часто спостерігаються конфліктні ситуації.

Можливий  варіант,  коли  першопричиною невдач  є  підвищена  тривожність  школяра,  що  сформувалася  під  впливом сімейних  конфліктів  або  неправильно підібраного стилю виховання.  Викликана  цим  загальна  невпевненість  у  собі,  схильність до панічного  реагування  на будь-які  труднощі, як правило переноситься  і  на  шкільне життя [25].

У підлітковому віці тривожність стає стійким особистісним утворенням. Я-концепція підлітка часто буває суперечливою, що викликає труднощі у сприйнятті і рефлексії власних успіхів і невдач, підкріплюючи тим самим негативний емоційний досвід і тривожність як особистісну властивість. У цьому віці шкільна тривожність виникає як наслідок незадоволення потреби сталого задовільного ставлення до себе, найчастіше пов’язаного з порушеннями відносин із важливими людьми [52, 161].

Слід зазначити, що процес навчання в школі пов’язаний з періодичним переживанням тривоги від подій шкільного життя. Однак інтенсивність такого переживання не повинна перевищувати індивідуального рівня, після якого можливі прояви дезорганізуючих реакцій.

Проблема ускладнюється ще й тим, що синдром шкільної тривожності розпізнати не просто. На практиці частина дітей з вираженою тривожністю є «зручними» для вчителів і батьків. Адже саме  вони завжди виконують шкільні завдання, прагнуть виправдати очікуванням педагогів, не порушують вимог. З іншого боку це проблема і групи так званих «важких» дітей. Така різноманітність проявів шкільної тривожності зумовлена рядом причин, серед яких можна виділити найбільш загальні:

- внутрішньоособистісні конфлікти, пов’язані з оцінкою власної успішності в різних сферах діяльності;

- порушення внутрішньосімейної або внутрішньошкільної взаємодії, а також взаємодії з однолітками;

- соматичні порушення [25].

Важливим моментом є розуміння особливостей розвитку тривожності  в школярів різних вікових  групах. Існують певні області дійсності для різних вікових груп, які викликають підвищену шкільну тривожність та пов’язані з віковими завданнями розвитку.

Шкільна тривожність - це найширше поняття, яке включає в себе різні аспекти стійкого шкільного емоційного неблагополуччя. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків [9, 13].

Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки, своїх рішень.   
Загалом, шкільна тривожність є результатом взаємодії особистості з ситуацією. Це особливий вид тривожності, характерний для певного класу ситуацій - ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільного середовища. Почуття тривоги в шкільному віці неминуче, оскільки [пізнання](http://ua-referat.com/%D0%9F%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F) завжди супроводжується тривогою. [Пізнання](http://ua-referat.com/%D0%9F%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F) - це завжди відкриття чогось нового, а все нове викликає у людини невизначеність.

Варто зазначити, що оптимальне навчання у школі можливе тільки за умови більш-менш систематичного переживання тривоги з приводу подій шкільного життя. Однак інтенсивність цього переживання не повинна перевищувати індивідуальну «критичну точку» для дитини, після якої починається дезорганізуючий, а не мобілізуючий вплив.

Серед ознак шкільної тривожності, які є універсальними для будь-якого віку, перш за все, слід відзначити погіршення соматичного здоров’я учня, що цілком зрозуміло з точки зору теорії психосоматики. [Тривожні діти](http://ua-referat.com/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8) часто хворіють, і змушені залишатися вдома. Іноді виникають «безпричинні» головні болі або [болі в животі](http://ua-referat.com/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D1%96_%D0%B2_%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%82%D1%96), різко підвищується температура [49, 68].

Небажання ходити до школи часто виникає в контексті недостатньої шкільної мотивації, це в першу чергу вказує на те, що дитина відчуває себе в школі дискомфортно. Якщо учні початкової школи, зазвичай, не виходять за рамки міркувань на цю тему, то з переходом до середньої школи можуть з’явитися епізодичні прогули. Починаючи з середньої школи, прогули контрольних і самостійних робіт, неулюблених предметів, уроки «поганих» вчителів стають цілком типовими [74, 187].

Іншою формою прояву шкільної тривожності являє собою надмірна наполегливість при виконанні завдань. Дитина, через жагу до досконалості, може багато разів переписувати різні види робіт, приділяти багато годин у день на домашнє завдання, відмовляючись від прогулянок і [зустрічей](http://ua-referat.com/%D0%97%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D1%96%D1%87) з друзями. Надмірна старанність характерна як для першокласника, так і для одинадцятикласника. [Такий](http://ua-referat.com/%D0%A2%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D0%B9) своєрідний перфекціонізм іноді може бути пов’язаний з прагненням «бути краще за всіх» («не бути гірше, ніж ... »), що побічно вказує на конфліктність самооцінки такої дитини [49, 72].

Як одна із поведінкових ознак шкільної тривожності - відмова від виконання суб’єктивно нездійсненних завдань, може бути пов’язана з конфліктністю самооцінки*.* Дитина може просто перестати виконувати завдання, якщо воно не виходить, це й обумовлено описаним вище механізмом «замкнутого психологічного кола». Ця форма прояву шкільної тривожності особливо поширена в класах, яким гласно або негласно присвоєно статус «самих слабких» в паралелі. Учні цих класів зазвичай не виконують домашніх завдань, менше працюють на уроках [49, 88].

Агресивність і дратівливість - стани дитини, які розглядаються як самостійні «мішені» психологічної допомоги, в той час як у багатьох випадках вони є лише симптомом, що свідчить про схильність такого учня до шкільної тривожності. Роздратування або агресивні реакції можуть бути способом полегшити емоційний дискомфорт, викликані певними подіями шкільного життя. Тривожні діти можуть «маскувати» емоційний дискомфорт, огризаючись у відповідь на зауваження, виявляючи надмірну образливість у відносинах з однокласниками, що призводить до бійок [49, 96].

Відсутність зосередженості уваги, або зниження її концентрації на уроках - можна розглядати як один із симптомів, що вказує на певний недолік уваги. В багатьох випадках часті відволікання на уроках, тільки фізична присутність на уроці [характерні](http://ua-referat.com/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5%D1%80) для дітей, які таким чином намагаються уникнути того, що викликає занепокоєння. У результаті вони або постійно витісняють тривожні елементи з поля свідомості, або знаходяться у світі власних думок й ідей, які не викликають тривоги, завдяки чому цей стан є для них найбільш комфортним. Допомогти таким дітям стати більш уважними – означає допомогти їм впоратися з тривожністю [49, 110].

Відсутність самоконтролю над фізіологічними [функціями](http://ua-referat.com/%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F) в стресогенних ситуаціях - є формою прояву шкільної тривожності, якій слід приділити особливу увагу*.* До прикладу, учень може червоніти (бліднути), [відповідаючи](http://ua-referat.com/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C) біля дошки і навіть з місця, або відчувати тремтіння в колінах. У моменти, до яких потрібно віднестися відповідально, можуть виникати легке запаморочення, нудота. Вчителі перших, а нерідко і старших класів, можуть зіткнутися на уроці з випадками мимовільного сечовипускання в учнів [9, 21].

Для опису феномена шкільної тривожності, необхідно відзначити наступне:

- Шкільна тривожність - це специфічний вид тривожності, що виявляється у взаємодії дитини з різними компонентами освітнього середовища та закріплюється в цій взаємодії. В її формуванні можна умовно виділити як ситуаційні (власне взаємодія з компонентами освітнього середовища), так й індивідуальні ([темперамент](http://ua-referat.com/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82), самооцінка тощо) передумови.

- Тривога є невід’ємною частиною навчального процесу, і тому не може розглядатися як однозначно негативний стан. Дезорганізуючий вплив на навчальну діяльність надає тільки часті або інтенсивні тривожні стани, які свідчать про порушення процесу шкільної адаптації.

- Шкільна тривожність на різних етапах навчання неоднорідна, вона викликана різними причинами і проявляється в різних формах.

- Підвищена шкільна тривожність перешкоджає ефективній роботі в навчанні незалежно від того, усвідомлюється вона самою дитиною чи ні [51, 54].

На різних етапах навчання шкiльна тривожність неоднозначна і проявляється в різноманітних формах, деякі з яких можна вважати універсальними.

Серед основних причин виникнення тривожності у дітей є завищені вимоги до дитини, негнучка догматична система виховання, особистісні конфлікти, пов’язані з самооцінкою успішності в різних сферах діяльності. На етапі молодшого шкільного віку відповідно до онтогенетичних закономірностей психічного розвитку можна виділити окремі чинники тривожності [41, 44].

У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчих людей та представляє собою функцію порушення стосунків із близькими дорослими, як правило з батьками. Дитині з високим рівнем тривожності характерні часті прояви неспокою, велика кількість страхів у ситуаціях, коли загрози немає. Така дитина може бути залежною від думки соціуму [41, 66].

Молодший шкільний вік являється емоційно насиченим. Це супроводжується вступом до школи, відповідно характеризується віковою кризою розвитку, коли дитина стає емоційно збудливою, що відбувається на тлі процесу адаптації до нової ролі – школяра. Саме тому найбільші хвилювання притаманні першокласникам, для яких відвідування школи являє собою нову форму організації життя [25]. У першому класі тривога дитини пов’язана з незвичним становищем, а саме: нова соціальна роль, зміна розпорядку дня, збільшення навантаження. Підвищений рівень тривожності супроводжує першокласників перші місяці навчання. Діти бояться запізнитися на урок, щось загубити зі шкільних речей. Навіть часто бачать страхітливі сни, пов’язані зі школою. У початкових класах учні дуже хвилюються за оцінки та бояться втратити любов і повагу вчителя. Згодом тривожність знижується [24].

Зазвичай шкільна тривожність першокласника персоніфікована й сфокусована на небажанні засмучувати близьких. Як правило, після закінчення періоду адаптації рівень тривожності в більшості першокласників нормалізується. У 2-3 класі дитина повністю орієнтується в системі навчального процесу і шкільних вимог, що дає підставу вважати, що шкільна тривожність знижується. У той же час особистісний розвиток призводить до того, що спектр потенційних причин шкільної тривожності розширюється [35, 77].

Нестійкий перiод у шкільному житті дитини є момент переходу до середньої школи, який супроводжується зміною системи шкільних вимог, вимагає адаптаційних зусиль і, відповідно, викликає посилення рівня шкільної тривожності.

Перехід учнів із початкової школи в середню справедливо вважається кризовим періодом. У п’ятому класі кількість навчальних предметів збільшується, з’являються нові педагоги з різними навчальними стилями, характерами та вимогами до учнів. Тривожність школярів також підвищується, але має нівелюватися до кінця першого семестру. Тривожність учнів також пов’язана з особистим статусом в учнівському колективі. Якщо підліток має проблеми із самоствердженням серед однолітків, він стає агресивним, проявляє негативізм до дорослих, намагається здобути новий, часто заборонений, досвід — паління, алкоголь, комп’ютерний світ. Така поведінка надає підлітку сили впоратися із ситуацією, яка викликає тривожність [56, 158].

Cпостереження педагогів і шкільних психологів свідчать про те, що цей перехід неминуче пов’язаний зі зниженням успішності, що носить тимчасовий характер. Для того щоб пристосуватися до нового ритму і способу життя, учню початкової школи потрібний час.

Деякі адаптуються скоріше і швидко втягуються в навчальний процес, в той час як інші переживають зміни у шкільному житті, й адаптація у них затягується. У такий період діти нерідко змінюються — тривожаться без явних на те причин, стають боязкими або, навпаки, розв’язними, надто метушливими. Як результат — у дітей знижується рівень працездатності, вони стають неорганізованими, забудькуватими, іноді в них може погіршуватися сон і апетит. Часто з початком фізіологічних змін в організмі дітей за часом збігаються і зовнішні зміни. Усе це можна спостерігати за результатом успішності. Наприклад, відмінник у початковій школі раптом у п’ятому класі починає отримувати низькі оцінки. Хоча буває й таке, що дитина, яка ледве-ледве вчилася в початкових класах, раптом починає краще вчитися [4, 98].

Адаптація до нових правил і вимог може зайняти у школяра від одного місяця до цілого року. Критерієм успішної адаптації виступає, передусім, ступінь збереження психологічного і фізичного здоров’я учнів [4, 99].

Особливе місце займає шкільна тривожність y підлітковому віці. З підліткового віку, вона може формуватися і закріплюватися в рамках особистісної тривожності як психічної властивості учня. Адже у цьому віці Я-концепція часто суперечлива, що викликає труднощі у сприйнятті і адекватній оцінці власних успіхів і невдач, підкріплюючи тим самим негативний емоційний досвід і тривожність як особистісну властивість. У підлітковому віці тривожність виникає як наслідок незадоволення потреби сталого задовільного ставлення до себе, найчастіше пов’язаного з порушеннями відносин із значущими людьми [60, 75]. Підвищений рівень шкільної тривожності учнів випускних класів здебільшого пов’язаний з іспитами та необхідністю самовизначатися у самому собі та з професією. У поведінці старшокласників проявляються: ігнорування запитань, пов’язаних із майбутнім, демонстративна байдужість або, навпаки, надмірна старанність під час підготовки до вступу у вищий навчальний заклад [24].

Найбільш типовим, за Б. Кочубеєм та Є. Новіковою [30, 9], є виникнення шкільної тривожності, пов’язаної з соціально-психологічними факторами або фактором освітніх програм. На основі аналізу літератури та досвіду роботи зі шкільною тривожністю автори виділили кілька факторів, вплив яких сприяє її формуванню і закріпленню. До них відносять:

* навчальні перевантаження;
* нездатність учня впоратися зі шкільною програмою;
* неадекватні очікування з боку батьків;
* несприятливі відносини з педагогами;
* оціночно-екзаменаційні ситуації, які регулярно повторюються;
* зміна шкільного колективу або неприйняття дитячим колективом.

Узагальнюючи ці фактори, дослідниці стверджують, що перевантаження навчанням викликано різними аспектами сучасної системи навчального процесу: по-перше, вони пов’язані зі структурою навчального року (після шести тижнів активної діяльності у дітей різко знижується рівень працездатності і зростає рівень тривожності); по-друге, перевантаження можуть викликатися завантаженістю дитини шкільними справами протягом навчального тижня; по-третє, свій внесок у перевантаження учнів вносить прийнята тривалість уроку. У той же час, оціночно-екзаменаційні ситуації, які повторюються регулярно, мають сильний вплив на емоційний стан школяра, оскільки перевірка інтелекту, як правило, є однією з найбільш психологічно дискомфортних ситуацій [30, 10].

Також Б. Кочубей та Є. Новікова підкреслюють, що зміна шкільного колективу сама по собі є потужним стресогенним фактором, так як має на увазі необхідність встановлення нових взаємозв’язків з незнайомими однолітками, причому результат суб’єктивних зусиль не визначений, оскільки в основному залежить від інших людей (тих учнів, з яких складається новий клас). Отже, перехід зі школи в школу (рідше з класу в клас) провокує формування тривожності (насамперед міжособистісної) [30, 10].

Причини шкільної тривожності можуть бути пов’язані перш за все, з особистістю вчителя: його необізнаність про дітей, схильність до агресії, нездатність до емпатії, наявність в учителя нейротизму, його стиль роботи, тип темпераменту, неволодіння діагностичним інструментарієм, тип особистості. Виявлені особливості особистості педагога значною мірою впливають на характер взаємин у шкільному колективі, зокрема взаємовідносини між вчителем і учнем [17, 55].

Вступаючи на поріг нового життя, шкільного життя дитина стикається з новим страхом. Існує навіть термін «шкільна фобія», що означає страх відвідування школи, який не дає спокою деяким дітям. Але часто це не стільки страх школи, скільки страх піти з дому, від’єднання від батьків, до яких дитина трепетно прив’язана. Іноді у батьків присутній страх школи і вони інтуїтивно вселяють цей страх дітям, виконують замість них завдання, а також надмірно контролюють їх. У цьому випадку вони також бояться не виправдати очікувань батьків, зазнають труднощів з адаптацією до шкільного колективу і страх перед учителем [1, 87].

Навички спілкування є ключовими у підлітковому віці. Вміння адаптуватися в колективі, встановлювати зв’язки з однолітками, підтримувати або змінювати свій статус необхідні для дорослішання, формування здорової особистості. Зміна навчального середовища внаслідок переїзду чи нового учнівського колективу можуть викликати стрес у дитини, схильної до тривожності. Замість встановлення нових зв’язків - дитина замикається, втрачає інтерес до навчання та довіру до однолітків, вважає, що всі негативно до неї ставляться. Така нова ситуація не мобілізує дитину, а дезорганізує [65, 165].

Окрім страху йти до школу, часто виникає страх опитувань. В основі цього страху лежить острах помилитися, бути осміяним. Як правило, діти, яким притаманна тривожність, бояться відповідати на питання. Найбільше вони бояться відповідати публічно, саме тут повною мірою відчувається беззахисність. Особливо це характерно для емоційно чутливих, що часто хворіють, ослаблених дітей і особливо для тих, хто перейшов в іншу школу, де «розподіл сил» усередині класу уже відбувся [65, 165].

Інтенсивність тривожності від першого до одинадцятого класу зростає більше ніж у 2 рази. У молодших підлітків частіше викликають тривожність ситуації оцінки, перевірки: контрольна робота, відповідь біля дошки, публічні виступи [42, 114].

Тривожність може бути викликано психічною і фізичною виснажливістю унаслідок втоми. Доведено, що рівень шкільної тривожності підвищується в учнів після шести навчальних тижнів. Тому для відновлення організму потрібен принаймні тиждень відпочинку. Однак традиційно навчальні чверті тривають щонайменше два місяці. Також існує ризик тривожності для дітей з певними психічними особливостями. Якщо дитина має вади мовлення або проблеми з пам’яттю, загальноприйняті прийоми навчання й оцінювання (усні опитування, заучування великих текстів тощо) можуть бути причинами постійного стресу [29, 61].

Найбільш гостро реагують діти з невеликим досвідом відносин з однолітками. Іншою важливою причиною підвищення шкільної тривожності школярів - недостатній рівень фізіологічної та інтелектуальної зрілості, що спостерігається в багатьох дітей. Хтось активний і кмітливий, інший пригнічує повільністю, третій дратує упертістю й агресивністю.

Самі діти вважають, що найчастішими причинами шкільної тривожності є:

1. нерозуміння вчителем їхнього стану;
2. необ’єктивне оцінювання знань;
3. ігнорування їхніх думок у вирішенні проблеми;
4. публічна образа на їхню адресу на уроках;
5. навмисна підозра у поганих вчинках і нешляхетних намірах;
6. погрози з небажаними для учня наслідками;
7. фізичний вплив [29, 140].

Шкільна тривожність набуває своїх психологічних рис у зв’язку з віком, проявом кризи, емоційної нестабільності. У багатьох випадках це пов’язано з соціальною ситуацією розвитку та оточенням підлітка. Шкільна тривожність в деякій мірі стає соціально обумовленою. При цьому особливо в підлітковому віці тривожність закріплюється як стійка особистісна властивість. На підставі вищевикладеного, можна припустити, що оптимальний рівень шкільної тривожності активізує навчання, робить його більш ефективним та успішним, але коли рівень шкільної тривожності перевищує оптимальну межу, відбувається дезорганізація навчальної діяльності.

Підсумовуючи, можна сказати, що шкільна тривожність є широким [поняттям](http://ua-referat.com/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F), яке включає різні аспекти сталого шкільного емоційного дискомфорту. Вона супроводжується такими чинниками як навчальні перевантаження, нездатність учня впоратися зі шкільною програмою, неадекватні очікування з боку батьків, несприятливі відносини з педагогами, регулярно-повторювані оціночно-екзаменаційні ситуації, зміна шкільного колективу, або неприйняття серед однолітків. Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки, своїх рішень. У цілому, це специфічний вид тривожності, характерний для певного класу ситуацій - ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільного освітнього середовища.

**1.3. Функції заступника директора по організації контролю за дітьми з підвищеним рівнем шкільної тривожності**

В ідеалі, коли розумні, здібні й ввічливі учні виконують усі заплановані завдання, добре навчаються, активні в позакласній діяльності й товаришують із однокласниками. Але сьогодні це утопічна картинка — шкільні реалії інші. Практично в кожному класі є учні, до яких складно знайти підхід, і саме робота з ними виснажує педагогів найбільше. Завуч повинен навчити педагогів конструктивно взаємодіяти зі «складними» учнями й виявляти причини їхньої поведінки, а також допомогти у пошуку ефективних методів і прийомів роботи з такими дітьми.

Систематична та педантична діяльність педагогічного колективу у період адаптації дитини до школи сприяє вирішенню завдань особистісного зростання та розвитку учнів, а також профілактиці та корекції шкільної тривожності. Таким чином, здійснюється соціально-психологічний супровід розвитку учнів.

Під час переходу з початкової до основної школи адаптація учнів може бути болючою: учні відчувають психологічний дискомфорт, який може перерости в особистісні психологічні проблеми, які викликають інші – уповільнення когнітивного та некогнітивного розвитку, і проявляється у зниженні успішності та в кінцевому підсумку може призвести до підвищеного рівня шкільної тривожності, який виходить за межі норми. [2, 56]

Спостереження за емоційним і психічним станом дітей, відстеження їхніх показників успіху показують, що успішність знижується, інтерес до навчання зникає, відносини між дітьми стають більш напруженими, конфліктними, а самі вони – тривожними, часто непередбачуваними у своїх реакціях, значно більш віддаленими від дорослих. Це ознаки кризи, але пов’язана вона не із закономірним рубежем психічного розвитку дітей. У цієї кризи інше походження – це результат організаційно-педагогічної недбалості: невиправдано різким і непродуманим переходом дітей з однієї соціальної ситуації в іншу. [10, 2] Вирішити проблему адаптації учнів до школи один раз і назавжди неможливо, а цілеспрямована діяльність з цієї проблеми повинна тривати за чітко продуманою системою всіх учасників навчального процесу: директора, заступників директорів, психолога, учителів четвертих класів, учителів-предметників.

Основним завданням навчального закладу є забезпечення високої якості освіти та відповідності її до потреб особистості та вимог часу. Сучасному суспільству потрібна людина творча та ініціативна, відповідальний громадянин України, що має позитивне ставлення до себе та інших членів соціуму. [14, 4] У свою чергу, заступник директора несе відповідальність не лише за правильну організацію навчально-виховного процесу у школі, за виконання навчальних програм, якість викладання навчальних предметів, а також контролює постановку навчально-виховної роботи, успішність й відвідування учнів, регулює навантаження вчителів, організовує роботу з дітьми, які потребують пильного контролю,зокрема до них відносяться діти з підвищеним рівнем шкільної тривожності.

У своїй роботі заступник директора з навчально-виховної роботи керується посадовою інструкцією, яка затверджується директором школи. [6]

У навчальному році адміністрація школи, як правило, формує основну мету психологічної служби, а саме підвищення якості і доступності психологічних послуг для всіх учасників освітнього процесу; орієнтованість на побудову повноцінного освітнього простору, де збалансовані тенденції до самореалізації, саморозвитку, самозбереження; формування цілісної картини світу, життєвої компетентності, основи особистісної культури. [10, 3]

Психологічна робота у школі спрямована на збереження і зміцнення здоров’я, підвищення адаптивних можливостей учнів, на створення умов для повноцінного і гармонійного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу.

Систематична робота психологічної служби протягом року забезпечує своєчасне вивчення психологічного та фізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і навчальної діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних особливостей, створення умов для саморозвитку та самовиховання.

Протягом року психологічною службою школи під керівництвом заступника директора вирішуються наступні завдання, спрямовані на психологізацію, поширення психологічних знань серед батьків, учнів, вчителів: [2, 61]

1. Захист прав і свобод дитини, створення умов комфортного освітнього середовища.

2. Захист психічного здоров’я дитини на всіх рівнях навчання.

3. Сприяння формуванню в учнів таких якостей як саморозвиток, самореалізація, самоповага, самооцінка, соціальна адаптованість, життєва компетентність.

4. Сприяння формуванню професійної компетентності вчителів.

5. Сприяння підвищенню психологічної культури, соціальної компетентності школярів та особистої зрілості.

6. Проведення профілактики девіантної та ризикованої поведінки серед учнів.

7. Здійснення соціально-психологічного супроводу успішної адаптації учнів початкової, середньої та старшої школи, організація навчально-виховного процесу.

8. Здійснення психологічної допомоги вчителям, батькам, учням у виявленні та ліквідації конфліктних ситуацій між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

9. Здійснення психологічного супроводу навчально-виховного процесу відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України. [2, 67]

Відвідуваність учнями навчальних занять, а також їх емоційний і психічний стан контролюється адміністрацією школи. Результати аналізуються заступником директора з виховної роботи, класними керівниками, щомісяця розглядаються на нарадах при директорі, періодично на педрадах. Для того щоб залучити дітей до навчання і покращити їх емоційний стан, вживаються необхідні заходи. Запобігання пропусків навчальних занять без поважних причин і створення умов для благополучного психологічного комфорту навчального процесу, з учнями та їх батьками проводиться індивідуальна профілактична робота.

Протягом навчального року проводиться комплексне дослідження рівня готовності учнів початкових класів до навчання у школі в умовах НУШ. Для того, щоб період адаптації у початківців був успішним, адміністрація школи передбачила наступні етапи його організації: створення адміністрацією школи, класним керівником організаційних умов, що забезпечують адаптаційний період; прийняття класним керівником ідеї адаптаційного періоду, усвідомлення його змісту та необхідності підготовки; залучення батьків для допомоги учням до умов навчання у школі. [61]

При зміні умов навчання та виховання перед початківцями висуваються більш високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку, але перш за все до особливостей засвоєння знань у нових умовах. Соціальне середовище, в яке попали діти, вимагає від них нового рівня розвитку та організації таких психічних процесів, як сприйняття, увага, пам’ять, мислення, вміння керувати своєю поведінкою. Тому процес звикання до шкільних вимог і порядків як правило, в кожного різний. Це пов’язано з індивідуальними психофізичними особливостями дітей відповідного віку, передумовами до оволодіння навчальною діяльністю.

Зазвичай, для учнів середньої школи, які перейшли з початкової, характерний ряд специфічних проблем, які потребують особливої уваги збоку класних керівників, психолога й адміністрації. Складність проходження цього періоду зумовлена, насамперед, сукупністю психофізіологічних та особистісних змін, які відбуваються у внутрішньому світі дітей на межі 3-4 і 5-х класів. Крім того, нові умови навчання в середній школі пред’являють підвищені вимоги до інтелектуального розвитку учня, збільшують темпи навчальної діяльності. Усе це викликає напруження психіки дитини і може призвести до перевтоми, високого рівня тривожності, труднощів у соціально-психологічній адаптації. [2, 87] Для запобігання можливих негативних проявів на цьому етапі розвитку особистості школяра, виявлення труднощів адаптації практичним психологом школи проводиться спеціальне психологічне дослідження.

Основне новоутворення цього періоду — відкриття нового рівня самоусвідомлення, «Я-концепції»: бажання зрозуміти себе, свої здібності й особливості, свою схожість та відмінність від інших, свою унікальність і неповторність, формується система самооцінок. Це — найважливішій період для розвитку повноцінного спілкування. [2, 91]

Метою такого дослідження є виявлення дітей, які відносяться до «групи ризику», тобто чиє подальше навчання та виховання пов’язані із суттєвими труднощами (діти з емоційними розладами, порушеннями поведінки, зниженням рівня навчальних досягнень).

Основними причинами відставання в шкільному навчанні важливу роль відіграє емоційний компонент, а саме переживання соціального стресу. В цьому, напрямку важливо з’ясувати, як дитина реагує на оцінки; який отримує зворотній зв’язок від батьків і учителів; яка сфера діяльності дозволяє компенсувати неуспіх у навчанні; яка система міжособистісних стосунків дитини; яка допомога надається дитині зі сторони батьків; яке ставлення в дитини до цього. [2, 93] Тривожні, невпевнені у собі діти часто характеризуються підвищеною емоційністю, збудливістю. Вони сприймають перебування у школі як джерело загрози.

Якщо дитина успішно пройшла адаптацію, відповідно рівень шкільної тривожності буде відрізнятися, ніж у тих учнів, які не пройшли.

До ознак успішної адаптації слід віднести:

- задоволеність учнів процесом навчання;

- легкість і успішність засвоєння програмного матеріалу;

- достатня самостійність дітей при виконанні навчальних завдань, звернення за допомогою до дорослого лише після спроб виконати завдання самостійно;

- задоволеність учнів міжособистісними відносинами з дорослими і однокласниками. [3, 65]

Якщо аналізувати роботу психолога зі старшокласниками, то вона значно легша, ніж із підлітками, тому що проблема мотивації навчання в підлітковому віці актуальна- відходить на друге місце. Втрачають своє значення і багато інших проблем, але їх заступають нові. Соціально-психологічна адаптація до нового колективу для старшокласників стає важливою. Адже формується новий склад десятого класу: дехто переходить у гімназії, ліцеї за профілем майбутньої професії. Дехто залишається у своєму класі, але до нього прибувають нові учні, тобто класний колектив стає іншим. Як правило, після дев’ятого класу найчастіше залишаються учні, інтелектуальний рівень яких вищий за середній, але колишній відмінник може перетвориться на середнячка, а «твердий хорошист» — на трієчника. Батьки часто задаються питаннями, чому їхня дитина стає похмурою, млявою, розгубленою, або, навпаки: дратівливою, агресивною чи зухвалою, злою тощо. Річ у тім, що змінились критерії оцінювання, зміна соціального статусу в групі, самооцінки, ставлення до себе. Відбувається різка зміна у сфері самосприйняття і самоусвідомлення. [11, 46] Це спричиняє появу механізмів захисту, неадекватну, неконструктивну поведінку, виникнення афективних реакцій, депресії тощо. Тобто виникає проблема: соціально-психологічна дезадаптація, яка потребує уваги психолога й індивідуальних психокорекційних заходів. Друга проблема — установка на продовження мораторію дитинства. Ось чому багато батьків хочуть, щоб їхня дитина перейшла до десятого класу. Вони перед завершенням освіти та вступом до вищого навчального закладу, «дозволяють» дитинці «розслабитися»: провокують інтерес до всього, що не навчання і не робота-спорт: до спілкування (як у підлітків), досвід «дорослого життя» тощо. Це можна зрозуміти: цей досвід, не пов’язаний тільки з навчанням, має величезне значення для подальшого життя та розвитку 15—16-річної людини. Але ця проблема повинна стати турботою вчителів, психологів та адміністрації школи. [62, 1]

Система роботи школи з учнями, які входять до групи ризику поєднана з системою національного виховання і передбачає ціленаправлену, планомірну, взаємопов’язану, керовану діяльність складових її частин: від директора – до бібліотекаря. Основна виконавча ланка в цій системі – класоводи, класні керівники.

В основі системного підходу до реалізації виховного процесу в школі покладено врахування вікових особливостей дітей. У молодших класах – це створення в першу чергу сприятливої психолого-педагогічної атмосфери, проведення ранньої діагностики й педагогічної корекції відхилень у поведінці, усебічне вивчення індивідуальних особливостей учнів, виявлення дітей з відхиленнями у поведінці і розвитку. Заслуговує уваги робота вчителів, психологів, які проводять ранню діагностику: виявляють сім’ї, у яких вихованню дітей не приділяється належна увага, знайомляться із сімейними умовами, з’ясовують, яка допомога потрібна батькам у вихованні дитини. У старших класах робота спрямовується на пізнавально-інтелектуальну діяльність учнів. [39, 15]

 У школі діє своєрідна система профілактичної роботи:

1.       Дирекція школи вивчає особливості контингенту учнів, причини виникнення важковиховуваності, передовий досвід роботи з цими учнями, визначає шляхи вдосконалення роботи з ними та їх сім’ями.

2.       Заступник директора з виховної роботи планує виховну роботу з важковиховуваними, з учнями, що входять до групи ризику, неблагополучними сім’ями, координує і узгоджує план школи з планами роботи класних керівників.

3.       Класоводи та класні керівники виявляють та вивчають інтереси, здібності, нахили важковиховуваних учнів, учнів, що входять до групи ризику, залучають їх до класної та шкільної діяльності.

4.       Вчителі-предметники надають індивідуальну допомогу в ліквідації прогалин в знаннях.

5.       Педагог-організатор залучає до роботи в гуртках, секціях, клубах, загальношкільних заходах.

6.       Органи учнівського самоврядування до різних видів суспільно-корисної діяльності, надають їм шефську допомогу.

7.       Батьківський комітет співпрацює з педагогічним колективом в організації педагогічного всеобучу батьків, заслуховує на засіданнях учнів з групи ризику та їх батьків. [69]

Підсумовуючи, можна згадати, як колись древні мудреці говорили: «Побачити і зрозуміти проблему - наполовину вирішити її, якщо ж не бачиш проблему, це означає, що вона в тобі самому». Актуальна проблема багатьох освітніх установ на сучасному етапі розвитку школи - «не втратити», «не упустити» учнів з низькими навчальними можливостями. Тому функцією заступника директора є розробити напрямки діяльності по організації роботи з дітьми, які входять до «групи ризику», зокрема це діти з підвищеним рівнем шкільної тривожності для ведення продуктивного навчально-виховного процесу з метою отримання позитивних результатів. Адже «проблемних» дітей щороку стає дедалі більше. З ними складно працювати й знайти до них підхід, непросто з’ясувати причину такої поведінки й допомогти їм.  Тому головна задача полягає у своєчасному виявленні проблеми й усунені її.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

**2.1. Методологічні засади експериментального дослідження рівня** **шкільної тривожності**

При плануванні емпіричної частини дослідження шкільної тривожності, ми особливу увагу звернули на вибір оптимального переліку перемінних, які можна реєструвати. З цією метою уточнили перелік важливих для нас перемінних, виділивши серед них залежні та незалежні, контрольовані та неконтрольовані і ті, що ми можемо виявити та виміряти.

Програма даного дослідження включає метод спостереження за навчальною діяльністю учнів, визначення тривожності молодших школярів, підлітків та старших школярів за методиками «Оцінка рівня шкільної тривожності» Філіпса й методикою «Шкала тривожності» розробленої за принципом «Шкали ситуаційної тривоги» Кондаша.

Методика «Оцінка рівня шкільної тривожності Філіпса» призначена для вивчення рівня і характеру тривожності, пов’язаної зі шкільним життям учня.

Перевагою при виборі саме цієї методики став той факт, що вона дає можливість більш глибоко і суттєво діагностувати не лише загальну тривожність дитини в стінах школи, а й такі фактори, як:

1. Суспільна тривожність в школі - загальний емоційний стан учня, пов’язаний з різними формами його включення в життя школи.

2. Переживання суспільного стресу - емоційний стан учня, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти (вчителі, сім’я, однолітки).

3. Фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих - несприятливий психічний фон, що не дозволяє учневі розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов’язаних з необхідністю саморозкриття, пред’явлення себе іншим, демонстрації власних можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне відношення і переживання хвилювання в ситуаціях перевірки (особливо - суспільної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням оточуючих - орієнтація на значущість інших в оцінці власних результатів, вчинків, і думок, тривога з приводу оцінок, що даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість учня до ситуацій стресового характеру, що підвищують можливість неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Труднощі і страхи у відносинах з вчителями - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання учня [49, 53].

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

• загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50% - підвищена тривожність; понад 75% — висока тривожність;

• кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

У наш час збільшилось число тривожних дітей, які відрізняються від інших підвищеним рівнем шкільної тривожності та невпевненістю, емоційною нестійкістю. Як тільки виникає тривожність, яка виходить за межі норми, в душі дитини спрацьовує цілий ряд механізмів, які «перетворюють» цей стан в щось інше, нехай також неприємне, але не настільки нестерпне. Також, завдяки методиці «Оцінка рівня шкільної тривожності» Філіпса можна визначити, які саме проблеми виникають в учнів, і спрямувати корекційну роботу на вирішення саме цих проблем.

Дослідження на визначення рівня шкільної тривожності за допомогою методики «Шкала тривожності» розробленої за принципом «Шкали ситуаційної тривоги Кондаша» дозволяє визначити не лише рівень шкільної тривожності учня, а й з якою ситуацією дана тривожність пов’язана. Пропонуються перераховані ситуації, з якими учні часто зустрічаються в житті. Деякі з них можуть бути неприємними, викликати хвилювання, потрібно прочитати кожну пропозицію й оцінити її тою цифрою, що вказує, наскільки ситуація може викликати побоювання, занепокоєння, тривогу або страх.

Методика включає ситуації трьох типів:

А) ситуації, пов’язані зі школою, спілкуванням з учителем;

Б) ситуації, що актуалізують уявлення про себе;

В) ситуації спілкування.

Відповідно види тривожності, що виявляються за допомогою даної шкали, позначені так: шкільна, самооціночна, міжособистісна.

Підраховується загальна сума балів окремо за кожним розділом і за шкалою в цілому. Отримані результати інтерпретуються як показники рівнів відповідних видів тривожності, показник за всією шкалою — загальний рівень тривожності.

Особливість шкал такого типу полягає в тому, що в них учень оцінює не наявність або відсутність в себе яких-небудь переживань, симптомів тривожності, а ситуацію з погляду того, наскільки вона може викликати тривогу. Перевага шкал такого типу полягає, по-перше, в тому, що вони дозволяють виявити області дійсності, об’єкти, що є для школяра основними джерелами тривоги, і, по-друге, у меншій мірі, ніж інші типи опитувальників, залежать від особливостей розвитку в учнів навичок самоспостереження.

Недолік цих шкал полягає в тому, що результати дослідження будуть цілком і повністю залежати від бажання учня відповідати, від його довіри до експериментатора. Це означає, що методика в першу чергу виявляє тих учнів, які не тільки відчувають тривожність, але і вважають за необхідне заявити про це. Часто високі бали за шкалою є своєрідним «криком про допомогу» і, навпаки, за «надмірним спокоєм» може ховатися підвищена тривожність, про яку учень з різних причин не хоче повідомляти оточуючим.

Актуальність дослідження полягає у тому, що підвищений рівень тривожності є причиною багатьох психологічних труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку. Щоб зміни в ставленні учня до власного «Я» були позитивними, i в процесі його розвитку можна було уникнути невдач, які супроводжуються досягненням успіху у подальшому, йому потрібно допомогти пізнати свій внутрішній світ та інших людей, навчити відчувати й аналізувати себе, адекватно оцінювати реальні успіхи i запобігати невдачам.

Як наслідок підвищений рівень шкільної тривожності впливає на прояви невдач, а також на мотивацію успіху.

Дослідження здійснювалось у два етапи на базі Гімназії № 5 Шепетівської міської ради, Хмельницької області у 2020 році та 2021 році. Дослідження рівня шкільної тривожності проводилось з учнями 4 класу, 6 класу й 11 класу.

Якщо брати до уваги, учнів молодших класів, то для них наступною ланкою буде середня школа, внаслідок чого у дітей може підвищитися рівень тривожності, оскільки йде процес адаптації до вчителів предметників, перехідного кабінетного навчання, нових вимог та предметів, класного керівника тощо. Тому від того наскільки учні молодших класів успішно пройдуть адаптацію в початковій школі залежить їх подальше адаптування та становлення як особистості. 6 клас характеризується молодшим підлітковим віком, для якого характерні складні фізіологічні і психічні зміни, формування психічних і психологічних новоутворень тощо. Ці зміни впливають не тільки на рівень шкільної тривожності, але й в цілому на рівень ситуативної тривожності особистості. Значний вплив на рівень підвищеної тривожності в школі надає провідний вид діяльності підлітків – навчання, й, відповідно, ті ціннісні орієнтації й установки, що тісно перекликаються з навчанням: високі оцінки, позитивне відношення вчителів до успішних дітей, прагнення «виділитися», якщо не за зовнішніми якостями, то хоча б у навчанні. 11 клас, оскільки є випускним, перед ним постає вибір траєкторії життєвого шляху, перспектива навчання у новій освітній організації, навіть посилення зовнішнього контролю по відношенню до учнів 11 класу може викликати підвищений рівень загальної тривожності.

Дослідження проходило у кілька етапів в урочний час, коли у вчителів була можливість виділити час на психодіагностику. Однак фактично ми у певній мірі виконували замовлення психолога освітнього закладу, адже проблематика підвищеного рівня тривожності є значною та актуальною. Тому організація і проведення дослідження проходили за активного сприяння психолога та вчителів школи. Крім цього, самі діти були досить мотивованими до участі у роботі, цікавилися отриманими результатами. Після обробки результатів та підведення підсумків ми передали отримані результати психологу освітнього закладу. З метою уникнення соціально-бажаних відповідей та будь-якого викривлення чи підлаштування результатів тестування, тема дослідження учням не повідомлялася.

**2.2. Аналіз та інтерпретація даних, отриманих у результаті дослідження** **рівня шкільної тривожності**

Першим етапом нашого дослідження передбачався збір даних про ситуацію в школі з проявами високого рівня тривожності серед учнів та проведення опитування серед вчителів та респондентів дослідження.

Отримані дані дозволили з’ясувати, що на 2020-2021 навчальний рік згідно річним планом психолога передбачено діагностику рівня шкільної тривожності лише в 9 і 11 класах. Стосовно попередніх показників проблема високого рівня шкільної тривожності існує, тим самим розвиває деструктивні емоції в учнів, тому вони відносяться до груп ризику за неврозами, дезадаптивною поведінкою та емоційними порушеннями особистості.

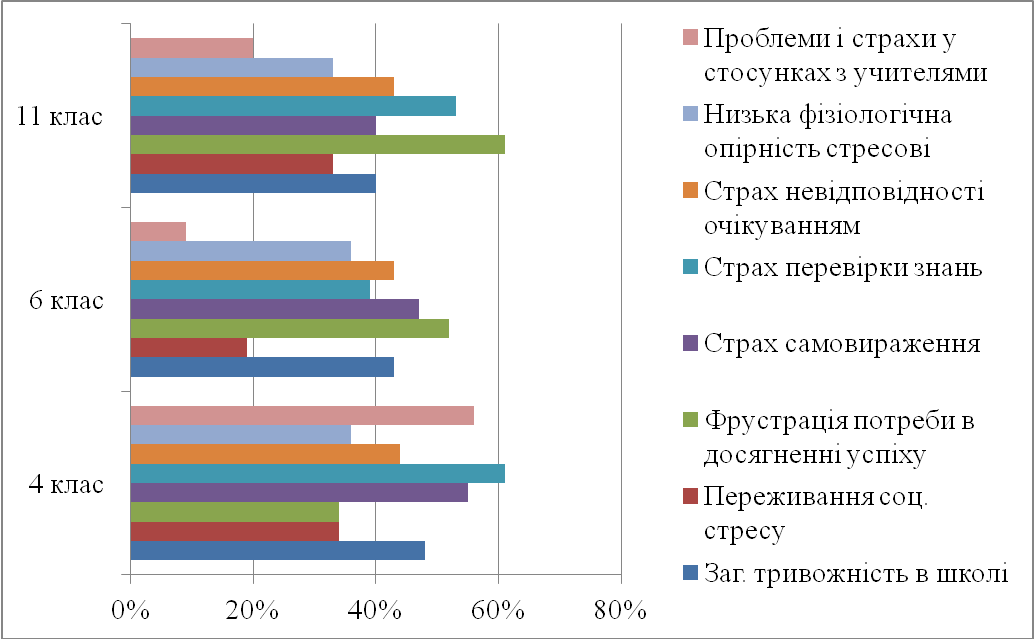
Наступним кроком нашого дослідження став підбір психодіагностичного інструментарію, який допоможе дослідити рівень шкільної тривожності, а також власне проведення діагностичних методик.

Для дослідження було відібрано учнів різних вікових категорій: 25 учнів 4-го класу, з них 13 дівчат (48%) та 12 хлопців (52%), віком 9-10 років; 19 учнів 6-го класу, з них 11 дівчат (42%) та 8 хлопців (58%), віком 11-12 років; 15 учнів 11-го класу, з них 8 дівчат (47%) та 7 хлопців (53%), віком 16-17 років. Дослідження проводилося з повної згоди обстежуваних.

За результатами дослідження, отриманих після проведення методики Філіпса у 4 класі найбільш вираженими є: страх ситуації перевірки знань в 61% учнів, труднощі і страхи у відносинах з вчителями – 56%, страх самовираження – 55%, суспільна тривожність в школі - 48%, страх невідповідності очікуванням оточуючих – 44%, низька фізіологічна опірність стресу - 36%, фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих в 34%, переживання суспільного стресу - 34%.

Щодо результатів, які отримані після проведення дослідження у 6 класі, ми отримали наступні результати: фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих у 52% учнів, страх самовираження – 47%, суспільна тривожність в школі - 43%, страх невідповідності очікуванням оточуючих – 43%, страх ситуації перевірки знань – 39%, низька фізіологічна опірність стресу - 36%, переживання суспільного стресу - 19%, труднощі і страхи у відносинах з вчителями – 9%.

Дослідження в 11 класі дало наступні результати: фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих у 61% учнів, страх ситуації перевірки знань – 53%, страх невідповідності очікуванням оточуючих – 45%, суспільна тривожність в школі - 43%, страх самовираження – 40%, низька фізіологічна опірність стресу - 33%, переживання суспільного стресу - 33%, труднощі і страхи у відносинах з вчителями – 20%. Загальні результати представлені у діаграмі (Див. рис. 2.2.1.).



*Рис. 2.2.1. Результати за методикою Філіпса*

На підставі отриманих даних за методикою Філіпса, можна зробити висновок про те, що в учнів досліджених класів присутній рівень шкільної тривожності, який коливається на досить високих показниках. Якщо аналізувати учнів молодших класів, то слід звернути увагу, що показник рівня підвищеної шкільної тривожності, пов’язаний зі страхом перевірки знань, труднощами і страхами у відносинах із вчителями, а також зі страхом самовираження. Це можна пояснити тим, що всі ці фактори тісно пов’язані між собою та характеризуються певними негативними емоційними переживаннями, що виникають в ситуаціях, коли школярам доводиться заявляти про себе іншим, прилюдно демонструвати свої знання, досягнення та можливості, очікувати їх оцінювання з боку оточуючих. З огляду на те, що такі ситуації є найбільш типовими та значущими в умовах навчання в основній школі, досить високі показники тривожності за зазначеними факторами можуть суттєво знизити успішність адаптації на даному етапі.

Щодо учнів середньої школи, високі показники пов’язані із фрустрацією потреби в досягненні визнання оточуючих й страхом самовираження. Молодші підлітки, які мають високий рівень тривожності, не мають особливо високих успіхів у навчанні, ці діти надто хвилюються, коли відповідають на уроках, їм важко виконувати вимоги вчителя, такі підлітки бояться висловлювати свою думку, вони надто вагаються у правильності відповідей, у таких дітей навіть є прояви тремтіння під час відповіді на уроках, коли працюють у класі вони невпевнені, що у них все буде так як у інших дітей.

Якщо аналізувати, учнів старших класів, підвищений рівень шкільної тривожності в основному пов’язаний із фрустрацією потреби в досягненні визнання оточуючих й страхом перевірки знань. Такі високі показники рівня шкільної тривожності старшокласників можуть бути пов’язані не лише з об’єктивною ситуацією в школі, але й з психологічними особливостями старшого підліткового віку. Підвищена тривожність може бути результатом зміни ситуації соціального розвитку або результатом характерної для підлітків невпевненості в собі. На високому рівні тривожність старшокласника визначає фактор «фрустрація потреби у досягненні успіху», що відображає несприятливий емоційний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату. Щодо фактору «страх ситуації перевірки знань», який показав високий результат, це свідчить про те, що старшокласникам притаманне негативне ставлення і переживання тривоги у ситуації перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей. Такий результат досить легко пояснити притаманними учням страхами не виправдати певних очікувань (і досить часто своїх власних), показати гірший результат, ніж зазвичай, також такий тип тривожності пов’язаний з певною невпевненістю старшокласників у самих собі (що характерно для представників старшого підліткового віку).

Наступним психодіагностичним інструментарієм було обрано методику «Шкала тривожності» розроблена за принципом «Шкали ситуаційної тривоги» Кондаша. Результати дозволяють нам побачити, що у 4 класі за загальним рівнем тривожності у 50% учнів – нормальний рівень тривожності; у 27% учнів – дещо підвищений; у 23% учнів - високий. Якщо аналізувати показники щодо кожної із шкал, ми маємо такі результати:

1. за шкалою шкільної тривожності у 27% учнів – нормальний рівень шкільної тривожності; у 27% учнів – дещо підвищений; у 13% учнів – високий; у 33% учнів – дуже високий;
2. за шкалою самооціночна тривожність у 43% учнів – нормальний рівень самооціночної тривожності, у 7% учнів – дещо підвищений; у 17% учнів – високий; у 33% учнів – дуже високий;
3. за шкалою міжособистісна тривожність у 83% учнів – нормальний рівень міжособистісної тривожності; у 17% учнів – дещо підвищений.

Після діагностики учнів 6 класу, ми отримали: загальний рівень тривожності у 65% учнів – нормальний рівень тривожності; у 24% учнів – дещо підвищений; у 11% учнів - високий.

За шкалою шкільної тривожності у 43% учнів – нормальний рівень шкільної тривожності; у 35% учнів – дещо підвищений; у 22% учнів – високий.

За шкалою самооціночна тривожність у 37% учнів – нормальний рівень самооціночної тривожності, у 13% учнів – дещо підвищений; у 27% учнів – високий; у 23% учнів – дуже високий.

За шкалою міжособистісна тривожність у 74% учнів – нормальний рівень міжособистісної тривожності; у 17% учнів – дещо підвищений; у 9% учнів – високий.

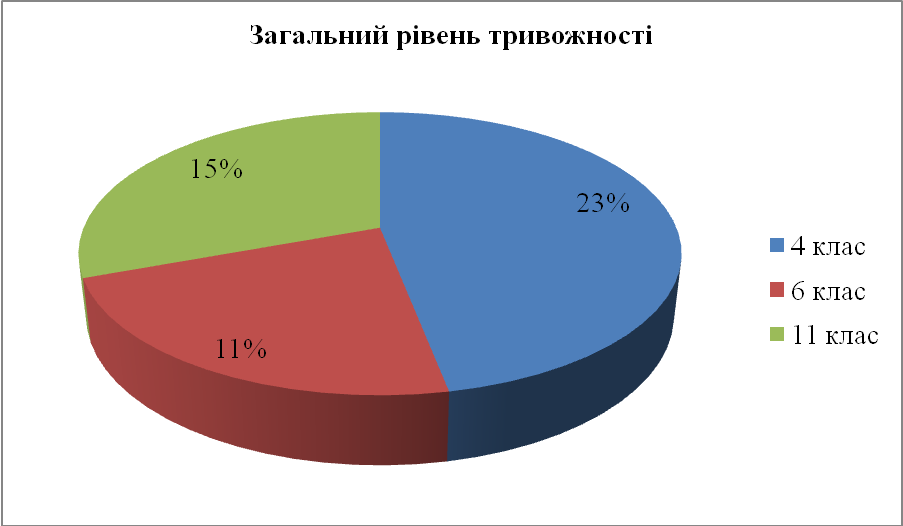
Результати діагностування в 11 класі показали, що загальний рівень тривожності у 48% учнів – нормальний рівень тривожності; у 37% учнів – дещо підвищений; у 15% учнів – високий.

За шкалою шкільної тривожності у 50% учнів – нормальний рівень шкільної тривожності; у 37% учнів – дещо підвищений; у 13% учнів – високий.

За шкалою самооціночна тривожність у 47% учнів – нормальний рівень самооціночної тривожності, у 29% учнів – дещо підвищений; у 24% учнів – високий.

За шкалою міжособистісна тривожність у 65% учнів – нормальний рівень міжособистісної тривожності; у 22% учнів – дещо підвищений; у 13% учнів – високий.

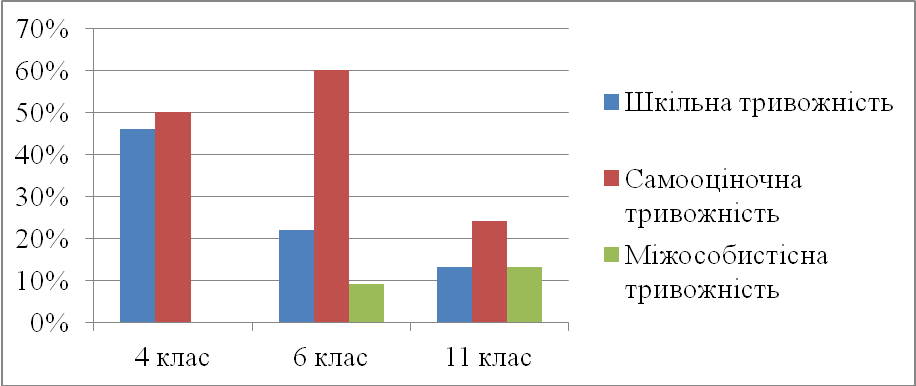
Результати загального рівня тривожності учнів, який є на високому рівні, тобто виходить за межі норми, представлений у діаграмі (Див. рис. 2.2.2.).



*Рис. 2.2.2. Загальний рівень тривожності за методикою Кондаша*

Щодо узагальнення результатів діагностування учнів школи, можна сказати, що при роботі з учнями, які мають високий або підвищений рівень загальної тривожності, у разі реально неуспішного положення учня в середовищі однолітків, невстигання за шкільними предметами, неблагополучні відносини з батьками тощо, ефективним буде фор­мування необхідних навичок праці, навчання, спілкування, що дозволять пристосуватися та перебороти неуспішність, і, як наслідок, зменшити прояви тривожності.

Результати високого рівня тривожності, які носять деструктивний характер у подальшому, по шкалі шкільної, самооціночної і міжособистісної тривожності представлені у діаграмі (Див. рис. 2.2.3.).



*Рис. 2.2.3.Результати за шкалами методики Кондаша*

Якщо аналізувати шкалу шкільної тривожності, то при роботі з учнями, у яких виявлено високий або дещо підвищений рівень шкільної тривожності, варто враховувати їхнє специфічне відношення до успіху, неуспішності, оцінки. Вони надзвичайно чутливі до результатів своєї праці, бояться й уникають неуспіх. Одночасно їм дуже важко самим оцінити свою діяльність. Це відбивається й на мотивації навчання, в основі якої лежить прагнення робити все заради похвали. Потрібно використовувати змістовну оцінку, тобто оцінювати не всю діяльність цілком, а її окремі елементи, особливо успішні.

Проте, підвищені показники в учнів по шкалі самооціночної тривожності пояснюють невдачі власною неповноцінністю, відсутністю здібностей. Це робить учня надзвичайно залежним та наслідує фігуру дорослого. При роботі з цими учнями потрібно сфокусувати увагу на самій діяльності, а не на її результаті.

Учні, у яких виявлено дещо підвищений рівень міжособистісної тривожності, рекомендується підтримувати в класі атмосферу прийняття, безпеки, щоб дитина почувала, що її приймають і цінують незалежно від її поведінки або успіхів. Через оцінку дорослого, однолітків тривожні діти краще усвідомлюють свої можливості. Можна використати жартівні змагання, у яких перемога або поразка достатньо відносні і не вимагають значних зусиль.

Керуючись цими результатами, можна зробити порівняльний аналіз серед учнів 4, 6 і 11 класів, у яких присутній високий рівень шкільної тривожності.

Шкільна тривожність у молодших школярів, спричинена фактором виникнення шкільної й особистісної тривожності, відповідно вона має негативний вплив на формування емоційної сфери молодших школярів і затримує розвиток пізнавальної сфери, а також дезорганізує особистість на подальших етапах її становлення.

Розвитку шкільної тривожності молодших школярів може сприяти авторитарний стиль спілкування вчителя з класом, орієнтація педагога не на індивідуальну роботу, а на соціальну норму, «наклейку ярликів» на дітей, які не відповідають даній нормі. Емоційна холодність, нетактовність, іноді відверта грубість або агресивність вчителя формує психологічну атмосферу в класі, яка викликає загальне підвищення тривожності учнів.

Щодо учнів середньої школи, то можна стверджувати, що молодші підлітки, які мають високий рівень тривожності, не мають особливо високих успіхів у навчанні, ці діти надто хвилюються, коли відповідають на уроках, їм важко виконувати вимоги вчителя, такі підлітки бояться висловлювати свою думку, вони надто вагаються у правильності відповідей, у таких дітей навіть є прояви тремтіння під час відповіді на уроках, коли працюють у класі вони невпевнені, що у них все буде так як у інших дітей. Одним із новоутворень підліткового віку є відчуття дорослості, внаслідок чого підліток вимагає автономії від батьків та учителів. Вони все ще залишаються важливими, проте учень прагне досить високого ступеня свободи. На жаль, шкільна освітня система ставить учнів у досить вузькі рамки, що може пригнічувати учня й тим самим викликати шкільну тривожність.

Узагальнюючи дані емпіричного дослідження, маємо зазначити, що старшокласникам притаманний високий рівень шкільної й особистісної тривожності. Основними факторами, які визначають високий рівень тривожності старшокласників є: фрустрація потреби в досягненні успіху, страх ситуації перевірки знань та страх невідповідності очікуванням оточуючих. Бачимо, що всі названі фактори за своїм змістовим наповненням пов’язані з певним рівнем невпевненості старшокласників у своїх силах, страхом використання нових форм комунікації та страхом не відповідати чиїмось очікуванням (і своїм власним зокрема). Таким чином тривожність у старшому шкільному віці дуже тісно пов’язана з особливостями соціальних контактів старшокласників та психологічними особливостями старшого шкільного віку.

Отже, можна зробити висновок, що серед учнів, досліджених класів, виявлено високий рівень шкільної тривожності. Можна припустити, що це спричинено: поганою підготовкою до уроків; страхом виразити свої можливості, оскільки учні вважають, що вони будуть оцінені нижче, ніж їх однолітки, які показують високий рівень знань і творчості; заниженою самооцінкою; пред’явленням з боку вчителя високих вимог; домашніми неприємностями; високими вимогами батьків; недостатньою увагою і підтримкою батьків. Щоб учні досягали вищих результатів у навчанні і гармонійно розвивалися у житті, шкільні психологи повинні виявляти учнів з такими проблемами і допомагати їм справлятися з ними.

**РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОБОТИ ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПІДВИЩЕНИЙ РІВЕНЬ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ**

**3.1. Цілі й завдання психологічного супроводу** **дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності**

Важливою умовою гармонійного, цілісного розвитку особистості є вибудована, ефективна та дієва система психологічного супроводу навчально-виховного процесу.

Психологічний супровід - це вся система професійної діяльності психолога [23, 34]. Вона спрямована на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічних взаємодій, організованих в рамках освітнього закладу [37, 54].

Термін «супровід» у практичній психології почав використовуватись відразу із започаткуванням психологічної служби в системі освіти. Хоча термін «супровід» увійшов у професійність практичних психологів та педагогів, і використовується як концептуально, так і відносно практичної діяльності щодо вирішення конкретних проблем, сьогодні усе ще немає погодження серед фахівців у визначенні цього поняття. Термін «психологічний супровід» у сучасній психологічній літературі має досить широкий зміст.

Багато дослідників стверджують, що психологічний супровід пояснюється підтримкою природних реакцій, процесів і станів особистості. Чим більш успішно організований соціально-психологічний супровід, тим краще відкриваються можливості особистісного зростання, що допомагає дитині увійти в ту «зону розвитку», яка поки ще їй недоступна [63, 29].

На думку Е. Зеєр, психологічний супровід професійного розвитку особистості – це невід’ємна частина професійного становлення особистості, що полягає в психологічній допомозі у подоланні труднощів професійного життя, корекції деструктивних тенденцій розвитку (криз, стагнацій, конфліктів, деформацій тощо), підвищенні адаптованості фахівця до соціально-економічних й технологічних змін, розвитку в нього позитивної професійної перспективи [19, 41].

Згідно Е. Зеєр, кожна ситуація, де потрібно прийняти рішення породжує безліч умов, опосередкованих різними чинниками. Супровід може інтерпретуватися як допомога особистості у формуванні орієнтаційного поля розвитку, в якому вона несе відповідальність за дії. Важливим положенням цього підходу є опора на внутрішній потенціал людини, отже, на її право самостійно відповідати за свої вчинки [19, 50].

На думку О. Казакової, психологічний супровід – це складний процес взаємодії супроводжувача і супровідного, результатом якого є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку супроводжуваного. Відіграє роль й те, що суб’єктом або носієм розвитку дитини є не тільки вона сама, але і її батьки та педагоги. Позиція супроводу – позиція «на стороні дитини». Це процес допомоги дитині, її родині й педагогам, який ґрунтується на збереженні максимуму волі й відповідальності суб’єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми; мультидисциплінарний метод забезпечуваний єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників; органічна єдність діагностики проблеми й суб’єктного потенціалу її розв’язання, інформаційного пошуку можливих шляхів вирішення, конструювання плану дій і первинна допомога в його здійсненні; допомога у формуванні орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб’єкт розвитку (тобто той кого супроводжують) [18, 111].

Таким чином, психологічний супровід за О. Казаковою – це комплексний метод, в основі якого – єдність чотирьох функцій:

- діагностика суті виниклої проблеми;

- інформація про суть проблеми й шляхи її розв’язання;

- консультація на етапі ухвалення рішення й вироблення плану вирішення проблеми;

- первинна допомога на етапі розв’язання проблеми [18, 112].

Теоретичні установки, на яких базується психологічний супровід, відповідають положенням гуманістичної психології. Істинна полягає в безумовному визнанні цінності унікальності особистості кожної людини і права на реалізацію властивостей і якостей. Відповідно формуються передумова і мета психологічного супроводу розвитку школяра у процесі його навчання в школі:

1. дітям присутні різні індивідуально-психологічні особливості, інтереси та здібності, різняться типом поведінки і темпом роботи, рівнем розвитку, але кожна дитина має право на прояв і повноцінний розвиток свого потенціалу;
2. мета психологічного супроводу полягає в тому, щоб допомогти кожному учню соціалізуватися й адаптуватися до соціального середовища через оптимальний розвитку його потенціалу. По суті вона зорієнтована на виконання завдання Концепції загальної середньої освіти «сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації відносин між учнями і педагогами, школою і сім’єю, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху » [27, 67].

Такий особистісно-орієнтований підхід можливий, якщо в усіх, хто займається вихованням дитини, виробиться не тільки розуміння, а й реальне сприйняття того, що

1. у психологічному супроводі розвиток дитини не обов’язково повинен відповідати під загальноприйняті стандарти. Стандарти використовуються в якості керівних принципів, що дозволяють співвіднести розвиток з вимогами системи шкільної освіти до особистості дитини і, таким чином, отримати достатньо інформації для оцінки цього процесу;
2. навчання учнів етиці, а також використання в навчанні механізму засвоєння знань через систему наслідування створює небезпеку для дитини стати «жертвою соціалізації, тобто відзначити дуже однозначно свою позицію на полюсах шкали: повна адаптація до соціуму – ігнорування соціального досвіду». Психологічний супровід повинен допомогти дитині знайти необхідну міру співвідношення прийняття суспільних норм і потреб та самостійної, творчої позиції щодо них [27, 8].

Психологічний супровід орієнтований на оптимістичну перспективу кожного учня. Така орієнтація має об’єктивні підстави: за різних варіантів розвитку природа наділила кожну дитину потенціалом можливостей, достатніх для її успішної адаптації в соціально-культурному середовищі, і зокрема – в системі шкільної освіти. Були б лише створені адекватні умови і, у разі потреби, грамотно запущені компенсаторні механізми розвитку. Розгортаючись в окресленому ключі, психологічний супровід підтримує вже проявлені здібності і стимулює ще не виявлені сили і навіть приховані здібності, надає дітям допомогу у визначенні навчальних проблем, формуванні соціально прийнятних норм поведінки, у спілкуванні з однолітками й дорослими, впливає на їхнє психологічне самопочуття і, отже, виводить дитину на оптимальний рівень розвитку [27, 9].

Психологічний супровід як метод роботи шкільного психолога у запропонованій методичній моделі є системно організованою діяльністю, спрямованою на сприяння оптимальному розвитку кожного учня, зокрема на допомогу учням з високим рівнем шкільної тривожності – його пізнавальній діяльності, засвоєнню ним предметних знань і соціальних цінностей, норм міжособистісної взаємодії і спілкування, формуванню самостійного типу поведінки і творчої спрямованості, позитивного психологічного самопочуття.

Засобами реалізації цієї системно організованої діяльності є:

1. вивчення психічного розвитку учня й умов його навчання й виховання;
2. вплив на соціальне і навчально-освітнє середовище з метою створення умов розвитку, адекватних особливостям дитини;
3. корекційна й розвивальна робота психолога з дитиною в індивідуальних або групових формах [27, 7].

Діалектика процесу психологічного супроводу полягає в тому, щоб допомогти дитині максимально використати надані соціально-педагогічним середовищем можливості для освіти й розвитку й одночасно адаптувати її індивідуальні особливості до умов шкільної і сімейної життєдіяльності.

Завдання психологічного супроводу визначаються з урахуванням життєдіяльності дитини на різних етапах освіти. Виділено чотири цикли психологічного супроводу:

1. психологічний супровід дошкільняти-абітурієнта упродовж п’яти місяців до початку навчання в школі;
2. психологічний супровід школяра-початківця. Закінчення цього етапу пов’язується із виявленням більшістю учнів якостей, характеристик для молодшого шкільного віку. Його межа визначена серединою другого року навчання;
3. психологічний супровід у період навчання дітей від середини другого до середини четвертого класу;
4. психологічний супровід у другій половині четвертого класу [27, 8].

Особливість психологічного супроводу в школі полягає в безпосередній роботі з педагогами, учнями, батьками. Робота спрямована планомірно, систематизовано та пліч-о-пліч з навчально-виховним процесом.

Психологічний супровід в умовах навчального процесу здійснюється не тільки з учнями, але й педагогами та батьками. Це не менш важлива складова роботи психолога, яка створює максимальні умови ефективної взаємодії всіх ланок навчально-виховного процесу. Тому в освітньому просторі виділяють  такі основні завдання супроводу:

* систематичне відстеження статусу учня та динаміки його розвитку у процесі шкільного навчання;
* створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості;
* створення соціально-психологічних умов для надання допомоги учням, що мають проблеми у навчанні та розвитку [45, 46].

Психологічний супровід навчальної діяльності має специфіку методів застосування та напрямків роботи. Визначають наступні напрями реалізації діяльності психолога в умовах школи, що окреслюють поняття психологічного супроводу: діагностична, корекційна, консультаційна, просвітницька, профілактична робота [32, 67].

Діагностична робота – дає можливість отримати необхідну інформацію про учня, його розвиток, потенціальні можливості, потреби, життєві цінності, емоційні переживання, труднощі. Накопичений доcвiд діагностичного підходу до організації навчально-виховного процесу допомагає вирішенню актуальних педагогічних проблем. Завдяки діагностичному матеріалу можна прогнозувати певні явища, процеси в класі, колективі, запобігти певним негативним проявам, формувати подальші стратегії роботи з даною категорією досліджуваних (обстежуваних) [32, 68].

Корекційно-розвивальна робота – активний вплив на процес формування особистості в дитинстві і збереження індивідуальності. Цей вид робіт проводиться на підставі діагностичних даних. Завдяки корекційно-розвивальним заняттям корегуються прояви певних небажаних явищ, здійснюється вплив на особистість учня з метою розвитку пізнавальних процесів, здібностей, індивідуальних проявів. Такі заняття мають індивідуальну та групову форму проведення. Яскраво виражають поняття психологічного супроводу становлення особистості  в навчальних умовах [32, 69].

Профілактична робота. Часто її об’єднують з корекційною. Адже суть її полягає в попередньому впливі на учнів, підвищенні знань, які забезпечують гармонічний розвиток особистості школяра [32, 69].

Консультування – це робота за конкретним запитом. З учнями даний вид роботи зазвичай здійснюється для вивчення певного явища, проблеми, яка хвилює дитину. При необхідності, психолог знайомить батьків або вчителів з результатами діагностики, дає певний прогноз, попереджає про те, які труднощі можуть у майбутньому виникнути у школяра в навчанні та спілкуванні; при цьому спільно виробляються рекомендації з рішення виникаючих проблем і взаємодії зі школярем. Тісна співпраця створює максимально позитивний результат в умовах шкільної системи [32, 70].

Психологічна просвіта – це підвищення психологічної культури учнів, вчителів, батьків. Завдяки певним заходам, лекціям, навчальним семінарам учасники освітнього процесу мають можливість краще пізнати себе, інших. Психологічна просвіта полягає в тому, щоб ознайомити вчителів і батьків з основними закономірностями й умовами сприятливого психічного розвитку дитини. Такі заходи дозволяють дитині вивчати себе, особливості свого розвитку, шляхи та методи саморегуляції, самовиховання. У кожного є можливість використовувати унікальний багаж отриманих знань на практиці [32, 71].

Для успішного психологічного супроводу становлення школяра, як особистості, виділяють найбільш важливі питання, які вирішуються в 1-х, 5-х, 9-х класах, вони мають певну структуру і завдання.

Завдання психологічного супроводу в 1-х класах:

* визначити готовність дітей до школи, забезпечити адаптацію (створити комфортні умови);
* підвищувати зацікавленість до навчальної діяльності (різні форми навчальної діяльності – гра, змагання);
* розвивати самостійність та самоорганізованість;
* підтримувати і розвивати бажання вчитися;
* схвалювати успіхи дітей;
* включати в колективну творчу діяльність;
* організувати корекційну роботу для дітей «групи ризику» [55, 87].

Психологічний супровід учнів середнього віку:

* підтримка у  самовизначенні учнів;
* створення згуртованого класного колективу;
* допомога в побудові конструктивних відносин з однолітками та батьками;
* організація широкого спектру діяльності учнів, створення можливостей для самоідентифікації;
* підвищення самооцінки;
* профілактика девіантної поведінки [55, 89].

Психологічний супровід старшокласників - допомога в професійному самовизначенні:

* рівень сформованості знань про майбутню професію;
* рівень знань про свої можливості до обраної професії;
* стійкість вибору;
* фактори впливу на вибір;
* знання потреб економіки та ринку праці;
* переваги у виборі професії [55, 91].

Для успішного виконання всіх вище сказаних завдань, виділяють найефективніші умови становлення особистості:

* збереження психологічного здоров’я учнів;
* комфорт в школі і класі;
* створення умов для індивідуалізації учнів;
* взаємодія педагогів і батьків;
* партнерство і взаємодопомога [55, 99].

Таким чином, метою роботи шкільного психолога стає не просто забезпечення освітнього процесу, а комплексний неперервний психологічний супровід дитини впродовж усього навчання, тобто система професійної діяльності, спрямована на створення психолого-педагогічних, соціально-психологічних умов для успішного розвитку дітей. При цьому дана система роботи спрямована на розвиток природної індивідуальності кожної дитини, її здібностей, самореалізації та успішної адаптації до нових умов життя, при цьому відповідальність за рішення несе сама особистість.

**3.2. Засоби і форми роботи під час психологічного супроводу дітей з високим рівнем шкільної тривожності**

Виходячи з кола проблем сучасного шкільного практичного психолога, проблема шкільної тривожності учнів сьогодні є актуальною.

Доведено, що тривожність негативно впливає не тільки на емоційне самопочуття людини, а й у подальшому її житті порушує функціональні можливості психіки, породжуючи занижену самооцінку, низький рівень навчання в силу ригідності мислення, відсутності креативності уяви, продуктивності пам’яті. Відбувається деструкція і гальмування розвитку особистості.

Завдання психологічного супроводу дітей з високим рівнем шкільної тривожності й засоби їх вирішення – психодіагностика, корекційна та розвивальна діяльність психолога – підлягають вимогам адаптації дитини до систематичного навчання та шкільного типу взаємовідносин.

Психологічна діагностика проводиться за програмою, яка включає систематизований перелік характеристик розвитку і психологічних якостей, що характеризують учня. Вона допомагає у виборі діагностичного інструментарію для оцінки і виміру індивідуально-психологічних властивостей особистості. При виборі психодіагностичного інструментарію враховуються результати спостережень за учнями вчителів-предметників і класних керівників.

Робота з психопрофілактики і подолання тривожності в учнів повинна носити не вузько функціональний, а загальний, індивідуально-орієнтований характер, спрямований на ті фактори середовища і характеристики розвитку, які в кожному віці можуть стати причиною тривожності. Роботу варто здійснювати на рівні всіх структурних компонентів тривожності, з орієнтацією на її вікові та індивідуальні «зони вразливості» для кожної дитини. У профілактиці в подоланні тривожності в учнів значну роль відіграє забезпечення дитини необхідним набором засобів і способів дій у значимих для неї ситуаціях, вироблення індивідуальної ефективної моделі поведінки [7, 42]. Знизити тривожність дитини також можна, якщо педагоги і батьки, які безпосередньо виховують її, будуть слідувати відповідним психологічним рекомендаціям.

Умови подолання шкільної тривожності пов’язані з необхідністю усунення негативного впливу чинників, що її викликають. Тому до них відносяться психолого-педагогічні умови подолання таких основних її форм: неадекватно високого рівня шкільної тривожності (забезпечення дитині комфортних психофізіологічних умов перебування в школі; індивідуального підходу у навчанні й вихованні учнів; створення умов для розвитку довільності, самостійності; оволодіння компонентами навчальної діяльності; вироблення критеріїв особистісного успіху; розвиток мотиву компетентності та ін.); міжособистісної тривожності (культивування доброзичливості, взаємодопомоги, взаємоповаги в стосунках між учнем і класом в процесі навчальної діяльності; розширення взаємної довіри, підтримки між вчителем і учнем, учнем і однокласниками; підтримання в класі атмосфери прийняття дитини, незалежно від успішності навчання); самооціночної тривожності (використання по відношенню до тривожних дітей максимально розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки; допомога в оволодінні прийомами самоаналізу; розвиток рефлексії власного «Я», адекватного рівня домагань) [13, 12].

У безпосередній роботі з дітьми можна використовувати такі прийоми і методи:

* навчання способів розслаблення;
* рухливі ігри для розвитку комунікативних навичок;
* постановка спектаклів;
* малювання для виявлення і відпрацювання страхів;
* використання елементів казкотерапії, пісочної терапії, художніх творів, що яскраво промальовують характерологічні риси героїв і надають шляхи вирішення проблем;
* навчання діалоговому спілкуванню в сюжетно-рольових іграх.

Таким чином, корекційно-розвивальна робота стосовно тривожності в учнів включає наступні завдання: виховання впевненості у собі, зниження емоційної напруги; допомога в подоланні негативних переживань; допомога у знятті страхів, агресивності; зменшення рівня тривожності та ін..

Опираючись на роботи таких авторів, як Р.В. Овчарова, А. М. Прихожан, Є. І. Рогова можна використати систему психокорекційних вправ, які спрямовані на зниження рівня шкільної тривожності та розвиток упевненості підлітків [33; 40; 46; 47].

1. «Переінтерпретація» симптомів тривоги. Стан тривоги переживає більшість людей, і це дозволяє краще виконувати певний вид діяльності. Тренування допомагає учням своє хвилювання сприймати саме так і використовувати його для мобілізації власних знань, сил, можливостей.

 2. «Налаштування на певний емоційний стан». Учню пропонується подумки пов’язати хвилюючий, тривожний емоційний стан з певною мелодією, кольором, пейзажем, жестом; спокійний розслаблений стан - з іншою музикою та уявними образами; стан впевненості, націленості на перемогу - ще з іншими. Коли учень починає хвилюватися, необхідно уявити перші образи, потім другі й поступово перейти до третіх, повторюючи останні декілька разів.

3. «Приємні спогади». Учню пропонуємо уявити ситуацію, в якій він відчував повний спокій, розслабленість, і як найяскравіше пригадати всі відчуття, пов’язані з цією ситуацією.

4. «Використання певної ролі». В складній ситуації учню пропонується яскраво уявити собі і обрати роль для наслідування, ввійти в цю роль і діяти так, ніби це він сам.

5. «Контроль голосу і жестів». Учням розповідається, як за голосом і жестами можна визначити емоційний стан людини, а також, про те, що впевнений голос і спокійні жести можуть мати зворотній вплив - заспокоювати, надавати впевненості. Для оволодіння цим контролем необхідне тренування перед дзеркалом і «глядачами». Наприклад, при уявній відповіді на уроці, спілкуванні з кимось.

6. «Посмішка». Навчання цілеспрямованому управлінню м’язами обличчя. Учню дається ряд стандартних вправ для розслаблення м’язів обличчя і пояснюється значення посмішки для зняття нервово-м’язової напруги.

7. «Дихання». Розповідається про значення ритмічного дихання для зняття напруги.

8. «Мислене тренування». Ситуація, яка викликає тривогу завчасно уявляється у всіх деталях, складних моментах, які викликали її переживання; детально продумується і програється власна поведінка.

9. «Репетиція». Програються зі школярами ситуації, які викликають у них тривожність. Дитина ніби відповідає біля дошки, пише контрольну, а хтось виконує роль «суворого вчителя» або ж «насмішкуватого однокласника», «докоряючого батька». Детально відпрацьовується спосіб поведінки учня.

10. «Доведення до абсурду». В бесіді з психологом та інших спокійних ситуаціях учню пропонується грати сильну тривожність, страх, роблячи це навмисно.

11. «Переформулювання завдання». Відомо, що одним з моментів, які заважають результативній діяльності тривожних дітей є те, що вони зосереджені не тільки на її виконанні, а на тому, як вони виглядають збоку. Тому, потрібно навчати дітей формулювати цілі діяльності і шляхи її досягнення, повністю відволікаючись від зовнішніх і внутрішніх несуттєвих особливостей, а також навчати тривожних дітей знижувати значущість ситуації, розуміти відносні значення «перемоги» чи «поразки».

12. «Інверсія тривоги». Учні записують епізоди, що тривожать їх, у вигляді невеликого оповідання в теперішньому часі від першої особи. Слід прагнути чітко пригадати всі події, відтворити діалоги, фіксуючи, при цьому, свої відчуття. Потім, вони переписують історію таким чином, ніби хотіли, щоб вона відбулася насправді.

 Також, щоб самооцінка дитини була адекватно високою, орієнтуючи дитину на високу самооцінку, і, допомагаючи реалізуватись в тих видах діяльності, які найбільше їй підходять, потрібно допомагати дитині більш успішно виконувати і ту діяльність, яка є для неї складною. Адже, даючи можливість відчути успіх, впевненість у своїй спроможності бути не гіршою, а навіть кращою за інших, в чомусь одному, ми прокладаємо шлях до успіху в іншому, і таким чином, зменшуємо рівень тривожності. Разом з тим, потрібно орієнтувати дитину на адекватний рівень домагань відповідно до її індивідуально-вікових, психофізіологічних особливостей та матеріальних можливостей сім’ї, де росте дитина

Вправи на розвиток упевненості у собі:

1. Гра «Витівник». Кожному учасникові пропонується пригадати веселу гру і провести її у групі. Група ставить «витівникові» оцінки за п’ятибальною системою. Після того, як усі награлися, визначаємо найкращого масовика [33, 112].

2. Тренінг «упевненості в собі». Розпочинається з групової дискусії про значення впевненості для досягненні успіхів у різних сферах життєдіяльності, в особистісній реалізації. Підводимо до розуміння впевненості як спроможності висувати й втілювати в життя власні цілі, інтереси тощо. Тренінг впевненості в собі реалізуємо через певні соціальні ситуації, які тренуємо в рольовій грі та реальних умовах. Вчимося висувати вимогу; говорити «ні» і критикувати; встановлювати контакт; відкрито звертати увагу на себе, свої цілі, інтереси; дозволяти собі помилки [40, 54].

3. Вправа «Невпевнені, впевнені та агресивні відповіді». Кожному учасникові пропонується продемонструвати в заданій складній ситуації невпевнену, агресивну та впевнену відповідь. Ситуація пропонується з реального життя. Далі учневі необхідно детально розповісти про свою невпевненість; похвалитись невпевненістю, підключивши міміку, змінивши голос; розповідь про власну невпевненість, необхідно довести до абсурду [47, 25].

Варто зазначити, що активність тих, хто навчається, гальмується, перш за все, страхами. Вони пов’язані з тривожністю, зокрема шкільною і негативним попереднім досвідом, коли помилки жорстко карались оцінкою, зауваженнями, образою тощо. Знання та впровадження в практику шкільного життя (на уроках, виховних годинах, додаткових заняттях) запропонованих шляхів подолання шкільної тривожності, дозволить забезпечити інтелектуальне та особистісне зростання учнів, адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфери їх особистості, адекватну самооцінку та рівень домагань.

Підсумовуючи, можна сказати, що вчасне діагностування та застосування психокорекційних програм, розроблених на відповідних теоретичних засадах, сприяє зменшенню достатньо високого у наш час рівня шкільної тривожності серед учнів та допомагає їм у спілкуванні з однолітками, дорослими, а також у подальшій соціалізації та знаходження свого місця у суспільстві, адже тривожність виступає як чинник соціально-психологічної адаптації до нових умов.

**3.3. Методичні рекомендації щодо профілактики та організації роботи з дітьми , які мають підвищений рівень шкільної тривожності**

Кожному педагогічному працівнику і майже кожному з батьків доводилося стикатися з таким явищем як «шкільна тривожність». Це стосується всієї різноманітності проявів дитячої тривожності – пов’язаних зі школою, навчанням, спілкуванням з педагогом. Страх перед школою, однокласниками, вчителями. Особливо до тривожності схильні діти, які соматично ослаблені, які пережили стресові ситуації, діти з неблагополучних сімей. Тривожні учні вкрай вразливі і уразливі, їх успішність безпосередньо залежить від педагогічного такту вчителя. На жаль, підвищений рівень тривожності призводить до летальних наслідків: дитина схильна до хворобливості, не здатна повністю реалізувати себе, вона губиться під час іспитів, конкурсів, контрольних, добре підготовлений учень незадовільно відповідає.

З метою створення сприятливого психологічного клімату на уроках, піклуючись про здоров’я дітей, особливу увагу бажано приділити профілактиці й корекції «шкільної тривожності».

Ще Г. Сельє, який є основоположником теорії стресу писав про те, що інтенсивне і надмірно тривале переживання страху здатне привести організм до виснаження і, згодом, - загибелі. Тривалий стресовий стан «в усіх випадках, без винятку, призводить до виникнення певних хвороб» [11, 44]. На жаль, особливо уразливі в цьому плані - діти. Тривога небезпечна не тільки для їх соматичного здоров’я - але і для психічного. За словами С. Саллівана, тривожність може провокувати «сильну деформацію особистості», яка призводить до психічних захворювань [11, 46].

Мотивація школяра до діяльності - уникнення невдач, а не прагнення до успіху,тому відповідно обираються свідомо занижені цілі і завдання. Учень буквально боїться проявити себе, вільно висловлювати думку, вчитися, виникають труднощі і в спілкуванні з однолітками, і в прийнятті самого себе, в перехідному віці ситуація лише погіршується. Саме тривожність чинить руйнівну дію на всі сфери життя дитини.

Досить актуальним є розгляд методів профілактики й корекції тривожності учнів у професійній діяльності практичного психолога:

1) відсутність порівнянь дитини з іншими учнями, акцент робиться на порівнянні з самим собою;

2) стимуляція оптимістичного погляду на можливості учня. Якщо йдеться про недоліки і помилки - це робиться в м’якій манері, супроводжуючи згадкою про переваги учня;

3) цілеспрямоване створення «ситуацій успіху» - надання дитині завдання, які їй під силу, акцент на успішності результату;

4) при роботі над новим матеріалом, освоєнні нових умінь, навичок, дбайливе ставлення до тривожних дітей, відсутність поспіху;

5) доцільні репетиції, «програвання» тривожних заходів, позбавляє дітей від страху невизначеності, робить більш звичними;

6) розуміння важливості чітких, зрозумілих і послідовних вимог, однакових для всіх;

7) побудова уроку або заходу таким чином, щоб мотивацією діяльності учня був не страх покарання, а інтерес до процесу засвоєння знань;

8) оскільки публічне обговорення болючих для дитини питань підвищує рівень тривожності і фруструє її - бесіди з учнем на такі теми доречні лише наодинці з ним;

9) уважне відстеження вдосконалення учня в процесі оволодіння знаннями, навичками з метою своєчасної корекції педагогічної занедбаності;

10) орієнтація на вікові, гендерні, індивідуально-типологічні особливості учня, тип темпераменту, вікові кризи, соматичне здоров’я дитини;

11) стриманість і використання прийомів саморегуляції;

12) уникнення емоційної депривації учня, надзвичайно важливо демонструвати йому прийняття, повагу незважаючи на його досягнення;

13) використання прийомів релаксації, зняття м’язової напруги, дихальні вправи [19].

Фахівці рекомендують проводити роботу з тривожними дітьми в трьох

напрямках:

* Підвищення самооцінки.
* Навчання дитини вмінням керувати собою в конкретних, найбільш хвилюючих його ситуаціях.
* Зняття м’язової напруги [26].

1. Відмічати успіхи дитини, повідомляючи про них в її присутності для інших.

2. Відмовитися від слів, які принижують гідність дитини. Не треба вимагати від дитини вибачень за той чи інший вчинок, краще нехай пояснить, чому вона це зробила.

3. Зменшити кількість зауважень.

4. Не можна загрожувати дітям нездійсненними покараннями.

5. Ласкаві тактильні дотики дорослого допоможуть тривожній дитині знайти почуття впевненості та довіри до світу.

6. Дорослі часто самі відчувають м’язову напругу, тому вправи на релаксацію можуть бути корисні і для них.

7. Необхідно довіряти дитині. Недовіра породжує тривогу, невпевненість, внутрішні конфлікти.

8. Спілкуючись з дитиною, не підривайте авторитет інших значимих для неї людей.

9. Будьте послідовні у своїх діях, не забороняйте дитині без всяких причин те, що ви дозволяли раніше.

10. Враховуйте можливості дітей, не вимагайте від них того, що вони не можуть виконати.

11. Якщо з яких-небудь об’єктивних причин дитині важко вчитися, виберіть для неї гурток до душі, доручення, щоб заняття в ньому приносили їй радість і вона не відчувала себе скривдженою.

12. Навчати дітей вмінню управляти своєю поведінкою.

13. Якщо у дитини проявляється тривога при виконанні навчальних завдань, не рекомендується проводити будь-які види роботи, що вимагають швидкість.

14. Не можна підганяти і квапити учнів, у яких підвищений рівень шкільної тривожності.

15. Звертаючись до тривожної дитині з проханням або питанням, бажано

встановити з нею контакт очей: або ви нахиліться до дитини, або підніміть її

до рівня ваших очей.

16. Спільне складання казок та історій з дорослим навчить дитину висловлювати словами свою тривогу і страх.

17. Навчати дитину керувати собою в конкретних, найбільш хвилюючих для неї ситуаціях.

18.Тривожні діти бояться рухатися, адже саме в рухливій емоційній грі

дитина може пережити і сильний страх, і хвилювання, і це допоможе їй зняти напругу в реальному житті.

19. Зняття м’язової напруги. Бажано при роботі з тривожними дітьми

використовувати ігри на тілесний контакт. Дуже корисні вправи на релаксацію, техніка глибокого дихання, заняття йогою, масаж і просто розтирання тіла [58, 47].

Профілактика та організація роботи з дітьми, які мають підвищений рівень шкільної тривожності повинна носити не вузько функціональний, а загальний, індивідуально-орієнтований характер, спрямований на ті фактори середовища і характеристики розвитку, які в кожному віці можуть стати причиною тривожності. Робота повинна проводитися на рівні всіх структурних компонентів тривожності, з орієнтацією на її вікові і статеві «піки» та індивідуальні «зони уразливості» для кожної дитини [28, 81]. У профілактиці і подоланні тривожності в дітей істотну роль грає забезпечення дитини необхідним набором засобів і способів дій у значимих для неї ситуаціях, вироблення індивідуальної ефективної моделі поведінки. Необхідно звернути особливу увагу на те, що в учнів початкових класів тривожність ще не є стійкою і її можна ефективно подолати при проведенні відповідних психолого-педагогічних заходів [28, 88]. Також дійсно важливо значно знизити тривожність дитини, якщо педагоги і батьки, які безпосередньо виховують її, будуть дотримуватися відповідних психологічних рекомендацій.

На психолого-педагогічних консиліумах обговорюються і розробляються рекомендації по роботі з тривожними дітьми, прикладом яких можуть служити наступні:

Серйозні, емоційно витратні розмови з дитиною слід проводити наодинці, а не публічно. Не тривожитися самому, не передавати особисту тривогу дітям. Учити дітей адекватному сприйняттю дійсності, нівелювати тривогу з приводу подій, що ще не сталися. Уміти аргументувати оцінку і відмітку. Уміти самому визнавати право на помилку. Учити дітей рефлексії [39, 14].

Безпосередня робота з дітьми і підлітками, орієнтована на розвиток і зміцнення упевненості в собі, власних критеріїв успішності, уміння поводитися у складних ситуаціях. При проведенні психопрофілактики ця робота має бути орієнтована передусім на оптимізацію тих областей, з якими пов’язані «вікові особливості» тривожності для кожного періоду; при психокорекції, окрім цього, робота має бути орієнтована на «зони уразливості», характерні для конкретної дитини або підлітка. Важливим елементом роботи є вироблення індивідуальних ефективних моделей поведінки в значимих, у тому числі оцінних ситуаціях. Потрібна підготовка дітей до нових ситуацій, зниження невизначеності різних ситуацій за допомогою попереднього ознайомлення дітей з їх змістом і умовами, обговорення можливих труднощів і навчання конструктивним способам їх рішення. Доцільно проводити попереднє «програвання» найбільш значимих ситуацій, наприклад репетицію іспиту [48, 174].

Психолого-профілактичними аспектами вирішення проблеми шкільної тривожності передбачається:

1) Виявлення учнів, що становлять групу підвищеного ризику нервово-психічних зривів, звільнення таких учнів від іспитів і виконання найбільш важких завдань;

2) Участь шкільного психолога в розробці і проведенні профілактичних заходів, спрямованих на психоемоційне гартування учнів, вироблення у них психологічної стійкості до стресогенних дій;

3) Допомога психолога учителям в реалізації тієї частини корекційних програм для учнів групи ризика, яка може бути забезпечена в стінах школи [48, 178].

Організація роботи з дітьми, які мають підвищений рівень шкільної тривожності пов’язана з рішенням наступних завдань:

1) Виховання в учнів толерантності в комунікативних ситуаціях, формування установок на співпрацю, взаємодопомогу, готовність до компромісів;

2) Виховання у них звички піклуватися про свій психофізичний стан у процесі підготовки до відповіді, при самій відповіді, при виконанні контрольної роботи, складанні іспиту;

3) Формування у школярів потреби знаходитися в оптимальному психоемоційному стані як під час відпочинку, так і при виконанні будь-якої роботи;

4) Формування у учнів комунікативних компетенцій: умінь і навичок грамотно налагоджувати спілкування (ділове, міжособистісне), попереджати емоційні конфлікти, правильно вирішувати виникаючі протиріччя, управляти розвитком комунікативної ситуації;

5) Розвиток у школярів самовладання, а також умінь і навичок психофізичної саморегуляції, які дадуть можливість учневі почувати себе впевненіше при відповідях учителю, виконанні контрольних робіт і складанні іспитів;

6) Навчання психологічним навичкам ефективного подолання деструктивних станів - дистреса, депресії, дисфорії [26].

Що стосується практичних моментів, які важливі для ефективності роботи педагога по створенню сприятливого психологічного клімату в класі, здатного понизити рівень тривожності дітей. Високий відсоток інформації дитина отримує невербальним шляхом, таким чином, величезне значення набуває і сам зовнішній вигляд викладача [16].

Привітний, доброзичливий вираз обличчя - те, що має первинне значення при знайомстві з педагогом маленької дитини, те, що продовжує впливати на характер взаємовідносин з педагогом і надалі. Однак діти дуже чутливі до фальші, отже, дуже важлива щирість в прояві симпатії до дитини. Посмішка, міміка, погляд педагога - візуальне враження, що створюється їм або насторожує і лякає дитину спочатку, або створює відчуття симпатії до нього і схвалення впливової особи, тобто заспокоює дитину, дозволяючи йому відчути захищеність [16].

Велике значення має і підбір кольорів в одязі педагога: темні кольори, менш прийнятні, ніж світлі. Особливо інтенсивна дія на зниження рівня тривожності, збудження має темно-синій колір. В даний час відомо про вплив певних кольорів на емоційний фон людини, хоча в цій області залишається ще багато спірних і маловивчених питань [16].

Надмірна, метушлива жестикуляція викликає враження емоційної нестабільності, тривожності самого педагога - отже, бажаний контроль над жестикуляцією. Одним із важливих факторів є емоційний відтінок голосу, адже ним, можливо, пом’якшити критику або зауваження. Коли учень чує схвалення, підтримку в голосі педагога - йому легше відчути емоційну захищеність, безпеку. Дуже ефективні тактильні контакти: найчастіше, дитина прагне до них, відчуваючи страх, вони заспокоюють його [16].

Робота з дітьми щодо подолання шкільної тривожності здійснюється на чотирьох взаємозалежних рівнях:

1) навчання школярів прийомів і методів опанування власного хвилювання, підвищеної тривожності;

2) розширення функціональних й операційних можливостей школяра, формування у нього можливих навичок, умінь, знань;

3) перебудова особливостей особистості школяра, насамперед — його самооцінки і мотивації [48, 109].

Одночасно проводиться робота з родиною школяра і його вчителями для того, щоб вони могли виконувати свою частину роботи. Критеріями ефективності занять виступають: зниження рівня тривожності, підвищення згуртованості, позитивна динаміка емоційного розвитку дитини, що характеризується зростанням ступеня усвідом­лення почуттів, гармонізація образу «Я», підвищення впевненості в собі і своїх можливостях, формування у дітей позитивного ставлення до школи, вчителів та однокласників.

Отже, щоб допомогти дітям знизити рівень їх тривожності, передусім необхідно забезпечити їм досягнення успіху, організувати роботу для задоволення потреб. А оскільки головне – не сам успіх, а реакція на нього, батьки та вчителі не повинні акцентувати увагу на невдачах чи окремих помилках. Потрібно заохочувати найменші позитивні дії в навчальній роботі, а зауваження робити в більш делікатній формі: «Ти молодець. В тебе все виходить дуже добре. Але поки є над чим працювати. Наступного разу ти точно зробиш це краще ніж зараз». Підтримка дитини у важкий період адаптації сприяє рішенню завдань особистісного росту й розвитку учнів, а також профілактики й корекції шкільної дезадаптації. У такий спосіб здійснюється соціально-психологічний супровід природного розвитку учнів.

**ВИСНОВКИ**

Поглиблений аналіз феномену тривожності та проблеми психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності в освітньому процесі дозволив нам зробити наступні висновки:

1. Теоретичні підходи до проблеми тривожності у науковій літературі неоднозначні. Аналіз літератури останніх років дозволяє розглядати тривожність з різних точок зору, що допускають твердження про те, що підвищена тривожність виникає й реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, провокованих при впливі на людину різними стресами.

Розрізняють тривожність як емоційний стан і як стійку властивість. У вітчизняній психологічній літературі ця відмінність зафіксована відповідно в поняттях «тривога» і «тривожність». Останній термін, крім того, використовується і для позначення явища в цілому.

Сьогодні найбільш поширена точка зору, що розглядає тривожність – як переживання невизначеної, примарної загрози переважно уявного характеру. Згідно з іншою позицією, тривожність виникає при загрозі соціальній, особистій, коли небезпека загрожує цінностям людини, потребам «Я», її уявленню про себе, відносинам з іншими людьми, становищу в суспільстві.

Тривожність як сигнал про небезпеку привертає увагу до можливих труднощів, перешкод для досягнення мети, що міститься в ситуації, дозволяє мобілізувати сили і тим самим досягти якнайкращого результату. Тому нормальний (оптимальний) рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна тривога). У цьому контексті тривожність тісно пов’язана з мотивацією до успіху. Певний рівень тривожності – природна і обов’язкова характеристика активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний, або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану у цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Надмірно високий рівень розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється в загальній дезорганізації поведінки та діяльності.

Сучасна дослідниця проблематики тривожності Людмила Анн зазначає, що «тривожність – це схильність індивіда до переживання тривоги, яке є емоційним станом. Стан характеризується суб’єктивними відчуттями напруги, неспокою, похмурих передчуттів, а з погляду фізіології – активацією вегетативної нервової системи. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію, загрозливу ситуацію і може бути різним за інтенсивністю і динамічним в часі» [4, 12].

На психологічному рівні тривожність відчувається як: напруга, заклопотаність, неспокій, нервозність, відчуття невизначеності, безсилля, незахищеності, невдачі, самота, неможливість ухвалити рішення. На фізіологічному рівні реакція тривожності виявляється в: посиленні серцебиття, почастішанні дихання, збільшенні хвилинного об’єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення.

Сучасні дослідження тривожності спрямовані на розрізненні ситуативної тривожності, пов’язаної з конкретною зовнішньою ситуацією, і особистісної тривожності, що є стабільною властивістю особистості, а також на розробку методів аналізу тривожності, як результату взаємодії особистості та її оточення.

2. Шкільна тривожність є широким [поняттям](http://ua-referat.com/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%82%D1%8F), що включає різні аспекти сталого шкільного емоційного благополуччя. Вона виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків.

Основними чинниками, які сприяють формуванню і закріпленню шкільної тривожності в учнів є: навчальні перевантаження, нездатність учня впоратися зі шкільною програмою, неадекватні очікування збоку батьків, несприятливі відносини з педагогами, регулярно повторювані оціночно-екзаменаційні ситуації, зміна шкільного колективу або неприйняття серед однолітків. Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки, своїх рішень. У цілому це специфічний вид тривожності, характерний для певного класу ситуацій - ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами освітнього середовища.

У свою чергу, заступник директора відповідає не лише за правильну організацію навчально-виховного процесу у школі, за виконання навчальних програм, якість викладання навчальних предметів, а також здійснює контроль постановки навчально-виховної роботи, успішності й відвідування учнів, регулює навантаження вчителів, організовує роботу з дітьми, які потребують пильного контролю,зокрема до них відносяться діти з підвищеним рівнем шкільної тривожності. Тому функцією заступника директора є розробити напрямки діяльності по організації роботи з дітьми, які входять до «групи ризику», зокрема це діти з підвищеним рівнем шкільної тривожності для ведення продуктивного навчально-виховного процесу з метою отримання позитивних результатів. Адже «проблемних» дітей щороку стає дедалі більше. З ними складно працювати й знайти до них підхід, непросто з’ясувати причину такої поведінки й допомогти їм.  Тому головна задача полягає у своєчасному виявленні проблеми й усунені її.

3. Дослідження загального рівня тривожності та рівня шкільної тривожності учнів різних вікових груп, чинників, динаміки розвитку, особливостей прояву та перебігу, за допомогою психодіагностичного інструментарію та аналізу результатів навчальної діяльності та експертних оцінок вчителів та психолога освіти, дозволив нам отримати наступні дані:

В учнів 4 класу найбільш вираженими є страх ситуації перевірки знань -61%, труднощі і страхи у відносинах з вчителями – 56%, страх самовираження – 55%, суспільна тривожність в школі - 48%, страх невідповідності очікуванням оточуючих – 44%, низька фізіологічна опірність стресу - 36%, фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих - 34%, переживання суспільного стресу - 34%. За шкалою шкільної тривожності у 27% учнів – нормальний рівень шкільної тривожності; у 27% учнів – дещо підвищений; у 13% учнів – високий; у 33% учнів – дуже високий За шкалою самооціночна тривожність у 43% учнів – нормальний рівень самооціночної тривожності, у 7% учнів – дещо підвищений; у 17% учнів – високий; у 33% учнів – дуже високий. За шкалою міжособистісна тривожність у 83% учнів – нормальний рівень міжособистісної тривожності; у 17% учнів – дещо підвищений.

В учнів 6 класу сильно виражена фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих - 52%, страх самовираження – 47%, суспільна тривожність в школі - 43%, страх невідповідності очікуванням оточуючих – 43%, страх ситуації перевірки знань – 39%, низька фізіологічна опірність стресу - 36%, переживання суспільного стресу - 19%, труднощі і страхи у відносинах з вчителями – 9%. За шкалою шкільної тривожності у 43% учнів – нормальний рівень шкільної тривожності; у 35% учнів – дещо підвищений; у 22% учнів – високий. За шкалою самооціночна тривожність у 37% учнів – нормальний рівень самооціночної тривожності, у 13% учнів – дещо підвищений; у 27% учнів – високий; у 23% учнів – дуже високий. За шкалою міжособистісна тривожність у 74% учнів – нормальний рівень міжособистісної тривожності; у 17% учнів – дещо підвищений; у 9% учнів – високий.

В учнів 11 класу наявна фрустрація потреби в досягненні визнання оточуючих - 61% , страх ситуації перевірки знань – 53%, страх невідповідності очікуванням оточуючих – 45%, суспільна тривожність в школі - 43%, страх самовираження – 40%, низька фізіологічна опірність стресу - 33%, переживання суспільного стресу - 33%, труднощі і страхи у відносинах з вчителями – 20%. За шкалою шкільної тривожності у 50% учнів – нормальний рівень шкільної тривожності; у 37% учнів – дещо підвищений; у 13% учнів – високий. За шкалою самооціночна тривожність у 47% учнів – нормальний рівень самооціночної тривожності, у 29% учнів – дещо підвищений; у 24% учнів – високий. За шкалою міжособистісна тривожність у 65% учнів – нормальний рівень міжособистісної тривожності; у 22% учнів – дещо підвищений; у 13% учнів – високий.

Результати свідчать, що серед учнів досліджених класів, виявлено досить високий рівень шкільної тривожності. Проведене емпіричне дослідження виявило тісний зв’язок між навчальною успішністю учнів і станом тривожності.

Зокрема, виявлено достатньо високий рівень залежності учнів від оцінок зовнішнього середовища, що часто провокує деструктивне реагування – підвищену тривожність, страх, неспокій. Особливо загрозливою для учнів є ситуація перевірки знань, в якій учень стає центром уваги і знаходиться в очікуванні негативних реакцій з боку вчителя. Цей факт дезорганізуючим чином впливає на психофізіологічну організацію учнів, що знижує здатність пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища, зумовлює формування симптомокомплексу тривоги на особистісному рівні та підтверджує нашу гіпотезу про те, що шкільна тривожність впливає на прояви невдач в освітньому середовищі, а також на мотивацію успіху.

4. Визначаючи цілі й завдання, засоби і форми роботи психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності в освітньому процесі, необхідно зупинитися на розумінні сутності психологічного супроводу в освіті. Козирєва О.А.  зазначає, що «психологічний супровід – це система професійної діяльності - психолога, спрямована на створення умов для позитивного розвитку відносин дітей і дорослих в освітній ситуації, психологічний і психічний розвиток дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку».

Основною метою соціально-психологічного супроводу дітей з підвищеним рівнем шкільної тривожності в освітньому процесі, зважаючи на цілі дослідно-експериментальної роботи, є створення такого соціально-педагогічного середовища, яке спрямоване на формування успішної, самодостатньої, впевненої у собі особистості учня.

Досягнути поставленої мети, на нашу думку, можна за умов реалізації завдань соціально-психологічного супроводу, що передбачають: – супровід (постійна діагностика, моніторинг, виявлення, корекція учнів з високим рівнем тривожності) індивідуальної траєкторії розвитку кожної учня; підвищення рівня психологічної компетентності педагогів, батьків, інших суб’єктів, що перебувають у взаєминах під час освітнього процесу; психологічне забезпечення навчально-виховного процесу та управлінської діяльності закладу освіти на основі сучасних психолого-педагогічних теорій виховання і тенденцій розвитку освіти. Тобто, метою роботи психолога освіти є комплексний неперервний психологічний супровід дитини впродовж усього навчання, система професійної діяльності спрямована на створення психолого-педагогічних, соціально-психологічних умов для успішного розвитку дітей.

Підсумовуючи, можна сказати, що вчасне діагностування та застосування психокорекційних програм, розроблених на відповідних теоретичних засадах, сприяє зменшенню, достатньо високого у наш час, рівня тривожності серед учнів та допомагає їм у спілкуванні з однолітками, дорослими, а також у подальшій соціалізації та знаходження свого місця у суспільстві, адже оптимальна тривожність виступає як чинник соціально-психологічної адаптації до нових умов.

Сучасний психолог освіти має достатньо широкий вибір інструментарію для роботи з підвищеним рівнем шкільної тривожності. Зокрема, використання психодіагностичного інструментарію (методики, тести, опитувальники), методів і технік арт-терапії, казкотерапії, музикотерапії, тілесної терапії, пісочної терапії, а також психокорекційних вправ, що дозволяють учням виховувати впевненість у собі, знижувати емоційну напругу; допомагати в подоланні негативних переживань; допомагати у знятті страхів, агресивності; зменшити рівень тривожності. Знання та впровадження в практику шкільного життя (на уроках, виховних годинах, додаткових заняттях) запропонованих форм роботи, дозволить забезпечити інтелектуальне та особистісне зростання учнів, адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфери їх особистості, адекватну самооцінку та рівень домагань.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пос. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 379 с.
2. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червонна. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
3. Азарова Т. В., Битянова М. Р., Афанасьева Е. И., Васильева И. Л. Работа психолога в начальной школе. Москва : Генезис, 2001. 352 с.
4. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. Санкт-Петербург : Питер. 2007. 271 с.
5. Аркадьев Г. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий. *Развитие личности*. 2006. № 2. С. 141-146. URL: <http://rl-online.ru/articles/2-00/77.html>. (дата звернення: 16. 01. 2020).
6. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. *Підліток: як йому допомогти.* Київ, 2004. С. 60-65.
7. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. *Психолог*. Київ : Шкільний світ. 2004. № 23. С. 41-43.
8. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність». *Збірник наук. праць:Теорія і практика сучасної психології.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. № 6. С 107-111. URL: https://www.researchgate.net/publication/337901388\_TEORETICNIJ\_ANALIZ\_PONATTA\_TRIVOZNIST. (дата звернення: 15. 01. 2020).
9. Гордєєва А. Тривожність школярів у школі: шляхи та методи психокорекції. *Психолог*. 2009. № 14. С. 1-24.
10. Горпинич А. Наступність та узгодженість у роботі класоводів та вчителів-предметників. *Класному керівнику*. 2009. № 8. С. 3.
11. Гринченко Н. Проблема методичної роботи з проблеми підготовки вчителя до розвитку соціально компетентної особистості учня. *Рідна школа.* 2008. № 5. C. 44-48.
12. Гулько Г. О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення: дис. канд. псих. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 249 с.
13. Гуменюк Ю. Особливості діагностики особистісної рефлексії у старших підлітків. *Магістерський науковий вісник.* 2018. № 29. С. 11-13. URL: [http://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi\_zapusku/magistr-visnuk/mag\_ visn\_18\_29. pdf](http://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi_zapusku/magistr-visnuk/mag_%20visn_18_29.%20pdf). (дата звернення: 25.12.2019).
14. Даниленко Т. Створення умов для успішної адаптації учнів 5 класів до предметного навчання. *Заступник директора школи.* 2011. № 9. С. 4–5.
15. Диагностика характера подростков / под ред. Н. Я. Иванова, А. Е. Личко. Москва : Дело, 2004. 348 с.
16. Ермилова А. Т. Школьная тревожность и её профилактика. *Здоровый образ жизни*. 2017. URL: <https://peresvyatoe.schools.by/pages/shkolnaja-trevozhnost-i-ee-profilaktika> (дата звернення: 18. 06.2021).
17. Ерніязова В. В. Нейротичні ускладнення розвитку дитини за шкільним чинником походження. *Рідна школа.* 2004. №12 (899). С. 54-56.
18. Єфрименко Л. М., Сухар А. В. Впровадження ідей толерантності в освітній процес. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі:* зб. тез. наук. роб., м. Київ, 5-6 квітня 2019 р. Київ, 2019. С. 110-112.
19. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
20. Казанкова О. Тривожність молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. № 3. С. 9-10.
21. Казаннікова О. Тривожність молодших школярів. *Початкова школа*.  2007. №3. С. 9-10.
22. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2008, 29 с.
23. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2007. 253 с.
24. Колесова Г. Шкільна тривожність-ознака емоційного неблагополуччя дитини. *Педрада: портал освітян України.* Вид-во: «MCFR», 2020. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/287-qqq-16-m12-07-12-2016-shklna-trivojnst-oznaka-emotsynogo-neblagopoluchchya-ditini>. (дата звернення: 12. 12. 2019).
25. Коломієць Р. С. Причини проявів та психолого-педагогічні умови подолання шкільної тривожності. *Сторінка психолога на сайті управління освіти, молоді та спорту Смілянської міської ради.* 2014. URL: <http://www.osvita.smila.com/psyhologichna-sluzhba/3945-prychyny-projaviv-ta-psyhologo-pedagogichni-umovy-podolannja-shkilnoji-tryvozhnosti->. (дата звернення: 30. 11. 2019).
26. Конструирование системы работы по снижению школьной тревожности детей младшего школьного возраста : тренинги. URL: <http://www.psychologiainfo.ru/logics-689-1.html> (дата звернення: 19. 05.2021).
27. Коробко С. Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2008. 416 с.
28. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 198 с.
29. Коцур Н. І., Гармаш Л. С. Психогігієна: навч. посіб. Чернівці : Книги – 21, 2005. 380 с.
30. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тревожности. *Семья и школа*. 2006. № 10. С. 8-10.
31. Кравцова М. Тревожные дети. *Школьный психолог*. Изд-во: «Первое сентября». 2003. № 19. URL: [https://psy.1sept.ru/ article.php?ID=200301908](https://psy.1sept.ru/%20article.php?ID=200301908). (дата звернення: 16. 02. 2020).
32. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посіб. 2-ге вид., стер. Суми : ВТД «Університетська книга», 2015. 384 c.
33. Кузнєцов М. А., Бабарикіна І. В. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання. Харків : ХНПУ, 2012. 227 с.
34. Кьеркегор С. Страх и трепет. Москва : Республика, 2011. 160 с.
35. Максименко С., Максименко К., Главник О. Емоційний розвиток дитини. Київ : Мікрос СВС, 2003. 112 с.
36. Метелькова А. Е., Мачурина Т. Н., Пахальян В. Э. *Вестник практической психологии образования*: науч. - метод. журн. 2017. № 1. С. 129. URL: <https://psyjournals.ru/files/89772/vestnik_psyobr_2017_n1.pdf>. (дата звернення: 18. 02. 2020).
37. Микитюк Н. В., Доренко І. С., Щурук І. В. Психологічні аспекти супроводу дітей раннього віку. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. № 6. С. 53-55.
38. Милашина О. Г. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2009. 23 с.
39. Мурзина Н. П. Методическое обеспечение решения проблемы непрерывности и преемственности общего образования. *Начальная школа: плюс – минус*. 2005. № 6. С. 13–21.
40. Настільна книга шкільного психолога / Авт.- уклад. О. Є. Марінушкіна. Харків : Вид-во «Ранок», 2010. 288 с.
41. Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2011. 112 с.
42. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор. 2011. 468 с.
43. Паламарчук М. Є., Сердюк Л. С., Маруненко І. М., Неведомська Є. О. Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. Київ : Інститут людини Київського ун-ту ім. Б. Грінченка, 2015. Вип. 2(4). 13 c. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**. (дата звернення: 01. 03. 2020).
44. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог*. 2003. № 2. С. 21-22.
45. Порох Л., Наровлянська М. Психологічний супровід учнів початкової школи:  з досвіду роботи психол. сл. спеціал. шк. № 318 м. Києва. *Рідна школа*. 2008. № 9. С. 46-47.
46. Прихожан A. M. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. Активные методы работы школьного психолога. Москва, 2009. 165 с.
47. Прихожан А. М. Причины тревожности как свойства личности. *Школьный психолог*. Изд-во: «Первое сентября». 2004. № 8. С. 23-28. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200400807>. (дата звернення: 05. 03. 2020).
48. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.
49. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : изд-во МОДЭК, 2010. 303 с.
50. Психологія особистості: словник довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
51. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 624 с.
52. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Центр учб. літ., 2012. 376 с.
53. Сімович О. Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наук. праць: Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* Вид-во: «ЛОГОС». 2015. № 2. С. 69-77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp\_2015\_2\_12](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apspp_2015_2_12). (дата звернення: 13. 11. 2019).
54. Сорочинська В. Є. Організаційна робота соціального педагога. Київ, 2005. 209 с.
55. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 672 с.
56. Татьянчиков А. О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* № 1065  серія «ПСИХОЛОГІЯ», Харків. 2013. С. 156-160.
57. Тесленко М. М. Дослідження впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. *Психологія і особистість.* 2016. № 2 (10). С. 105-115. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios\_2016\_2%281%29\_\_12](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Psios_2016_2%281%29__12). (дата звернення: 11. 02. 2020).
58. Теслюк В. Сутність соціально-педагогічної роботи. *Вісник книжкової палати*. 2013. № 11. C. 45-48.
59. Товкун Л. П., Сіфорова В. О. Фактори тривожності в навчальному процесі як негативні чинники порушення психічного здоров’я школярів. «Young Scientist». 2017. № 9. С. 163-165. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.1/39.pdf. (дата звернення: 21. 01. 2020).
60. Токарева Н. М., Шамне А. В. Основи вікової психології: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. 283 с.
61. Топол В. Шість ознак, що ваша школа – НУШ. *Нова українська школа*. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/shist-oznak-togo-shho-vasha-shkola-nush/> (дата звернення: 17. 08.2021).
62. Удовенко М. Адаптація молодших школярів в основній школі. *Психолог*. 2006. № 18. С. 1.
63. Ушакова І. М. Вікова психологія : курс лекцій. Харків : НУЦЗУ, 2016. 123 с.
64. Федорова О. П. Створення позитивного психоемоційного клімату в учнівському колективі, причини та профілактика шкільної тривожності: матеріали наук.- практ. конф. Святогірськ, 2015. 9 с.
65. Формування особистості в освітньо-виховному середовищі навчального закладу : проблеми і пошуки : збірник наукових праць / за заг. ред. канд. пед. наук, доцента Н. М. Мирончук. Житомир, 2014. 244 c.
66. Фрейд 3. Запрещение симптом и страх. Тревога и тревожность / Под ред. В. М. Астапова. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 18-23.
67. Фрейд З. Психоaнaлиз детских стрaхов. Санкт-Петербург : Aзбука, 2016. 288 с.
68. Функціональні обов’язки заступника директора школи з навчально-виховної роботи. *Школознавство.* URL: <http://ukped.com/statti/shkoloznavstvo/2977-funktsionalni-oboviazky-zastupnyka-dyrektora-shkoly-z-navchalno-vykhovnoi-roboty-z-orhanizatsii-upravlinnia-vykhovnym-protsesom.html> (дата звернення: 21. 08.2021).
69. Хухлаева О. Психологическая поддержка детей со страхами. *Школьный психолог*. 2002. № 6.
70. Царькова О. В., Радченко С. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479–491. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh\_2015\_7\_38\_43](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=appsuh_2015_7_38_43). (дата звернення: 11. 02. 2020).
71. Шакуров Р. Х. Психология эмоций: новый поход. *Мир психологии.* 2002. № 4. С. 30-44.
72. Шамне А. В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 502 с.
73. Шебанова В. І. Дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія.* 2001. № 2. С. 108-117.
74. Шульга В. В. Взаємозв’язок рівня шкільної тривожності та адаптації школярів. *Актуальні проблеми психології.* 2016. Т. 5. Вип. 16. С. 184-190. URL: <http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i16/23.pdf>. (дата звернення: 29.01.2020).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Виконала студентка** | | | |  |  |  |
| 5 курсу, групи ЗМУ-81 | | | |  |  | А.Ю. Рижко |
| «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2021 р. | | | | Підпис |  | Ініціали, прізвище |
| **Робота допущена до захисту:** | | | |  |  |  |
|  |  |  |
| к.псих.н., доцент | | | |  |  | Н.В. Чорна |
| «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2021 р. | | | | Підпис |  | Ініціали, прізвище |