

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА
ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра психології та особистісного розвитку

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри ПОР

О.В. Брюховецька _____

(підпис)

«13» квітня 2026 р.

(дата)

**ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня магістр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 – Психологія

Освітньо-професійна програма: Психологія

Здобувачки вищої
освіти групи ПМ-24-Г1

(підпис)

Данко Антоніни Юріївни

Науковий керівник
д. психол. н., професор

(підпис)

Бондарчук Олена Іванівна

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра психології та особистісного розвитку

ЗАТВЕРДЖЕНО

Завідувач кафедри ПОР

_____ О.В.Брюховецька
(підпис)

«13» квітня 2026 р.
(дата)

ЗАВДАННЯ

**на кваліфікаційну роботу для магістрів
здобувачки вищої освіти групи ПМ 24-Г1**

ДАНКО Антоніни Юріївни

(прізвище, ім'я, по-батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи: **«Партнерська взаємодія як чинник оптимізації навчальної тривожності учнів гімназії»** затверджена Наказом по Університету від **«24» січня 2026 р. №42.**

2. Термін здачі закінченої роботи **«13» березня 2026 р.**

3. Цільова постановка й загальний напрямок кваліфікаційної роботи: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження проявів шкільної тривожності за умови впровадження в гімназії педагогіки партнерства.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості прояву навчальної тривожності у здобувачів загального середнього закладу освіти.

Предмет дослідження: партнерська взаємодія як засіб оптимізації навчальної тривожності у здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти.

4. Структура й зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань, який необхідно опрацювати):
- на основі теоретичного аналізу понять «тривожність» та «навчальна тривожність» зробити узагальнення про саме поняття, його природу та причину прояву;
 - емпірично дослідити рівень прояву навчальної тривожності у здобувачів освіти за умови практичного впровадження в освітній процес прийомів педагогічного партнерства та за їх відсутності;
 - виявити та підтвердити залежність між проявами навчальної тривожності та педагогікою партнерства, яка реалізується в гімназії;
 - запропонувати методичні прийоми та технології педагогічного партнерства, які сприяють зниженню рівня навчальної тривожності у здобувачів освіти, перевірити їх ефективність практично;
 - підтвердити або спростувати ефективність впровадження прийомів партнерства для оптимізації рівня навчальної тривожності за рахунок констатувального та формульовального етапів дослідження;
 - розробити методичні рекомендації, які будуть ефективними при впровадженні прийомів партнерства в гімназіях як типових закладах загальної середньої освіти.
5. Календарний план виконання роботи

№ п/п	Назва частин та етапи роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактично
1	Вивчення літературних джерел, складання бібліографії	Лютий-березень 2026 р.	Лютий-березень 2026 р.
2	Написання першого розділу	Червень 2026 р.	Червень 2026 р.

3	Написання другого розділу	Жовтень 2026 р.	Жовтень 2026 р.
4	Написання третього розділу	Лютий 2026 р.	Лютий 2026 р.
5	Оформлення кваліфікаційної роботи, підготовка доповіді	Березень 2026 р.	10 березня 2026 р.
6	Передзахист кваліфікаційної роботи	Березень 2026 р.	16 березня 2026 р.
7	Нормоконтроль, одержання відгуку та рецензії, подання роботи на кафедру	Квітень 2026 р.	10 квітня 2026 р.
8	Захист кваліфікаційної роботи	Квітень 2026р.	23 квітня 2026р.

6. Дата видачі завдання «20» лютого 2025 р.

7. Термін роботи ЕК «13» квітня 2026 р. - «30» квітня 2026 р.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ О. І. Бондарчук
(підпис)

Завдання прийняв до виконання _____ А. Ю. Данко
(підпис)

АНОТАЦІЯ

Данко А. Ю. Партнерська взаємодія як чинник оптимізації навчальної тривожності учнів гімназії. –Рукопис

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню явища тривожності, зокрема навчальної тривожності, як окремого прояву, який притаманний індивіду в ході освітньої діяльності. На основі проведеного аналізу літератури, визначено причини шкільної тривожності, передумови її виникнення, її зовнішні та фізіологічні прояви.

Висунувши гіпотезу про те, що педагогіка партнерства та її активне впровадження в освітній процес сприятиме зниженню рівня навчальної тривожності. Теоретичний аналіз літератури дозволив визначити методи та прийоми партнерства, які, на нашу думку, мають здійснювати позитивний вплив на зниження рівня тривожності у здобувачів освіти.

Експериментальне дослідження було проведене нами на базі ліцею №49 міста Києва. Констатувальне дослідження показало, що у здобувачів освіти підвищений рівень тривожності, крім того, дівчата виявились більш схильними до неї, ніж хлопці. На формувальному етапі, вже після впровадження ряду прийомів та методик взаємодії із здобувачами освіти на засадах партнерства, ми виявили позитивні зміни.

Враховуючи, на даному етапі дослідження, взаємодію між трьома ключовими партнерами, батьки, діти, вчителі, визначили основні напрями взаємодії та методи які є найбільш актуальними, на нашу думку. Ключовим партнером в даній схемі виступає саме педагог, який поступово впроваджує партнерство на всіх рівнях:

1. Взаємодія із здобувачами освіти:

- Ранкові зустрічі (перевірка присутніх, побажання гарного настрою, посмішка, пропозиція допомоги тощо);
- Створення спільних проєктів;
- Формування кола спілкування.

2. Взаємодія з батьками

- Партнерські зустрічі;
- Спільні заходи;
- Батьківський коучинг.

3. Взаємодія з колегами:

- Підвищення кваліфікації;
- Коучинг;
- Менторство;
- Взаємовідвідування уроків.

На формувальному етапі дослідження кореляційний аналіз показав, що між партнерською взаємодією та тривожністю є пряма залежність, тому в експериментальній групі рівень тривожності суттєво знизився.

Розрахунок коефіцієнту кореляції Спірмена дозволив визначити, що найбільший вплив партнерської взаємодії пов'язано зі зниженням побоювання щодо проявлення власної думки ($\rho=0,76$) та страхом невідповідності критеріям оточення ($\rho=0,75$). Зниження тривожності учнів пов'язано зі зменшенням психологічної напруженості, що сприяє зростанню впевненості у власних силах внаслідок забезпеченої підтримки.

Узагальнюючи робимо висновок про те, що запропоновані нами методи та прийоми партнерської взаємодії здійснюють позитивний вплив на зниження рівня навчальної тривожності у здобувачів освіти.

Ключові слова: тривожність, початкова тривожність, партнерство, методи партнерської взаємодії, педагогіка партнерства.

ABSTRACT

Danko A.Yu. Partnership Interaction as a Factor in Optimizing Academic Anxiety among Gymnasium Students. – Manuscript.

The qualification paper is devoted to the study of anxiety, in particular academic anxiety, as a specific manifestation inherent to an individual in the process of educational activity. Based on the analysis of scholarly literature, the causes of school anxiety, its preconditions, as well as its behavioral and physiological manifestations have been identified.

A hypothesis was put forward that the implementation of partnership pedagogy and its active integration into the educational process would contribute to reducing the level of academic anxiety. Theoretical analysis made it possible to identify methods and techniques of partnership interaction which, in our view, have a positive impact on lowering students' anxiety levels.

The experimental study was conducted at Lyceum No. 49. The ascertaining stage revealed an increased level of anxiety among students, with girls demonstrating higher susceptibility compared to boys. During the formative stage, after implementing a range of partnership-based interaction methods and techniques, positive changes were observed.

At this stage of the research, considering the interaction among three key stakeholders—parents, students, and teachers—the main areas and methods of interaction were identified as the most relevant. The teacher acts as the central partner in this framework, gradually introducing partnership principles at all levels:

Interaction with students:

- Morning meetings (attendance check, positive greetings, emotional support, offers of help, etc.);
- Development of collaborative projects;
- Establishment of a communicative circle

Interaction with parents:

- Partnership meetings;
- Joint events;
- Parental coaching.

Interaction with colleagues:

- Professional development;
- Coaching;
- Mentoring;
- Peer lesson observation.

At the formative stage, correlation analysis revealed a direct relationship between partnership interaction and anxiety levels; consequently, in the experimental group, anxiety significantly decreased.

The calculation of Spearman's rank correlation coefficient showed that partnership interaction had the strongest impact on reducing fear of expressing one's own opinion ($r = 0.76$) and fear of not meeting social expectations ($r = 0.75$). The reduction of students' anxiety is associated with decreased psychological tension, which, in turn, enhances self-confidence due to the support provided.

In summary, it can be concluded that the proposed methods and techniques of partnership interaction have a positive effect on reducing the level of academic anxiety among students.

Keywords: anxiety, academic anxiety, partnership, partnership interaction methods, partnership pedagogy.

ЗМІСТ

ВСТУП		10
РОЗДІЛ 1.	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ГІМНАЗІЇ ЯК ТИПОВОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	15
	1.1. Навчальна тривожність як психолого-педагогічна проблема: основні психологічні підходи	15
	1.2. Зміст і прояви навчальної тривожності у здобувачів освіти середньої ланки	28
	1.3. Вплив навчальної тривожності на результати освітньої діяльності здобувачів освіти у гімназії	34
	Висновки до першого розділу	40
РОЗДІЛ 2.	ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ МІЖ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	42
	2.1. Суть партнерства та його прояви в закладі загальної середньої освіти	42
	2.2. Партнерська взаємодія як умова психологічного благополуччя здобувачів освіти	50
	2.3. Теоретичний аналіз впливу партнерства між учасниками освітнього процесу на емоційний стан та прояв тривожності у здобувачів освіти	55
	Висновки до другого розділу	61
РОЗДІЛ 3.	ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА НАВЧАЛЬНУ ТРИВОЖНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ГІМНАЗІЇ	62
	3.1. Основні етапи емпіричного дослідження. Вибір діагностичних методик для визначення рівня навчальної тривожності	62
	3.2. Організація та проведення констатувального етапу дослідження	71
	3.3. Розробка та впровадження програми оптимізації навчальної тривожності учнів у гімназії	82
	3.4. Аналіз результатів формувального та контрольного етапів дослідження	88
	Висновки до третього розділу	97
ВИСНОВКИ		99
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		103
ДОДАТКИ		117

ВСТУП

Модель нової української школи ґрунтується на принципах партнерства між педагогами, батьками та учнями. Запорукою успіху стає тісна співпраця між всіма учасниками освітнього процесу. Роль вчителя докорінно змінюється. Із авторитарного носія інформації, яка передається дітям під час освітнього процесу, він має перетворюватися на наставника, який допомагає в ході освітньої діяльності та є зацікавленим у психологічному здоров'ї дитини.

Реалії сьогодення пов'язані із постійним стресом та проявами тривожності викликаних війною, проблемою безпеки та потребою здобувати знання у цих обставинах. Навчальна або шкільна тривожність останнім часом все більше проявляється у здобувачів освіти, саме тому виникає потреба у оптимізації навчального процесу.

«Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло» – писав Василь Сухомлинський [85]. Нова українська школа, принципи якої вже впроваджуються на рівні гімназій, побудована на ключових засадах, які, на нашу думку, сприятимуть зниженню рівня навчальної тривожності в учнів:

- взаємоповаги;
- позитивного та доброзичливого ставлення один до одного;
- взаємодовіри;
- діалогу;
- розподільного лідерства;
- соціального партнерства [60].

Слід зазначити, що дослідження поняття «навчальна тривожність» та основні її прояви здійснювали ряд науковців, зокрема, З. Фрейд намагався визначити природу тривожності [112]. Н. Максимова розглядала проблему навчальної тривожності як основного чинника дезадаптації підлітків [53]. Ч.

Спілбергер запропонував концепцію ситуативної та особистісної тривожності [126].

Ряд досліджень присвячується профілактиці та корекції тривожності у здобувачів освіти, зокрема Р. Ассаджолі [1] досліджував рівень зниження тривожності засобами прогресивної релаксації. С. Кратохвіл описував прийоми психогімнастики [119], Л. Долинська та Л. Уманець [24] визначали на скільки ефективним є зниження навчальної тривожності за рахунок використання прийомів психотерапії. Проблему прояву тривожності у школярів досліджували С. Васьківська [12], О. Складенко [83], а от особливості прояву тривожності у школярів різних вікових категорій в своїх працях описали А. Matherus [121], F. Tallis [127] тощо.

Аспекти педагогіки партнерства розглядали І. Бех [4], Т. Бойченко [9], О. Кононенко [43], М. Гальченко [21] тощо.

Впровадження прийомів педагогіки партнерства в аспекті НУШ досліджували такі науковці як Т. Кравченко [46], Т. Кравчинська [47;48], Л. Калініна, Н. Лісова, О. Онаць, Б. Чижевський [65], О. Топузов. [92], О. Онаць А. Данко [61] та інші.

Варто звернути увагу на сучасні дослідження педагогіки партнерства в комплексі з психологічними станами учнів. Зокрема, науковиця Т. Бойченко [9] обґрунтовує вплив навчальної тривожності на рівень учнівської мотивації в умовах воєнного стану, що підкреслює необхідність партнерської підтримки для стабілізації освітнього процесу.

М. Гальченко [21] розглядав освітнє середовище як чинник психологічної безпеки, що сприяє зниженню навчальної тривожності. Л. Шилєнкова описувала діалогічну взаємодію між педагогами та учнями як фактор, що сприяє учнівській самореалізації та подоланню учнівських страхів [99].

Актуальність дослідження. Учнівська тривожність, це проблема, яка не втрачає своєї актуальності з моменту зародження школи і до сьогодні. На фоні війни, дистанційного навчання, загального стресу спричиненого ускладненням побутових умов через регулярні вимкнення світла тощо, здобувачі освіти демонструють підвищений рівень тривожності. Учні гімназій, на відміну від учнів початкової школи та ліцеїв перебувають у фазі статевого дозрівання, яка, в свою чергу, характеризується високим рівнем емоційної чутливості на фоні гормональної перебудови організму. НУШ пропонує не стандартний, а новий підхід до організації та реалізації освітнього процесу, підхід, який ґрунтується на засадах гуманізму та толерантного ставлення учасників освітнього процесу один до одного, саме тому тема нашого дослідження набуває актуальності.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості прояву навчальної тривожності у здобувачів загального середнього закладу освіти.

Предмет дослідження: партнерська взаємодія як засіб оптимізації навчальної тривожності у здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження: припускаємо, що впровадження технології педагогіки партнерства в освітній процес гімназії позитивно вплине на зниження рівня навчальної тривожності здобувачів освіти.

Мета дослідження: Науково обґрунтувати та емпірично перевірити вплив партнерської взаємодії учасників освітнього процесу гімназії на рівень навчальної тривожності учнів, визначити психолого-педагогічні умови, що сприяють її зниженню.

Досягнення визначеної мети дослідження можливо за умов:

- побудови суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування;
- формування безпечного освітнього середовища;
- розвитку педагогічної підтримки та залучення батьків до освітнього процесу;

- вдосконалення навичок саморегуляції та емоційної компетентності здобувачів освіти.

Із визначеної мети витікають наступні **завдання**:

1. на основі теоретичного аналізу понять «тривожність» та «навчальна тривожність» зробити узагальнення про саме поняття, його природу та причину прояву;
2. емпірично дослідити рівень прояву навчальна тривожності у здобувачів освіти за умови практичного впровадження в освітній процес прийомів педагогічного партнерства та за їх відсутності;
3. виявити та підтвердити залежність між проявами навчальної тривожності та педагогікою партнерства, яка реалізується в гімназії;
4. запропонувати методичні прийоми та технології педагогічного партнерства, які сприяють зниженню рівня навчальної тривожності у здобувачів освіти, перевірити їх ефективність практично;
5. підтвердити або спростувати ефективність впровадження прийомів партнерства для оптимізації рівня навчальної тривожності за рахунок констатувального та формувального етапів дослідження;
6. розробити методичні рекомендації, які будуть ефективними при впровадженні прийомів партнерства в гімназіях як типових закладах загальної середньої освіти.

Методологічна основа дослідження

Включає:

- діяльнісний підхід
- особистісно орієнтований та компетентнісний підходи;
- гуманістичну психологію (Роджерс, Маслоу);
- теорію педагогічного партнерства (Кремень, Локшина, Савченко, Гавриш);

- концепцію навчальної тривожності (Спілберг, Філліпс).

Методи дослідження

Теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, систематизація та узагальнення опрацьованого матеріалу, структурно-функціональний аналіз феноменів тривожності й партнерства.

Емпіричні: діагностична методика по визначенню рівня навчальної тривожності Б. Філіпса «Шкільна тривожність», діагностична методика визначення рівня тривожності учнів О. Кондаша, розроблена анкета по визначенню готовності педагогів до партнерської взаємодії із здобувачами освіти.

Статистичні методи: описова статистика, t-критерій Стьюдента, незалежні вибірки, залежні вибірки, кореляційний аналіз Спірмена.

Вибірка дослідження: учні 7 класів Ліцею №49.

Практична значимість. Розроблена та представлена програма партнерської взаємодії може активно використовуватись у практичній діяльності класних керівників, психологами та педагогами гімназій, а також під час проведення навчальних тренінгів.

Структура роботи: робота складається з трьох розділів, представлених на 94 сторінках, вступу, висновків до кожного з розділів, списку використаних джерел, в якому перелічено 129 опрацьованих інформаційних джерел, та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ГІМНАЗІЇ ЯК ТИПОВОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Навчальна тривожність як психолого-педагогічна проблема: основні психологічні підходи

Тривожність – це один із проявів деструктивного стану. На сьогоднішній день це одна із провідних проблем психології. Щодо природи та сутності даного психологічного явища існує ряд теорій. Першодослідником даної проблеми вважають З. Фрейда, який висловив теорію особистості, яка складається з трьох компонентів: Id, Ego і Super-Ego, які тісно переплітаються між собою. Id – це найпримітивніша складова особистості, яка є основою психічного апарату, сформованого на фундаменті базових інстинктивних потягів, основним із яких, на його думку, є сексуальний інстинкт. Фрейд відмічає, що сексуальний інстинкт підкорений принципу задоволення, саме тому Id перебуває в абсолютному протиріччі із Ego і Super-Ego. Super-Ego, на відміну від Id, є вищою інстанцією в структурі психіки, адже виконує роль внутрішнього цензора, який, в свою чергу, відповідає за систему цінностей, норм та ідеалів особистості. Ego – це зв'язуюча ланка між Id та Super-Ego, ланка, що дозволяє індивіду встановлювати зв'язок із реальністю, але, разом із тим, відповідає за самозбереження організму [112].

Отримавши перші результати свого дослідження, З. Фрейд припустив, що тривога, яка проявляється у його пацієнтів, є результатом неконтрольованого вивільнення енергії лібідо. В міру накопичення досвіду, науковець дійшов висновку, що первинне його бачення проблеми тривожності є неправильним. Лише через тридцять років Фрейд переосмислив власну теорію і дійшов висновку, що тривога необхідна для того, щоб попереджувати особистість про наближення загрози або небезпеки, разом із тим він дійшов

висновку, що вона є однією із основних функцій Ego. Остаточний висновок щодо тривожності, який зробив З. Фрейд, тривожність дозволяє особистості реагувати на загрозу шляхом адаптації [113, с.39].

Аналізуючи причини виникнення тривожності, Фрейд визначив три її основних види:

- Реалістична тривога – синонім страху, має емоційну природу та є відповіддю індивіда на зовнішню загрозу, даний вид тривоги може стати причиною часткового паралічу мисленневих процесів у людини;
- Невротична тривога – викликана тиском Id, причина даного типу тривоги страх помилки та імовірних негативних наслідків;
- Моральна тривога – має найбільш заплутано природу, зумовлена тиском Super-Ego; це емоційна відповідь на те, що Ego відчуває загрозу з боку Super-Ego. Проявами моральної тривоги вважаються почуття провини, сорому та самозвинувачення [112;113].

Підсумовуючи, говоримо про те, що на думку З. Фрейда головна функція тривоги – допомогти людині усвідомити власні негативні імпульси та нейтралізувати їх прийнятним шляхом. Він говорить про те, що тривожність виникає на підставі фантазій, які виникають у свідомості людини та мають здатність багатократно повторюватись із імовірними негативними результатами перебігу повторюваних подій. Дані фантазії виникають на основі вже здобутого негативного досвіду, як правило вони формуються тоді, коли у людини виникає відчуття безпорадності [113].

З плином часу теорія З Фрейда була розвинута. Так В. Райх доповнив припущення про те, що не лише лібідо може бути першопричиною прояву тривожності, а й базові психологічні процеси. Розглядаючи задоволення як вільний рух енергії, він висловив припущення про те, що тривожність не дозволяє даній енергії контактувати із зовнішнім світом, а повернення її всередину та спроба пригнітити або взяти під контроль викликає «м'язовий спазм», який є безпосереднім виявом тривожності [76].

Подальший розвиток проблеми тривожності розвивався в аспекті неофрейдизму. Так, його теорію підтверджували та доповнювали К. Хорні, Г. Салліван, Ф. Перлз, Е. Фромм тощо. Варто зауважити, що на відміну від інших Карен Хорні вважала, що тривожність – це ключовий компонент в психіці людини, вона виникає тоді, коли людина втрачає відчуття безпеки в міжособистісних стосунках, саме тому у дітей є дві базові потреби: потреба у безпеці і потреба у задоволенні [94;114;115;117].

Базова потреба дитини під час її розвитку, це потреба у безпеці, яка включає любов з боку батьків, відчуття захищеності та розуміння. Задоволення цих потреб зумовлює формування та розвиток здорової особистості. У протилежному випадку, коли базова потреба у безпеці батьками не задовольняється, у дитини формується та розвивається базальна тривожність. Стан дитини, в такому випадку, можна охарактеризувати як тяжкий: дитина є залежною від батьків, але разом із тим вона відчуває постійну образу, яку вимушена пригнічувати для того, щоб виживати. К. Хорні відмічає, що в подальшому дитина відчуває ворожість до інших людей, яка проявляється в теперішньому і є незмінною у майбутньому. Базальна тривога супроводжується відчуттям самотності, безпомічності та безпорадності перед обличчям потенційно небезпечного світу. Виростаючи, людина намагається компенсувати базальну тривогу, супроводжуючи в своє життя захисні стратегії, які Хорні називає невротичними потребами. До переліку даних потреб вона відносить: потреба у любові та схваленні, чітких обмеженнях, захопленні собою, потреба у владі, суспільному визнанні тощо. Зрозуміло, що дані потреби проявляються у всіх людей, але здорова людина проявляє гнучкість при їх задоволенні та не зациклюється на чомусь одному, в той час як невротик обирає одну потребу та визначає її як ключову у своєму житті [94, с. 202].

Описуючи тривожність, Г. Салліван звертається до психосоматичних понять, зазначаючи, що зняття фізичної напруги можливе лише за умови задоволення біологічних потягів. Симпатична нервова система відповідає за

контроль роботи над внутрішніми органами. Під час отримання людиною задоволення її внутрішні органи розслаблюються, а напруга знімається, в той час як тривожність чинить протилежну дію, змушуючи весь організм працювати в стресовому режимі [127].

Ще один із послідовників З. Фрейда, Е. Фромм, відмітив у своїх дослідженнях, що однією з причин тривожності та внутрішнього занепокоєння є сприйняття людиною себе як особистості, яка є безпорадною при взаємодії з оточуючим світом, силами природи тощо. На його думку, подолання даних проявів є можливим завдяки любові між людьми [113;114].

Розглядаючи тривожність в рамках гештальттерапевтичних уявлень Ф. Перлз говорить про виникнення її на фоні незакінчених ситуацій. Сама ж тривожність, в його баченні це розрив між «тоді» і «зараз», що стимулює людину до планування та репетицій власного майбутнього. Таке сприйняття оточуючого світу заважає людині жити в реальності і рухатись до майбутнього. У когнітивній та гуманістичній психотерапії говорять про різну концептуальну природу тривожності, але те, що вона виникає у момент зіткнення людини із новим досвідом сходяться думки представників обох концепцій [70;124].

Американський психолог Дж. Келлі у своїх дослідженнях говорить про тривогу, як про результат усвідомлення того, що маючи базу знань, емоцій та переживань набутих в результаті власного досвіду, людина не може їх використати для передбачення та прогнозування всіх подій, які можуть статись у її житті. Тривожність проявляється тоді, коли людина не може використати наявні в її життєвому арсеналі конструкти для інтерпретації подій, в яких вона опинилась. Неможливість прогнозування стає причиною виникнення почуття безпорадності та незахищеності і, як результат, тривожності [118].

Представники біхевіоризму описують тривожність зовсім в іншому баченні. На їх думку, тривожність і страх – це споріднені явища, які є емоційними реакціями, що формуються та проявляються на основі умовного

рефлексу. На основі даних реакцій формується підґрунтя поведінкових реакцій, які в подальшому сприяють процесу соціалізації індивіда без прояву невротичних порушень.

О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка дають визначення тривожності як індивідуальній властивості особистості, яка проявляється у схильності до неспокою в очікуванні небезпеки або загрозливих ситуацій [68].

Вітчизняні науковці дійшли висновку, що негативні переживання є причиною проявів складної поведінки у дітей, на їх думку агресивні чи сексуальні інстинкти, які «вириваються назовні» у присутності інших осіб є реакцією на внутрішній дискомфорт. І. Д Бех [5] запропонував розглядати тривожність у двох форматах: адекватну та неадекватну. Адекватна тривожність – виникає тоді, коли базова потреба не може бути задоволена через відсутність відповідних умов. Неадекватна проявляється, коли ці умови є наявними. Як правило, неадекватна тривожність у такому випадку є окремим компонентом емоційної сфери, який, у більшості випадків, може стати руйнівним [4;5].

Досліджуючи тривогу, Р.В. Павелків, виявив взаємозв'язок між станом тривоги та стійкістю нервової системи [65]. Кореляційний аналіз В. В. Небиліциної показав, що існує обернена залежність, саме тому у людей із слабкою нервовою системою тривожність проявляється частіше [59]. В.П. Кутішенко встановив, що між тривожністю та сугестивністю особистості також існує зв'язок, який відображається у поведінкових реакціях [50].

О. М. Коқун намагався здійснити оцінку ролі тривожності у процесі адаптації людини. Він дійшов висновку, що тривога впливає на характер поведінки в процесі адаптації. Якщо тривожність є тривалою та інтенсивною, то процес адаптації суттєво сповільнюється, а процес поведінкової інтеграції фактично зупиняється. На базі експериментальних досліджень, О. М. Коқун сформував тривожний ряд:

1. Внутрішня напруженість;

2. Гіперестезичні реакції (навколишні події викликають почуття загрози);
3. Власне тривога (неусвідомлені причини загрози або небезпеки);
4. Страх, неусвідомленість причин тривоги;
5. Наростання інтенсивності тривоги через відчуття невідворотності;
6. Тривожно-боязке збудження (деструктивна поведінка, логічність та послідовність дій зникає) [39].

Досліджуючи проблему тривожності, З. Фрейд зміг привернути до даного явища увагу науковців, які, в свою чергу, дійшли висновку, що негативний емоційний стан провокує виникнення та поглиблення різних видів психічних розладів.

Тривожність – це стан підвищеної уваги, сенсорної та моторної напруги в умовах небезпеки, які викликають відповідну реакцію на страх, це особистісна риса, яка супроводжується частими виявами тривоги, або схильністю до прояву та переживання тривоги. Підвищена тривожність проявляється:

- При соматичних або нервово-психічних захворюваннях різного рівня складності;
- У людей, які пережили психічні травми;
- У людей, поведінкові прояви яких відрізняються від тих, що визнані нормою [112].

Тривожність – це складна реакція, яка мобілізує ресурси організму в умовах імовірної загрози. Помірна тривожність є нормальним явищем для кожної людини, в той час як наявність довготривалої тривожності свідчить про наявність психічних розладів. «Тривожність – це відображення емоційного стану або певної сукупності реакцій, що виникають у суб'єкта, який сприймає ситуацію як особистісно загрозливу, небезпечну» [19].

Досліджуючи психологію особистості, С. Д. Максименко приводить цитату М. Левітова: «тривожність – це психічний стан, що виражається як побоювання і порушення спокою, викликані можливими неприємностями»,

після чого, посилаючись на Ч. Спілберга визначає два види тривожності: ситуативну та особистісну [52].

Особистісна тривожність це індивідуальні поведінкові реакції на зовнішні стресори, інтенсивність прояву яких залежить від того, на скільки часто в неї проявляється стан тривоги. Ситуативна тривожність – це реакція виключно на соціально-психологічні стресори, які в однієї і тієї ж людини можуть проявлятися по різному в різний час [43, с. 63].

Причиною виникнення тривожності, у більшості випадків, є фобії, іпохондрія, істерія, нав'язливі стани тощо, вона може свідчити про розвиток неврозу. Вважається, що показником рівня неблагополуччя особистісного розвитку є тривожність. Визначають дві категорії тривожності:

- Прихована, або несвідома (виражається у специфічних проявах поведінки або надмірному спокої);
- Відкрита або свідома (виражена в поведінкових реакціях).

Характерні риси індивідів із високим рівнем тривожності зазвичай проявляються через хронічну внутрішню напругу, зниження продуктивності діяльності та гостру реакцію на стресові чинники. Такі особи схильні до глибокої невпевненості у власних силах та часто страждають від комплексу меншовартості.

Тривожність, як показують дослідження, доволі часто виконує захисну функцію. В даному аспекті вона чинить позитивний вплив на вдосконалення адаптивних навичок, зниження конфліктності та зростання рівня психічної стійкості. Якщо ж рівень тривожності є високим, то вона із захисного механізму перетворюється на фактор ризику [9;12].

У праці Кононенко тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється у підвищеному занепокоєнні або постійному хвилюванні через різноманітні життєві ситуації. Невисокий рівень тривожності є нормою для кожної людини, в той час як підвищена тривожність є ознакою психічних розладів [42;43].

На основі проведеного аналізу літератури можемо говорити про тривожність як:

- про психологічне явище;
- індивідуальну психологічну особливість індивіда;
- схильність людини до переживання тривоги;
- стан підвищеного занепокоєння.

Стан тривоги має свої характерні ознаки, які об'єднані у дві групи: внутрішні та зовнішні. Внутрішні ознаки ще називаються соматичними, тобто тими, що подаються тілом у відповідь на хвилювання. Зовнішні ознаки – поведінкові реакції, які виявляються індивідом у відповідь на тривожну ситуацію. При описі даних ознак виникає проблема з тим, щоб визначити їх саме як ознаки тривожності, адже вони проявляються і у інших станах, зокрема гніву, розпачу або страху [42;43;66].

Поняття «шкільна тривожність» було проаналізоване та визначено рядом сучасних науковців. А. Татчинкова описала цей стан підвищеним хвилюванням через окремі навчальні ситуації, ризик негативних оцінок, негативної взаємодії з однокласниками тощо [86].

Н. Сабат та Л. Якнів класифікують шкільну тривожність як один із її різновидів, яка формується та проявляється у дітей в дошкільному віці та проявляється до закінчення навчальної діяльності [80].

К. Полударова та О. Царькова характеризують шкільну тривожність як особливий стан дитини який виражається у підвищеній схильності до переживань, хвилювань зумовлених навчальною діяльністю. Першопричиною, на їх думку є неправильний стиль виховання батьками, важкі стосунки з ними, завищені вимоги з боку батьків, зокрема матері, відсутність емоційної близькості тощо [73].

Механізм формування та наростання тривожності, на сьогоднішній день, є остаточно не вивченим, але деякі науковці говорять про її вроджену природу та можливість наростання через вплив окремих життєвих факторів. Намагаючись визначити вікові періоди, в яких рівень тривожності суттєво

зростає, Р.В. Павелків припускає, що тривожність виникає і проявляється на фоні внутрішніх конфліктів, через власний успіх або неуспіх індивіда в різних сферах діяльності, що впливають на повсякденне життя, спотворюючи його та провокуючи розвиток психічних розладів із проявом соматичних порушень. Тривожність, на її думку, проявляється на кожному етапі онтогенезу, але окремої уваги заслуговує тривожність, яка формується та проявляється в ході навчальної діяльності [64;65].

Описати внутрішні ознаки тривожності може будь-яка людина, посилаючись на власний досвід. Сухість у роті, поверхнєве дихання, «ком» у горлі, прискорене серцебиття, тремор рук та ніг, вологість долонь тощо свідчать про те, що людина перебуває у стані тривоги. Зовнішні прояви тривожності: потирання носу, тремтіння рук, нездатність втримати щось в руках, тощо. Саме ці поведінкові реакції проявляють діти в школі в той момент, коли їх викликають відповідати або до дошки. Такі реакції часто дратують дорослих і вони вбачають в них злий намір.

Доволі часто науковці говорять про те, що нездатність дітей впоратись із проявами тривожності може спричинити серйозні порушення, що в подальшому переростуть у психічні розлади. А. Моруа помітив, що шкільні іспити, контрольні, роботу біля дошки, діти сприймають як загрозу, саме тому у них проявляється тривога і страх.

Шкільна тривожність – це розлад психіки, який проявляється у дітей шкільного віку на фоні стресових ситуацій в освітньому процесі. Даний розлад спричинений надмірним переживанням страху перед школою, окремими видами навчальної діяльності, проблемою спілкування з іншими школярами або педагогами тощо [101].

Зовнішні ознаки тривоги школярів є доволі різноманітними, несподіваними. Так, наприклад, під час відповіді школярка може смикати себе за спідницю, а у випадку надвисокої тривожності навіть робити собі боляче, гризти нігті тощо. Такі прояви є непоодинокими, вони можуть доповнюватись забудькуватістю, неухважністю, схильністю говорити неправду, які свідчать

про спробу впоратись із тривожністю, але наявні ознаки саморуйнування вказують на зворотне.

Вплив стрес-факторів зумовлює не просто підвищення тривожності, а й імовірне загострення проявів даного виду нервових розладів. Так, у дітей раннього віку, дана група негативних факторів провокує виникнення та закріплення тривожності, яка в подальшому може загострюватись та проявляти інтенсивніше, зокрема у формі агресивної поведінки. Інша форма прояву тривожності у дітей є абсолютно протилежною: в'ялість, апатія, замкнутість, небажання спілкуватись з іншими, зокрема з батьками.

Життя дитини наповнене подіями, які зумовлюють зміну виду діяльності. Спочатку дитячий садок, потім початкова школа, середня школа, ліцей або профільний заклад освіти, університет. Ці всі етапи в житті дитини пов'язані із процесом здобуття освіти, але разом із тим є довготривалими та наповненими великою кількістю стресових факторів [32].

Більшість дітей, вступаючи в школу, переживають стрес через нові знайомства, нові правила, нові обов'язки тощо. Це складний період в житті дитини, який супроводжується великою кількістю проблем, що провокують виникнення та поглиблення тривожності на перших етапах навчальної діяльності. О.М. Кокун в своїх дослідженнях говорить про те, що психологічні навантаження стають причиною шкільного стресу, а вплив шкільних складностей формує «зону ризику» прояву тривожності та імовірних неврозів [39].

В. Р. Шимбарьов, І. В. Розіна, О. В. Матвієнко, Н. О. Ведмеденко, М. А. Химич досліджуючи проблему навчальної тривожності, визначили одну із причин її виникнення. На їх думку, невідповідність між можливостями та вимогами, напруженість соціальної ситуації зумовлюють зростання тривожності, провокують розвиток невпевненості, яка є однією із ознак невротичного стану [56; 100].

І. Ясточкіна, О. Тимощук, І. Токар, І. Кича дійшли висновку, що довготривалий період нервового напруження зумовленого явищем

невідповідності формує внутрішній конфлікт, результатом якого стає втрата навчальної мотивації та небажання навчатись. В. Є. Каган має дещо іншу точку зору щодо формування та прояву неврозів, на думку науковця їх причиною стає шкільна дезадаптація, яка виникає на фоні генетичної незрілості до освітньої діяльності [89;104].

Науковці сходяться у єдиному висновку, що шкільна тривожність формується у дітей ще до початку процесу навчання, в дошкільному періоді. Потреба у навчанні не відповідає можливостям, тому вперше фіксуються ознаки емоційної нестабільності у багатьох дітей.

Молодший шкільний вік, коли у дитини наявні можливості і є бажання навчатися, ускладнюється зміною умов, в яких вона перебуває. Її ресурси активуються не для процесу навчання, а для процесу адаптації до нових умов, і на фоні власної нездатності до реалізації виникає первинна тривожність, яка на фоні нестійкого емоційного фону може перерости або у невроз або у стійку форму шкільної тривожності. Додатковим ускладненням у молодшому шкільному віці стає вікова криза, яка разом із проявами тривожності відображається у поведінкових реакціях дитини. Поведінка деяких школярів у цей період суттєво змінюється, вони стають більш дратівливими, нервовими та швидко втомлюються через постійне нервове напруження. Іншою причиною розвитку тривожності стає надмірне старання та прагнення дитини бути кращою у всьому, зокрема при формуванні базових освітніх навичок, таких як читання, письмо, лічба. Надмірне старання та прагнення бути кращим має ряд ризиків та факторів, які провокують не просто розвиток тривожності, а й можуть стати причиною шкільних неврозів, шкільних фобій та дидактогенних розладів (спричинені неправильним педагогічним впливом). Щоразу, коли дитина не стає кращою, її всесвіт руйнується, вона старається ще більше, доволі часто створює для себе власну систему покарань, або дисциплінарних заходів, наприклад додаткове читання, або додаткове виконання вправ тощо. Кожен успіх стає перемогою, а кожен неуспіх, кроком до саморуйнування [56; 81; 95].

Розглядаючи вікові зміни та особливості прояву тривожності в різних вікових групах Л. О. Матохнюк, О. М. Шпортун відмітили у своїх дослідженнях, що факторами провокуючими виникнення тривожності в ході освітньої діяльності молодших школярів є не лише погані або гарні оцінки, а й страх втратити прихильність вчителя, зневага однолітків того [57].

Навчання в середній школі супроводжується рядом змін, зокрема поява великої кількості вчителів-предметників із власними вимогами, фізіологічні зміни тіла та сприйняття себе нового, переоцінка цінностей та поява нових лідерів в межах класу тощо. Переосмислення системи цінностей провокує виникнення нових стресових ситуацій, результатом яких стає навчальна тривожність. В цей період вона виражається в зниженій або завищеній самооцінці, прагненні бути непомітною/ним або зайняти роль лідера тощо. Із зовнішніх проявів тривожності доволі часто спостерігається загальна розгубленість, забудькуватість, роздратованість, втома, плач, інколи істерика, псування нігтів, завдання собі різних видів болю тощо [75].

Підлітковий вік характеризується зміною системи мотивацій. В цей час дитина усвідомлює для чого їй навчання. Прагнучи здобути достатній рівень знань та успішно скласти вступні іспити, дитина починає виснажливо працювати, надолужувати втрачене, прагне підвищити оцінки та загальний рейтинг тощо. У більшості старшокласників, як показують дослідження А. О. Тесленко з'являється новий фактор, який провокує розвиток тривожності та подальших неврозів – невідповідність очікуванням батьків [87].

Прояви підліткової шкільної тривожності поділяють на дві групи: фізичні та поведінкові. До фізичних належать: тремор кінцівок, зростання частоти серцевих скорочень, нерівномірне дихання, стрибки артеріального тиску тощо. Поведінкові проявляються в безпричинному плачі або сміху, створенні фантазій, балакучості, агресивності, крутінні або посмокуванняні волосся, безперервному крутінні предметів в руках тощо [88].

У межах дослідження емоційних станів підлітків К. І. Шкарлатюк розглядає взаємозв'язок між когнітивними та емоційними компонентами

особистості, зазначаючи, що дефіцит здатності до прогнозування наслідків власної діяльності може провокувати стани напруженості та тривоги. Авторка підкреслює, що тривожність виникає як стан доцільної готовності, проте за умови низької прогностичної компетентності вона трансформується у деструктивні форми емоційного реагування [97]. Це актуалізує необхідність створення партнерського середовища в гімназії, де вчитель допомагає учневі структурувати та прогнозувати освітній процес, знижуючи рівень невизначеності.

Узагальнюючи, робимо висновок про те, що шкільна тривожність має багато передумов та факторів, які можуть її провокувати у дітей ще у дошкільному віці. Початок освітньої діяльності характеризується рядом змін, які провокують виникнення тривожності, що на перших етапах є нормальним захисним явищем. Доволі часто висування високих вимог до самого себе або нездатність до адаптації провокують поглиблення тривожності та її трансформацію в неврози різних типів. Залежно від віку дитини, прояви тривожності мають відмінні ознаки, але є й такі, які спостерігаються на всіх етапах освітньої діяльності. Фізіологічні: прискорене серцебиття, спітніння рук або загальна пітливість, тощо. Зовнішні прояви: тремтіння, гризіння нігтів, перебирання або крутіння волосся тощо.

1.2. Зміст і прояви навчальної тривожності у здобувачів освіти середньої ланки

Учні середньої ланки (гімназії), відповідно до вікової класифікації з точки зору психології, належать до дітей підліткового віку.

Чітких меж підлітковий період немає, але більшість науковців говорять про дітей, віком від 10 до 18 років. Це період який характеризується прискореним фізичним розвитком. Статеве дозрівання, яке починається на даному етапі, зумовлює фізіологічні зміни в роботі центральної нервової системи, саме тому підлітки стають дратівливими, образливими, нестриманими. Паралельно із зростанням рівня чутливості та збудливості дитини, відбувається активізація пізнавальних процесів [21;107].

Даний віковий період вважається доволі складним етапом у житті дитини. Спілкування з однолітками відіграє важливу роль у становленні особистості дитини, а навчальна діяльність, на даному етапі, стає другорядною проблемою. Б. Оранюк, узагальнюючи проведені нею дослідження, говорить про те, що підлітки починають інакше сприймати батьків. Роль батьків починає знецінюватись, натомість роль друзів та однолітків стає провідною. Доволі часто батьки стають «ворогами», які не дозволяють дитині самореалізуватись у соціумі, натомість, однолітки - друзі, з аналогічними проблемами. Описуючи особливості та специфіку становлення зв'язків із однолітками, дослідниця відмічає два провідних напрями комунікацій: незалежність від батьківського впливу, індивідуальних суджень та становлення інтимно-особистісних зв'язків із друзями. Переоцінка пріоритетів та ролі соціуму призводять до того, що навчальна діяльність, для деяких школярів, втрачає свою цінність, а пріоритетною стає позанавчальна діяльність. Навчальна діяльність та освітній процес практично знецінюється [62].

У дослідженнях І. Булах та А. Лук'янова представлені аналогічні судження. Вони говорять про те, що підлітки значною мірою є зосередженими

на прагненні бути прийнятими однолітками. Діти припускаються багатьох помилок, що впливає на їх психічний стан та проявляється в поведінкових реакціях. Навчальна діяльність переосмислюється, інколи супроводжується бунтівною поведінкою та небажанням навчатись, результат - негативні оцінки. Неуспіхи у навчанні зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій у спілкуванні з батьками що, в свою чергу, провокує виникнення та наростання тривожності. Тривожність поглиблюється до тих пір, поки дитина або не візьме все під контроль, досягнувши рівноваги у всьому, або не «вибухне» [10].

Досліджуючи особливості поведінки підлітків, М. Тесленко говорить про прояв тривожності через невідповідність критеріям, які висуваються однолітками. Ризик втратити соціальні зв'язки, які є ключовими в даний віковий період може стати однією із причин виникнення тривожності. Паралельно із процесом становлення нових зв'язків, руйнуються ті, які були сформовані раніше, що, так само, має негативний вплив на формування та наростання тривожності [87].

Посилаючись на висновки науковців перелічених вище, можемо говорити про те, що підлітковий вік це період неоднозначних почуттів, складних стосунків з однолітками. Стосунки з батьками набувають другорядності в їх баченні й тому, доволі часто, бачення однієї і тієї ж ситуації батьками та дітьми не збігається.

Стресові ситуації породжують негативні емоції, які, в свою чергу, провокують прояв і розвиток тривожності. Тривожний стан, на думку науковців, впливає на повсякденне життя дитини, відповідно, він впливає і на результати навчальної діяльності та особливості поведінки дитини [54; 98].

Шкільна або навчальна тривожність доволі складне психологічне явище яке формується та проявляється в ході освітньої діяльності під впливом зовнішніх чинників. У середній школі прояви тривожності є доволі специфічними через внутрішні вікові зміни підлітка та трансформації пов'язані із особливостями соціального розвитку [101].

Т.В. Бойченко говорить про те, що прояву тривожності передують ряд умов, серед яких варто врахувати:

- криза 11 років;
- перехід до середньої школи;
- взаємодія з великою кількістю вчителів;
- відсутність психологічної підтримки [9].

На думку А.В. Карпенко прояви шкільної тривожності спричинені двома основними факторами: оціночний пресинг та суперечливість вимог. Оціночний пресинг пов'язаний із систематичним оцінюванням навчальної діяльності учня, страхом через невідповідність стандартам та бажаним оцінкам. Суперечливість вимог викликана різним баченням однієї і тієї ж ситуації батьками та вчителями, що не дозволяє дитині визначити єдино правильну траєкторію руху для неї [33].

Т. Дударчук, А. Кульчицька, які досліджували саме передумови виникнення тривожності у дітей підліткового віку, визначили, що одним із ключових факторів є сімейне виховання. Батьки доволі часто проявляють так звану «випереджальну тривогу», яка супроводжується завищеними очікуваннями щодо результатів навчальної діяльності дитини. Дитина, в такій ситуації, вимушена старанно навчатись та прагнути до високих результатів не тому що вона так хоче, а через те, що виникає відчуття страху через батьківське несхвалення або, навіть, втрату батьківської любові [26].

Б. Філіпс відмітив ще одну з ключових передумов прояву шкільної тривожності: потреба у соціальному успіху та визнанні. Тривожність виникає через страх, зумовлений імовірною перевіркою знань. Низькі результати породжують ще один страх – страх самовираження. Низькі оцінки дитина сприймає як ризик здатись некомпетентним або нерозумним в очах оточуючих [125].

У дослідженнях Х. Ільків відмічено останній, на нашу думку, фактор, який може провокувати розвиток тривожності – конкуренція. Прагнути бути

кращим між однолітками, діти створюють умову конкуренції, яка, закономірно, переростає у один із стресових факторів, який провокує виникнення та зростання тривожності [30].

Розвиток дитини пов'язаний не лише з її фізіологічними змінами та ростовими процесами, а й з її прагненням досягнути успіху. Ситуація успіху стимулює дитину до конкуренції з однолітками, але у віці 10-11 років, коли відбувається перехід до середньої школи, прагнення до успіху змінюється відчуттям тривожності та страхом, що замість визнання однолітки можуть її ігнорувати. Тривожність наростає по мірі того, як у дитини починає загострюватись відчуття страху, а процеси адаптації під час навчання в середній школі, починають сповільнюватись [26].

Р. В. Павелків аналізуючи тривожність у підлітків, говорить про статево-вікові причини її виникнення. Науковиця відмічає, що залежно від статі, починаючи з 12 років, причини та ознаки тривожності відрізняються. Дівчата, як правило, керуються почуттям страху, бояться не виправдати очікування батьків та рідних, бояться створювати неприємності. Страхи відображаються і на навчальній діяльності, саме тому дівчата є більш відповідальними в навчанні, практично завжди виконують домашні завдання та готуються до різних видів контрольної діяльності. Негативні оцінки сприймаються ними як загроза руйнування позитивного образу, що і провокує тривожність. Узагальнюючи, говоримо що тривожність виникає та проявляється через внутрішній конфлікт [64;65].

Хлопці, на відміну від дівчат, прагнуть зайняти лідерську позицію серед однолітків, тому доволі часто вдаються до бунтарської поведінки. Перші ознаки бунтарства вони проявляють у віці 11-12 років, як правило головна причина, невідповідність очікуванням батьків і прагнення бути лідером серед однолітків, що породжує внутрішній конфлікт.

Визначаючи основні причини внутрішніх конфліктів, які провокують стан тривожності Р. В. Павелків перераховує:

- суперечливі вимоги, які висуваються різними джерелами;

- неадекватні вимоги, які перевищують ресурсні можливості дітей;
- негативні вимоги, які можуть принижувати дитину [65].

Тривожність, незалежно від своєї природи має свої характерні прояви. Коли мова іде про шкільну тривожність, науковці відмічають потребу у врахуванні вікових особливостей дітей. Думка науковців є єдиною: в ході навчальної діяльності з першого по одинадцятий клас рівень тривожності дитини зростає щонайменше в два рази [64].

Думки науковців сходяться і в тому, що тривожність має свої класичні ознаки, які були перераховані у попередньому розділі роботи. Навчальна тривожність включає в себе всі ці ознаки, але крім того характеризується і додатковими, специфічними проявами, які, як правило, дитина проявляє в ході освітньої діяльності. Розглянемо їх детальніше.

Навчальна тривожність на фізіологічному рівні проявляється у формі соматичних реакцій. Напруга в м'язах, прискорення серцебиття, інколи нудота, запаморочення, головні болі, біль живота, підвищена пітливість безпосередньо перед уроком або контрольною роботою. Дана група симптомів може проявлятися разово, але у випадку багатократного повторення може спровокувати «шкільні неврози».

На емоційному рівні Р. Ассаджолі та Ч. Спілберг розрізняє реактивну та особистісну тривожність. Особистісна має індивідуальний прояв і може супроводжуватись емоціями, які дитина може приховувати або намагатись стримувати їх. До даної групи належать: надмірна чутливість, занижена самооцінка, безпорадність, прихований сором, почуття неповноцінності. До групи реактивних емоцій належать ті, які дитина не здатна стримати та проявляє їх публічно: страх, гнів або роздратування, розгубленість, сором, напруженість [1; 126].

Когнітивні та поведінкові прояви шкільної тривожності були визначені К. Хорні та Р. Саразоном та пізніше підтверджені К. Гавриловською та Л. Кравчинською. Науковці систематизували їх та об'єднали в три основних групи:

- надмірна старанність (прагнення бути ідеальним, досконало виконувати домашні завдання, прагнення отримувати лише максимальні оцінки, смуток через оцінки, гірші ніж відмінні);
- небажання або уникнення навчання (небажання відвідувати школу, прогули, невиконання домашніх завдань, імітація хвороби тощо);
- бунтарство (порушення правил поведінки, дисципліни, знецінення оцінок та результатів навчальної діяльності) [18;117].

Узагальнюючи, робимо висновок про те, що тривожність має закономірні поведінкові прояви. Шкільна тривожність проявляється лише в ході навчальної діяльності або за рахунок оцінки результатів навчальної діяльності. Прояви даного виду тривожності можуть спостерігатись як вчителями, так і батьками, але передумови формування та прояву такої тривожності пов'язані із невідповідністю вимог, які висуваються батьками, учителями та дитиною до самої себе.

1.3. Вплив навчальної тривожності на результати освітньої діяльності здобувачів освіти у гімназії

Тривога, як вже було визначено раніше, це психологічний стан індивіда, який характеризується постійним відчуттям страху в очікуванні якихось неприємних подій. Тривожність може проявлятися на різних рівнях, з різною інтенсивністю та тривати різні проміжки часу, все визначається індивідуально. Закономірним лишається факт, що тривала тривожність стає причиною прояву більш серйозних нервових розладів.

Навчальна тривожність – це вид тривожності, який безпосередньо пов'язаний із освітньою діяльністю та оцінкою її результатів.

У дітей підліткового віку основним видом діяльності є освітня, яка пов'язана із потребою здобуття базового рівня знань, його оцінювання на основі контрольних видів діяльності та представленні даних результатів у вигляді оцінки в навчальному таблиці або атестаті про базову освіту.

Визначаючи вплив тривожності на навчальну діяльність, ряд науковців, зокрема, Хорні, Адлер, Фромм, С. Спілбергер, Айзенк, Йорк, говорять про те, що вона здатна активізувати ресурси дитини, тому її не визначають як «абсолютно негативну емоцію» [105; 114; 117; 125;129].

На думку Хорні К. тривожність проявляється в надмірній чутливості, що може впливати на людину як позитивно, так і негативно. Серед позитивних впливів відмічають високу адаптивність індивіда до будь-якої ситуації. Здатності оцінювати імовірні ризики, діяти на випередження є позитивною реакцією на прояв тривожного стану [94; 117]

Негативного впливу тривожності фіксується в рази більше:

- емоційний дискомфорт;
- розсіювання уваги;
- нервозність, дратівливість;
- підвищена чутливість;
- порушення сну;

- постійне відчуття втоми;
- судоми [94].

Навчальна тривожність, як окремий вид, впливає на життя дитини в значній мірі: в повсякденному житті, в освітній діяльності, в стосунках з оточуючими тощо. В дослідженнях А. Тятьчинкова про шкільну тривожність, говориться як про хвилювання, яке викликане ситуаціями, що виникають в ході освітньої діяльності. Ситуації, які провокують виникнення страху через негативну оцінку, зауваження з боку вчителя, несхвалення однолітків або незадоволення батьків, на його думку, є першопричиною навчальної тривожності [86].

Посилаючись на шкалу тривожності, запропоновану О. Кондаш, та, тест шкільної тривожності Б. Філіпса, методику діагностики шкільної тривожності запропонованої Павелків Р.В., визначимо три її основних рівні:

- високий – постійне занепокоєння через страх бути неприйнятним в класному колективі, не сподобатись педагогу, отримати негативну оцінку, бути покараним батьками, що супроводжується невпевненістю у собі, безпорадністю, безсиллям;
- середній рівень тривожності – є нормальним. Діти із таким рівнем тривожності врівноважені, з досить високим рівнем адаптивності, доволі стійкі із здатністю до самооцінки та адекватного сприйняття критики. Особливість даної групи в тому, що їх поведінка суттєво змінюється у стресових ситуаціях, зокрема під час контрольних робіт, публічних виступів тощо. Вміння вживатись із тривожністю і «брати себе в руки» дозволяє дитині доволі швидко адаптуватись до ситуації та вийти з неї із позитивними результатами;
- низький рівень тривожності – характеризується «надмірною» спокійністю. Дитина слабо виражає емоції, практично нічим не переймається, слабо реагує на стресові ситуації, не проявляє високих адаптивних властивостей [41; 64 ;65; 93; 125].

Вплив навчальної тривожності на навчальну діяльність Н. Сабат, Л. Янків, К. Полударова та О. Царькова. Науковці зійшлись у єдиній, на їх думку,

першопричині прояву шкільної тривожності – неправильний стиль виховання. Батьки, які прагнуть уникнення емоційних зв'язків із дітьми, висувують завищені вимоги до своїх чад, особливо в підлітковий період, нехтують дитячими бажаннями та інтересами самі провокують прояв тривожності та її поглиблення в процесі освітньої діяльності. По мірі наростання тривожності рівень самовпевненості дитини суттєво падає, ініціативність, бажання щось робити і рухатись вперед зникають [73; 80].

К. Полударова та О. Царькова відмічають, що високий рівень тривожності у підлітків може провокувати шкідливі звички невротичного характеру. Страх невдачі провокує надмірну відповідальність, а відсутність страхів – безвідповідальне ставлення до навчання. Шкільна тривожність і в тому і в тому випадку має негативний вплив [80].

Невідповідність власним вимогам та очікуванням змушує дитину докладати додаткових зусиль та проявляти надмірну старанність для досягнення бажаного результату. Як показали результати досліджень А. Руденок та О. Логвіної, діти із тривожністю, яка виникає на фоні невідповідності власним очікуванням мають, переважно оцінки високого рівня, рідше достатнього. Огляд класних журналів, в яких фіксуються результати навчальної діяльності, показав, що у випадку «низької» у розумінні учня оцінки, спостерігається підвищена активність на наступних уроках, дитина отримує високі бали, які сприймає як роботу над помилками за погану оцінку [79].

Ю. Бабаян, яка первинно досліджувала вплив навчальної тривожності на навчальну діяльність молодших школярів, під час роботи із учнями гімназій зробила висновок про те, що:

- діти із високими оцінками мають середній рівень тривожності, рідше високий;
- учні із середніми балами – підвищений рівень тривожності, але не критично високий;

- учні із низькими оцінками – мають низький рівень тривожності, проявляють апатичне ставлення до освітньої діяльності [2].

Низька тривожність, так само як і висока, може свідчити про наявність психічних розладів. Нездатність здорово оцінювати страхи, перейматись ситуаціями, які в нормальному стані, характеризуються як стресові, свідчить або про високий рівень байдужості або про низьку адаптивну властивість. Діти із низьким рівнем навчальної тривожності не виражають зацікавленість освітнім процесом. У більшості випадків у них відсутнє бажання навчатись, але, доволі часто вони реалізують себе у спорті.

Так само як і висока тривожність, низька має свої характерні зовнішні прояви:

- діти практично не цікавляться своїми оцінками, вона для них не важлива;
- бажання готуватись до уроків, відповідати та виконувати поставлені перед ними завдання практично відсутнє, що вказує на відсутність мотивації;
- надаючи перевагу іншим видам діяльності, дитина важко зосереджується на освітньому процесі, тому часто припускається помилок;
- відсутність реакції на зауваження, попередження або погрози з боку вчителя;
- відсутність хвилювань через экзамени, контрольні тощо;
- знесилення та апатія [53; 58].

У дослідженнях А. Руденок та О. Логвіної, відмічено, що діти із низьким рівнем тривожності мають низькі оцінки, адже результатами навчальної діяльності вони не переймаються. Огляд журналів свідчить про закономірну байдужість. Позитивні оцінки до навчання не стимулюють, адже не дивлячись на позитивні результати, слідом можуть іти негативні оцінки. Цікавим є той факт, що стресові ситуації, не впливають на стан дитини, тому її оцінки в 90% випадків залишаються на одному рівні [79].

Середній рівень тривожності, такі науковці як Павелків Р.В., Руденок А., Логвіна О. визначають також як ситуативний. Ситуативна тривожність проявляється залежно від обставин та умов у яких перебуває індивід. Ситуативна шкільна тривожність проявляється тоді, коли дитина переживає стрес пов'язаний із контролем освітньої діяльності, публічними виступами, усними опитуваннями, змаганнями тощо.

Ситуативну тривожність в навчальній діяльності вважають нормальною і, як свідчать результати досліджень А. Руденко, К. Полударової, Ю. Бабаян діти, які із даним типом тривожності мають високі та достатні результати навчальної діяльності [64; 65; 79].

Загальна картина ситуативної тривожності показує, що в момент тривоги, зокрема під час написання контрольних робіт, усних відповідей тощо, діти мають закономірні зовнішні прояви тривожності. Дані прояви можна об'єднати у послідовні кроки, які, в нормальному стані, без психологічних порушень, дитина проходить при подоланні ситуативної тривожності та виконанні поставленого перед нею завдання:

- усвідомлення завдання;
- прийняття тривожності;
- активізація пам'яті, але імовірна плутанина понять та термінів у стресовій ситуації;
- зниження концентрації, розсіяність;
- блокування тривожності;
- активізація внутрішнього ресурсу;
- виконання поставленого перед дитиною завдання [69].

Узагальнюючи проаналізовану інформацію, робимо висновок про те, що навчальна тривожність впливає на результати освітньої діяльності. Оптимальним рівнем тривожності є середній, який визначають ще як ситуативну тривожність. Даний вид тривожності має позитивний вплив на навчальну діяльність та активізує її ресурси під час руху до визначеної мети.

Висока тривожність, так само як і низька, може провокувати розвиток психічних розладів, залежно від того, наскільки довго вона проявляється. Висока тривожність проявляється у дітей, які прагнуть до отримання високих оцінок, в той час як діти із низьким рівнем знань проявляють низький рівень тривожності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Тривожність – це один із психічних станів, який характеризується загальним збудженням та супроводжується рядом фізіологічних проявів: прискорене серцебиття, тремор, підвищений тиск тощо.

Шкільна або навчальна тривожність, це одна із форм тривожності, яка проявляється в ході навчальної діяльності. Навчальна тривожність доволі часто характеризується як ситуативна, яка проявляється в умовах, які є відмінними від звичайного уроку: під час контрольних робіт, екзаменів, виступів на учнівських конференціях тощо.

Навчальна тривожність первинно проявляється ще в дошкільному віці, але із переходом в школу вона поглиблюється. Причина прояву тривожності в зміні звичних умов та виходу із зони комфорту, в прагненні здобути нові знання. Зміна виду діяльності, зміна колективу, прагнення стати кращим провокує виникнення та прояв тривожності у дітей різного віку. Навчальна тривожність на різних етапах освітньої діяльності проявляється в різній мірі, але загальні ознаки є закономірні, вони проявляються на фізіологічному рівні та мають зовнішні ознаки. Фізіологічні: прискорене серцебиття, спітніння рук або загальна пітливість, тощо. Зовнішні прояви: гризіння нігтів, перебирання або крутіння волосся тощо.

Прояв шкільної тривожності ситуативно є нормальним явищем, але у випадку, коли вона набуває систематичного або нав'язливого характеру, говорять про перехід із стану тривожності до неврологічного розладу.

Причиною виникнення нервових розладів, як відмітили науковці, є невідповідність вимогам, які дитина висуває сама до себе або страх не виправдати очікування батьків та вчителів.

Тривожні стани закономірно впливають на життя дитини, тому проблема взаємозв'язку тривожних станів із результатами навчальної діяльності набула актуальності в колі дослідників.

Науковці досліджували як рівень тривожності впливає на результати навчальної діяльності і дійшли висновку, що висока тривожність проявляється у дітей, які прагнуть до отримання високих оцінок, в той час як діти із низьким рівнем знань проявляють низький рівень тривожності.

РОЗДІЛ 2. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ МІЖ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Суть партнерства та його прояви в закладі загальної середньої освіти

Партнерство – це форма співпраці, яка заснована на об'єднанні зусиль та ресурсів для досягнення єдиної мети [67].

Педагогічне партнерство – це форма взаємодії між учасниками освітнього процесу, яка ґрунтується на засадах толерантності, добровільності та рівноправності [51; 69].

Проблема педагогічного партнерства не є новою, саме тому її досліджувало чимало науковців у різних аспектах. І. Білецька, О. Коберник., О. Дубасенюк, В. Ковальчук, О. Коханова розглядали та описували особливості впровадження прийомів партнерства в педагогіці [6; 25; 37].

О. Топузов, А. Данко, Т. Смагіна, О. Шуневич М. досліджували механізми та прийоми впровадження педагогіки партнерства в закладах загальної середньої освіти [23;84;92].

А. Бех, С. Воронова, О. Гаврилова, Т. Жук, Н. Ковальчук, І. Резніченко досліджували, аналізували та описували теоретико-методичні аспекти педагогіки партнерства та пропонували освітні технології, які допомагають реалізовувати її в освітньому процесі [4;14;16; 27;37; 77].

І. Бех, Н. Галузяк, О. Ковалишин, О. Семенов, В. Сухомлинський, описували прийоми педагогіки партнерства в контексті гуманізму, а О. Гаврилова, В. Ковальчук, описували механізми залучення батьків до партнерства в освітньому процесі [5; 16; 20; 34;36; 82; 85].

Г. Маринченко, Л. Ткачук це науковці, які не просто досліджували проблему педагогічного партнерства, а й визначили історичні аспекти її становлення та подальшого розвитку [55;91].

Сучасна українська школа працює за новою освітньою концепцією «Нова українська школа». Одним із принципів роботи НУШ є робота на засадах партнерства.

Педагогіка партнерства – це система методів та прийомів навчання та виховання, яка ґрунтується на засадах гуманізму, толерантного та шанобливого ставлення до всіх учасників освітнього процесу. В навчальному процесі, відповідно до визначеної концепції, визначають трьох основних партнери: учні, вчителі, батьки. Всі вони об'єднані єдиною метою, спільними цілями та прагненнями, але кожен із них має свою роль в освітній діяльності та, відповідно, свої обов'язки [67].

Учень – освітній партнер, на якого цілковито орієнтована навчальна діяльність.

Механізми партнерства: учень-батьки; учень-вчитель; учень-учень.

Головне завдання учня: здобути базові знання з навчальних дисциплін, набути ряду умінь та навичок, які, в подальшому, дозволять рухатись вперед та навчатись впродовж життя.

Виступаючи в ролі партнера, учень має прагнути до взаємодії з іншими партнерами на добровільних засадах. Спілкування має бути не вимушеним, не нав'язливим, доброзичливим. Батьки сприймаються учнями не лише як авторитети, чия думка важлива, а й як партнери, які можуть допомогти у вирішенні освітніх задач, під час пошуку правильних рішень в складних ситуаціях тощо.

Учителі, в свою чергу, сприймаються, більшою мірою, як наставники, але партнерська взаємодія і відкритість з боку педагога, поступово дозволяють учням переосмислити їх роль та бачити у вчителях не лише наставників, а й друзів, партнерів.

Однокласники – як члени команди, об'єднані спільною метою [3; 17; 27; 34; 40; 71].

Вчителі – освітні партнери, які, переважно, сприймаються як наставники та керівники в освітньому процесі.

Механізми партнерства: учитель-учень, учитель-учитель, учитель-батьки.

Головне завдання учителя: створити сприятливі для навчання умови, забезпечити якісну подачу та обробку навчальної інформації, організацію роботи спрямованої на формування ключових умінь та навичок у дитини.

Партнерство в освітньому процесі ґрунтується саме на роботі вчителя. Педагог не просто повинен виконувати свою безпосередню роль – навчити вчитись, а й має навчитись:

- сприймати учня як рівного, зацікавленого в кінцевому результаті партнера;
- бачити в учні не лише здобувача знань, а й партнера, який може генерувати ідеї, пропонувати нестандартні рішення в стандартних ситуаціях;
- бачити батьків як «відповідальних» за дитину, натомість вони переходять на один із вчителем рівень – партнери, які зацікавлені у загальному розвитку дитини та набутті нею знань та вмінь, які дозволять їй вчитись впродовж життя [44; 49 ;67;82;103].

Для вчителя партнерство починається із взаємодії із колегами. Адміністрація навчального закладу визначає проблему над якою працює заклад освіти, пропонує її на розгляд колегам, вже після її колективного затвердження починається робота над проблемою. Колегіальне партнерство завжди було наявним, але з точки зору педагогічного партнерства, чітка межа між адміністрацією та рядовим вчителем практично стирається, натомість провідними стають колективні ідеї та принципи.

Партнерство із учнями, для педагога, стає нововведенням, яке потребує терпіння, переосмислення власної ролі в освітньому процесі та зміну формату спілкування. При впровадженні прийомів педагогіки партнерства, вчитель проходить ретельну підготовку, долучаючись не лише до аналізу теоретичного матеріалу, а й відвідуючи тренінги та набуваючи практичних умінь. Перед кожним із педагогів постає завдання не просто бути носієм інформації та

організатором освітнього процесу, а й стати товаришем, який допоможе дитині розкритись в ході навчальної діяльності та подолати всі перешкоди, які виникають в процесі.

Партнерство з батьками передбачає сумісне прагнення до якісної та ретельної підготовки дитини до життєвого шляху. Батьки та вчителі об'єднані спільною метою, партнерство за таких умов є нормою. Єдина мета, дозволяє, під час діалогічного спілкування даної групи партнерів, визначити ключові елементи взаємодії:

- відсутність покарання;
- зацікавлення навчанням, мотивація та стимуляція;
- підтримка навіть в момент невдачі;

пошук альтернативних рішень у випадку невдачі [22 ;44; 49 ;67;82;103].

Батьки – учасники освітнього процесу, партнери, які несуть відповідальність за своїх дітей, але разом із тим є особами, зацікавленими у освітньому зростанні дитини, набутті нею ключових компетентностей та умінь, які дозволять дитині самореалізуватись в подальшому.

Механізми партнерства: батьки- дитина, батьки-учитель.

Батьки – законні представники дитини. Вони несуть відповідальність за дитину, забезпечують її базові потреби та задовольняють бажання, створюючи умови, в яких дитина має можливість навчатись та набувати знання. З допомогою педагога батьки поступово переосмислюють свою роль в навчальній діяльності дитини:

- відмовитись від ролі особи, яка задовольняє базові потреби, здійснити перехід до рівня товариша, радника;
- перестати бути батьками, які висувають високі вимоги до дитини та критикують її за низькі результати навчальної діяльності, натомість запропонувати підтримку та допомогу, проявляти віру в дитину та плекати в ній впевненість та віру в себе;

відмовитись від ролі «контролера», натомість перейти на рівень цілковитої взаємодовіри та підтримки під час поступового руху до єдиної мети [13 ;44; 49 ;67; 82;103].

В закладі освіти реалізація партнерства можлива за умови, що всі учасники освітнього процесу дотримуються ключових принципів:

- повага до особистості та дитиноцентризм, що, з боку батьків, проявляється у задоволенні потреб дитини, її підтримці; з боку вчителів – повага до думки та точки зору кожної дитини; з боку дитини – повага до старших, дотримання правил культурної поведінки;
- доброзичливе та позитивне ставлення спрямоване на формування комфортного освітнього середовища. З боку вчителя – доброзичлива атмосфера під час уроку, відсутність командних тонів та авторитарних елементів у поведінці; з боку батьків – підтримка дитини у її починаннях, надання допомоги за потреби, що дозволяє формувати довірливі, дружні стосунки із дитиною; з боку дитини – повага до старших, сприйняття батьків та вчителів як людей, які підтримують її у навчальній та повсякденній діяльності;
- діалогічне спілкування – своєчасний обмін інформацією для уникнення неприємних, негативних ситуацій, робота на випередження. З боку учителів – своєчасне сповіщення батьків про імовірні ризики, сприйняття інформації від батьків та визначення сумісної траєкторії для вирішення виявленої проблеми. З боку батьків – сприйняття інформації від педагогів без критики, усвідомлення того, що вчитель –партнер, який зацікавлений у благополуччі дитини та прагне до створення комфортного для неї середовища. З боку дитини – сприйняття інформації, її аналіз та обговорення із тим, хто виступає її першоджерелом, чи то батьки, чи то вчителі, для вирішення проблеми та подальшого руху вперед;
- розподільне лідерство – право вибору, готовність або неготовність нести відповідальність. З боку вчителя розподільне лідерство дозволяє

залучати дитину до активних дій та активної діяльності, в результаті чого дитина зможе проявити себе як лідера та поступово навчиться нести відповідальність за свої дії та отримувати задоволення від отриманих результатів власної діяльності. Батьки мають підтримувати перші кроки дитини до лідерства, тому паралельно із педагогом працюють над підтримкою бажання стати лідером та відповідати за власний вибір, насолоджуватись результатами своєї роботи. Діти вчаться рухатись вперед та набувати ознак лідерства та готовності нести відповідальність за власний вибір та за власні дії, починаючи із дрібних, незначних кроків, закінчуючи найбільш відповідальними рішеннями, які вони можуть приймати;

- принцип добровільності разом із принципом соціального партнерства говорить про те, що всі взаємодії, які формуються між учасниками освітнього процесу, є добровільними, невимушеними та самостійними.
- спільна відповідальність. Всі учасники освітнього процесу в рівній мірі несуть відповідальність за кінцевий результат навчальної діяльності [44; 49 ;67; 82;103].

Педагогіка партнерства в закладі освіти реалізується на базі ключових ідей, які були висловлені рядом науковців. Розглянемо їх дещо детальніше.

Л. Заяць, І. Петренко, В. Поліщук, В. Сухомлинський, просували ідею навчання без примусу. Науковці сходяться в тому, що вчитель має бути лояльним, комунікативним, відкритим та організувати навчальний процес так, щоб дитина прагнула до навчальної діяльності. Використання будь-яких агресивних методів навчання або методів покарання є просто недопустимим [29; 72; 85]

Н. Лісова, Л. Шиленкова висловили ідею, відмінну від стандартного підходу до навчальної діяльності. Вони говорять про те, що перед здобувачами освіти має бути поставлена доволі складна мета, досягнення якої вимагає докладання значних зусиль. Педагог, відповідно до визначеної мети, має виконувати роль провідника, наставника, друга [51;99].

С. М. Цибульська, Р. В. Павелків, С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча говорять про наявність опори. Партнерство передбачає створення опорної бази навчального матеріалу. Педагоги мають проявити творчий підхід, для того щоб систематизувати навчальний матеріал, представити його у вигляді схем, таблиць, які дозволять здобувачам освіти краще і швидше його опрацювати та освоювати [52; 64; 65; 96].

С. В. Воронова, О. Л. Гаврилова, М. С. Гальченко, І. В. Калько пропонують ідею випередження, коли педагог, забігаючи наперед може включати в програму більш складний матеріал, та, за умови, що учні готові до його опрацювання, використовує цей матеріал на уроці або при вивченні певного розділу. С. В. Воронова, О. Л. Гаврилова доповнюють цю ідею своєю і пропонують надавати учням право вільного вибору. Вільний вибір допоможе дитині не просто, наприклад, обрати тему твору, а й вирішити якого рівня складності навчальний проєкт він або вона хоче виконувати, який із варіантів домашніх завдань для них є оптимальнішим тощо [14;16;21;31].

М. Барчій, О. Воронова висунули і пояснили ідею великих блоків. Цікаво що дана ідея пропонується в двох можливих варіаціях. Перша – подача навчального матеріалу блоками до 10 уроків, під час яких будуються логічні зв'язки, схеми та таблиці для систематизації інформації. Другий варіант – впровадження великих наскрізних блоків, коли одна й та сама інформація, або окрема тема, вивчається на кількох дисциплінах із формуванням цілісного уявлення про неї, але з різних ракурсів [3; 15; 97].

Реалізація принципів педагогіки партнерства в закладі освіти можлива в кількох варіаціях:

- партнерська робота над статутом та правилами роботи закладу освіти (батьки, діти та педагоги колективно обговорюють правила та документально затверджують їх);
- обговорення та спільне затвердження проєктів, які спрямовані на розвиток закладу освіти, але разом із тим вони враховують інтереси та потреби кожного із учасників освітнього процесу;

- формування системи прозорого оцінювання, яке не передбачає загальне оголошення результатів навчальної діяльності, тобто оцінок, але разом із тим вербальна оцінка, вербальна похвала, визнання окремих якостей будь-якого з партнерів є рекомендованим, але лише в тих межах, які визначені колективно [45;51;102;103].

Узагальнюючи, робимо висновок про те, що педагогічне партнерство в закладі загальної середньої освіти ґрунтується на добровільній взаємодії між учасниками освітнього процесу. Партнерство – це спільне прагнення до єдиної мети, і у результаті неспіху, відповідальність несуть всі партнери в рівній мірі. Принципи партнерства та його ключові ідеї знайшли відображення в сучасних гімназіях, і первинно проявляються у партнерському погодженні статуту закладу освіти, визначенні ключових організаційних моментів, побудові плану роботи та розвитку закладу освіти тощо. Партнерство проявляється на всіх рівнях, воно простежується на уроці, поза уроком, під час виконання домашніх завдань або при залученні до виховних заходів тощо.

2.2. Партнерська взаємодія як умова психологічного благополуччя здобувачів освіти

В реаліях сьогодення перед системою освіти стоїть головне завдання – створення емоційно комфортного навчального середовища. Освітні трансформації, зокрема впровадження НУШ, спрямовані на те, щоб оптимізувати освітній процес та не втратити, при цьому, якість освіти. Вирішення даного завдання можливе завдяки ключовим принципам НУШ:

- учень – суб’єкт навчання, школа орієнтована на потреби та інтереси дитини, сприяє розвитку її талантів та здібностей;
- педагогіка партнерства – рівна відповідальність за освітню діяльність між учасниками освітнього процесу за рахунок спільного прагнення до єдиної мети – освічений, вихований та готовий до самостійного життя в соціумі випускник закладу загальної середньої освіти;
- виховання – прививання дитині ключових якостей: гідності, поваги, відчуття справедливості, патріотизму та любові до свободи;
- формування практичних навичок через діяльнісний підхід, тобто формування умінь, які дозволяють дитині навчатись та розвиватись впродовж життя;
- компетентнісне навчання – набуття умінь, та знань, які дозволяють індивіду самореалізуватись в подальшому;
- інклюзивність – рівні права та можливості для різних людей із будь-якими обмеженнями або без них [16; 28; 49].

Зміни, які впроваджуються в освітній процес із технологіями НУШ дозволяють цілковито реалізувати її ключову формулу:

новий зміст освіти + новий учитель + нове освітнє середовище.

Новий зміст освіти спрямований на навчальну діяльність, в ході якої дитина не лише набуває теоретичних знань, а й вчиться використовувати теоретичні знання практично, у повсякденному житті або ситуаціях, які того потребують. Навчальні програми направлені на формування бази знань, яка

має практичну значущість та впливає на загальний розвиток дитини. При проведенні кожного окремого уроку, вчителі демонструють дитині важливість здобутих знань, де саме вона може їх застосувати.

Новий учитель: учитель – друг, учитель – партнер, учитель – наставник, учитель – носій інформацій, учитель-порадник тощо. Вчитель уже не просто носій інформації, він стає людиною, яка проявляє зацікавленість у розвитку та зростанні кожної дитини. Кожен педагог працює над створенням сприятливого емоційного середовища як в межах уроку, так і в закладі освіти загалом.

Нове освітнє середовище – це таке середовище, в якому дитина відчуває себе комфортно, завдяки чому може зосередитись на загальному розвитку та набутті нових знань. Для педагога нове освітнє середовище – це робота в гармонії із колегами, учнями та їх батьками. Середовище, в якому всі учасники освітнього процесу об'єднані спільною метою, прагнуть до її досягнення на засадах толерантності, взаємоповаги та взаємодовіри. Для батьків – це середовище, в якому їх дитину та їх поважають, ставляться до них як до рівних і не вимагають безпосередньої відповідальності за кожен крок дитини [28;49;74;78].

Психологічне благополуччя – це стан внутрішньої гармонії, який ґрунтується на відчутті безпеки, підтримки, відсутності депресивних та тривожних проявів, що дозволяє індивіду реалізувати себе в будь якій галузі [74].

Психологічне благополуччя учня – це стан, за якого дитина відчуває себе в безпеці під час перебування в закладі освіти, що дозволяє їй цілковито зосередитись на процесі набуття знань та формування умінь, без прояву стану тривоги, занепокоєння, хвилювання тощо [97].

З боку учня, психологічне благополуччя проявляється у:

- позитивному ставленні до школи;
- довірливому ставленні до однокласників та вчителів;
- здатності попросити про допомогу, якщо в цьому є потреба;

- прояві емоційної стійкості;
- бажанні навчатись та рухатись вперед;
- вірі у себе та здатності відстоювати власне бачення [21; 32; 97].

Формування комфортного навчального середовища завжди було одним із головних завдань педагога, а принципи партнерської взаємодії цілковито сприяють даному процесу.

У контексті партнерства, розбудова безпечного, психологічно благополучного освітнього середовища починається із прямої взаємодії, групового спілкування, роботи в команді тощо. Для визначення механізмів взаємодії визначимо всіх партнерів:

- класний керівник, вчителі-предметники, адміністрація освітнього закладу, психолог, соціальний педагог, які утворюють групу так званих внутрішніх стейкхолдерів. Дана група партнерів працює над формуванням навичок стресостійкості, компетентнісного зростання та психоемоційної стабільності на основі алгоритмів, які були ними освоєні та побудовані в ході власної навчальної діяльності, під час вдосконалення професійної майстерності;
- учні, класні колективи, шкільне самоврядування – група здобувачів освіти різного віку, які не просто прагнуть до знань, а й впливають на навчальний процес засобами учнівського самоврядування, через винесення на загальне обговорення та розсуд ідей оптимізації та покращення навчального процесу;
- батьки, батьки батьків та інші родичі, причетні особи, які зацікавлені у розвитку дитини та її зростанні. Можуть впливати на навчальний процес та організацію навчальної діяльності через внесення пропозицій щодо оптимізації на батьківських зборах, нарадах з адміністрацією, при презентації ідей через батьківські комітети тощо;
- зовнішні партнери або зовнішні стейкхолдери – це громадські організації, профільні заклади освіти, соціальні структури, органи місцевого самоврядування, заклади вищої освіти тощо, які зацікавлені у

розвитку закладу загальної середньої освіти, пропонують партнерську підтримку у формуванні практичних навичок або додаткових умінь тощо [84; 90; 99].

При формуванні комфортного емоційного середовища для здобувачів освіти, зовнішні партнери відіграють одну із найважливіших ролей, за рахунок того що:

- забезпечують формування матеріально-технічної бази закладу освіти;
- сприяють формуванню захищеного освітнього середовища;
- проводять підготовку фахівців, для формування базових умінь та навичок при роботі над новою проблемою;
- пропонують інформацію щодо надання психологічної підтримки всіх учасників освітнього процесу, допомагають у підтримці психічної стабільності вчителів, дітей, батьків, які того потребують;
- формують здоров'язбережувальну компетентність у всіх освітніх партнерів [71;78].

Сприятливе, побудоване на засадах партнерства, освітнє середовище формується лише тоді, коли всі партнери дотримуються єдиної системи принципів при взаємодії в ході навчальної діяльності:

- цілісність освітнього середовища, його структурованість та впорядкованість;
- гнучкість та мобільність партнерів, їх багатofункціональність при вирішенні поставлених перед ними завдань;
- врахування вікових особливостей кожного із партнерів;
- відкритість до нового, креативність, нестандартний підхід до справи;
- практичність;
- гармонія та баланс у всьому;
- взаємоповага;
- співпраця [7; 34; 77].

В нових умовах, зокрема в умовах війни, заклади освіти не просто впливають на процес набуття базових знань дитиною, а й забезпечують

формування нових компетентностей у дитини, сприяють її гармонійному розвитку та процесу соціалізації, надають психосоціальну підтримку та допомагають формувати відчуття безпеки та захищеності. Таким чином, школа відіграє роль каталізатора у створенні захисного середовища, знижуючи ризик заподіяння шкоди дітям, надаючи їм психосоціальну підтримку, яка сприяє життєстійкості» [34; 56; 100].

Поняття «життєстійкість», в даних умовах, розглядається як синонім понять адаптація, стресостійкість, психологічна рівновага, емоційна стійкість. Закономірно виникає питання, які елементи партнерства в закладі освіти сприятимуть підвищенню рівня життєстійкості учня та сприйняття ним школи, як безпечного, емоційно-комфортного місця. До таких ресурсів С.М. Цибульська відносить:

- взаємодію з дорослими, які проявляють турботу, зацікавленість;
- прояв довіри з боку дорослих;
- помірну активність;
- позитивну взаємодію з однолітками;
- відчуття контролю над ситуацією та собою, усвідомлення того, що ти перебуваєш у безпеці;
- самовпевненість, здатність вирішувати конкретні проблеми в конкретних ситуаціях;
- позитивне мислення та позитивне сприйняття оточуючого світу [96].

Підводячи підсумок, можемо відмітити, що партнерство в закладі загальної середньої освіти сприяє становленню комфортного емоційного середовища, що позитивно впливає на емоційне благополуччя дитини та інших учасників освітнього процесу. Партнерство ґрунтується на засадах добровільності, доброзичливості та сумісної відповідальності, саме тому дитина має можливість поновлювати свої життєві ресурси в ході навчальної діяльності.

2.3. Теоретичний аналіз впливу партнерства між учасниками освітнього процесу на емоційний стан та прояв тривожності у здобувачів освіти

Як вже було сказано в попередньому розділі, педагогіка партнерства спрямована на оптимізацію навчального процесу, створення емоційно та психологічно комфортного середовища для всіх його учасників.

Тривожність проявляється, в різних формах, але в навчальному процесі, більшою мірою має ситуативний характер. Досліджуючи природу та прояви тривожності у здобувачів освіти в ході навчальної діяльності, А. Данко, на основі діагностики, розробленої Філіпсом визначила окремі її види та причини у школярів:

- загальна тривожність, викликана загальною складною життєвою ситуацією, рядом зовнішніх факторів впливу, які провокують не лише прояв тривожності, а й її поглиблення і, можливе, подальше переростання в інші форми психічних розладів;
- соціальний стрес, викликаний проблемами з однолітками, прагненням відповідати їх вимогам та очікуванням;
- прагнення до успіху, яке провокує стрес та тривожність через страх невідповідності до висунутих вимог, неправильності виконання поставленої задачі тощо;
- тривожність через нездатність до самовираження, що викликана ситуаціями, в яких дитина не може себе проявити та висловити своє бачення;
- страх ситуації контролю та перевірки знань, не лише письмові форми контролю, а й усне опитування, презентація навчальних проєктів тощо. Діти, які бояться не так помилитись, як бути розкритикованими, через цю помилку або за рахунок отримання низької оцінки в результатів власних недопрацювань постійно відчують тривожність;
- тривожність через страх невідповідності очікуванням оточуючих. Проявляється як в результаті навчальної діяльності так і у результаті

нездатності проводити оцінку власних вчинків та дій з точки зору моралі або інших критеріїв та вимог, які висуваються до дитини;

- нездатність чинити опір стресу проявляється у руйнівній або саморуйнівній поведінці, яка може проявлятися як в ході навчальної діяльності, так і в побутових умовах;
- страх перед вчителями породжує тривожність, яка впливає безпосередньо на результати навчання дитини та на її поведінкові реакції на уроці або в позаурочній діяльності [23; 30].

При впровадженні в освітній процес прийомів партнерства, ряд науковців пропонують вживати заходи та використовувати прийоми, які максимально ефективно та м'яко дозволять педагогам формувати із здобувачами освіти довірливі стосунки:

- залучати дітей до активних, рухливих ігор, що дозволить знімати фізичну напругу та знижувати рівень стресу;
- проводити тренінгові заняття, спрямовані на встановлення двосторонніх зв'язків з однолітками, вдосконалюючи при цьому навички культурної поведінки, та створюючи ситуації успіху, в яких діти зможуть відчутти себе впевненими в собі;
- викликати потребу у відчутті успіху, через постійне заохочення та порівняння учня себе з самим собою, сприйняття навіть маленьких перемог, як великих на шляху до успіху;
- сприяти самовираженню учнів, за рахунок подолання страху виступу перед класом, участі в конкурсах, усних відповідей тощо;
- давати право вибору для формування здорової самооцінки та усвідомлення власної готовності до виконання тієї або іншої роботи, того або іншого виду діяльності;
- проводити систематичну роботу над формуванням довірливих стосунків, зав'язаних не лише на проблемі навчання, а й на потребі отримати підтримку та пораду від старшого, досвідченішого друга [3; 23; 27; 29; 67].

Проблема взаємозв'язку тривожності та педагогіки партнерства не до кінця досліджена, але А. Данко, М. Бобровський; О. Гаврилова, С. Цибульська, В. Ковальчук, С. Воронова зробили висновок про те що:

- партнерство, за рахунок доброзичливого взаємодовірливого ставлення один до одного учасниками освітнього процесу знижує страх через імовірну помилку. Вчитель підтримує учня, направляє його і вчить мислити логічно, що знижує рівень тривожності та допомагає дитині самій визначати правильну траєкторію руху. У випадку помилки, педагог допомагає розпізнати її, причину виникнення та коригує роботу дитини для того, щоб вона сама провела роботу над помилками. Покарання за помилку не використовуються;
- вчитель-партнер діє за правилами, які зрозумілі дитині, тому у дитини формується відчуття контролю над ситуацією. Робота за загальним алгоритмом дій, поступово виводить дітей на новий рівень, вони навчаються прогнозувати імовірні ризики та коригують власні дії для їх зниження. Партнерство суттєво знижує тривожність дитини, а в подальшому дозволяє взагалі її уникати, через підтримку, яка надається педагогом;
- покрокове формування довірливих стосунків підводить дитину до емоційної стабільності, відчуття себе в школі, зокрема на уроці, в зоні комфорту. Вчитель стає «буфером», який не просто оптимізує навчання, він пом'якшує та спрощує процес здобуття нових знань, систематизації вже набутих, а також вчить дитину того, що він є другом, який надає підтримку, а не «палачем», який виносить вердикт за виконану або невиконану роботу [7; 14; 16; 17; 23; 37; 96].

У дослідженнях шкільної тривожності Б. Філіпса визначено основні її фактори, які були вище перелічені, але яким саме чином педагогічне партнерство буде впливати на прояв тривожності А. Данко, К. Сапранкова, та Л. Шилєнкова висунули наступні припущення:

- толерантне ставлення педагога до дитини, його доброзичливість, підтримка та бажання допомогти учню сприятиме зниженню рівня загальної тривожності. Батьки, які проявляють підтримку, не карають дітей та проявляють зацікавленість їх освітньою діяльністю, пропонують підтримку та допомогу, чинять не менш вагому позитивну дію на зниження проявів загальної тривожності у дитини;
- соціальний стрес, який виникає під час становлення дитиною контактів з однолітками, має знижуватись за рахунок того, що батьки виступають в ролі слухачів, які чують проблему дитини, сприймають її бачення, але рекомендації та консультації надають лише в тому випадку, коли дитина їх просить. Педагоги, в даному аспекті, в ході навчальної діяльності залучають дітей до активних ігор, тренінгів, спільної проєктної діяльності, яка дозволяє однокласниками або одноліткам поглянути один на одного з іншого боку, що в свою чергу, сприяє становленню нових зв'язків та появі нових «дружніх» схем;
- фрустрація потреби в досягненні успіху виникає на основі несприятливого психічного фону, який при впровадженні прийомів педагогіки партнерства просто неможливий. Взаємодовіра, толерантне та доброзичливе ставлення один до одного, створення ситуацій успіху все це дозволяє дитині відчувати себе успішною вже зараз. Поетапний рух вперед маленькими кроками, через подолання складностей, прийнятті спільних для класного та шкільного колективів рішень дозволяють дитині відчувати себе значимим, успішним. Батьківська підтримка та віра в дитину, формують емоційно стабільний фон для дитини вдома. Зона комфорту дитини стає ширшою. Вдома або в школі вона почуватиме себе не просто комфортно, а й зможе розвиватись та працювати над досягненням визначених цілей без страхів;
- партнерство ґрунтується на підтримці, спільній відповідальності саме тому воно повинно ліквідувати страх самовираження. На уроці, поза його межами, створені вчителями ситуації успіху зумовлюють

зростання рівня самовпевненості дитини, і в один із моментів вона відчує в собі силу до подолання страху самовираження. Ненав'язливість та добровільне прагнення до виконання окремих завдань дозволяють дитині самій визначати, коли вона готова до наступного кроку. Батьківська підтримка в даному аспекті є одним із найважливіших факторів, адже коли в дитину вірять батьки, вона починає вірити сама в себе;

- перевірка знань є обов'язковим елементом в навчальній діяльності, уникнути її дитина не може, але вона може подолати страх, який виникає за рахунок того, що педагог пропонує альтернативні варіанти контролю знань. Контрольні роботи є обов'язковим елементом в навчальному процесі, але те, як педагог проводить підготовку до контрольної роботи, на скільки ретельно він опрацьовує навчальний матеріал із дітьми, долучає їх до створення імовірних завдань, а також пропонує різні рівні відповідно до критеріїв, дозволяє дитині адаптуватись до даного процесу та подолати всі страхи. Батьківська підтримка повинна проявлятися незалежно від оцінки. Саме батьки мають допомогти дитині зрозуміти, що погана оцінка, це не завжди поганий результат, це лише показник того, що дитина має ретельніше дослідити дану проблему та вирішити її [23; 81; 99];
- партнерство навчає дітей тому, що кожна людина важлива, кожен результат це позитивний результат, і що інколи очікування і бачення різних людей є відмінними, але відповідати очікуванням всіх не обов'язково. Вчитель показує дитині, що відповідати очікуванням інших не потрібно, головне бути задоволеним своїм результатом та досягнути визначеної мети. Кінцевий результат може бути досягнутий і шляхом, який підходить далеко не всім. Такий підхід дозволяє дитині долати страх невідповідності очікуванням оточуючих. Батьки, які не висувають до дитини високих вимог, а підтримують її у всіх її починаннях, допомагають подолати даний фактор тривожності;

- фізіологічна опірність стресу при партнерській взаємодії зростає за рахунок того, що формується загальне позитивне емоційно стабільне середовище, в якому дитина комфортно почувається, та яке знижує прояви агресії, неадекватної поведінки, проявів саморуйнування, тривожних розладів і стану тривоги загалом;
- страх взаємодії з учителями партнерство цілковито викорінює. Роль вчителя змінена. Він стає для дитини товаришем, порадником, наставником, підтримкою, саме тому тривожність в даному аспекті знижується [23; 81; 99].

Узагальнюючи, робимо висновок про те, що впровадження прийомів педагогіки партнерства в освітній процес має позитивний вплив на формування емоційно комфортного середовища. Практичне дослідження взаємозв'язку між тривожністю та партнерством наразі не проведено, але такими науковцями як К. Сапранкова, та Л. Шиленкова зроблено прогнози, щодо імовірного позитивного впливу педагогіки партнерства, яка реалізується в закладі освіти на зниження тривожності у дітей.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Педагогічне партнерство в закладі загальної середньої освіти ґрунтується на добровільній взаємодії між учасниками освітнього процесу. Партнерство – це спільне прагнення до єдиної мети, і в результаті неспіху, відповідальність несуть всі партнери в рівній мірі. Принципи партнерства та його ключові ідеї знайшли відображення в сучасних гімназіях, і первинно проявляються у партнерському погодженні статуту закладу освіти, визначенні ключових організаційних моментів, побудові плану роботи та розвитку закладу освіти тощо. Партнерство проявляється на всіх рівнях, воно простежується на уроці, поза його межами, під час виконання домашніх завдань або при залученні до виховних заходів тощо.

Впровадження партнерства в закладах загальної середньої освіти сприяє становленню емоційно комфортного середовища, що позитивно впливає на психологічне благополуччя дитини та інших партнерів. Освітній процес на засадах добровільності, доброзичливості та сумісної відповідальності дозволяє дитині поновлювати свої життєві ресурси в ході навчальної діяльності.

В системі партнерства визначено три головних партнери: батьки- діти – вчителі, але не менш значимими є зовнішні партнери, які можуть надавати фінансову, матеріально-технічну підтримку, що впливає на загальну атмосферу в закладі освіти, сприяючи таким чином формуванню позитивного середовища.

Узагальнюючи, робимо висновок про те, що впровадження прийомів педагогіки партнерства в освітній процес має позитивний вплив на формування емоційно комфортного середовища. Практичне дослідження взаємозв'язку між тривожністю та партнерством наразі не проведено, але буде розглянуто нами у наступному розділі. Такі науковці як Сапранкова К, та Шиленкова Л. зробили прогнози, щодо імовірного позитивного впливу педагогіки партнерства, яка реалізується в закладі освіти на зниження тривожності у дітей.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА НАВЧАЛЬНУ ТРИВОЖНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ГІМНАЗІЇ

3.1. Основні етапи емпіричного дослідження. Вибір діагностичних методик для визначення рівня навчальної тривожності

Сучасна освіта характеризується всебічним розвитком здобувачів освіти, використанням нестандартних підходів сприйняття інформації, залученням цифрових технологій, що має відображення на додатковому навантаженні школярів. Трансформований процес навчання відображається на зростанні вимог до результативності учнів, що впливає на емоційну напругу, тривожність. Тому важливо поєднувати психологічні та педагогічні засоби для створення гармонійної навчальної атмосфери, зниженню тривожності школярів, формуванню довіри та взаємоповаги. Таким інструментом може бути партнерська взаємодія, що передбачає взаємодію між учнями, вчителями, батьками, забезпечує рівні умови, орієнтованість на спільну відповідальність для досягнення необхідного результату. Зменшення тривожності на основі партнерської взаємодії відбувається на основі формування довіри, постійної підтримки, поваги до думок інших, активної участі у навчанні.

Проведення емпіричного дослідження було спрямоване на оцінку навчальної тривожності, вираженої у здобувачів середньої освіти до початку проведення дослідження, та врахування впливу процесів оптимізації навчання за допомогою партнерської взаємодії для її зменшення. Емпіричне дослідження включало орієнтованість на послідовне виконання трьох етапів (констатувального, формувального, контрольного). Розподіл на ці етапи було реалізовано для дотримання послідовності оцінювання психолого-педагогічних аспектів та представлення динаміки зміни рівня тривожності у

школярів внаслідок оптимізації навчальної тривожності в учнів. Констатувальний етап забезпечував можливість визначення стану навчальної тривожності у здобувачів освіти до початку впровадження механізмів оптимізації навчання, що впливає на першочергову оцінку психічного розвитку учнів. Дані констатувального етапу впливають на оцінку ефективності (або її відсутності) прийнятих механізмів партнерської взаємодії. Це має важливе значення для оцінки зв'язку між впливом освітнього середовища та рівнем тривожності учнів. Отримані дані на цьому етапі забезпечують здійснення об'єктивної перевірки позитивного значення програми оптимізації внаслідок партнерської взаємодії. Процес оцінювання включав визначення загального рівня тривожності учнів, орієнтацію на чинники, які сприяють її проявленню (відсутність контакту між учнями, переживання за результати, страх допущення помилки та ін.). Коректні результати були отримані внаслідок використання різних методик, спрямованих на визначення зв'язку між відповідями щодо тривожності учнів та особливостями організації навчального процесу. Результати констатувального етапу стали основою для розробки процесів оптимізації навчання на основі партнерської взаємодії та відображали рівень тривожності учнів за попередній рік навчання у 6 класі (2024 – 2025 н.р.), оскільки під час дослідження здобувачі освіти перейшли до 7 класу.

Формувальний етап сприяв оцінюванню рівня психологічного стану учнів під час впровадження авторських навчальних механізмів. Формувальний етап дозволяє відслідкувати динаміку зміни тривожності учнів, їхньої довіри, рівня комунікації, зниження стресу. На формувальному етапі була забезпечена можливість вирішення поставлених питань, враховуючи конкретні методи. Визначення необхідних результатів учнів на даному етапі пов'язано із організацією нових освітніх умов, враховуючи їх вплив на ефективність. Формувальний етап відображає результати учнів внаслідок активної трансформації навчання, враховуючи ефективну взаємодію психолого-педагогічних умов. На цьому етапі можливо визначити взаємодію між проявом

навчальної тривожності в учнів та способами організації навчального процесу. Це дозволяє відслідкувати системність змін та впливу на взаємини між учнями, взаємодію з вчителями. Формувальний етап відображав особливості розвитку в учнів навичок емоційної стабілізації, зниження страху помилки, формування впевненості, комунікативних навичок. Процес було пов'язано із усвідомленням здобувачами власних емоцій, позитивного сприйняття навчального процесу, акцентом на прийнятті помилок, розумінням причин виникнення тривожних станів. Формувальний етап тривав з вересня по грудень 2025 р.

Контрольний етап було спрямовано на визначення позитивного впливу партнерської взаємодії на зниження рівня тривожності учнів. Цей етап відображає можливість узагальнення даних щодо тривожності за допомогою психодіагностичних методик. Отримання кінцевих результатів дозволяє порівняти рівень тривожності учнів з констатувальним етапом та відслідкувати динаміку змін результатів. Результати контрольного етапу були пов'язані із проведенням повторного анкетування, що забезпечило спрямованість на достовірність результатів. Основне завдання контрольного етапу спрямоване на визначення особливостей зменшення рівня тривожності учнів. Він включав не лише аналіз змін у рівні тривожності, але й статистичне порівняння результатів до та після дослідження. Вибраний підхід сприяє проведенню глибокого аналізу рівня тривожності учнів та визначення показників, які сприяли зменшенню кількості учнів із високим рівнем тривожності, особливостями стабілізації позитивного стану. Також контрольний етап відображає психологічну налаштованість учнів у колективній взаємодії та побудові довірчих відносин між усіма учасниками освітнього процесу.

Реалізація наведених етапів дослідження була досягнута вибором діагностичних методик, спрямованих на визначення рівня навчальної тривожності, які дозволяють провести валідну оцінку. У процесі відбору таких методик враховувалися особливості віку учнів для оцінки рівня

психологічного розвитку, поставленої мети дослідження, особливостей проведення навчання. Також враховувалася доступність вибраних методик, що виключало суттєву технічну підготовку внаслідок обмеженості досліджуваного періоду. Методики мали бути перевіреними у відповідних дослідженнях, що забезпечувало підтвердження їх валідності та надійності. Аналіз методик враховував можливість оцінювання тривожності з врахуванням когнітивних, емоційних, поведінкових аспектів. Когнітивний аспект відображався на можливості оцінки внутрішніх процесів мислення учнів, які пов'язані із отриманням низької оцінки, переживанням щодо рівня знань [108]. Це формує в учнів тривожність щодо невпевненості у власних знаннях. Емоційний аспект відображає відчуття учнів, які впливають на рівень сприйняття ними інформації й проявляється у надмірному напруженні, тривожності, роздратуванні. Емоційний стан може впливати на допущення додаткових помилок під час вирішення контрольних робіт чи відповідей у класі [120]. Поведінковий аспект більше пов'язано із зовнішньою тривожністю, що відображається у взаємодії з однокласниками, дратівливістю, відсутністю активної участі на уроках [111].

Для проведення дослідження було вибрано методика О. Кондаша [41] спрямовану на виявлення рівня тривожності підлітків та тест шкільної тривожності Б. Філіпса [93]. Виявлення рівня тривожності за першою методикою пов'язано із оцінкою як загального рівня тривоги в учнів, так і окремих компонентів, що пов'язані з навчальною тривожністю, міжособистісною та самооцінною. Оцінка навчальної тривожності враховує питання, які відображають тривожність учнів щодо освітньої діяльності. Це включає переживання під час відповідей біля дошки, за контрольні роботи, тривогу за оцінки та можливі помилки. Міжособистісна тривога відображає соціальні переживання щодо неприйняття однокласниками, вчителями. Така тривога пов'язана зі страхом осуду, що не дозволяє учням проявляти свою думку, активно брати участь у навчальному процесі. Самооцінна тривожність відображає внутрішні переживання учнів, що пов'язано із невисокою

самооцінкою, невпевненістю у власних знаннях та можливостях, побоюванням через високі очікування. Вибрана методика сприяє визначенню не конкретного рівня тривожності у здобувачів освіти, а причин її виникнення у межах певної ситуації. Це дозволяє встановити основні фактори тривожності, які сприяють оцінюванню навчального процесу. Методика відображає проєктивний характер, що дозволяє підвищити коректність відповідей й мінімізувати соціальний вплив. Оскільки оцінювання тривожності здійснюється в межах окремої ситуації (наприклад, освітньої), то надані учнями відповіді не відображають загальну психологічну слабкість під впливом соціального тиску. Також методика дозволила визначити джерело тривоги, що впливає на регулювання способів організації освітнього процесу, визначення особливостей партнерської взаємодії.

Визначення тривожності за методикою Кондаша сприяє мінімізації неправдивих реакцій та доступному сприйняттю інформації учнями. За допомогою методики можливо коректно визначити зміну рівня тривожності учнів під впливом трансформації способів проведення навчання за допомогою партнерської взаємодії, враховуючи зміну способів взаємодії учнів з вчителями та однокласниками. Оцінку тривожності за допомогою методики О. Кондаша можливо визначити в умовах навчання, що не потребує застосування спеціалізованих інструментів. Узгодженість методики з соціальним аспектом та певними ситуаціями сприяє визначенню ефективності партнерської взаємодії після удосконалення навчального процесу.

Виявлення рівня тривожності згідно з методикою О. Кондаша проводилося по шкалі від 0 до 1. Учням необхідно було оцінити питання у 0 балів, якщо наведена ситуація не спричинює дискомфорту; 1 бал – якщо частково хвилює. Надання 2 балів відображає занепокоєння й потребу в уникненні наведеної ситуації; 3 бали – ситуація додатково відображає страх, тривогу. Оцінка питання у 4 бали відповідає винятково неприємній ситуації, що викликає сильне занепокоєння та страх. Питання анкети наведено у додатку 1. Надання учнями відповідей на 30 питань здійснювалося протягом

30 хвилин, що дозволяло учням ознайомитися з усіма питаннями та сконцентруватися на наданні коректної відповіді. Для виключення випадкових відповідей на кожному етапі (констатувальний, формувальний, контрольний) учні відповідали на питання методики тричі з періодичністю у два тижні. Оцінювання рівня тривожності здійснювалося внаслідок сумування усіх відповідей, що вплинуло на порівняння відповідей у межах кожного типу тривожності (навчальна, самооцінна, міжособистісна та загальна). Розшифрування рівня тривожності наведено у додатку 1, таблиця Д1. Високий рівень тривожності в учнів пов'язано із відсутністю нормальної комунікації з іншими учнями та вчителями, вираженими конфліктами, зниженою самооцінкою й т. п. Це відображається не лише на їх поведінці, але й успішності, можливості виникнення психологічних порушень, зростанні втомлюваності.

Вибір методики Б. Філліпса зумовлений її широкою поширеністю в педагогічній практиці та здатністю забезпечити валідну діагностику рівня навчальної тривожності. Методика відображає рівень тривожності у межах гімназійного середовища, що пов'язано із навчальними факторами. Елементи для оцінювання згідно з тестом включають визначення загальної тривожності; стрес, спричинений соціумом; вираженість стресу через досягнення успіху; побоювання щодо проявлення власної думки та невідповідності критеріям оточення; відсутність фізіологічного опору стресу; страх у взаємодії з вчителем (Додаток 2). Оцінювання загальної тривожності дозволяє оцінити загальний емоційний стан учнів, який формується під впливом залучення до навчального середовища. Соціальний стрес відображає особливості взаємодії дітей з іншими однокласниками; стрес через досягнення успіху впливає на розвиток несприятливого психологічного стану, що орієнтовано не на розвиток дитини, а на досягнення високого результату. Страх висловлення власної думки включає переживання учнів щодо представлення своїх можливостей. Відсутність фізіологічного опору стресу впливає на зниження пристосованості дитини до тривожних чинників й некоректне реагування на

них. Страх у взаємодії з педагогом сприяє зниженню прогресу у навчанні через відсутність взаємодії з ним.

Тест шкільної тривожності Б. Філіпса сприяє виявленню як причин навчального стресу, так і можливих внутрішніх страхів, проблем з адаптацією. Отримані результати тесту дозволяють коригувати взаємодію з учнями та загалом навчальний процес з психологом, вчителями та батькам. Аналіз результатів проходження тесту було розшифровано психологом закладу освіти для забезпечення професійного аналізу й визначення залежності відповідей від настрою дитини, виникнення негативної ситуації. Також акцент було приділено найвищим результатам, які могли бути пов'язані із страхом відповідей, які не відповідають очікуванням. Учням було наведено 58 питань, які входять до тесту шкільної тривожності Б. Філіпса, на які вони мали відповісти «так» (1 бал) або «ні» (0 балів). Розрахунок рівня тривожності здійснювався внаслідок співвідношення кількості відповідей, які відповідають рівню тривожності до загальної кількості наведених питань у межах певної шкали (формула 1):

$$P_T = \frac{\text{кількість тривожних відповідей}}{\text{загальна кількість наведених питань у межах шкали}} \times 100\%. \quad (1)$$

Низький рівень тривожності у межах певної шкали спостерігався при знаходженні балів у межах 0-25%; середній – 26-50%; підвищений – 51-75%; високий – 76-100%. Збір даних тривав 40 хвилин, що дозволило учням детально ознайомитись з усіма питаннями й надати відповіді, незалежно від соціальних очікувань. Проявлення високого рівня стресу по всіх шкалах відображає наявність хронічного стресу, що може стати приводом для звернення до фахівця після ознайомлення батьків з результатами діагностики. Під час інтерпретації варто враховувати, що високий рівень стресу може пов'язуватися зі збільшеним відчуттям відповідальності учнів, надмірної вимогливості. Низький рівень стресу може пов'язуватися з відсутності

мотивації у учнів, емоційною ізоляцією. Надійність результатів оцінювалася не лише внаслідок узгодженості відповідей між усіма шкалами, але й повторним процесом збору даних. На кожному етапі емпіричного дослідження було передбачено тричі надати учням відповіді на тест шкільної тривожності. Таким чином, на констатувальному етапі учні проходили тест у другому семестрі 2024-2025 н.р. з періодичністю один раз у 1,5 місяці. Формувальний етап включав проходження тесту у першому семестрі 2025-2026 н.р., що сприяло оцінюванню впливу впровадження програми оптимізації навчальної тривожності учнів на основі партнерської взаємодії. На контрольному етапі тестування проходило під час завершального періоду навчання з використанням елементів партнерської взаємодії, на початку грудня 2025 р., вкінці грудня 2025 р. та в січні 2026 р.

Оцінювання тривожності учнів відповідно до методики О. Кондаша для виявлення рівня тривожності підлітків та тесту шкільної тривожності Б. Філіпса здійснювалося безпосередньо в класі. До початку оцінювання була отримана згода від учнів на їх непримусову участь й дотримання комфортної атмосфери під час тестування. Учні гімназії надавали відповіді індивідуально, що дозволяло діагностувати рівень тривожності кожного з них та виключити соціальний вплив на результати.

Валідність методик була підтверджена на основі критеріальних та змістовних показників. Критеріальна валідність була пов'язана із оцінюванням взаємозв'язку відповідей респондентів згідно з двома діагностичними методиками. Використання коефіцієнту кореляції Пірсона показало наявність високого рівня валідності ($r=0,73$), що підтверджено наявністю схожих підходів до оцінювання тривожності учнів згідно з різними методиками. Змістова валідність методик оцінювалась на основі представлених питань, що дозволяло визначити вплив освітнього середовища на рівень тривожності, а не загалом на тривожність. Це включало тривогу щодо оцінювання, соціальну напруженість, страх самовираження, страх взаємодії з педагогами й т.д.

Надійність методик була визначена на основі використання альфа Кронбаха, яка була рівною $\alpha=0,82$ й відповідала високому рівню надійності. Отримані результати надійності методик показали однорідність та стандартизованість питань, які відповідають тематиці дослідження. Надійність наведених результатів також підтверджувалась спостереженням за учнями, їх участю в обговореннях та під час спілкування з ними. Обрані методики характеризувались конструктивністю та змістовністю, що дозволяло обґрунтовано визначити рівень тривожності учнів, яка пов'язана із навчанням. Доцільність методик зумовлена їх спрямованістю на виявлення специфічних психологічних характеристик. Зокрема, методика О. Кондаша дозволила диференціювати рівні тривожності учнів залежно від ситуації, а також встановити специфіку її прояву в освітньому середовищі (тривожність оцінювання, соціальна тривожність, труднощі самовираження тощо). Надійність результатів підтверджувалася також стандартизованістю питань та процедури оцінювання, що сприяло отриманню коректних результатів. Діагностичні інструменти забезпечили детальне підтвердження валідності та надійності обраних методик.

3.2. Організація та проведення констатувального етапу дослідження

Констатувальний етап дослідження включав виявлення рівня тривожності здобувачів освіти до початку впровадження механізмів партнерства. Його результати відображають первинну фіксацію рівня тривожності, яка була сформована під час традиційної системи навчання. Дані констатувального етапу, пов'язані із подальшим визначенням ефективності впливу партнерської взаємодії на зменшення рівня тривожності учнів гімназії. Оцінювання рівня тривожності учнів відбувалося згідно з вибором валідних методик, керуючись принципами об'єктивності та системності, що забезпечувало дотримання конфіденційності даних. Використання методик сприяло комплексній оцінці рівня тривожності у підлітків, що дозволило визначити критеріїв, які мають вплив на її виникнення. Визначення ситуативних та особистісних аспектів тривожності стало основою впровадження механізмів оптимізації навчальної тривожності учнів з врахуванням психолого-педагогічних чинників. Використані діагностичні методики сприяли врахуванню особливостей взаємодії з однокласниками та педагогами.

Дослідження було проведено серед учнів гімназії № 49 (зараз Ліцей № 49), що забезпечило залучення 59 учнів 7-х класів. До вибірки було залучено здобувачів освіти раннього підліткового віку, що зумовлено специфікою їхніх психофізіологічних та вікових особливостей. Для них характерне зростання емоційної чутливості, тривожності, вираженість яких залежить від оточуючого середовища. У період навчання у 7 класі соціальні чинники мають суттєвий вплив на рівень тривожності, оскільки впливають на готовність до самовираження, висловлення власних думок, невідповідність чужим очікуванням. Рівень тривожності учнів корелює з поступовим ускладненням навчального процесу, що зумовлює додаткове інтелектуальне та емоційне навантаження. Вік респондентів (учнів 7-х класів) відповідає вимогам методик О. Кондаша та Б. Філіпса, що забезпечило усвідомленість та відповідальність

підлітків під час анкетування. Оскільки в цей період активно формується навчальна й загальна тривожність, а також посилюється залежність від зовнішньої оцінки, вибір даної вікової групи є оптимальним для досягнення мети дослідження.

Залучення учнів підліткового віку також було пов'язано із концепціями вікової педагогіки Льва Виготського та Еріка Еріксона [110]. Розвиток учнів у цьому віці згідно з культурно-історичною теорією Л. Виготського безпосередньо пов'язаний із соціальним впливом, зміною емоційної сфери, перебудовою відношення до самосвідомості та особистісних переживань. Це відображається в більш гострій реакції учнів на власні успіхи та помилки. Згідно з теорією Виготського краще засвоєння знань учнями відбувається в колективі, за підтримки дорослих. Відсутність готовності учнів до вирішення певного завдання може сприяти зростанню тривожності. Дослідник зазначав, що емоційний стан учнів пов'язаний із оточенням, що може проявлятися у конфліктах та занепокоєнні під час взаємодії з іншими людьми. Дослідник Е. Еріксон встановив, що під час підліткового віку для учнів характерна рольова невизначеність [110]. Це відображається на підвищеній тривожності щодо їх неприйняття, отриманих оцінок, що впливає на процеси самовираження. Згідно з його теорією відсутність впевненості у власних силах впливає на соціальну невпевненість та формує конфлікти, додаткові переживання. Однак Е. Еріксон зазначає, що позитивний вплив навчального середовища на учнів, а також підтримка з боку батьків сприяють зменшенню тривожності.

Визначення причин тривожності у підлітковому віці має важливе значення для розробки програм по її зниженню, підвищенні самооцінки, навчальних результатів та способів взаємодії з іншими учнями (вчителями). Таким чином, до дослідження було залучено учнів 7А та 7Б класів, віком 12-13 років. Участь у дослідженні учнів двох класів була пов'язана із необхідністю розподілення респондентів на контрольну (КГ) та експериментальну групи (ЕГ).

Контрольна група була представлена 29 учнями 7Б класу, які під час дослідження навчалися по традиційній системі навчання, що виключало оптимізацію навчального процесу за допомогою партнерської взаємодії. Традиційне навчання для учнів контрольної групи було пов'язано із переважанням фронтальних форм навчання, використанням пояснювальних підходів з використанням тексту та ілюстрацій педагогами. Вибраний підхід не забезпечував рівні умови учнів контрольної групи для активного залучення у навчальний процес.

Експериментальна група була сформована з 30 учнів 7А класу, для яких навчання в умовах дослідження проходило з врахуванням механізмів партнерської взаємодії, яка включала активне залучення учнів до навчання з метою зниження соціальної тривожності. Партнерська взаємодія проявлялась під час роботи у парах, групах, діалогічній взаємодії з вчителем й забезпечувала рівноправність учнів і вчителів. Однак на констатувальному етапі учні КГ та ЕГ мали рівнозначні умови, оскільки до 7 класу вони навчалися у межах традиційної системи. Навчальним процесом не було поширено використання форм партнерської взаємодії. Це сприяло визначенню базового рівня тривожності учнів до оптимізації навчальної тривожності учнів з використанням механізмів партнерської взаємодії. Таблиця 3.1 відображає характер розподілу учнів залежно від КГ та ЕГ.

Таблиця 3. 1.

Розподіл респондентів залежно від вікових та гендерних аспектів

Група	Учні за статтю	Вік, роки	Кількість учнів	Клас
КГ	Д	12	9	7Б
	Х	12	7	7Б
	Д	13	5	7Б
	Х	13	8	7Б
ЕК	Д	12	8	7А

	X	12	9	7A
	Д	13	6	7A
	X	13	7	7A

Оцінка тривожності у межах констатувального етапу була проведена в звичайних освітніх умовах, враховуючи попереднє ознайомлення з процедурою тестування. Стандартизовані методика О. Кондаша та тест шкільної тривожності Б. Філіпса забезпечили рівні умови для усіх учнів, виключаючи застосування додаткових зовнішніх інструментів. Використовуючи методику О. Кондаша першочергово було виявлено рівень навчальної, міжособистісної, самооцінної тривожності у учнів ЕГ та КГ. Результати тривожності були відображені залежно від гендерних особливостей та загалом (Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

Оцінка рівня тривожності учнів за допомогою методики О. Кондаша

Рівень тривожності	Стать	Навчальна тривожність (кількість балів / % учнів)	Міжособистісна тривожність (кількість балів / % учнів)	Самооцінна тривожність (кількість балів / % учнів)	Загальна тривожність (кількість балів)	Середня тривожність (кількість балів)
КГ						
Низький	Д	5 / 7%	4 / 8%	8 / 9%	17	13,5
	Х	3 / 4%	4 / 6%	3 / 6%	10	
Нормальний	Д	14 / 12%	17 / 9%	15 / 12%	46	45
	Х	13 / 15%	15 / 11%	16 / 13%	44	
Підвищений	Д	22 / 35%	24 / 32%	24 / 32%	70	67
	Х	20 / 49%	21 / 50%	23 / 43%	64	
Високий	Д	26 / 46%	28 / 51%	27 / 47%	81	78,5
	Х	24 / 32%	26 / 32%	26 / 38%	76	
ЕГ						
Низький	Д	6 / 8%	5 / 8%	9 / 10%	20	14,5
	Х	3 / 6%	2 / 9%	4 / 7%	9	

Нормальний	Д	15 / 10%	16 / 10%	15 / 11%	46	43
	Х	14 / 14%	12 / 12%	14 / 15%	40	
Підвищений	Д	21 / 43%	24 / 33%	23 / 31%	68	67
	Х	21 / 48%	22 / 48%	23 / 45%	66	
Високий	Д	27 / 39%	29 / 49%	28 / 49%	84	81
	Х	25 / 32%	27 / 31%	26 / 33%	78	

Порівняльний аналіз за методикою О. Кондаша виявив переважання підвищеного рівня тривожності як у контрольній (КГ), так і в експериментальній (ЕГ) групах. Такі результати зумовлені специфікою підліткового віку, зокрема високою емоційною чутливістю та вираженим напруженням в освітньому процесі.

Високі показники загальної тривожності респондентів є наслідком синергії навчального, самооцінного та міжособистісного компонентів. Це безпосередньо позначається на адаптації учнів у середовищі та їхніх взаєминах з оточуючими. Деструктивний вплив на стан підлітків має очікування негативної оцінки та хронічна невпевненість у власних знаннях, що найгостріше проявляється під час відповідей у класі або виконання контрольних робіт. Отже, саме дефіцит упевненості стає ключовим чинником зростання тривожності в освітніх, соціальних та оціночних ситуаціях.

Серед дівчат КГ та ЕК міжособистісна тривожність була вищою (51%, 49%), ніж серед хлопців (32%, 31%). Прояв міжособистісної тривожності в учнів 7-х класів пов'язаний із особливостями вікової психології, що відображає залежність від думок інших, особливо серед дівчат. Відповіді дівчат відображають зростання страху щодо допущення помилки та отримання критики внаслідок виконання дій, висловлення думок, які не відповідають вимогам оточуючого освітнього середовища. Підвищений рівень навчальної тривожності серед учнів КГ та ЕГ було пов'язано із зростанням навчального навантаження, збільшенням кількості самостійних робіт, що впливало на додаткове напруження учнів.

Нестабільність чинників сприйняття учнями власного «Я» безпосередньо позначається на самооцінній тривожності. Нестійка самооцінка зумовлює суттєву вразливість підлітків та страх перед негативною оцінкою оточуючих. Цей процес виявляється не лише в особливостях поведінки в класі, а й у невпевненості під час написання контрольних робіт. Зовнішній вплив провокує розвиток тривожності через острах припуститися можливих помилок.

Отримані дані підкреслюють необхідність формування цілісної ідентичності та підвищення рівня самооцінки учнів. Результати діагностики за методикою О. Кондаша засвідчили тісний зв'язок тривожності з віковими особливостями, що потребує корегування способів організації освітнього процесу. Зокрема, зусилля мають бути спрямовані на стабілізацію самооцінки та мінімізацію надмірної залежності підлітків від соціального схвалення.

Подальшу оцінку стану учнів, зумовленого впливом освітнього середовища, було здійснено за допомогою тесту шкільної тривожності Б. Філліпса. Використання цієї методики для учнів 7-х класів дозволило диференціювати рівень тривожності за такими показниками: загальна тривожність у школі; переживання соціального стресу; фрустрація потреби у досягненні успіху; страх самовираження; страх невідповідності очікуванням оточуючих; страх ситуації перевірки знань; низька фізіологічна резистентність до стресу та страх у взаємодії з учителями.

Порівняльний аналіз результатів у КГ та ЕГ забезпечив об'єктивну оцінку вихідного стану респондентів перед запровадженням експериментальних механізмів організації навчання (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

Оцінка тривожності учнів на основі тесту Б. Філліпса
(констатувальний етап)

Показник тесту	КГ, відсоток тривожних відповідей		ЕГ, відсоток тривожних відповідей	
	Д	Х	Д	Х
загальна тривожність	74%	68%	73%	67%
стрес, спричинений соціумом	77%	55%	68%	50%
вираженість стресу через необхідність досягнення успіху	52%	78%	53%	48%
побоювання щодо проявлення власної думки	76%	47%	78%	48%
страх щодо перевірки знань	52%	29%	76%	27%
побоювання щодо невідповідності критеріям оточення	76%	55%	77%	54%
відсутність фізіологічного опору стресу	29%	24%	31%	25%
страх взаємодії з викладачем	74%	52%	54%	77%

**надання учнями до 50% песимістичних відповідей відображає нормальний рівень тривожності; від 50 до 74 – підвищений рівень тривожності; більше 75% – високий рівень тривожності.*

Аналіз результатів свідчить про домінування підвищеного рівня тривожності в обох групах респондентів, що узгоджується з даними за методикою О. Кондаша. Зокрема, у дівчат КГ найбільш вираженим показником виявився соціальний стрес (77%). Цей стан маніфестується у труднощах під час комунікації, зумовлених страхом перед оцінюванням їхніх дій та зовнішнього вигляду однолітками й учителями.

Висока сенситивність до думки оточуючих призводить до емоційного напруження та зниження рівня відкритості підлітків. Більша вираженість соціального стресу серед дівчат пояснюється їхньою схильністю до рефлексії

переживань та сором'язливістю. Під впливом інтенсивного навчального навантаження зростає страх припуститися помилки, що сприймається ученицями як загроза їхньому статусу в колективі. Отже, домінування стресових станів у дівчат КГ підтверджує їхню значну залежність від зовнішньої оцінки та академічних результатів в освітньому процесі.

Серед дівчат ЕК найвищий рівень тривожності виникав через побоювання щодо висловлення власної думки (78%). Така тривожність проявлялась у навчальному процесі під час усних відповідей біля дошки. Першочергово страх висловлення власної думки виникав через можливу критику вчителів, інших учнів. Негативні відгуки, навіть необґрунтовані, відображались на виражених сумнівах у власних знаннях й відсутності бажання відповідати. Більшість дівчат через це дотримувались стратегії мовчання. Однак соціальне схвалення сприяло мінімізації рівня стресу. Для дівчат ЕГ також характерним був страх щодо перевірки знань, що впливало на підвищену тривожність. Припущення помилок сприймалося учнями як особиста невдача, що штучно підвищувало значущість підсумкових оцінок. Відтак страх перед процедурою перевірки знань провокував нестабільність самооцінки, зумовлену очікуванням можливого осуду з боку вчителів та однолітків.

Для хлопців КГ характерним показником тривожності була вираженість стресу через необхідність досягнення успіху (78%). Припущення помилок сприймалося учнями як особиста невдача, що штучно підвищувало значущість підсумкових оцінок. Відтак страх перед процедурою перевірки знань провокував нестабільність самооцінки, зумовлену очікуванням можливого осуду з боку вчителів та однолітків. Це викликало додаткове напруження, що відображалось на імпульсивності, порушенні дисципліни та додаткових конфліктах з вчителями. Як наслідок, у хлопців формувалася нижча зацікавленість у навчальному процесі й частіші прояви агресії. Відсутність фізіологічного опору стресу була більш характерною для дівчат КГ та ЕК, ніж для хлопців. Це виявлялося через соматичні показники: додаткову напругу,

головний біль, тремтіння та пітливість рук, що зумовлено специфікою емоційного реагування дівчат. Отже, констатовано високий рівень внутрішньої напруженості організму.

Діагностика тривожності за різними категоріями на констатувальному етапі дозволила виявити переважно підвищений її рівень у специфічних ситуаціях. Це, в свою чергу провокує невпевненість підлітків у власних знаннях та призводить до зниження самооцінки. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого корегування освітнього процесу та розроблення заходів з оптимізації навчальної тривожності.

Також під час констатувального етапу було передбачено визначити готовність учнів до партнерства у навчальному процесі. Оцінювання відбувалося на основі розробленої автором анкети (Додаток 3). Згідно з анкетною передбачено вибір учнями однієї відповіді, яка найбільш точно характеризувала певну ситуацію. Питання анкети були перевірені 7 педагогами та 1 психологом, що забезпечило підтвердження її валідності. Експертна оцінка забезпечила аналіз відповідності питань поставленій темі, коректність формулювань анкети, виключаючи наявність питань, які мають багатозначність. Питання були оцінені за п'ятибальною шкалою. Надання відповідям балу нижче 3 характеризувалося виключенням питання. Таким чином, із анкети було виключено три питання, що забезпечило підтвердження валідності анкети на рівні 0,84 згідно з коефіцієнтом кореляції Пірсона. Під час оцінювання готовності учнів до партнерської взаємодії у навчальному процесі, учні мали надати відповіді «А», «Б», «В». При переважанні відповідей «А» учні характеризувалися ідеальним партнером; відповідей «Б» – для партнерської взаємодії учень докладає зусиль, але проявленим є надмірний контроль. При наявності більшості відповідей «В» учні не були готові до партнерської взаємодії, оскільки вони орієнтовані на дотримання традиційної моделі навчання. Результати готовності учнів до партнерства в освіті наведено на рисунку 3.1.

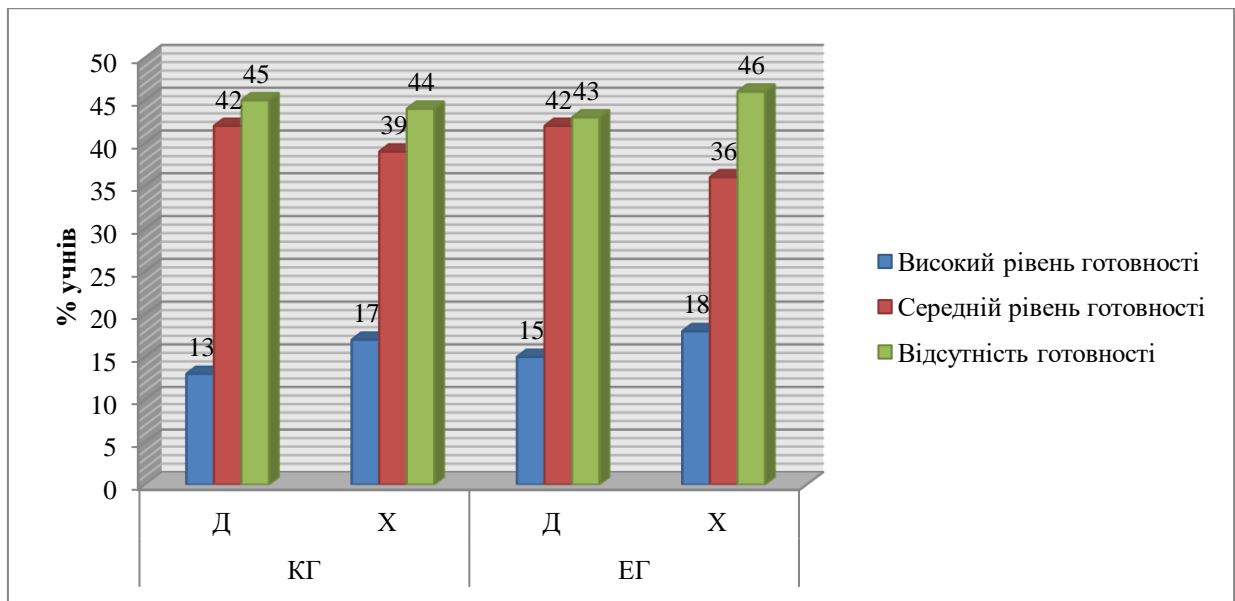


Рисунок 3.1. Готовність учнів до партнерської взаємодії у процесі навчання
(констатувальний етап)

Результати дослідження продемонстрували відсутність вираженого високого рівня готовності учнів до партнерської взаємодії. Така неготовність спричинена педагогічними та психологічними чинниками, оскільки для традиційного навчання характерним є залучення вчителя до активного пояснення матеріалів, учні виступають більш пасивним об'єктом. Зазначені чинники стримують розвиток самостійності та ініціативності підлітків. Недостатня поширеність групової взаємодії в освітньому процесі перешкоджає становленню суб'єктності учнів, що призводить до дестабілізації самооцінки та актуалізації страху осуду з боку вчителів та однолітків.

Як наслідок, учні виявляють неготовність до партнерської взаємодії, використання діалогічних методів та групової роботи — інструментів, що мають сприяти розвитку соціальних навичок, прийняттю альтернативних думок та зниженню тривожності під час самопрезентації. Виявлена неготовність респондентів до партнерства актуалізує потребу в цілеспрямованому формуванні комунікативних умінь. Це дозволить учням

конструктивно ставитися до власних помилок та розширить їхній досвід співпраці в безпечному та комфортному освітньому середовищі.

Результати констатувального етапу показали прояви підвищеного рівня тривожності серед учнів, що відобразилося на неготовності взаємодіяти з іншими учнями та педагогами. Отримані результати підкреслюють необхідність розробки програми оптимізації навчальної тривожності учнів гімназії з використанням елементів партнерської взаємодії. Такий підхід сприятиме кращому пристосуванню учнів до освітнього процесу, стабілізації емоційного стану й можливості досягнення вищих академічних результатів. Відсутність орієнтованості на зміну навчального підходу серед учнів з підвищеним рівнем тривожності в подальшому може спричинити повну відсутність впевненості у власних силах, страх у самовираженні, соціальній взаємодії. Партнерство впливає на підвищення впевненості у власних знаннях, враховуючи принципи взаємоповаги та підтримки, сприяє формуванню більш позитивної атмосфери у навчальному процесі та мінімізує страх оцінювання.

3.3. Розробка та впровадження програми оптимізації навчальної тривожності учнів гімназії

Орієнтуючись на показники констатувального етапу визначено, що для учнів характерним є підвищений рівень тривоги. Отримані результати підтверджують необхідність модернізації навчального процесу, що включає використання коректних психолого-педагогічних методів. Аналізуючи наукові джерела, у яких відображено проблеми тривожності учнів підліткового віку, було виявлено один із ефективних механізмів зменшення тривожності внаслідок впровадження механізмів партнерської взаємодії [3; 16; 17; 33; 34; 49]. Результати були отримані внаслідок систематизації матеріалів, що сприяло оцінці механізмів, які впливають на позитивні моделі взаємодії з учнями, вчителями, батьками. Під час вибору стратегій оптимізації навчальної тривожності учнів було проведено структурно-функціональний аналіз специфіки тривожності. Дослідження за останні роки характеризують навчальну тривожність не лише через індивідуальність учнів, але й особливості навчального середовища [9; 19; 30; 81; 104; 109]. Таким чином, було виявлено, що партнерська взаємодія є ефективним інструментом організації конструктивних форм взаємодії між учнями, вчителями, батьками. Вона сприяє визнанню цінностей дитини й забезпечує систематичну підтримку, що проявляється в зниженні страху негативної оцінки та надмірного емоційного напруження. Зазначені умови дозволяють сформувати безпечне психологічне середовище, що впливає на зростання впевненості, сприяє вільному висловленню власних ідей та підвищення самооцінки. Під час партнерської взаємодії учні активно взаємодіють між собою, що в свою чергу, сприяє зниженню соціальної напруженості. Виходячи з проаналізованих матеріалів в процесі дослідження були запропоновані механізми зниження рівня навчальної тривожності з використанням елементів партнерської взаємодії (Рисунок 3.2).

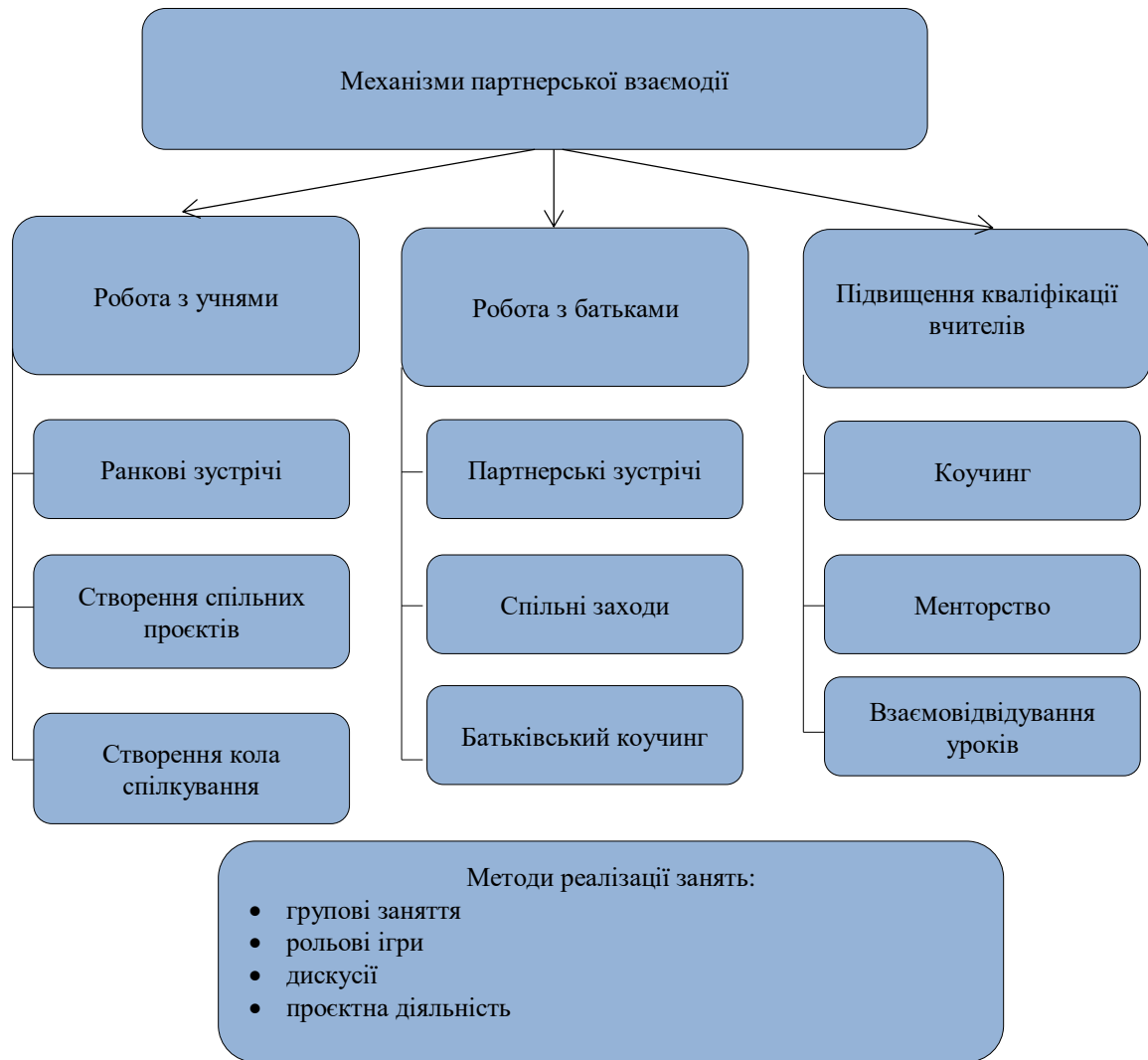


Рисунок 3.2. Механізми впровадження партнерської взаємодії в умовах освітнього процесу для зниження рівня тривожності учнів

Розроблені механізми оптимізації навчальної тривожності з використанням елементів партнерської взаємодії використовувалися для учнів експериментальної групи. Найперше увага була приділена роботі з учнями для підвищення їх впевненості у собі, зменшення страху щодо оцінок, допущення можливих помилок. Проведення ранкових зустрічей сприяло взаємодії здобувачів освіти з вчителями перед початком навчального дня. Ранкові зустрічі мали добровільний характер й передбачали добровільне залучення до діалогу учнів, які прийшли раніше. Вибрана стратегія сприяла формуванню в довірливих відносин між учасниками навчального процесу. Учні могли

ділитися власними переживаннями та формувати позитивний настрій до початку дня. Ранкові зустрічі дозволили сформувати у здобувачів освіти розуміння, що їх чують, обговорити переживання чи гарні новини, забезпечуючи підтримку інших учнів та вчителів. Такі діалоги мають важливе значення для зниження тривожності й поступової адаптації учнів у навчальний процес. Стабілізація психологічного стану впливає на розвиток почуття безпеки й прийняття конкретного учня в колективі. Відкрите спілкування відображається в розумінні власних емоційних станів, розпізнаванні та контролюванні емоцій, розвитку емпатії тощо.

Створення спільних проєктів сприяло налагодженню комунікації між учнями та педагогами, й включало не лише навчальні, але й позакласні заходи. Проведення позакласних заходів можливе як під час навчання, так і канікул, вихідних, та не передбачало фінансових витрат з боку батьків чи дітей. Формати проведення спільних проєктів включали екскурсії, творчу діяльність, створення тематичних подій. Активна участь учнів у спільних проєктах сприяла розвитку у них відповідальності, самовираження, зниження страху допущення помилок. Важливе значення такої діяльності полягало у розвитку комунікативних навичок, впевненості, підтримки комфортної атмосфери у класі. Спільні проєкти впливають на зміну формального стилю спілкування й розширюють довірливі відносини між учнями й педагогами, а також сприяють мінімізації тривожності в освітньому просторі.

Створення кола спілкування забезпечило можливість формування у учнів власних традицій, позитивного клімату, ритуалів у межах класу (дні народження, проведення тематичних колективних обговорень для розвитку відкритості у спілкуванні). До таких кіл також було залучено батьків, які надавали підтримку дітям у процесі соціалізації. Залучення батьків також сприяло кращому розумінню потреб власної дитини. Систематичне використання інтерактивних форм спілкування сприяло забезпеченню емоційного комфорту та зміцненню міжособистісних зв'язків. Тематичні дискусії позитивно вплинули на розвиток навичок саморегуляції, що

дозволило учням зберігати емоційну рівновагу навіть у складних (стресових) ситуаціях.

Під час адаптації елементів партнерської взаємодії важливу увагу було приділено й роботі з батьками. Партнерські зустрічі сприяли налагодженню співпраці між учнями, вчителями, батьками, що дозволяло сформувати спільну відповідальність за розвиток кожного з них. Залучення батьків позитивно вплинуло на зниження тривожності дітей, напруження, забезпечило почуття внутрішнього спокою. Проведення партнерських зустрічей відбувалося на добровільних засадах, без нав'язування. За навчальний семестр було передбачено провести 3 зустрічі, які сприяли плануванню спільних заходів, обміну інформацією. Такі зустрічі дозволили батькам краще розуміти емоційний стан власної дитини та способи конструктивної взаємодії з нею.

Спільні заходи з батьками включали як заплановані на початку навчального року, так і позапланові внаслідок прояву ініціативи від учнів, батьків, вчителів. Такі заходи мали більше соціальний характер, ніж виховний. Це проявлялось у залученні до спортивних змагань, волонтерства, екскурсій (виїзд на природу чи за межі міста). Все це сприяло формуванню довірливих відносин та зниженню бар'єрів у спілкуванні. Діти сприймали навчальне середовище безпечним, спостерігалось зниження страхів пов'язаних з навчанням, висловленням своєї думки, отриманих оцінок, контрольних робіт. Спільні заходи сприяли розвитку почуття власної значущості серед учнів та приналежності до групи.

Батьківський коучинг проявлявся у підтримці батьків (психологічній та педагогічній), спрямованій на підвищення у них компетентності щодо емоційної підтримки дітей. Процес включав індивідуальні та групові збори щодо оцінки питань навчальної тривожності, джерел її формування, способів зниження. Це сприяло розширенню взаємодії батьків та учнів, враховуючи їх емоційні потреби. Серед учнів батьківський коучинг мав позитивний вплив на формування впевненості у власних силах, сприяв кращій адаптації до навчання.

Робота з вчителями в умовах партнерської взаємодії включала механізми коучингу, менторства, взаємовідвідування уроків. Коучинг сприяв обміну досвідом та пошуку стратегій для підвищення результативності у процесі роботи з учнями та проявлявся через професійні обговорення, тренінги тощо. Такі форми роботи дозволяли краще сприймати потреби дітей та сприяли формуванню психологічно безпечного освітнього середовища. За допомогою коучингу вчителі орієнтувалися на вибір підходів подачі навчальних матеріалів, які сприймалися як зменшення тиску (зі сторони учнів) й забезпечення емоційного комфорту.

Менторство було пов'язано із забезпеченням організованої підтримки вчителів іншими педагогами, які освоїли педагогічні стратегії щодо зменшення тривожності учнів. Такий підхід забезпечив отримання конструктивного зворотного зв'язку, удосконалення способів проведення уроків. Сприйняття практичного досвіду колег сприяло налагодженню взаємодії між учнями та зменшило у них страх щодо отримання негативних оцінок, зменшило рівень емоційного напруження.

Обмін досвідом між вчителями також було пов'язано із використанням механізму взаємовідвідування уроків. Процес передбачав обмін найкращими стратегіями навчання та комунікації, для налагодження комфортної атмосфери в класі. Взаємовідвідування навчальних занять-механізм професійного розвитку вчителів, спрямований на зменшення тривожності учнів.

Механізми групової взаємодії були адаптовані й безпосередньо у процес навчання, що включало проведення уроків з розподілом учнів на групи, використання рольових ігор, проведення дискусій. Під час занять було враховано взаємодію учнів у межах спільних проєктів. Процес передбачав представлення ними проєктів під час вивчення окремих тем, що впливало на їх активне залучення у навчальний процес та формування довіри.

Зазначені механізми партнерської взаємодії підтримувалися, як класним керівником, так і вчителями з інших предметів. Додатково було передбачено

проведення зустрічей на перервах, що сприяло обговоренню цікавих питань з учнями (індивідуально чи по декілька осіб). На перервах передбачалось впровадження групових активностей, таких як настільні ігри, рухові вправи, для можливості зменшення напруження й відновлення емоційної рівноваги. Це забезпечувало також формування культури підтримки внаслідок систематичної взаємодії учнів між собою та сприяло зменшенню страху під час публічних виступів.

Програма оптимізації навчальної тривожності учнів гімназії за допомогою партнерської взаємодії була впроваджена для учнів експериментальної групи протягом навчального семестру. Навчання учнів контрольної групи відбувалось по традиційній системі, що не забезпечувало використання механізмів партнерської взаємодії, активного залучення учнів, батьків, вчителів до спільних заходів поза межами навчального процесу. До навчання в межах формувального та контрольного етапів було залучено учнів КГ та ЕГ, які приймали участь на констатувальному етапі (Таблиця 3.1). Залучення до дослідження учнів сьомих класів передбачало можливість залучення одних і тих же педагогів до дослідження, що передбачало врахування механізмів партнерства для учнів ЕГ та відсутність механізмів партнерства для учнів КГ. Впроваджені механізми партнерської взаємодії для оптимізації навчальної тривожності учнів включали психолого-педагогічні методи (ранкові зустрічі, створення кола спілкування, роботу над спільними проєктами), механізми підтримки через залучення батьків та підвищення компетентності вчителів. Внаслідок впровадження зазначених механізмів прогнозованим результатом є створення безпечного середовища, яке сприятиме зменшенню рівня тривожності учнів, формування впевненості, соціальних навичок.

3.4. Аналіз результатів формувального та контрольного етапів дослідження

Результати формувального та контрольного етапів було спрямовано на діагностику змін рівня тривожності учнів після впровадження механізмів партнерської взаємодії. Процес дослідження включав повторне використання методики О. Кондаша для виявлення рівня тривожності підлітків та тесту шкільної тривожності Б. Філліпса. Аналіз кількісних та якісних показників на констатувальному та контрольному етапах було спрямовано на оцінку впливу партнерської взаємодії та зменшення рівня тривожності учнів. Результати було наведено для учнів КГ та ЕГ, для більш ґрунтовного аналізу. Першочерговий аналіз було спрямовано на визначення зміни рівня тривожності учнів з використанням методики О. Кондаша. (Додаток 4, Таблиця Д4). Наведені у таблиці дані формувального етапу відображали усереднені результати трьох вимірів рівня тривожності учнями (після першого місяця навчання, після 2,5 місяців навчання та після 5 місяців навчання). Для порівняння результатів КГ та ЕГ було використано коефіцієнт Стюдента (Novielli et al., 2025), що підтверджувало незалежність вибірки.

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2}{n_1} + \frac{SD_2^2}{n_2}}} \quad (2)$$

M_n – середнє значення розрахункових показників;

SD – стандартне відхилення

n – кількість респондентів у групі.

Під час перевищення розрахункового значення критичному значенню коефіцієнту Стюдента буде спостерігатися відсутність зв'язку між результатами двох груп учнів.

Орієнтуючись на результати таблиці Д4, оцінка рівня тривожності учнів за допомогою методики О. Кондаша показала різницю результатів учнів КГ та

ЕГ, починаючи з формувального та контрольного етапу. Механізми партнерської взаємодії мали позитивне значення для зниження навчальної тривожності, що спричинено модернізацією механізмів взаємодії учнів між собою, з педагогами. Виконання спільних проєктів, ранкових зустрічей, створення кола спілкування забезпечувало зменшення тривожності під час публічних відповідей, контрольний робіт. Такий навчальний підхід забезпечив розвиток партнерських навичок, що вплинуло на сприйняття навчального процесу як безпечного середовища. На початку формувального етапу учні почали більш відкрито висловлювати власні думки, що мало вплив на розвиток впевненості й поступове зниження навчальної тривожності. Результати контрольного етапу показали суттєве зниження навчальної тривожності.

Зниження міжособистісної тривожності проявлялось внаслідок покращення атмосфери в класі, що було пов'язано із вибором коректних стратегій взаємодії вчителів з учнями внаслідок обміну досвідом між вчителями. Активніша взаємодія з іншими учнями сприяла зниженню страху щодо несприйняття однолітками. Елементи партнерської взаємодії сприяли покращенню психологічного стану учнів, що також вплинуло на покращення якості навчання. Результати формувального та контрольного етапів показують серед учнів ЕГ зниження самооцінної тривожності. Оскільки активна взаємодія з учнями, вчителями та батьками сприяла формуванню впевненості у власних силах, відбувалося зниження страху невідповідності очікуванням іншим. Результати були сформовані на основі конструктивного зворотного зв'язку й формуванні розуміння, що думки й переживання кожного учня є важливими. Зменшення загальної тривожності також було пов'язано із створенням підтримуючого освітнього середовища, яке впливало на психологічну стабільність учнів. Отримання зворотного зв'язку, постійної взаємодії з іншими учасниками навчального процесу сприяло покращенню емоційного стану учнів.

Рівень тривожності учнів КГ не мав суттєвих змін порівняно з констатувальним етапом. Використання коефіцієнту Стьюдента підтвердили різницю між показниками тривожності учнів КГ та ЕК й показали відсутність впливу результатів ЕГ на рівень тривожності учнів КГ. Наприклад, коефіцієнт Стьюдента при самооцінній тривожності на низькому рівні рівна -12,1, що перевищує критичне значення 2,05 й відображає відсутність зв'язку між рівнем тривожності КГ та ЕГ.

На формувальному та контрольному етапах також було передбачено визначити рівень шкільної тривожності за допомогою тесту Б. Філліпса. Процес включав надання усереднених даних щодо відсотка усереднених відповідей, які відображали рівень тривожності (низький, середній, підвищений, високий). Результати відображені у додатку 5, таблиця Д5.

Згідно з результатами таблиці Д5 рівень тривожності учнів ЕГ був нижчим, що пов'язано із зниженням соціального стресу через підтримку однокласників, розширення форм співпраці з ними. Взаємодія з вчителями та батьками дозволяла не почуватися учням самотніми й не боятися самовираження. Партнерська взаємодія забезпечила більший акцент уваги на процес навчання, а не отримання балів, що сприяло мінімізації страху перевірки знань. Це було пов'язано із розумінням, що роль вчителя більше зводиться до наставництва та підтримки, зменшує страх відповідати соціальним очікуванням. За допомогою партнерського навчання в учнів сформувалася більша впевненість, що відобразилось на формуванні бажання у досягненні вищих навчальних результатів.

Додатково було розроблено узагальнену діаграму, яка відображає різницю результатів тривожності контрольної та експериментальної груп учнів (Рисунок 3.3; 3.4).

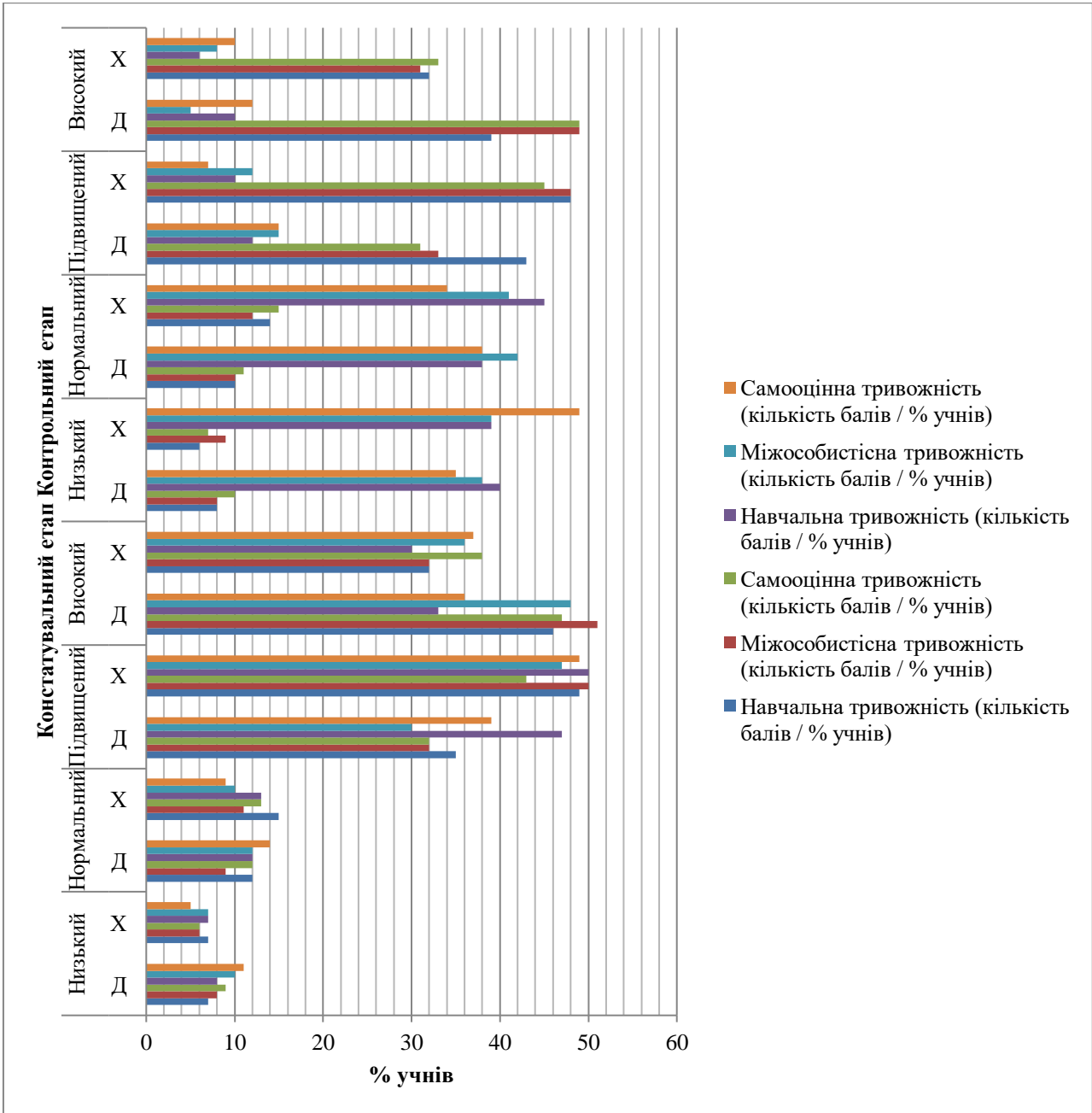


Рисунок 3.3. Показники рівня тривожності учнів КГ та ЕГ на констатувальному та контрольному етапах: а) на основі методики О. Кондаша

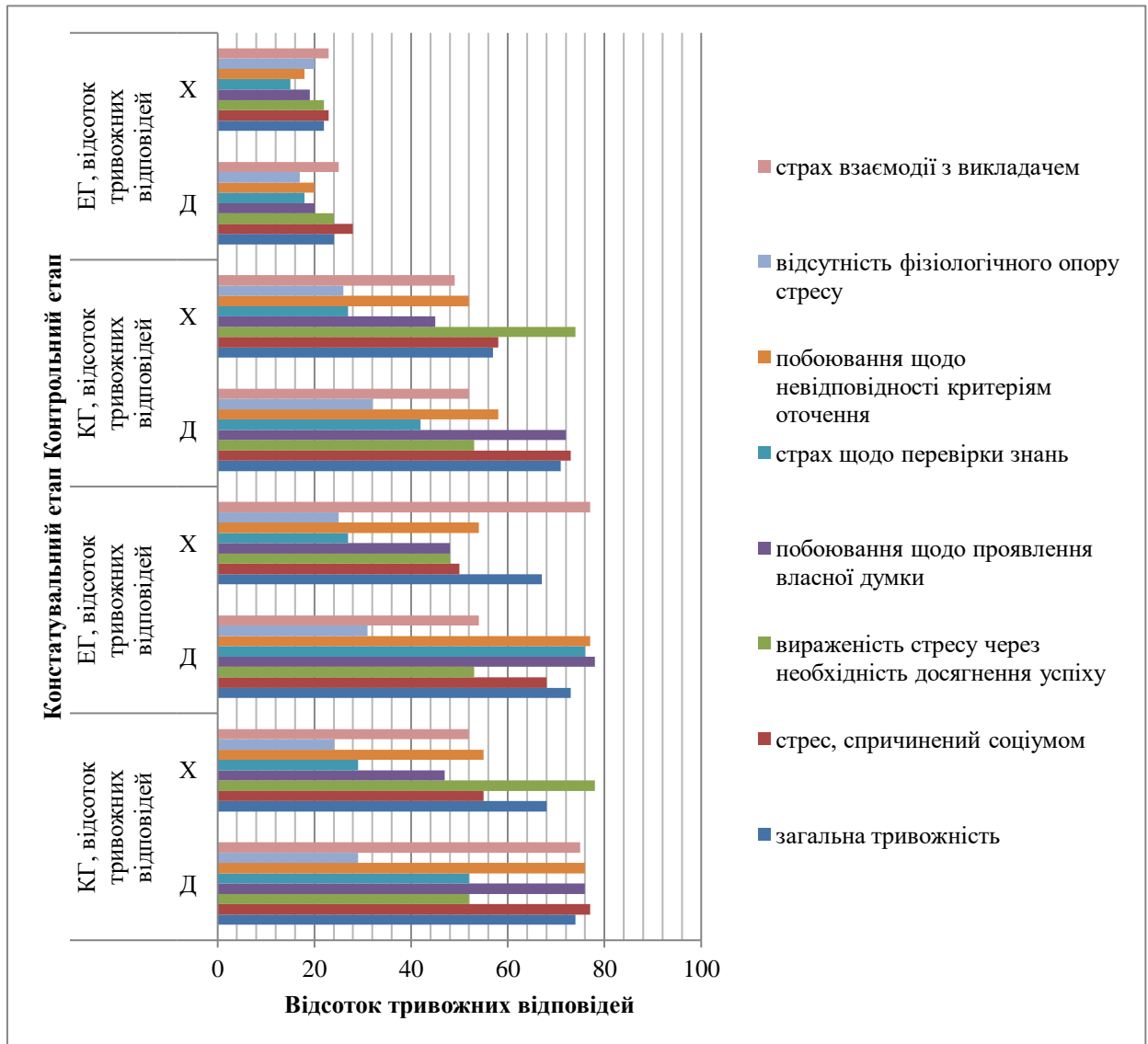


Рисунок 3.4. Показники рівня тривожності учнів КГ та ЕГ на констатувальному та контрольному етапах на основі тесту тривожності Б. Філіпса.

Наведені результати на рисунку 3.3. та 3.4 підтверджують позитивний вплив партнерської взаємодії на зменшення рівня тривожності в учнів. Позитивна динаміка серед учнів ЕГ підтверджується формуванням довіри у учнів до вчителів, інших учнів та батьків, що відобразилося на формуванні почуття безпеки, зниженні емоційного напруження. Це відображало готовність учнів ЕГ проявлятися, зменшення страху перед допущенням помилок, підвищення впевненості у власних можливостях. У навчальному

процесі учнів КГ була відсутня системність щодо налагодження відносин поза межами занять. Традиційні форми взаємодії мали меншу спрямованість на забезпечення емоційної підтримки учнів, що могло б відобразитися на відкритому спілкуванні та налагодженні позитивного клімату в класі.

Використовуючи анкету оцінки готовності учнів до партнерської взаємодії, були порівняні результати учнів КГ та ЕГ на формувальному та контрольному етапах. Отримані результати дозволили визначити, яким чином розширення спілкування учнів, спільні заходи відобразилися на їх готовності до партнерської взаємодії. Результати були отримані по аналогії з констатувальним етапом (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

Оцінка рівня готовності учнів до партнерської взаємодії на формувальному та контрольному етапах

Рівень готовності	КГ				ЕГ				Незалежність вибірки по Студенту	
	Д		Х		Д		Х		Д	Х
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD		
Формувальний етап										
Високий рівень готовності	17	2,1	19	1,9	37	2,5	44	2,9	-12,3	-15,1
Середній рівень готовності	41	3,4	40	2,6	40	3,1	37	3,6	1,17	1,25
Відсутність готовності	42	3,2	41	3,0	23	2,9	19	2,8	-14,1	-14,8
Контрольний етап										
Високий рівень готовності	16	2,7	22	1,3	79	1,6	86	1,8	-20,1	-18,6
Середній рівень готовності	44	3,2	36	3,6	19	1,5	11	2,0	-15,4	-15,3
Відсутність готовності	40	3,3	42	3,7	2	2,0	3	2,3	-29,3	-28,1

*критичне значення рівне 2,05 при $p \leq 0.05$

Виявлена готовність у учнів ЕГ до партнерської взаємодії пов'язана із забезпеченням відповідних педагогічних умов, що були орієнтовані на їх

активну участь у навчальному процесі. Ранкові зустрічі, спільні проекти, створені кола зустрічі мали відображення на розумінні переваг партнерської взаємодії, на адаптації у навчальному процесі, формуванні впевненості, підвищенні власної результативності. Виконання спільних проектів сприяло розвитку позитивного досвіду співпраці, що мало корисний вплив на підвищення самооцінки та формування довіри між учнями та вчителями. Покращення готовності учнів ЕГ до партнерської взаємодії уже прослідковується на формувальному етапі. Результати формувального етапу відображають усереднені дані готовності до партнерської взаємодії учнів, це підтверджувалось збором даних на початковому етапі включення механізмів оптимізації навчальної тривожності, усередині навчання та на етапі закінчення. Партнерство сприяло відкритості учнів до взаємодії внаслідок розвитку психологічно безпечного середовища. Позитивна роль партнерської взаємодії була підтверджена учнями через зниження напруженості під час оцінювання, покращення процесів взаємодії з іншими людьми. Розрахунки коефіцієнту Стьюдента показали, що між показниками готовності до партнерської взаємодії учнів ЕГ та КГ існують відмінності. Такі дані пов'язані із відсутністю прикладу спільної взаємодії для учнів КГ, що не дозволяє їм визначити переваги зазначеного підходу навчання.

Дослідженням було передбачено визначити кореляційний зв'язок між рівнем тривожності у межах навчального процесу та механізмами партнерської взаємодії. Результати було отримано за допомогою кореляційного аналізу Спірмена (Westerberg et al., 2026). Для отримання результатів було використано коефіцієнт кореляції Спірмена, оскільки він не потребує нормального розподілу даних. Це забезпечує оцінку впливу партнерства та зменшення рівня тривожності. Розрахунок коефіцієнту кореляції можливий шляхом роботи з рангами, що є оптимальним для конкретного дослідження, оскільки готовність до партнерської взаємодії учнів була визначена через сформовані рівні. Розрахунок проводиться на основі монотонного зв'язку, що дозволяє визначити тенденцію впливу партнерської

взаємодії на рівень тривожності учнів. Коефіцієнт кореляції Спірмена було розраховано окремо для різних методик (О. Кондаша та тесту Б. Філліпса). Формулу для обчислень представлено нижче:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)} \quad (3)$$

d_i – рангова різниця між досліджуваними значеннями;

n – кількість спостережень

Варто враховувати, що сильний зв'язок між впливом партнерської взаємодії та рівнем тривожності буде спостерігатися при наближенні значень до $\rho \approx 1$; під час зростання партнерської взаємодії зменшення рівня тривожності буде відбуватися при $\rho < 1$; збільшення рівня тривожності при $\rho > 1$. Відсутність зв'язку буде характерною при $\rho \approx 0$. Результати наведено у додатку 6, таблиця Д6.

Проведення кореляційного аналізу згідно з таблицею Д6 дозволило визначити сильний зв'язок між партнерською взаємодією та зменшенням рівня тривожності учнів. Встановлено, що найбільшим чином партнерська взаємодія пов'язана із побоюваннями щодо проявлення власної думки (страх самовираження), оскільки орієнтована на розвиток впевненості у дітей ($\rho = 0,76$). Загалом, зростання рівня партнерства має позитивний вплив на зменшення навчальної тривожності, оскільки орієнтовано на формування навичок ефективної комунікації та розвиток довірливих відносин між учнями та вчителями. Це забезпечує можливість зниження емоційного напруження й сприяє підвищенню впевненості учнів у власних можливостях. Вплив партнерської взаємодії є суттєвим на зменшення побоювання щодо невідповідності критеріям оточення ($= 0,75$), оскільки сприяє створенню підтримки учнів внаслідок їхнього проявлення, а не надання критики. Це сприяє зниженню тиску на учнів й формуванню позитивної атмосфери у класі. Загалом партнерська взаємодія побудована на принципах добровільності,

практичної спрямованості, активної участі дітей у навчанні та спільних проєктах, що забезпечує формування безпечного середовища й зниження рівня навчальної тривожності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Третій розділ відображає результати проведеного емпіричного дослідження з врахуванням обґрунтування вибраних методик дослідження. Використання методики О. Кондаша для виявлення рівня тривожності підлітків та тесту шкільної тривожності Б. Філліпса дозволило визначити рівень тривожності учнів 7 класів. Вимірювання було пов'язано із аналізом початкових результатів учнів (констатувальний етап) та встановленим рівнем тривожності після запровадження у навчальний процес механізмів партнерської взаємодії. Діагностичні методики включали оцінювання не лише загального рівня тривожності, але й додаткових компонентів. Орієнтуючись на методику О. Кондаша, було проведено аналіз навчальної, міжособистісної, самооцінної та загальної тривожності. Використання тесту шкільної тривожності Б. Філліпса, крім загальної тривожності, включало оцінювання стресу, спричиненого соціумом; вираженість стресу через необхідність досягнення успіху; побоювання щодо проявлення власної думки; страх щодо перевірки знань; побоювання щодо невідповідності критеріям оточення; відсутність фізіологічного опору стресу; страху взаємодії з вчителями.

Результати констатувального етапу показали прояви підвищеного та високого рівня тривожності у учнів КГ та ЕГ. Для прикладу, в учнів КГ міжособистісна тривожність була на високому рівні серед 51% дівчат та 32% хлопців; ЕГ – 49% дівчат та 31% хлопців. Деталізовані критерії оцінювання тривожності згідно з тестом Б. Філліпса показали також підвищений рівень стресу. Такі результати пов'язані із високою залежністю учнів від соціальної думки, оцінок та неготовністю проявлятися.

Впровадження протягом навчального семестру стратегій для зменшення тривожності базувалося на механізмах партнерської взаємодії. Робота з учнями включала ранкові зустрічі, створення спільних проєктів та кола спілкування. Під час взаємодії з батьками було передбачено проводити партнерські заходи, спільні проєкти, батьківський коучинг. Для підвищення професійної кваліфікації педагогів було передбачено механізми коучингу,

менторства та відвідування уроків іншими вчителями. Вибрані стратегії забезпечували постійну співпрацю з учнями, що було спрямовано на зменшення рівня тривожності.

Результати формувального та контрольного етапів відображають знижений рівень тривожності учнів ЕГ та високий рівень готовності до партнерської взаємодії. Позитивні результати пов'язані із трансформацією способів взаємодії з учнями й приділенням більшої уваги взаємопідтримці, формуванню довірливих відносин. Під час дослідження було встановлено кореляційний зв'язок між партнерською взаємодією та зниженням рівня тривожності учнів. Розрахунок коефіцієнту кореляції Спірмена дозволив визначити, що найбільший вплив партнерської взаємодії, пов'язаний зі зниженням побоювання щодо проявлення власної думки ($\rho=0,76$) та страхом невідповідності критеріям оточення ($\rho=0,75$). Зниження тривожності учнів пов'язано зі зменшенням психологічної напруженості, що сприяє зростанню впевненості у власних силах внаслідок забезпеченої підтримки. Тому впровадження механізмів партнерської взаємодії є ефективним психолого-педагогічним інструментом для практичного зниження рівня стресу в учнів підліткового віку.

ВИСНОВКИ

Під час огляду навчальної літератури, в якій висвітлюється проблема навчальної тривожності, ми змогли охарактеризувати тривожність як один із психічних станів, що характеризується загальним збудженням, супроводжується рядом фізіологічних проявів, зокрема: прискорене серцебиття, тремор, підвищений тиск тощо.

Шкільна або навчальна тривожність, це одна із форм тривожності, яка проявляється в ході навчальної діяльності. Навчальна тривожність доволі часто характеризується як ситуативна, яка проявляється в умовах, які є відмінними від звичайного уроку: під час контрольних робіт, екзаменів, виступів на конференціях тощо. На різних етапах освітньої діяльності навчальна тривожність проявляється в різній мірі, але загальні ознаки є закономірні, проявляються на фізіологічному рівні та мають зовнішні ознаки.

Причиною виникнення нервових розладів, як відмітили науковці, є невідповідність вимогам, які дитина висуває сама до себе або страх не виправдати очікування батьків та вчителів.

Науковці досліджували як рівень тривожності впливає на результати навчальної діяльності і дійшли висновку, що висока тривожність проявляється у дітей, які прагнуть до отримання високих оцінок, в той час як діти із низьким рівнем знань проявляють низький рівень тривожності.

Аналіз літератури з проблеми педагогічного партнерства показав, що в даній системі визначено три головних партнери: батьки- діти – вчителі, але не менш значимими є зовнішні партнери, які можуть надавати фінансову, матеріально-технічну підтримку, що впливає на загальну атмосферу в закладі освіти, сприяючи таким чином формуванню позитивного середовища.

Партнерство – це спільне прагнення до єдиної мети, і у результаті неуспіху, відповідальність несуть всі партнери в рівній мірі. Принципи партнерства та його ключові ідеї знайшли відображення в сучасних гімназіях, і первинно проявляються у партнерському погодженні статуту закладу освіти,

визначенні ключових організаційних моментів, побудові плану роботи та розвитку закладу освіти тощо. Партнерство проявляється на всіх рівнях, воно простежується на уроці, поза його межами, під час виконання домашніх завдань або при залученні до виховних заходів тощо.

Впровадження партнерства в закладах загальної середньої освіти сприяє становленню камфорного емоційного середовища, що позитивно впливає на емоційне благополуччя дитини та й інших учасників освітнього процесу, саме тому нами була висунута гіпотеза про позитивний вплив партнерства на зниження рівня тривожності у здобувачів освіти.

Проведене емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення імовірного взаємозв'язку, результати якого представлені у третьому розділі даної роботи. Обрані методики були детально описані та представлені у додатках, зокрема методика О. Кондаша для виявлення рівня тривожності підлітків та тесту шкільної тривожності Б. Філіпса.

Опитування здобувачів освіти на констатувальному етапі дозволило визначити рівень навчальної тривожності учнів 7 класів, після чого було здійснено апробацію запропонованого нами методичного комплексу, та проведено повторне опитування для виявлення імовірного зв'язку між партнерською взаємодією в освітньому процесі та рівнем тривожності учнів.

Орієнтуючись на методику О. Кондаша, було проведено аналіз навчальної, міжособистісної, самооцінної та загальної тривожності. Використання тесту шкільної тривожності Б. Філіпса, крім загальної тривожності, включало оцінювання стресу, спричиненого соціумом; вираженість стресу через необхідність досягнення успіху; побоювання щодо проявлення власної думки; страх щодо перевірки знань; побоювання щодо невідповідності критеріям оточення; відсутність фізіологічного опору стресу; страху взаємодії з вчителем.

Результати констатувального етапу показали прояви підвищеного та високого рівня тривожності у учнів КГ та ЕГ. Для прикладу, в учнів КГ міжособистісна тривожність була на високому рівні серед 51% дівчат та 32%

хлопців; ЕГ – 49% дівчат та 31% хлопців. Деталізовані критерії оцінювання тривожності згідно з тестом Б. Філліпса показали також підвищений рівень стресу. Такі результати пов'язані із достатньою залежністю учнів від соціальної думки, оцінок, неготовності проявлятися.

Впровадження протягом навчального семестру стратегій для зменшення тривожності базувалося на механізмах партнерської взаємодії. Таким чином, робота з учнями включала ранкові зустрічі, створення спільних проєктів та кола спілкування. Під час взаємодії з батьками було передбачено проводити партнерські заходи, спільні проєкти, батьківський коучинг. Для підвищення професійної кваліфікації педагогів було передбачено механізми коучингу, менторства та взаємовідвідування уроків. Вибрані стратегії забезпечували постійну співпрацю з учнями, що було спрямовано на зменшення рівня тривожності.

Результати формувального та контрольного етапів відображають знижений рівень тривожності учнів ЕГ та високий рівень готовності до партнерської взаємодії. Позитивні результати пов'язані із трансформацією способів взаємодії з учнями й приділенням більшої уваги взаємопідтримці, формуванню довірливих відносин. Під час дослідження було встановлено кореляційний зв'язок між партнерською взаємодією та зниженням рівня тривожності учнів. Розрахунок коефіцієнту кореляції Спірмена дозволив визначити, що найбільший вплив партнерської взаємодії пов'язано зі зниженням побоювання щодо прояву власної думки ($\rho=0,76$) та страхом невідповідності критеріям оточення ($\rho=0,75$). Зниження тривожності учнів пов'язано зі зменшенням психологічної напруженості, що сприяє зростанню впевненості у власних силах внаслідок забезпеченої підтримки. Тому впровадження механізмів партнерської взаємодії є ефективним психолого-педагогічним інструментом для практичного зниження рівня стресу в учнів підліткового віку.

Посилаючись на отримані результати експериментального дослідження, можемо говорити про ефективність запропонованої нами методики

впровадження прийомів партнерства в освітньому процесі, що дозволяє нам висловити наступні рекомендації:

- впровадження прийомів партнерської взаємодії можливе за ретельної підготовки педагогів до даного виду діяльності, тому первинно мають бути проведені навчальні заняття та тренінги;
- вдосконалення навичок партнерської взаємодії є безперервним процесом, тому педагоги можуть обмінюватись власними здобутками та досвідом під час проведення загальних заходів в закладі освіти, або ж під час презентації власного досвіду на конференціях, семінарах, тренінгах тощо;
- партнерство, первинно, формується між педагогічним колективом, соціально-психологічною службою закладу освіти. Всі працівники – партнери;
- робота має бути розподілена по секторах та включає свої специфічні елементи партнерської взаємодії;
- партнерство із учнями формується під час ранкових зустрічей, за рахунок спільних навчальних або позаурочних проєктів, формування кола спілкування, де педагог не виконує ролі спостерігача або керівника процесом, натомість активно до нього долучається і співпрацює з учнями;
- партнерська взаємодія з батьками під час їх залучення до партнерських зустрічей, спільних виховних та позакласних заходів, можливість відвідування уроків за їх бажанням, проведення батьківського коучингу;
- партнерська взаємодія не виникає за один день, вона є тривалою, формується поступово та посилюються через заходи, які є важливими для кожного із партнерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ассаджолі Р. Психосинтез: теорія і практика. Київ: Port-Royal, 2002. 352с.
2. Бабаян Ю. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності школярів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 2.12. С. 18–21.
3. Барчій М. С., Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 1 (19). С. 23–32.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного виховання. Київ : Логос, 2021. 256 с.
6. Білецька І. О., Коберник О. М. Педагогіка партнерства та її реалізація в творчій спадщині В. Сухомлинського. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 171. С. 34–39.
7. Бобровський М. В. Управління закладом освіти в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. Праць / гол. ред. Н. М. Бахмат*. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2018. Вип. 24, ч. 1. С. 15–21.
8. Божок О. В. Шляхи подолання шкільної тривожності молодших школярів в умовах дистанційного навчання: кваліфікаційна робота магістра / наук. керівник Є. Л. Гергель. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2024. 81 с.
9. Бойченко Т. В. Вплив тривожності підлітків на навчальну мотивацію. Запоріжжя: ЗНУ, 2024. 84 с.
10. Булах І. С., Лук'янов А. О. Специфіка становлення самоствердження особистості підліткового віку. *Міжнародний науковий форум:*

- соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 13. С. 154–163.
11. Варій М. Й. *Загальна психологія : підручник*. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
12. Васьківська С. В. *Основи психологічного консультування: навч. посіб.* Київ: Четверта хвиля, 2004. 160 с.
13. Ворожбіт–Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10. С. 63–68.
14. Воронова С. В. Партнерство як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. *Освітній часопис*. 2023. № 2 (4). С. 15–20.
15. Воронова С. В. Психологічні чинники подолання тривожності учнів у процесі навчальної взаємодії. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 154–165.
16. Гаврилова О. Л. Педагогіка партнерства як чинник емоційного благополуччя учнів початкових класів. *Вісник психології і педагогіки: [зб. наук. праць]*. – Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. Вип. 22. С. 92–98.
17. Гаврилова О. Л. Формування нового освітнього простору на принципах педагогіки партнерства. URL: <http://conf.zippo.net.ua/?p=232> (дата звернення: 20.02.2026).
18. Гавриловська К. П., Кравчинська Л. О. Психічне здоров'я старшокласників із різним рівнем академічної успішності. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 2. С. 30–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-4>.
19. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. 2019. Т. 24, № 1(49). С. 32–48. DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1\(49\).185763](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1(49).185763).

20. Галузьяк Н. І. Психолого-педагогічна діагностика результатів навчання в закладах вищої освіти: інноваційні підходи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. Вип. 74. С. 115–121.
21. Гальченко М. С. Психологічна безпека освітнього середовища в умовах викликів. Київ: ІОД НАПН України, 2023.
22. Давидов В. В. Теорія розвивального навчання. *Вікова психологія: підручник / за ред. М. В. Савчина, Л. П. Василенко*. Київ: Академвидав, 2005. С. 142–148.
23. Данко А. Педагогіка партнерства у подоланні тривожності учнів у підручнику для менеджера: психологічний аспект. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали II Всеукр. міждисциплінар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20 жовт. 2022 р.)*. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України. 2022. С. 67–70.
24. Долинська Л. В., Уманець Л. І. Психологія шкільної тривожності: навч. посіб. Київ: Каравела, 2017. 232 с.
25. Дубасенюк О. А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349), ч. II. С. 17–24.
26. Дударчук Т., Кульчицька А. Психологічні особливості шкільної тривожності підлітків. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Луцьк, 13 трав. 2019 р.) / за заг. ред. Я. О. Гошовського та ін.* Луцьк: ПП Іванюк В. П. 2019. С. 132 – 135.
27. Жук Т. В. Вплив педагогічного партнерства на зниження емоційної напруженості учнів середньої школи. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 110 – 118.

- 28.Зарецький В. К. Рефлексивно-діяльнісний підхід до подолання навчальних труднощів. *Психологія навчання: зб. наук. пр.* / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Либідь, 2010. Вип. 12. С. 45–49.
- 29.Заяць Л. В., Петренко І. М. Теоретичний аналіз підходів до вивчення шкільної тривожності як чинника дезадаптації. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 8. С. 112–125.
- 30.Ільків Х. Результати дослідження тривожності особистості в юнацькому віці. *Видатні постаті психології: історія, сучасність і перспективи : матеріали VIII регіон. наук. семінару (Львів, 10 трав. 2022)*. Львів, 2022. С. 66–68.
- 31.Калько І. В. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21 (1). С. 33–36. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-69>.
- 32.Каменщук Т. Д., Жук Т. В. Психологічне благополуччя учнів як основа освітнього процесу: з досвіду фінської асоціації психічного здоров'я. *The process and dynamics of the scientific path : proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Athens, September 17, 2021)*. Athens : European Scientific Platform, 2021. Vol. 2. S. 65–68.
- 33.Карпенко, А. В. Психологічні чинники порушення поведінки в підлітковому віці. *Psychological factors of behavioral disorders in adolescence: кваліфікаційна робота бакалавра* / А. В. Карпенко. – Одеса, 2024. – 95 с.
- 34.Ковалишин О. Педагогічне партнерство школи та сім'ї: особливості залучення батьків до освітнього процесу. *Нова педагогічна думка*, 2025. Т. 122. № 2. С. 99–104
- 35.Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
- 36.Ковальчук В. А. Педагогічне партнерство як основа розвитку сучасної системи освіти та інституту сім'ї. *Теоретико-практичні засади*

- партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер: зб. наук. пр.* 2022. С. 89–93.
37. Ковальчук Н. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 156 с.
38. Ковбасюк Т. Л. Педагогіка партнерства: сучасні виклики та тенденції. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 10 (16). С. 640–649. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-640-649](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-640-649).
39. Кокурн О. М. Психофізіологія: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
40. Комар Т. В., Руденок А. І., Томашун Ю. В. Педагогічне партнерство сім'ї та школи в зміцненні психологічної стійкості дітей до кібербулінгу. *Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки в умовах війни: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 трав. 2024 р.).* Хмельницький : ХНУ, 2024. С. 138–142.
41. Кондаш О. Шкала соціально-ситуативної тривожності. *Психологічна діагностика: навч. посіб./* за ред. Н. О. Осадько, О. В. Білої. Київ: Каравела, 2018. С. 215–218.
42. Кононенко О. І. Емоційний інтелект як чинник подолання особистісної тривожності. *Наука і освіта.* 2013. № 7. С. 134–139.
43. Кононенко О. І. Психологія особистісної тривожності. Психологічне благополуччя та ментальне здоров'я в умовах невизначеності: матеріали науково-практичної конференції (м. Одеса, 7 квітня 2025 р.). Львів – Торунь: Liha-Pres, 2025. С. 138–141.
44. Концепція Нової української школи (ухвалена рішенням Колегії МОН від 27.10.2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 25.02.2026).
45. Косенко Д. Новий освітній простір. Мотивуючий простір: інформ. посіб. 2019. 255 с. URL:

- https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchi_prostir.pdf (дата звернення: 25.02.2026).
- 46.Кравченко Т. В. Сучасна сім'я як партнер загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2015. Вип. 35. С. 92–95
- 47.Кравчинська Т. С. Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. Вип. 32. С. 145–155.
- 48.Кравчинська Т. С. Розвиток партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах змін. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2018. № 2. С. 138–142.
- 49.Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. *Нова українська школа: веб-сайт*. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 03.03.2026).
- 50.Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 128 с.
- 51.Лісова Н. І. Довірча партнерська взаємодія як джерело розвитку суб'єктів нової української школи в Об'єднаних територіальних громадах. *Партнерство в Новій українській школі: взаємодія, розвиток, діагностика*: зб. наук. пр. Черкаси, 2020. С. 19–23.
- 52.Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
- 53.Максимова Н. Ю. Система ранньої діагностики відхилень в розвитку особистості : метод. посіб. Київ; Львів: Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 220 с.
- 54.Макух О. І. Шкільна тривожність у генезі межових психічних станів дітей. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 18. С. 453–462.
- 55.Маринченко Г. Психологічні особливості проявів тривожності у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр.*

- Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. Т. 4, вип. 14. С. 112–120.*
56. Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 6(1). С. 77–82. DOI: doi.org
57. Матохнюк Л. О., Шпортун О. М. Психологічні особливості проявів тривожності у підлітковому віці. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 5. С. 139–153.
58. Михайлова Т. Г. Вплив рівня тривожності на навчальну діяльність студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2019. Вип. 7(53). С. 113–120.
59. Небиліцина В. В. Психологічні умови подолання тривожності у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2005. 20 с.
60. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи/за заг. ред. М. Грищенка. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 26.02.2026).
61. Онаць О., Данко А. Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. 2022. Вип. 29. С. 172–184.
62. Оранюк Б. Ю. Вікові особливості підлітків у контексті формування інформаційної культури в мережевому спілкуванні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1. С. 283–293.
63. Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації : монографія / Л. М. Калініна, Н. І. Лісова, О. М. Онаць, Б. Г. Чижевський ; за наук. ред. Л. М. Калініної. Київ: Конві Прінт, 2021. 262 с.
64. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2011. 469 с.

- 65.Павелків Р. В., Цигипало О. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ : Академія, 2015. 400 с.
- 66.Папуша В. Психологічні особливості прояву тривожності в дітей різного віку. *New pedagogical thought*. 2024. Вип. 118, № 2. С. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-118-2-25-30>.
- 67.Педагогіка партнерства як ключовий компонент НУШ. *Наступність 4-5 клас: веб-сайт*. URL: <https://sites.google.com/hoippo.km.ua/nastypnyst-4-5klas/педагогіка-партнерства-як-ключовий-компонент-нуш> (дата звернення: 30.01.2026).
- 68.Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 168 с.
- 69.Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті / Т. Мотуз та ін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 43, т. 2. С. 193–198.
- 70.Перлз Ф. Гештальт-терапія: збудження та розвиток людської особистості / пер. з англ. С. Купрієнко. Київ: Наш Формат, 2024. 544 с.
- 71.Пилипко Є. В. Сучасна філософія партнерства в навчальних закладах. *Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків : ХАНО, 2022. С. 54–64.
- 72.Поліщук В. М. Вікова психологія: навч. посіб. 4-те вид., випр. і доповн. Суми: Університетська книга, 2020. 352 с.
- 73.Полударова К. Ф., Царькова О. В. Дослідження рівня шкільної тривожності в учнів восьмого класу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. № 128. С. 218–221.
- 74.Помиткіна Л. В., Полухіна М. П. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, № 27. С. 482–492.

75. Порпуліт О. О. Психолінгвістика тривожності: як воєнний стрес формує емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні молоді. *Психологія та соціальна робота*. 2025. № 1. С. 241–253. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.23>.
76. Райх В. Аналіз характеру/ В. Райх; пер. з англ. А. Борисова. – Київ: Основи, 2002. 392 с.
77. Резніченко І. Педагогічне партнерство сім'ї та школи в умовах НУШ. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2018. № 59. С. 279–285
78. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти / М. В. Бобровський та ін. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Державна служба якості освіти, 2021. 350с.
79. Руденок А., Логвіна О. Вплив тривожності учнів середніх класів на навчальну діяльність в умовах війни. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 123–131. DOI: doi.org
80. Сабат Н. В., Янків Л. І. Діагностика тривожності дітей, позбавлених батьківського піклування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. № 70. С. 224–229.
81. Сапранкова К. Ознаки шкільної тривожності здобувачів початкової освіти під час освітнього процесу / К. Сапранкова, наук. кер. Л. Г. Ярощук. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 10 листопада 2022 року*. Том 1. Суспільні науки. Запоріжжя: БДПУ, 2022. С. 66–68.
82. Семенов О. М., Вовк М. П. Педагогічне партнерство в умовах воєнних реалій. *Вісник НАПН України*. 2022. № 4 (2). С. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4214>.
83. Скляренко О. В. Шкільна тривожність: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Суми: Університетська книга, 2014. 135 с.

84. Смагіна Т. М., Шуневич О. М. Параметри та індикатори реалізації принципів педагогіки партнерства в освітньому процесі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 1. С. 201–206. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609>.
85. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Акта, 2012. 22 с.
86. Татьянчиков А. О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2013. № 52. С. 156–159.
87. Тесленко М. М. Дослідження впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(1). С. 105–115. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2\(1\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2(1)_12) (дата звернення: 04.03.2026).
88. Тесленко М., Касян К. Розвиток внутрішнього локусу контролю задля зниження тривожності у підлітків. *Охорона Здоров'я Дітей та Підлітків*. 2024. С. 31–33. URL: <http://journal.iozdp.org.ua/index.php/ua/article/view/141> (дата звернення: 30.03.2026).
89. Тимощук О. В., Токар І. Т., Кича І. І. Соціально-психологічні показники тривожності учнів та студентів сучасних навчальних закладів різних типів. *Вісник психології і педагогіки*. 2016. Вип. 18. С. 142–148.
90. Ткачук Л. В. Історичний аспект становлення і розвитку педагогіки партнерства. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 2 (6). С. 193–201. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248212](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248212).
91. Ткачук Л. Психолого-педагогічні умови подолання шкільної тривожності у молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр.* Умань, 2015. Вип. 52. С. 234–240.

92. Топузов О. М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія. Київ: Педагогічна думка, 2021. 160 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160>.
93. Філіпс Б. Тест шкільної тривожності. *Психологічна діагностика: навч. посіб.* / за ред. Н. О. Осадько. Київ: Каравела, 2018. С. 118–124.
94. Хорні К. Невротична особистість нашого часу / пер. з англ. Київ: Видавнича група «КМ-БУКС», 2020. 304 с.
95. Цал-Цалко С. В. Психологічні особливості проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2012. Т. 12, вип. 14. С. 288–295.
96. Цибульська С. М. Психосоціальна підтримка дитини як вияв педагогічної партнерської взаємодії у безпечному середовищі. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія. Психологія*. 2023. Вип. 1 (56). С. 60–65.
97. Шкарлатюк К. І. Агресія та здатність до прогнозування в підлітковому віці. *Психологічні перспективи*. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. Вип. 17. С. 273–279.
98. Шатковська О. І., Кушнір Ю. В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 5. С. 835–838.
99. Шиленкова Л. В. Проєкт «Педагогіка партнерства – інноваційний підхід до функціонування та перспектив розвитку інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти». *Урок. ОСВІТА. UA : веб-сайт*. URL: <https://urok.osvita.ua/materials/osvita-diteyooop/pedagogika-partnerstva-innovacijnij-pidhid-do-funkcionuvanna-ta-perspektiv-rozvitkuinkluzivnoi-osviti-v-zakladah-zagalnoi-serednoi-osviti/> (дата звернення: 31.01.2026).
100. Шимбарьов В. Р., Розіна І. В. Особливості прояву тривожності у сучасних підлітків. *Actual Problems of Practical Psychology*. 2025. URL:

- <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23336/1/Current%20problems%20of%20practical%20psychology.pdf> (дата звернення: 15.03.2026).
101. Шкільна тривожність – реальна проблема багатьох учнів середньої школи. *Mozok.ua: веб-сайт*. URL: <https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3770-shklna-trivozhnst--realna-problema-bagatoh-uchnv-seredno-shkoli> (дата звернення: 15.03.2026).
102. Юхимчук І. В. Психологічні особливості подолання шкільної тривожності в учнів підліткового віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2011. Т. 2, вип. 7. С. 278–282.
103. Юхимчук І. Психологічні засади формування партнерських взаємин суб'єктів освітнього процесу. *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 21. С. 294–301.
104. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету*. Серія : Психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 165–170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlups_2020_6_26.
105. Adler A. *Understanding Human Nature: The Psychology of Personality*. London : Routledge, 2020. 254 p.
106. Agafonova H., Bilous R. Social transformations as a factor in the intensification of anxiety and depressive symptoms in adolescents. *Herald of Kyiv Institute of Business and Technology*. 2025. Vol. 53, no. 2. P. 11–21. DOI: [https://doi.org/10.37203/kibit.2025.53\(2\).01](https://doi.org/10.37203/kibit.2025.53(2).01).
107. *Conceptions C of Modern Psychiatry*. Washington, D.C.: The William Alanson White Psychiatric Foundation, 1947. 147 p.
108. Convenience sampling methods in psychology: A comparison between crowdsourced and student samples / J. Novielli et al. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 2025. Vol. 57, no. 3. P. 229–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/cbs0000394>.

109. Emotional and socio-cognitive processing in young children with symptoms of anxiety / H. Howe-Davies et al. *European child & adolescent psychiatry*. 2023. Vol. 32, no. 10. P. 2077–2088. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02050-2>.
110. Erik Erikson Reader / ed. by H. Erikson, R. Coles. Norton and Company 2001. 514 p. 49. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://becalm.com.ua/mind/try-teoriyi-zygmunda-frejda-pro-tryvozhnist>.
111. Eysenck H. J. *Anxiety, Personality and Inflammation*. Cambridge : Cambridge University Press, 2016. 238 p.
112. Freud S. *Jenseits des Lustprinzips*. Leipzig; Wien; Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1920. 60 S. (Beihefte der Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse ; № 2).
113. Freud S. *Jenseits des Lustprinzips*. Leipzig; Wien; Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1920. 60 S.
114. Fromm E. *Escape from Freedom*. New York: Henry Holt and Company, 2021. 320 p. *ature: The Psychology of Personality*. London : Routledge, 2020. 254 p
115. Fromm E. *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973. 522 p.
116. Grajdan M. M. et al A systematic review of parental involvement in digital cognitive behavioural therapy interventions for child anxiety / M. M. Grajdan et al. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2025. Vol. 28, no. 1. P. 22–70. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00505-3>.
117. Horney K. *The Neurotic Personality of Our Time*. Anniversary ed. New York: W. W. Norton & Company, 2017. 320 p.
118. Kelly G. A. *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs* / G. A. Kelly. — New York : W. W. Norton & Company, 1963. — 189 p.
119. Kratochvíl S. *Skupinová psychoterapie neuróz*. Praha: Avicenum, 1978. 231 s.

120. Martis J. E., Aiyappa S. Oral tradition as a cultural conveyor: A study of the tere practice in Kodava society. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2026. P. 1–9.
121. Mathews A., Mackintosh B., Yiend J. Selective Attention and Anxiety: A Cognitive Perspective. New York: Guilford Press, 2007. 258 p.
122. Maurois A. Un art de vivre. Paris : Le Livre de Poche, 2021. 256 p.
123. Multidimensional components of (state) mathematics anxiety: Behavioral, cognitive, emotional, and psychophysiological consequences / I. C. Mammarella et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2023. Vol. 1523, no. 1. P. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.14982>.
124. Perls F. S. Gestalt Therapy Verbatim/ F. S. Perls. — Lafayette : Real People Press, 1969. — 296 p.
125. Phillips B. N. School Stress and Anxiety. New York : Human Sciences Press, 1978. 190 p.
126. Spielberger C. D. Anxiety and Behavior. Academic Press, 2013. 376 p.
127. Sullivan H. S. The Interpersonal Theory of Psychiatry. London: Routledge, 2012. 414 p.
128. Tallis F. How to Stop Worrying. London : Sheldon Press, 2019. 224 p.
129. York K. J., Robinson M. D. Anxiety and the Control of Attention. *Journal of Research in Personality*. 2015. Vol. 54. P. 31–39.

Визначення рівня тривожності учнів за методикою О. Кондаша

Відповідно до методики О. Кондаша для виявлення рівня тривожності підлітків необхідно визначити рівень тривожності по кожному питанню:

1. Відповідаєш біля дошки
2. Ідеш на гостину до незнайомих
3. Береш участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах
4. Розмовляєш із директором школи
5. Думаєш про своє майбутнє
6. Учитель визначає за журналом, кого викликати відповідати
7. Тебе критикують, тобі у чомусь докоряють
8. На тебе дивляться, коли ти щось робиш (спостерігають за тобою під час роботи, розв'язування завдання)
9. Пишеш контрольну роботу
10. Після контрольної вчитель оголошує оцінки
11. На тебе не звертають уваги
12. У тебе щось не виходить
13. Чекаєш на повернення батьків із батьківських зборів
14. Тобі загрожує невдача, провал
15. Чуєш за своєю спиною сміх
16. Складаєш іспити (ЗНО) у школі
17. На тебе гніваються (незрозуміло чому)
18. Виступаєш перед великою аудиторією
19. На тебе чекає важлива, вирішальна справа
20. Не розумієш пояснень учителя
21. Із тобою не згодні, суперечать тобі
22. Порівнюєш себе з іншими
23. Перевіряють твої здібності

24. На тебе дивляться, як на маленьку дитину
25. На уроці вчитель зненацька ставить тобі запитання
26. Замовкли, коли ти наблизився (наблизилася)
27. Оцінюють твою роботу
28. Думаєш про свої справи
29. Маєш прийняти важливе рішення
30. Не можеш виконати домашнє завдання

Таблиця Д1. Розшифровка рівня тривожності підлітків внаслідок використання методики О. Кондаша

Рівень тривожності	Навчальна тривожність	Міжособистісна тривожність	Самооцінна тривожність	Загальна тривожність
<i>Хлопці</i>				
Низький	<4	<4	<5	<17
Нормальний	4-17	5-17	4-18	17-54
Підвищений	18-23	18-24	19-25	55-73
Високий	>23	>24	>25	>73
<i>Дівчата</i>				
Низький	<7	<7	<11	<30
Нормальний	7-19	7-20	11-21	30-62
Підвищений	20-25	21-27	22-26	63-78
Високий	>25	>27	>26	>78

**Визначення рівня тривожності учнів за тестом шкільної тривожності Б.
Філліпса**

Необхідно надати відповіді на питання «Так» або «Ні»:

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?

18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожися ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе задіває?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?

56. Чи тривожися ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?

58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Визначення рівня готовності учнів до партнерської взаємодії в освітньому процесі

Із запропонованих варіантів необхідно вибрати один, який найбільше підходить

Блок I. Взаємодія з батьками:

1. Якщо ви отримали низькі результати з якоїсь дисципліни ви:
 - А. звертаєтесь до батьків за допомогою у визначенні основних причин такого результату, та побудови плану дій для уникнення аналогічного результату в подальшому
 - Б. Крадькома і мимохідь скажете батькам, пообіцяєте виправити
 - В. Нічого не скажу, бо покарають
2. Післяурочна діяльність дитини, гурткова робота ...
 - А. Обговорюється разом із батьками, рішення приймається спільно
 - Б. Батьки (мама) пропонують можливі варіанти, а я обираю
 - В. остаточне рішення за батьками (мамою)
3. Під час обговорення якогось важливого питання у вас виникає власна думка, ви...
 - А. Висловлю свою думку, батьки завжди дозволяють мати власне бачення
 - Б. скажу крадькома, або лиш частину думки, може мене почують
 - В. Нічого не скажу, моя думка ніколи не має значення
4. Чи знають ваші батьки чим ви захоплюєтесь?
 - А. Так, ми часто обмінюємося цікавинками, мама/тато поділяє мої захоплення.
 - Б. Знають, але мало цікавляться
 - В. Батьки вважають мої хоббі дурницями
5. Відповідальність за виконання домашніх завдань — це:
 - А моя відповідальність, але якщо виникають складності, за допомогою

звернусь до батьків, вони 100% допоможуть

Б. Батьки зацікавлені моїм навчанням, все контролюють

В. Я учусь для себе, батьки мене не контролюють і не допомагають

Блок II. Взаємодія з учителями

6. У випадку конфлікту в класі

А. Звернуся до вчителя для пошуку компромісу

Б. Наскаржусь на опонента вчителю

В. Розберусь самостійно після школи

7. Якщо вчитель просить щоденник для запису зауваження

А. спробую відверто поговорити і знайти компроміс, щоб уникнути запису

Б. Засмучусь, але нічого говорити не буду

В. Нічого страшного, це просто допис у щоденнику

8. Чи вагома роль кожного із учнів у житті гімназії?

А. Для учнів часто проводяться голосування при вирішенні багатьох організаційних та навчальних питань

Б. Інколи, переважно в аспекті учнівського самоврядування

В. Ні. Думка учнів не важлива

9. Чи є у вашому класі чат разом із класним керівником та іншими вчителями?

А. Так, таким чином ми визнаємо всі новини і можемо задавати питання

Б. Лише із класним керівником, на всі питання відповідає вона

В. Ні, ми передаємо інформацію один одному ланцюжком

10. На вашу думку, ваші успіхи в школі це -

А. результат спільної вашої праці, вчителя, дитини та батьків

Б. деякою мірою вчителя, але переважно моя заслуга

В. Виключно моя заслуга

Інтерпретація результатів

Більшість відповідей «А»: Ви — ідеальний партнер. Ви розумієте цінність діалогу, поважаєте особистість дитини та професіоналізм учителя. Ваша позиція сприяє створенню безпечного та ефективного середовища для розвитку дитини.

Більшість відповідей «Б»: Ви на шляху до партнерства. Ви намагаєтесь співпрацювати, але іноді схиляєтесь до надмірного контролю або захисної позиції. Спробуйте більше довіряти дитині та вчителю.

Більшість відповідей «В»: Ви притримуєтесь традиційної (авторитарної) моделі. Вам може бути складно прийняти ідею рівності в освіті. Це часто призводить до непорозумінь із підлітками та дистанціювання від школи. Спробуйте подивитися на вчителя та дитину як на союзників, а не як на виконавців ваших вимог.

ДОДАТОК 4

**Визначення рівня тривожності учнів за допомогою методики О.
Кондаша**

Таблиця Д4. Оцінка рівня тривожності учнів за допомогою методики О.
Кондаша

Експериментальний етап	Рівень тривожності	Стать	КГ			ЕГ			Незалежність вибірки по Стьюденту
			М	SD	% учнів	М	SD	% учнів	
Формувальний етап	Навчальна тривожність								
	Низький	Д	5	0,4	8	5	0,6	35	-12,3
		Х	3	0,3	6	2	0,3	31	-12,6
	Нормальний	Д	14	1,3	10	13	1,4	32	-11,9
		Х	14	1,8	15	11	1,2	30	-12,5
	Підвищений	Д	23	2,1	37	22	2,0	19	10,3
		Х	20	1,9	38	21	2,6	22	10,7
	Високий	Д	27	2,3	45	28	1,8	14	15,8
		Х	25	1,9	41	25	1,3	17	14,6
	Міжособистісна тривожність								
	Низький	Д	5	0,3	8	6	0,3	32	-10,1
		Х	4	0,2	10	3	0,4	33	-7,9
	Нормальний	Д	17	1,5	11	15	1,5	35	-10,6
		Х	14	1,3	13	12	1,2	31	-10,7
	Підвищений	Д	24	1,6	41	23	1,4	18	12,3
		Х	19	2,6	42	20	2,3	19	12,4
	Високий	Д	29	1,2	40	28	1,1	15	11,7
		Х	25	0,8	35	26	0,7	17	10,2
	Самооцінна тривожність								
	Низький	Д	9	0,4	12	10	0,5	31	-12,9
		Х	2	0,3	10	3	0,3	40	-14,6
	Нормальний	Д	18	1,5	13	15	1,7	35	-11,3
		Х	13	1,4	8	15	1,6	33	-16,2
	Підвищений	Д	24	2,7	38	22	2,1	18	9,6
Х		22	2,1	43	21	2,4	14	12,5	
Високий	Д	28	1,8	37	27	1,7	16	9,1	
	Х	26	1,7	39	27	1,9	13	8,5	
Контрольний етап	Навчальна тривожність								
	Низький	Д	4	0,6	8	3	1,4	40	-16,9
		Х	3	1,2	7	2	0,3	39	-16,4
	Нормальний	Д	14	1,8	12	10	1,3	38	-15,3
		Х	15	1,6	13	9	1,4	45	-14,8

Підвищені	Д	23	1,3	47	21	1,7	12	13,6
	Х	19	1,5	50	18	1,3	10	13,9
Високий	Д	27	2,4	33	27	1,8	10	8,7
	Х	24	2,8	30	25	2,1	6	8,0
Міжособистісна тривожність								
Низький	Д	5	0,6	10	4	0,2	38	-8,6
	Х	4	0,3	7	3	0,2	39	-9,2
Нормальні	Д	13	0,9	12	10	0,8	42	-11,5
	Х	14	0,8	10	9	0,6	41	-11,4
Підвищені	Д	23	2,6	30	21	2,3	15	7,3
	Х	22	2,7	47	19	2,1	12	10,6
Високий	Д	28	2,3	48	28	2,2	5	17,7
	Х	25	3,6	36	24	2,4	8	16,9
Самооцінна тривожність								
Низький	Д	9	0,8	11	5	0,9	35	-12,1
	Х	3	1,0	5	3	1,3	49	-15,3
Нормальні	Д	15	2,3	14	12	1,8	38	-9,6
	Х	15	2,9	9	13	1,4	34	-9,7
Підвищені	Д	24	1,4	39	23	1,3	15	9,5
	Х	20	1,6	49	22	0,9	7	15,2
Високий	Д	27	3,3	36	27	3,1	12	9,7
	Х	26	3,9	37	27	3,8	10	10,3

*критичне значення рівне 2,05 при $p \leq 0.05$

ДОДАТОК 5

Визначення рівня тривожності учнів за допомогою тесту Б. Філіпса

Таблиця Д5. Оцінка тривожності учнів в освітньому середовищі з використанням тесту Б. Філіпса (формувальний та контрольний етапи)

Показник тесту	Етап дослідження	КГ, відсоток тривожних відповідей		ЕГ, відсоток тривожних відповідей		Незалежність вибірки по Ст'юденту*	
		Д	Х	Д	Х	Д	Х
загальна тривожність	Формувальний	73	65	45	51	7,1	4,2
	Контрольний	71	57	24	22	10,1	5,3
стрес, спричинений соціумом	Формувальний	75	56	27	24	8,4	7,3
	Контрольний	73	58	28	23	10,8	8,2
вираженість стресу через необхідність досягнення успіху	Формувальний	51	76	27	28	6,5	12,4
	Контрольний	53	74	24	22	6,3	12,9
побоювання щодо проявлення власної думки	Формувальний	77	49	43	45	8,0	1,8
	Контрольний	72	45	20	19	12,9	7,4
страх щодо перевірки знань	Формувальний	49	32	50	24	0,05	0,7
	Контрольний	42	27	18	15	7,4	2,6
побоювання щодо невідповідності критеріям оточення	Формувальний	77	53	26	28	13,4	10,6
	Контрольний	58	52	20	18	11,2	10,9
	Формувальний	30	25	24	26	1,2	0,8

відсутність фізіологічного опору стресу	Контрольний	32	26	17	20	4,6	1,3
страх у взаємодії з викладачем	Формувальний	72	54	37	50	9,1	0,5
	Контрольний	52	49	25	23	11,0	9,6

**критичне значення рівне 2,05 при $p \leq 0.05$*

**Проведення кореляційної залежності між рівнем партнерської взаємодії
та рівнем тривожності**

Таблиця Д6. Кореляційний аналіз залежністю між впливом партнерської взаємодії та рівнем тривожності

Критерій тривожності	R₁ (тривожність)	R₂ (партнерство)	d = R₁ - R₂	ρ	Отримані результати
<i>За методикою О. Кондаша</i>					
Навчальна тривожність	1	2	-1	-0,7	сильний
Міжособистісна тривожність	2	3	-1	-	сильний
Самооцінна тривожність	4	2	2	0,74	сильний
Загальна тривожність	3	1	2	0,72	сильний
<i>За тестом шкільної тривожності Філіпса</i>					
стрес, спричинений соціумом	5	3	2	0,73	сильний
вираженість стресу через необхідність досягнення успіху	4	2	2	0,71	сильний
побоювання щодо проявлення власної думки	4	2	2	0,76	сильний
страх щодо перевірки знань	3	3	0	0,50	середній
побоювання щодо невідповідності критеріям оточення	4	1	3	0,75	сильний

відсутність фізіологічного опору стресу	3	2	1	0,59	середній
страх у взаємодії з викладачем	2	1	1	0,61	сильний