

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ ТА БЕЗПЕКИ  
Кафедра загальної та соціальної психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА  
ПОВЕДІНКУ ТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**кваліфікаційна робота**  
здобувачки першого  
(бакалаврського) рівня вищої освіти  
заочної форми навчання  
спеціальність 053 «Психологія»  
**Лідії ШОФЕРОВСЬКОЇ**

**Науковий керівник:**  
завідувач кафедри загальної  
та соціальної психології  
доктор психологічних наук, професор  
**Зоряна КОВАЛЬЧУК**

**Рецензент:**  
професор кафедри загальної та  
соціальної психології  
кандидат психологічних наук, доцент  
**Олена ВАВРИНІВ**

**Кваліфікаційна робота допущена до захисту**

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2026 р., протокол № \_\_\_\_

Завідувач кафедри загальної та соціальної психології

доктор психологічних наук, професор

\_\_\_\_\_ **Зоряна КОВАЛЬЧУК**

**Львів-2026**

## АНОТАЦІЯ

**Шоферовська Лідія. Кваліфікаційна робота. Психологічні особливості впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів.**

У кваліфікаційній роботі досліджено вплив негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів. Здійснено теоретичний аналіз емоційної сфери дітей, розглянуто основні підходи до розуміння негативних емоцій, їх функцій та механізмів впливу. Емпірично досліджено взаємозв'язок негативних емоцій із показниками навчально-пізнавальної діяльності та поведінкою молодших школярів. Розроблено програму психологічної корекції емоційних станів дітей.

***Ключові слова: негативні емоції, молодші школярі, емоційна сфера, поведінка, навчально-пізнавальна діяльність.***

**Shoferovska Lidia. Qualification Work. Psychological Features of the Influence of Negative Emotions on the Behavior and Learning-Cognitive Activity of Primary School Children.**

The qualification work investigates the influence of negative emotions on the behavior and learning-cognitive activity of primary school children. A theoretical analysis of the emotional sphere of children is carried out; the main approaches to understanding negative emotions, their functions, and mechanisms of influence are considered. The relationship between negative emotions and indicators of learning-cognitive activity and behavior of primary school children is empirically investigated. A program for psychological correction of children's emotional states is developed.

***Keywords: negative emotions, primary school children, emotional sphere, behavior, learning-cognitive activity***

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>7</b>
1.1. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.....	7
1.2. Види негативних емоцій та чинники їх виникнення.....	17
1.3. Взаємозв'язок між емоціями та навчальною діяльністю дітей.....	24
Висновки до розділу 1.....	31
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗКУ З ПОВЕДІНКОЮ І НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>33</b>
2.1. Методологічна основа емпіричного дослідження.....	33
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	39
2.3. Психологічна програма корекції негативних емоційних станів молодших школярів.....	50
Висновки до розділу 2.....	53
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>55</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>57</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>65</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Тривалий час у педагогічній практиці емоційний аспект розвитку дитини розглядався як другорядний. Освітній процес був орієнтований переважно на дисципліну та результати навчання. Водночас емоційні прояви дітей часто сприймалися як такі, що ускладнювали навчальну діяльність і негативно впливають на поведінку, у зв'язку з чим їх стримували або ігнорували.

На сьогоднішній день система освіти в Україні продовжує змінюватися та приділяє дедалі більше уваги до емоційному стану молодших школярів. Зростає усвідомленням того, як саме емоції, зокрема негативні, впливають на навчально-пізнавальну діяльність і поведінку дитини. За останні роки з'явилися інноваційні освітні реформи, а саме - поява Нової української школи. З цими змінами підвищилась увага до емоційного розвитку дітей та їх психологічного благополуччя [9].

Емоції є невід'ємною частиною розвитку, навчання та, насамперед, життя дитини. Саме емоції відіграють важливу роль у формуванні поведінки, успішності та ставленні дитини до навчання. Негативні переживання здатні чинити різнобічний вплив на молодшого школяра, зокрема впливати на когнітивну сферу, поведінку та мотивацію до навчання. Емоційні стани визначають особливості взаємодії дитини як в освітньому середовищі, так і в повсякденному житті.

На даний момент діти продовжують стикаються з високими очікуваннями щодо успішності як з боку педагогів, так і з боку батьків, що створює додатковий психологічний тиск. У зв'язку з цим дослідження психологічних особливостей впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів залишається актуальним і сприяє поглибленню розуміння емоційної сфери дітей.

Отже, вплив негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність дітей є не лише важливою, але й багатовимірною проблемою, яка включає когнітивні, мотиваційні та поведінкові аспекти. Врахування цих впливів є важливим для створення правильного навчального середовища та умов для психологічної безпеки учнів, що дозволить сприяти розкриттю їхнього навчального потенціалу.

**Мета дослідження:** дослідження психологічних особливостей впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів.

**Об'єкт дослідження:** емоційна сфера особистості молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати наукову літературу щодо особливостей емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.
2. Виокремити основні види негативних емоцій молодших школярів та дослідити особливості їх прояву.
3. Емпірично довести, яким чином негативні емоції змінюють поведінку дітей та їхню навчальну активність.
4. Розробити психологічну програму корекції негативних емоційних станів молодших школярів.

**Теоретично-методологічна основа дослідження:** теорія базових емоцій П. Екмана, нейропсихологічний підхід М. Г. Іммордіно-Янг до взаємозв'язку емоцій та навчання, теорія контролю та цінності академічних емоцій Р. Пекруна, теорія конструйованих емоцій Л. Ф. Барретт, концепція психосоціального розвитку Еріка Еріксона, концепція соціально-емоційного навчання CASEL.

**Наукова новизна** полягає в тому, що:

- *уточнено* особливості взаємозв'язку між негативними емоційними станами молодших школярів (тривожність, агресивність, фрустрація) та показниками їхньої навчально пізнавальної активності;
- *поглиблено* наукові уявлення про вплив негативних емоцій на когнітивні процеси у дітей молодшого шкільного віку;
- *конкретизовано* чинники, що посилюють негативний емоційний вплив на навчальну діяльність дітей;
- *розширено* теоретичні підходи до розуміння ролі емоційного стану в процесі навчальної діяльності дітей.

**Теоретичне значення** дослідження полягає в тому, щоб узагальнити та систематизувати існуючі теоретичні засади щодо ролі негативних емоцій у розвитку дитини, а також поглибити уявлення про особливості їх впливу на навчально-пізнавальну діяльність.

**Практичне значення** полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані педагогами для мінімізації ризиків впливу негативних емоцій на навчальний процес та поведінку молодшого школяра. Отримані результати можуть бути використані у діяльності практичних психологів закладів освіти для діагностики та корекції негативних емоційних станів молодших школярів. Вони також можуть застосовуватися батьками для кращого розуміння емоційних труднощів дитини та надання їй своєчасної підтримки у навчальній діяльності. Крім того, вони можуть бути використані для розробки психолого-педагогічних рекомендацій для зменшення емоційної напруги дітей. Отримані дані можуть слугувати основою для подальших наукових досліджень.

**Структура роботи:** вступ, два основні розділи, висновки, список використаних джерел та додатки.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПЛИВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ НА ПОВЕДІНКУ ТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

### **1.1. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку**

Емоції займають особливе місце в житті кожної людини, зокрема в дитинстві, коли вони є настільки щирими та різноманітними. Проблема зв'язку емоцій з навчально-пізнавальною діяльністю і поведінкою школярів є однією з актуальних у сучасних дослідженнях та активно розробляється науковцями [29; 44]. Особистість дитини перебуває на стадії активного формування, тому важливо врахувати її емоційний розвиток та контекст, у якому вона зростає, адже ці чинники суттєво впливають на цей процес.

Успішність у навчанні та соціальна адаптація значною мірою залежить від емоційного стану школяра. Розуміння власних емоцій та інших дозволяє дитині ефективно взаємодіяти у шкільному середовищі. Тому вивчення особливостей емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку має велике значення для психології, педагогічної та практичної діяльності в школі.

У науковій літературі існує значна кількість досліджень, присвячених емоційному розвитку дітей. Окремі аспекти впливу емоцій розглядаються у контексті мотивації до навчання, когнітивних процесів та поведінки. Проте питання впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів не завжди розглядається як цілісна проблема, що актуалізує потребу в її комплексному дослідженні.

Проблема впливу негативних емоцій на навчальну діяльність молодших школярів досліджувалася у працях наступних вітчизняних психологів: С. Д. Максименко, С. В. Підлісна, Т. М. Титаренко, Л. М. Карамушка та інші.

Також дану проблему досліджували і зарубіжні вчені, такі як: Ж. Піаже, Е. Еріксон, Ч. Спілбергер, Р. Пекрун, М. Х. Імордіно-Янг, Л. Ф. Барретт.

Р. Пекрун в межах своєї контроль-ціннісної теорії емоцій обґрунтував, що навчальні емоції визначаються рівнем суб'єктивного контролю над діяльністю та значущістю її результату для особистості. Крім того, вони визначають ефективність навчання.

Взаємозв'язок емоцій та навчальної діяльності розкривають також в межах нейронаукового підходу. Сучасна дослідниця М. Х. Імордіно-Янг доводить, що емоції забезпечують осмислення інформації та формують мотивацію до навчання. На її думку, пізнавальні процеси та емоції є взаємопов'язаними, а ефективне навчання можливо лише за умови емоційного залучення [44].

Наукові підходи підкреслюють важливу роль емоцій у навчальній діяльності, тому доцільно уточнити зміст поняття «емоції» та розглянути їх структуру.

У психології поняття емоції можна зрозуміти як складний психологічний процес, який відображає суб'єктивне ставлення людини до значущих подій навколишнього середовища, інших людей та до самої себе [7, с. 211].

Емоції виникають у процесі взаємодії особистості з оточенням. Зазвичай емоційні реакції виникають щоби швидко зрозуміти наскільки небезпечною або сприятливою є конкретна ситуація. Тобто вони є первинною реакцією організму на внутрішні або зовнішні подразники. Саме завдяки цьому людина здатна оперативно реагувати на зміни навколишнього середовища і приймати рішення відповідно до умов [10, с. 19].

Згідно з визначенням АРА [19], емоції є складними психологічними станами, які охоплюють три основні компоненти:

1. Суб'єктивний досвід.
2. Фізіологічні реакції.
3. Поведінкові прояви (міміка, жести, дії).

На думку дослідників, а саме Р. Лазаруса, емоції тісно пов'язані з когнітивною оцінкою ситуації. Згідно з його переконанням, емоційна реакція

виникає не тільки як автоматична відповідь на подразник, але й як результат суб'єктивного сприйняття події та її значення для особистості. Саме тому, емоції виконують роль посередника між пізнавальними процесами та поведінковими реакціями [24].

Сучасна концепція Л. Ф. Барретт про конструйовані емоції, влучно показує, яким чином працюють емоції у цьому віці. Емоції активно конструюються мозком у конкретному моменті на основі досвіду та соціального контексту. Мозок дитини спирається на попередні знання про емоції і створює саме ту емоцію, яка буде доречною. Цей процес підсилюється розвитком у молодшого школяра мовних навичок, як-от здатність називати свої переживання [22].

На думку Л. Ф. Барретт, мовні навички є ключовим механізмом, за допомогою яких дитина здатна конструювати емоції. Завдяки мові діти навчаються класифікувати свій внутрішній досвід як певну емоцію. Конструювання емоцій відбувається в процесі взаємодії з оточуючими. Діти спостерігають, яким чином дорослі застосовують емоційні слова в різних ситуаціях. Завдяки цьому вони починають розуміти та називати свої емоції, формують поняття про них. У цьому контексті емоційний розвиток – це процес, коли дитина навчається створювати та застосовувати емоційні поняття у повсякденному житті [42].

Тобто, у концепції Р. Лазаруса емоції трактуються як результат суб'єктивної оцінки події та їх значення для особистості, тоді як Л. Ф. Барретт розглядає їх як конструйовані мозком стани, що формуються на основі попереднього досвіду та соціального контексту. Отже, розглянуті підходи загалом узгоджуються з визначенням емоцій, запропонованим АРА, відповідно до якого індивідуальний досвід є їх складовою. Відтак слід розглянути особливості емоційного розвитку молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік (6–11 років) – це один із найважливіших етапів в емоційному розвитку дитини, коли відбувається раптовий перехід від

звичного ігрового способу життя до навчальної діяльності. У цей період молодші школярі змушені змінювати привичне для них середовище на щось нове, а саме – школу. З'являється систематичне навчання, збільшується обсяг обов'язків та підвищується відповідальність. Але зміни стосуються не лише середовища, а й пізнавальної, емоційної та соціальної сфери дитини. Змінюється провідна діяльність з ігрової на навчальну та з'являється соціальна роль «учня», яка передбачає засвоєння дитиною навчальних матеріалів та дотримання правил.

Емоційний розвиток розглядається як безперервний процес формування здатності особистості до регуляції, усвідомлення та проявлення емоцій. Цей процес починається з раннього дитинства і триває протягом усього життя. Згідно з науковим підходом К. Е. Ізарда та К. Дж. Трентакоста, емоційний розвиток передбачає опанування причинно-наслідкових зв'язків емоційних реакцій, здатності переживати та розпізнавати емоції [46].

Емоційний розвиток включає формування таких компонентів: саморегуляція; самосвідомість; розуміння та розпізнавання власних емоцій і емоцій інших; здатність виражати та переживати власні емоції.

Сучасні дослідники розглядають емоційний розвиток як поступовий і багатокомпонентний процес, що відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем. Він охоплює зміну та переживання емоційних реакцій, а також фізіологічні, мотиваційні процеси та поведінкові прояви дитини. У міру накопичення досвіду емоційна сфера дитини зазнає змін [56].

Концепція психосоціального розвитку Е. Еріксона, залишається актуальною в межах сучасних уявлень про розвиток особистості дитини. На його думку особистість формується за рахунок вікових соціально-емоційних конфліктів. Важливим етапом в концепції є емоційний зв'язок дитини з дорослим, який формує рівень базового відчуття безпеки та довіри. У дошкільному віці дитина активно взаємодіє з оточенням, що сприяє розвитку ініціативності, самостійності та емоційно-соціальних навичок. На етапі

молодшого шкільного віку школяр отримує оцінку з боку однолітків та вчителів, що впливає на формування впевненості в собі та ставленні до навчання [35].

Ідеї Е. Еріксона влучно перегукуються з сучасними концепціями соціально-емоційного навчання, наприклад CASEL (колаборація з академічного, соціального та емоційного навчання). Їхній підхід SEL (соціально-емоційне навчання) наголошує на важливості розвитку здатності усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, оскільки це впливає на здатність дитини до відповідальної поведінки, ефективної комунікації. Такі навички є надзвичайно важливими для позитивної самооцінки, успіхів та залученості до навчання, соціалізації. В подальшому це сприяє особистісному та навчальному розвитку дитини. Саме у дитячому віці закладаються основи для подальшої здатності до емоційного співпереживання, що в свою чергу є необхідним для успішної соціальної адаптації. Емоції відіграють важливу роль у процесі формування міжособистісних стосунків, емоційного зв'язку між дитиною та значущим дорослим, емпатії і вміння розпізнавати емоції інших людей [29, с. 5–6; 9].

Таким чином, наведені підходи підкреслюють важливість емоційного розвитку у молодшому шкільному віці. На цій основі можна перейти до розгляду емоційної сфери школярів.

Емоційну сферу в психології описують як частину психіки та важливу складову в розвитку особистості, що охоплює переживання емоційних станів та почуттів, здатність адаптуватися та регулювати власну поведінку, відображати суб'єктивне ставлення людини до навколишнього світу. Це те, що забезпечує формування внутрішньої стабільності та гармонії [15, с. 199–206]. Емоційна сфера у дитячому віці потребує особливої уваги, адже в цей період формуються базові механізми емоційної регуляції та реагування.

Важливо зазначити, що саме перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку, впливає на зміну емоційних переживань. Вступ до 1-го класу

супроводжується змішаними почуттями дитини, як-от радість і тривога, зацікавленість та нервозність. Оскільки, провідна діяльність дитини змінюється, емоційна сфера дитини також зазнає певних змін. Як показують дослідження К. Д. Еспоті та А. Цигали [33], в період адаптації до школи у значної частини дітей спостерігається зростання рівня тривожності. Основними причинами цього є невідомі для дитини раніше правила, вимоги до успішності та побоювання можливих невдач у навчанні. Переживання молодшого школяра починають детермінуватися переважно зовнішніми чинниками: очікуваннями педагога та взаємодією в учнівському колективі, соціальної оцінкою. Емоційне благополуччя дитини під час адаптації до школи є надзвичайно важливим, оскільки наявність емоційних труднощів у цей період може негативно позначитися на її навчально-пізнавальній діяльності.

У молодшому шкільному віці емоції залишаються регулятором поведінки, але поступово набувають більш усвідомленого характеру. Емоційна сфера дитини перебудовується у зв'язку зі змінами середовища та новими вимогами. Змінюється спосіб емоційного реагування, вираження та переживання емоцій [1, с. 72]. Ключовими аспектами емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку є:

- 1) Нестабільність самооцінки та чутливість до критики.

Підвищення емоційної вразливості є характерною особливістю для дітей цього віку. Школярі схильні чутливо реагувати на невдачі та успіхи у навчальній діяльності, на оцінку зі сторони батьків, вчителів та однолітків. Деколи навіть незначні зауваження або критика можуть викликати емоції образи, тривоги або призвести до погіршення настрою. Це пояснюється тим, що у дітей молодшого шкільного віку, самооцінка знаходиться на етапі розвитку та залежить від зовнішньої оцінки. Для школяра схвалення з боку значущого дорослого набуває особливого значення, а негативна оцінка сприймається як загальна характеристика його особистості, а не як окрема

ситуація. Саме цей дисбаланс між відчуттями впевненості та невпевненості у собі, робить дитину настільки чутливою до оцінювання. Як результат, втрата мотивації до навчання після першої помилки серед школярів, не є рідкістю [12, с. 168–169; 175–178].

2) Бурхливість, імпульсивність емоційних реакцій, емоційна нестабільність.

Емоційна сфера дітей включає позитивні (радість, ніжність, співчуття) і негативні переживання (нетерплячість, агресивність, імпульсивність). У період становлення особистості школярі здатні переживати емоції набагато яскравіше ніж старші діти, більш бурхливо та експресивно. Це зумовлено тим, що здатність дитини до стримування та обдумування емоційних реакцій ще тільки формується. Діти молодшого шкільного віку ще не завжди здатні свідомо контролювати власні емоційні стани і це в свою чергу проявляється у поведінці. Емоційні реакції можуть мати вигляд імпульсивних дій, різких висловлювань, поведінкових змін. Це є типовою особливістю емоційної сфери молодшого школяра і вимагає підтримки з боку педагогів та батьків, для того щоби дитина навчилася усвідомлювати та регулювати свої емоції. Висока чутливість до зовнішніх впливів відображається в тому, що реакція дитини викликає не подію, а її емоційне значення [6].

3) Початок розвитку довільної емоційної регуляції.

Розвиток довільної емоційної регуляції є одним із основних психічних новоутворень дитини у молодшому шкільному віці. Школяр реагує емоційно швидко й безпосередньо, не витрачаючи час на роздуми або довільну регуляцію. Довільність емоційної регуляції розглядається як здатність керувати своїми емоціями свідомо, тобто стримувати миттєві емоційні реакції і спрямовувати їх відповідно до мети. Ця здатність у молодшому шкільному віці залежить від того, як дитина мислить та як її підтримують дорослі. Школярі знаходяться на перехідному етапі, коли вони вчаться стримувати імпульсивні реакції, адекватно реагувати на критику або вимоги дорослих [5,

с. 20–30]. Задля ефективної саморегуляції дитина повинна розуміти власні емоційні стани та справлятися з ними. У сучасних українських наукових дослідженнях [8] практика «майндфулнес» є інноваційною технологією, яка допомагає розвивати у школяра вміння проживати звичні події усвідомлено, а також підтримувати психічне благополуччя. Діти навчаються розрізняти власні емоції, звертати увагу на них та не оцінювати їх як «погані» або «хороші». У своїй роботі О. В. Матвієнко, Л. І. Себало, І. Б. Пелех зазначають, що розвиток усвідомленості дозволяє дітям краще розуміти власні емоції, аналізувати їх, ефективніше взаємодіяти з оточуючими та контролювати поведінку в стресових ситуаціях.

#### 4) Розвиток емоційної компетентності.

У молодшому шкільному віці дитина починає глибше усвідомлювати власні емоції та розуміти емоції інших людей. Важливо розуміти, що ця здатність ще не є повністю сформованою, тому вони часто розпізнають лише базові емоції та мають труднощі з диференціацією складніших емоційних переживань, причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток емоційного усвідомлення значною мірою залежить від навчального середовища, педагогічної підтримки та участі батьків. У процесі того як дитина накопичує досвід взаємодії з оточуючими, її емоційна компетентність розвивається [3]. Результати дослідження С. Гао та Д. Маурер [38] показали, що діти до 5 років можуть майже так само, як дорослі, розпізнавати щасливі емоційні вирази обличчя, проте ще не здатні розпізнавати інші базові емоції (страх, сум, огида). Ця здатність продовжує вдосконалюватися від дошкільного віку до 10 років. Емоційна чутливість, що є важливою складовою емоційної сфери, розвивається впродовж всього молодшого шкільного віку.

#### 5) Характерні страхи молодшого школяра.

Страхи є характерним проявом вікової емоційної вразливості дітей. Як зазначає у своєму дослідженні О. С. Лашкун [4, с. 115–119], страхи у дітей молодшого шкільного віку мають переважно соціально зумовлений характер і

пов'язані з новим соціальним середовищем та навчальною діяльністю. Поява вимог, правил і оцінок та перехід до ролі учня, стає передумовою для виникнення різноманітних страхів. Згідно з дослідженням Н. Макаренко та С. Прахової [11], найбільш поширеними страхами є:

- Страх перевірки знань;
- Страх самовираження;
- Страх не виправдати очікування оточуючих;
- Страх у відносинах з вчителем.

Незважаючи на інтенсивність, страхи молодших школярів не є стійкими утвореннями. За даними досліджень у процесі адаптації до навчальної діяльності та набування досвіду, інтенсивність деяких страхів поступово зменшується, починаючи з 3-го класу. Тобто, страхи у молодшому шкільному віці є компонентом емоційного розвитку та змінюється в міру психологічного розвитку дитини.

#### 6) Емоційна заразливість.

У контексті емоційної сфери молодших школярів також важливо враховувати емоційно заразливість дітей, що означає здатність однієї дитини впливати на емоційні реакції іншої під час взаємодії. Наукове дослідження [43] проведене Дж. А. Габбард, К. К. Мур, Л. Заяц, М. К. Букхаут, М. Дозьєр, показало, що під час взаємодії дітей молодшого шкільного віку (9 років), емоції одного школяра можуть передаватися іншому, змінюючи емоційний стану другого. Саме тому, проявлення емоцій у молодшого школяра не є суто індивідуальним явищем і залежить від взаємодії з соціумом. Емоційна заразливість є яскраво виражена у школярів та виступає передумовою для формування соціально-емоційних навичок. Діти у молодшому шкільному віці ще не вміють ефективно регулювати власні емоції, саме тому вони спостерігають за емоційними реакціями інших та наслідують.

#### 7) Розвиток емпатії

Емпатія поєднує три різні аспекти:

- вміння розуміти внутрішні стани іншої людини (когнітивний аспект);
- співпереживати (афективний аспект);
- підтримувати (поведінковий аспект).

Старші школярі виявляють більше емпатії, ніж дошкільнята, що зумовлена тим, що як і більшість емоційних навичок, емпатія розвивається у процесі розвитку дитини. Ключовим етапом розвитку емпатії є вміння передбачати почуття іншого (перспективне мислення), яке починає формуватись у школяра. Варто зауважити, що батьки відіграють важливу роль у розвитку емпатії школяра, оскільки їхнє заохочення до розмов про емоції та проблеми, позитивно впливає на емпатійність дитини. Емпатійні навички у молодшому шкільному віці безпосередньо впливають на здатність дитини будувати дружні та стосунки загалом, регулювати власні почуття та проявляти просоціальну поведінку [53; 30].

#### 8) Розвиток емоційної диференціації та емоційної лексики

На відміну від дошкільників, для яких є характерною недиференційованість емоційної сфери (категорії «добре» або «погано» для емоцій), у молодшого школяра емоції поступово набувають більш чіткого характеру. Певна недиференційованість зберігається у першокласників також, тому що емоційна сфера дитини трансформується у процесі навчання та розвитку. Емоційна сфера молодшого школяра не є стабільною у рамках 6–11 років. Перехід до навчальної діяльності стимулює зміни у цій сфері, тому різниця між дітьми 1-го та 4-го класів є настільки помітною. У першокласників починає розвиватись емоційна лексика, а третьокласники вже мають значно ширший емоційний словник, володіють конкретними назвами емоцій. Як показують результати дослідження Г. Гроссе та інших [40], на етапі молодшого шкільного віку емоційна сфера ще має спрощену форму, інакше кажучи, діти поділяють свої емоції на позитивні та негативні. Незважаючи на

те, що у дітей віку 10-11 років збагачується емоційна лексика, вони все ще використовують значно менше емоційних слів ніж дорослі.

## **1.2. Види негативних емоцій молодших школярів та чинники їх виникнення**

Емоційна сфера дитини є різноманітною і включає спектр емоцій, які різняться за інтенсивністю, валентністю та впливом на психічну діяльність. Негативні емоції займають особливе місце в ній, оскільки саме вони мають суттєвий вплив на поведінку молодшого школяра, його рівень мотивації до навчання, активність пізнавальної сфери, навчальну успішність. З огляду на це, для глибшого розуміння впливу негативних емоцій на навчально-пізнавальну діяльність дитини необхідно розглянути основні види негативних емоцій, їх класифікацію та чинники виникнення у молодшому шкільному віці.

У психології негативні емоції трактують як неприємні, зазвичай небажані та дезорганізуючі емоційні реакції, які відображають негативний вплив та супроводжуються негативними переживаннями [20]. У молодшому шкільному віці такі емоції можуть впливати на когнітивні здібності, поведінкові процеси та мотивацію в навчальній діяльності.

Відповідно до концепції К. Ізарда, кожна емоція виконує специфічну адаптивну функцію, яка полягає в мотивації, регуляції та організації поведінки [45, с. 253]. Американський психолог Д. Д. Гросс у межах свого процесуального підходу, доповнює це розуміння, розглядаючи емоції як багатокomпонентні психічні процеси, які мають процесуальний характер, а також включають суб'єктивне переживання, фізіологічні реакції, поведінкові прояви та соціальний контекст [39]. Ґрунтуючись на зазначених наукових підходах, негативні емоції варто розуміти як складні психічні явища з різними видами проявів.

Проблема негативних емоцій неодноразово ставала предметом вивчення серед багатьох відомих науковців, серед яких П. Екман, Р. Лазарус, Р. Баумейстер, Ч. Дарвін, В. Джеймс та К. Шерер [21].

Значний внесок у розуміння негативних емоцій зробили Р. Ф. Баумейстер та його колеги, які описували низку значущих та еволюційно зумовлених функцій негативних емоційних станів. Науковець у своїй роботі [23] вказує, що негативні емоції насамперед виконують сигнальну функцію, оскільки негативні події та переживання інформують особистість про потенційну загрозу або певні порушення, які потребують негайної уваги. Також негативні емоції мають адаптивну функцію, це зумовлено тим, що їхній більш інтенсивний вплив пов'язаний із забезпеченням виживання. Разом із тим, регулятивна функція полягає у корекції поведінки, спираючись на попередній негативний досвід. Важливою є й когнітивна функція, адже негативний афект стимулює уважну та детальну обробку інформації, що в свою чергу забезпечує засвоєння досвіду на навчання на помилках.

Зазвичай у психологічній науці емоції класифікуються як позитивні (приємні) або негативні (неприємні) – це валентність емоцій. Емоції окрім суб'єктивною приємністю чи неприємністю переживання, ще відрізняються функціями, які безпосередньо пов'язані з поведінкою та діяльністю людини. Назви «негативні» чи «позитивні» не слід розуміти як «добрі» чи «погані», оскільки функція емоцій є глибшою і залежить від того яку роль вони відіграють та як використовуються [21]. Важливо підкреслити, що у молодшому шкільному віці також позитивні та негативні переживання по-різному проявляються та впливають на процес навчання.

У науковій літературі [21] відмінності між позитивними та негативними переживаннями описують через їх функції. Отже, негативні емоції:

- вузько фокусують увагу;
- сигналізують про наявність загрози;
- активують захисні механізми.

Позитивні емоції:

- сприяють навчанню;
- розширюють пізнавальні можливості;
- підтримують адаптацію.

Позитивні та негативні емоції можна відрізнити за такими параметрами як: кількість та різноманітність; експресія та фізіологічні прояви; когнітивно-поведінкові функції [37].

Загалом у наукових працях Б. Л. Фредріксон [37] зазначається, що позитивних емоцій, як правило, значно менше ніж негативних і вони не диференціюються між собою. Тобто, різні позитивні почуття переживаються та виражаються схожим чином, а негативні розрізняються більш виразно. Також є відмінності у прояві характерних мимічних та вегетативних реакцій організму. Наукові дані свідчать, що для кожної негативної емоції наявний характерний вираз обличчя, у той час позитивні емоції зазвичай проявляються через легку посмішку. Негативні переживання викликають різні реакції автономної нервової системи, а позитивні майже не відрізняються за такою ознакою. Когнітивні-поведінкові функції позитивних емоцій полягають в розширенні поля свідомості та можливостей поведінки. Водночас негативні емоції потребують уваги та миттєвої реакції, тобто вони звужують увагу.

Згідно з сучасною дискретною теорією емоцій [55], у контексті навчання розрізняють такі види негативних:

- смуток
- страх
- гнів
- тривога
- провина
- сором
- розчарування
- нудьга

- безнадія
- збентеження

Попри те, що наведений перелік дискретних емоцій охоплює базовий спектр негативних емоцій, для повного аналізу навчально-пізнавального процесу доцільно розглянути фрустрацію та заздрість.

Спираючись на підхід control-value theory (контрольно-ціннісна теорія досягнень) Р. Пекруна [50], можна проаналізувати механізми виникнення ключових емоційних станів. Грунтуючись на даній теорії, тривога, сором та безнадійність є емоціями з низьким відчуттям контролю. Наприклад, тривога з'являється, коли поєднується значущість події та брак впевненості (низький рівень контролю над ситуацією). Страх у межах теорії інтерпретується, як складова тривоги, що пов'язана з очікуванням загрози. Безнадійність розглядають, як суб'єктивно впевнений стан очікування невдачі. Ситуації з низьким рівнем контролю, у яких особа стикається з перешкодами, які заважають досягненню особистісно значущої мети, викликають гнів. Сором, своєю чергою, виникає, коли людина фокусується на невдачі в діяльності, що має високу цінність та приписує цю невдачу власним внутрішнім якостям. Доповнюючи цей перелік, слід згадати про провину, яка на відміну від сорому, стосується конкретної ситуації, а не цінності особистості загалом. До емоційних станів, які пов'язані з негативною оцінкою минулого результату, відносять розчарування та смуток. Варто додати, що емоціями пізнання є: нудьга, збентеження, а також фрустрація. Емоція нудьги виникає, якщо певна діяльність не має особистісної значущості для людини, а збентеження, тоді, коли опрацьована інформація сприймається як незрозуміла або суперечлива. Важливо підкреслити, що фрустрація з'являється, коли протягом тривалого часу певне важливе завдання не може бути виконане, через низький рівень контролю. У контексті соціальної взаємодії в навчальному середовищі, заздрість з'являється в ситуаціях порівняння, коли успіхи інших мають високу цінність та відсутня здатність впливати.

Негативні емоції зазвичай класифікують за такими критеріями:

### 1) Тривалість

Емоції, зокрема негативні, – це тимчасові психічні стани [54]. Саме в цьому полягає ключова відмінність від настрою або афективних станів. До того ж, негативні емоції варіюються за часовими межами: короткочасні переживання (наприклад, страх чи гнів), тривалі переживання (тривога) [59].

### 2) Інтенсивність

Ступінь прояву інтенсивності негативних емоцій характеризується від слабких, емоційних реакцій до сильних, домінуючих. Сила суб'єктивного переживання емоції людиною визначає інтенсивність емоції в конкретному моменті. Ступінь переживання здатний змінюватись залежно від ситуації та індивідуальних особливостей особистості [59].

### 3) Усвідомленість

У класичному розумінні [59] суб'єктивний досвід, а тобто усвідомленість, розглядається як ключовий компонент емоцій. За цією позицією, без усвідомлення внутрішнього стану, емоційна реакція залишається на рівні фізіологічного збудження та не вважається повноцінною емоцією. Разом з тим, існує інша наукова позиція, представлена у працях П. Вінкільман та К. Беррідж [52], згідно з якою, емоційні процеси можуть виникати та впливати на поведінку без їх повного або чіткого усвідомлення. Автори доводять, що існують емоційні переживання, котрі здатні залишатися поза межами свідомості. Це свідчить про те, що усвідомленість є змінною характеристикою.

Таким чином, негативні емоції молодших школярів відрізняються різноманіттям форм та інтенсивністю та тривалістю перебігу. Негативні емоційні стани формуються під впливом певних внутрішніх та зовнішніх чинників, а отже не є випадковими явищами. У зв'язку з цим, доцільно розглянути ключові фактори виникнення негативних емоцій.

Отже, основні причини виникнення негативних емоцій у молодших школярів:

**Навчальна діяльність.** Оскільки у молодшому шкільному віці навчальна діяльність посідає важливе місце у житті молодшого школяра, то її вимоги стають одними із головних чинників виникнення негативних емоцій. Успіхи та невдачі в навчанні сприймаються молодшим школярем не лише як результат виконання завдань, але й як показник власної значущості, що безпосередньо впливає на емоційний стан дитини. У науковій праці Г. Гуд [2, с.38] зазначається, що зіткнення з вимогами, які перевищують рівень психологічної готовності школяра, зумовлює появу негативних емоцій. Результати дослідження М. Лю, Х. Цзяна та інших [48] підтверджують, що негативні переживання у молодших школярів найчастіше пов'язані саме з темами школи та навчання. Труднощі з навчальною діяльністю, наприклад перевантаження або оцінювання, здатні викликати у дитини почуття невпевненості, тривоги та страху невдачі [57].

**Сімейний контекст.** Для дитини сім'я виступає первинним елементом у формуванні емоційної сфери. Особливе значення має стиль емоційного реагування батьків, оскільки він впливає на виникнення або послаблення негативних емоцій. Сучасні дослідження [17] свідчать, що емоційно знецінювальний стиль виховання негативно впливає на здатність емоційно адаптуватися до школи, здатність школяра справлятися з різними стресовими ситуаціями та безпосередньо рівень негативних емоцій. Накопичення тривоги, напруження та інших переживань у дитини зумовлено відсутністю зовнішньої моделі регуляції емоцій. Стиль виховання дітей безумовно впливає на формування негативних переживань. Варто додати, що важливими детермінантами негативних емоцій також є міжособистісна взаємодія батьків та сімейна атмосфера [13, с. 618]. Примітно що, економічні труднощі, нестача емоційної підтримки або низький рівень освіти батьків та їхній спосіб життя пов'язані з ризиком психічних проблем у школярів, а отже негативних переживань [57].

**Соціальне середовище.** Взаємодія з однолітками у молодшому шкільному віці здатна мати позитивні та негативні аспекти впливу на емоційний стан молодшого школяра. У дослідженні М. Лю, Х. Цзяна та інших [48] встановлено, що негативні емоції часто виникають у межах соціальних конфліктів, певних труднощів у спілкуванні з однолітками та почуттям ізоляції. Автори наголошують, що важливим фактором виникнення емоцій, окрім навчальної діяльності, є саме соціальне середовище. Соціальні страхи самовираження та невідповідності очікуванням оточуючих виступають чинниками негативних переживань (шкільної тривожності) [14]. Важливо зазначити, що негативні стосунки (булінг, цькування, насильство) з однолітками або друзями здатні вплинути на появу психічних труднощів. Булінг є серйозним фактором, який прямо пов'язаний із появою негативності, погіршенням психічного здоров'я та зниження самооцінки школяра. Крім того, відсутність підтримки з боку вчителів та шкільного персоналу пов'язана зі стресом та негативними переживаннями у дітей [57].

**Використання гаджетів.** В реаліях сьогодення використання гаджетів є надзвичайно популярним явищем не тільки серед дорослого населення, але й серед дітей. Надмірне використання екранів може призводити до проблем з саморегуляцією уваги та поведінки [31]. Крім того, дослідження Л. С. Пагані та інших [49] підтверджує, що збільшення телевізійного впливу в дитинстві пов'язане зі зниженням продуктивності та уваги в класі (зосередження, стійкості). Вище перелічені наслідки та підвищення рівня ризику білінгу зі сторони однолітків, призводить до появи негативних емоцій у школяра. Відповідно, зв'язок між часом комп'ютерних/відео ігор у молодших школярів, також впливає на емоційний стан та розвиток. Згідно з дослідженням [41], тривалий ігровий час пов'язаний із поведінковими проблемами, наприклад: агресія, фрустрація, імпульсивність. Контент ігри відіграє важливу роль, оскільки насильницькі або агресивні ігри є детермінантами негативних

переживань. В свою чергу, контент освітнього та навчального характеру, більш позитивно впливає на показники успішності та поведінку школяра.

Вираженість негативних емоцій та їх вплив на навчально-пізнавальну діяльність можуть відрізнятись залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини.

Нерідко в наукових дослідженнях гендерні відмінності у прояві негативних емоцій розглядаються як незначні та ситуативні. Зокрема у роботі М. Чапліна та інших [26] результати демонструють, що дівчата дещо частіше проявляють свої внутрішні переживання (тривога, смуток, радість), в той час як хлопці – зовнішні поведінкові реакції (гнів). Проте, зазначені вище відмінності були слабо виражені та залежали від різних факторів, зокрема від віку, ситуації чи соціального контексту. Тому, доцільно звернути увагу саме на особливості їх прояву, а не суттєві гендерні відмінності.

Доречно сказати, що негативні емоції не лише виконують певні значущі функції, але й впливають на психологічний розвиток дитини. Занадто часте переживання негативних емоцій у ранньому віці здатне обмежити розвиток когнітивних здібностей. Результати дослідження К. К. Чоффі та інших [28] свідчать, що високі рівні негативності пов'язані з нижчим ступенем розвитку мовних та виконавчих (ефективності уваги; самоконтролю; планування) навичок школярів. Таким чином, характер переживань молодшого школяра безпосередньо відображається на навчально-пізнавальній діяльності. Тому, доцільно розглянути особливості взаємозв'язку емоцій та навчальної діяльності дітей.

### **1.3. Взаємозв'язок між емоціями та навчальною діяльністю дітей**

Перехід від аналізу негативних емоцій до розгляду їхнього впливу на навчально-пізнавальну діяльність школярів, спонукає до вивчення механізмів емоційного опрацювання інформації у дітей. Згідно з когнітивно-розвивальним підходом Д. Девідсона, С. Б. Ванегас, Е. Е. Гілтворт [32], емоції дітей розглядаються як процеси, що безпосередньо пов'язані з рівнем

когнітивного розвитку. Тобто, емоції інтерпретуються через рівень розвитку мислення школяра. Автори підкреслюють, що емоційне опрацювання включає такі етапи, як: оцінку ситуації, розуміння соціального контексту, передбачення наслідків та зрештою вибір способу поведінки. Тому, виникнення та функціонування емоції є тісно пов'язаним з когнітивними механізмами. Рівень когнітивного розвитку школяра визначає ступінь усвідомлення власних емоцій, здатність до саморегуляції, розуміння причин їх виникнення.

Д. Девідсон, С. Б. Ваганес та Е. А. Гільверт у своєму дослідженні [32] зазначають, що емоційні стимули привертають увагу дітей, а отже негативні емоції можуть звужувати її фокус. Інтенсивні емоції впливають на спосіб сприйняття інформації таким чином, що реагування стає автоматичним. В свою чергу, поведінка є результатом інтерпретації емоційно значущої ситуації. Це свідчить про те, що емоції виконують регулятивну функцію щодо навчально-пізнавальної діяльності дитини.

Сучасні нейропсихологічні дослідження [44] підтверджують наявність прямого зв'язку між емоційними та когнітивними процесами. Зокрема, М. Г. Іммордіно-Янг підкреслює, що емоції є невід'ємною складовою навчання, тому що вони здійснюють забезпечення особистісного осмислення інформації. Емоційні процеси є частиною уваги, навчання, пам'яті та навіть прийняття рішень. Тому навчання не можна розглядати як виключно раціональний процес, виключаючи емоційний компонент.

Людина за своєю природою є емоційно-соціальною істотою [44]. В навчально-пізнавальному контексті, це означає, що засвоєння знань відбувається через мотивацію, переживання, інтерес і значущість матеріалу для дитини. Важливо підкреслити, що саме емоції впливають на запам'ятовування, спрямованість уваги та прийняття рішень. Відповідно, для якісного навчання дітей, потрібно враховувати емоційний контекст подання інформації. Емоції відіграють своєрідну роль у перенесенні знань у реальне

життя. Автори зазначають, що порушення емоційної обробки інформації може ускладнювати здатність людини застосовувати набуті знання на практиці.

Неможливо заперечити той факт, що навчання школяра завжди відбувається в оточенні однолітків, педагогів, батьків та інших людей. Інакше кажучи, діти навчаються у соціальному середовищі. Вплив на мотивацію та залученість учнів, здійснюють не лише низка емоційних чинників, але й соціальні взаємодії, міжособистісні стосунки та безпосередньо культурні рамки. Саме тому, процес навчання є соціально-емоційним явищем [44].

Розглядаючи негативні емоції в контексті навчально-пізнавальної діяльності, слід проаналізувати конкретні психологічні механізми їхнього впливу. Отже, доцільно виділити три основні механізми:

Когнітивний механізм. Взаємозв'язок між негативними емоціями та когнітивною діяльністю людини є широко поширеним предметом досліджень у психології, оскільки цей зв'язок є багатограним та його наслідки неможливо охарактеризувати як однозначно позитивні або негативні. Наприклад, у науковій статті М. Айзенка та інших співавторів [36], тривога розглядається як чинник, що системно змінює функціонування пізнавальних процесів людини, зокрема молодших школярів. Головною думкою цього дослідження є розмежування між ефективністю когнітивної обробки та якістю виконання завдань. Тому що, тривога насамперед знижує процесуальну ефективність, тобто у школяра зберігається відносно високий рівень точності виконання завдань, однак витрачається більше часу, зусиль та когнітивних ресурсів. Інакше кажучи, негативна емоція не обов'язково призводить до погіршення результату, але здатна порушувати функціонування пізнавальної сфери. Отже, у стані підвищеної тривоги молодший школяр може витратити на переживання більше когнітивних ресурсів, що в свою чергу зменшує доступні ресурси для розв'язання певного навчального завдання.

З іншого боку, когнітивні функції молодших школярів впливають на різні види їхньої пам'яті (довготривалої або робочої) під впливом негативних

емоцій. Робоча пам'ять дозволяє тимчасово утримувати та маніпулювати інформацією для забезпечення виконання теперішніх когнітивних завдань, як-от: аналіз, утримання навчальної інформації, прийняття рішень або контроль поведінки. У шкільному середовищі вона важлива під час розв'язування задач, читання з розумінням, виконання тестів, письмових завдань. Дослідження А. Е. Кенсінгер та С. Коркін [47] показують, що негативний емоційний зміст інформації не впливає на точність роботи робочої пам'яті, але здатний зменшувати швидкість когнітивної обробки. На відміну від робочої пам'яті, результати щодо довготривалого зберігання інформації відрізняються. Тому що, негативні події, стимули значно краще запам'ятовуються порівняно із нейтральними. Такий ефект пояснюється тим, що система пам'яті набагато краще зберігає інформацію, яка пов'язана із загрозою. Для школярів це означає, що емоційно насичені події будуть краще запам'ятовуватися і довго зберігатися в пам'яті. Таким чином, негативні емоції здатні мати двоякий ефект: емоційно забарвлена інформація сприяє довгостроковому запам'ятовуванню, а також здатна сповільнювати виконання завдань та збільшувати когнітивне навантаження дитини.

Зважаючи на те, що негативні емоційні стимули швидко привертають увагу, у ситуаціях тривоги чи страху увага людини як правило є надмірно сфокусованою на джерелі загрози, що в свою чергу призводить до ігнорування другорядної інформації. Це може призвести до «тунельного бачення» та зниження об'єктивності оцінки ситуації. Під впливом негативних емоцій пам'ять може бути вибірковою, тобто деталі негативних емоцій запам'ятовуються, а контекст – ні. У житті молодшого школяра це може виражатися в суб'єктивному викривленні оцінки минулого та теперішнього досвіду, що безпосередньо впливає на його поведінку та сприйняття дійсності. Також негативною емоції значною мірою впливають на здатність приймати рішення, тому що вони змушують уникати ризиків, які здатні мати погані наслідки [25].

Отже, негативні емоції здатні модифікувати навчально-пізнавальну діяльність учня, оскільки вони змінюють розподіл уваги та когнітивних ресурсів. Незважаючи на те, що через підвищення навантаження та звуження фокусу сприйняття, виконання завдань молодшими школярами може ускладнюватися, водночас негативні переживання потенційно сприяють кращому запам'ятовуванню емоційно значущої інформації. Таким чином, вплив негативних емоцій проявляється у зміні ефективності та характеру когнітивної обробки, та, як наслідок, певних змін у мисленні.

#### Мотиваційний механізм.

У навчальному контексті емоції, мотивація та саморегуляція часто розглядаються як цілісна системою. Наприклад, Р. Пекрун у межах свого підходу [50] зазначає, що відчуття контролю та значущість є невід'ємною частиною емоцій, які в свою чергу впливають на мотивацію до навчання. Позитивні емоції підсилюють навчальну мотивацію та сприяють залученості дітей, тоді як негативні, що виникають через низький рівень контролю або низької цінності, здебільшого знижують мотивацію. Слід зазначити, що негативні емоції не є завжди дезадаптивними. Як зазначалось у підрозділі 1.2, в деяких ситуаціях вони можуть виконувати мобілізуючу функцію, тобто підвищувати рівень залученості дитини. Також важливо розрізняти короточасні емоційні реакції та стійкі емоційні стани, оскільки перші можуть виконувати мобілізуючу функцію та стимулювати мотивації (наприклад, ситуативна тривога), тоді як другі (зокрема пригніченість або хронічна тривога) переважно призводять до зниження активності та мотивації.

Згідно з дослідженням М. Л. Педдітці та М. Бруччу [51], негативні емоції не впливають на навчальну діяльність прямо, а через саморегуляцію. Саме емоційна саморегуляція допомагає адаптуватись та контролювати негативні емоції, що в свою чергу позитивно впливає на мотивацію. Результати даного дослідження підтверджують, що студенти, які здатні контролювати свої емоційні переживання мають вищу мотивацію досягнення.

Віра у власні здібності є залогом мотивації. Кількість та інтенсивність негативних емоцій впливають на зниження рівню самоефективності, що в свою чергу призводить до прокрастинації. Б. Чень, Х. Чжан та С. Лі у своїй роботі [27] підкреслюють, що саме самоефективність (віра у власні здібності) виступає медіатором цього процесу. Негативні емоції є прямо пов'язаними з прокрастинацією та здатні збільшувати її. Слід зазначити, що при різній цільовій орієнтації також змінюється сила впливу емоцій. Тобто, певною мірою вона визначає чи перетворюються негативні емоції на прокрастинацію.

Самооцінка є внутрішнім ресурсом школярів, що здатна впливати на їхню мотиваційну та навчальну сфери. Як стверджує Е. Акоста-Гонзага [16], самооцінка є предиктором впевненості в собі, мотивації та залученості до навчання. Як зазначалося вище, негативні емоції пов'язані із зниженням рівня самоефективності, що, у свою чергу, є важливим компонентом самооцінки. Таким чином, негативні емоції опосередковано впливають на самооцінку школярів, яка є частиною їхньої мотиваційної сфери.

Отже, мотиваційний механізм впливу негативних емоцій полягає в зниженні рівня самоефективності та самооцінки, що призводить до зменшення мотивації, зниження залученості. Водночас короточасні негативні емоційні реакції можуть мати мобілізуючий ефект, проте їх тривалий вплив переважно негативно позначається на активності та поведінці дітей.

#### Поведінковий механізм.

Емоції та поведінкові прояви дитини є нерозривними частинами єдиного процесу, де емоції завжди виражаються через внутрішні або зовнішні прояви. Відповідно до викладеного у підрозділі 1.1, одними із компонентів емоцій є фізіологічні реакції та поведінкові прояви. Навіть за умов їх пригнічення емоції не зникають, а проявляються у формі внутрішніх психічних станів або опосередковано впливають на поведінку школяра. Тобто, емоції виступають детермінантом поведінки як у момент переживання, так і в довгостроковій

перспективі, оскільки негативний досвід стає основою для формування майбутніх патернів взаємодії з оточенням.

Згідно з визначенням АРА [18], поведінка охоплює не лише зовнішні дії, але й внутрішні психічні процеси, до яких належать емоції та інші реакції. У свою чергу, відповідно до концепції Р. Лазаруса [24], емоції виникають як результат суб'єктивної оцінки ситуації та відповідають на певний подразник. Тобто, емоції можна розглядати як внутрішній компонент поведінки, який у поєднанні з когнітивними процесами визначає напрям поведінкових реакцій.

Імпульсивна поведінка є характерною для молодших школярів, тому доцільно розглянути процес її виникнення. Ш. Ебен та інші у своїй науковій роботі [58] описують цей процес наступним чином: спочатку відбувається певна подія та вона отримує негативну емоційну оцінку, далі виникає дисбаланс між бажаним станом і реальністю, що в свою чергу провокує виникнення імпульсу до дії (швидко змінити ситуацію або стан). Важливість бажаного результату та величина розриву впливає на силу реакції. Саме через відчуття терміновості та дискомфорту виникають імпульсивні дії та швидкі реакції.

Унікаюча поведінка також часто зустрічається серед молодших школярів. Для деяких дітей притаманно уникати, подавляти негативні емоції та відволікатися від них. Це допомагає зменшити дискомфорт, але в довгостроковій перспективі такі дії погіршують психічний стан. Згідно з дослідженням Івана та інших [34], унікаюча поведінка виникає як реакція на негативний досвід, що викликає уникнення та тимчасове полегшення, але в подальшому це підтримує та підсилює негативні стани.

Отже, поведінковий механізм впливу негативних емоцій полягає в єдності емоцій, думок та поведінки. Негативні емоції створюють внутрішню напругу та оцінку ситуації, що у висновку формує певні дії. Розрив між бажаним станом та реальністю провокує появу імпульсивної поведінки. Іншим

варіантом є уникання негативних емоцій, що в довгостроковій перспективі закріплює та підсилює негативні емоційні стани.

Розглянуті механізми впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність дітей допомагають зрозуміти важливість зниження їх дезадаптивного впливу. Важливу роль у цьому процесі відіграє здатність до саморегуляції, але не лише у вигляді контролю емоцій або пригніченням. Усвідомлення, розпізнавання та прийняття власних емоцій також є важливими компонентами. Адекватна інтерпретація своїх переживань та взаємодія з ними сприяє зниженню емоційного напруження дитини.

Підсумовуючи, слід зазначити, що у процесі зниження дезадаптивного впливу негативних емоцій важливим є розвиток емоційної компетенції дитини. Одним з підходів соціально-емоційного навчання є концепція CASEL, розглянута у підрозділі 1.1, яка акцентує увагу на формуванні самосвідомості, навичок ефективної взаємодії та саморегуляції.

## **Висновки до розділу 1**

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз психологічних особливостей впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів. Узагальнення різних наукових підходів дозволило зрозуміти значення та особливості емоційної сфери дітей. До основних процесів доцільно віднести: розвиток емоційної лексики, формування здатності до усвідомлення та регулювання власних емоцій, емоційна диференціація.

Встановлено, що негативні емоції виконують двояку роль (адаптивну та дезадаптивну): сигналізують про труднощі, мобілізують ресурси, допомагають глибоко обробляти інформацію, а також можуть порушувати когнітивні процеси, знижувати мотивацію та призводити до поведінкової дезадаптації.

Також було виділено основні види негативних емоцій та чинники їх появи (навчальна діяльність, соціальне середовище, сімейний контекст, використання гаджетів). Крім того, емоції було класифіковано за різними ознаками, зокрема валентністю – на позитивні та негативні.

У контексті навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів негативні емоції впливають на пам'ять, увагу, рівень залученості до навчання та прийняття рішень. Вони здатні звужувати когнітивні ресурси та ускладнювати виконання завдань, але також за певних обставин сприяють кращому запам'ятовуванню емоційно значущої інформації.

Визначено основні механізми впливу негативних емоцій: когнітивний (зміна ефективності обробки інформації, вплив на пам'ять та увагу), мотиваційний (вплив на рівень мотивації, самооцінку, віру у власні здібності) та поведінковий (відображення єдності емоцій, когнітивних процесів та поведінки).

Таким чином, негативні емоції є важливою частиною розвитку дитини та їхня ефективність залежить від рівня сформованості емоційної компетентності дитини.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗКУ З ПОВЕДІНКОЮ І НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 2.1. Методологічна основа емпіричного дослідження

**Метою** емпіричного дослідження є встановлення особливостей взаємозв'язку між рівнем негативних емоцій та показниками поведінки, навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

У межі дослідження було висунуто наступні припущення щодо взаємозв'язку негативних емоцій молодших школярів та їх поведінки, навчально-пізнавальної діяльності:

1. Припускається наявність прямої залежності між високим рівнем негативних емоцій та меншими показниками уваги, навчання, успішності та поведінки.
2. Припускається, що підвищений/високий рівень агресивності має негативний вплив на поведінкові прояви дитини.
3. Передбачається, що підвищений/високий рівень тривожності має взаємозв'язок із менш сприятливими показниками навчально-пізнавальної діяльності.
4. Допускається наявність розбіжностей у характері взаємозв'язків між емоційними проявами та рівнем навчально-пізнавальної активності у дітей різної статі.

Емпіричне дослідження було проведене на базі Яворівського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів №2 Львівської області, м. Яворів. У дослідженні взяли участь 53 учнів, з яких 28 осіб (52,8%) навчаються у 3-му класі та 25 осіб (47,2%) у 4-му класі. Гендерний розподіл вибірки склали 20 учнів чоловічої статі (37,7%) та 33 учні жіночої статі (62,3%) віком 8–10 років.

Емпіричний збір даних здійснювався у співпраці з практичним психологом закладу освіти Юрійчук Христиною Володимирівною, яка

забезпечувала контроль за розумінням дітьми інструкцій та дотримання дисципліни. При виконанні було дотримано правил щодо конфіденційності даних та добровільності участі. Згода на участь дітей у психологічному дослідженні була підписана батьками/опікунами. Дослідження проводилось в умовах освітнього середовища у груповій формі, без присутності вчителів для мінімізації стресового фактору. Всім учням були запропоновані ідентичні завдання та інструкції. Перед початком діагностичної роботи з дітьми було проведено бесіду, під час якої було наголошено, що їхній відповіді не будуть розголошуватися третім особам та результати будуть використані в узагальненому вигляді.

Процес емпіричного дослідження містив такі етапи:

- 1) Підготовчий етап: вибір методик, бази дослідження, узгодження з адміністрацією та практичним психологом, отримання дозволів від батьків.
- 2) Діагностичний етап: проведення емпіричного дослідження, збір емпіричних даних за допомогою обраних методик.
- 3) Заключний етап: збір бланків, перевірка правильності заповнення, підготовка даних до подальшої обробки, інтерпретація, аналіз та узагальнення отриманих результатів, формулювання висновків.

Для досягнення мети дослідження та виявленню взаємозв'язку між досліджуваними феноменами було використано:

- Методика Б. Бурдона «Коректурна проба»

Методика Б. Бурдона «Коректурна проба» була використана для визначення рівня концентрації уваги (див. додаток А). Суть методики полягає в пошуку та викреслюванні певних літер або символів серед великої кількості інших за обмежений час (5 хв), що дозволяє оцінити швидкість і точність виконання завдання. Перед початком виконання завдання учням було зачитано інструкцію та продемонстровано зразок виконання на дошці. Методика є простою у застосуванні та зрозумілою для дітей молодшого

шкільного віку. Під час обробки результатів фіксується кількість переглянутих знаків та кількість помилок. Використання цієї методики зумовлене тим, що увага є невід'ємним елементом навчально-пізнавальної діяльності школярів. Основним емпіричним показником було обрано *кількість допущених помилок*, що відображає рівень концентрації уваги та точність виконання завдання. Такий вибір обумовлений стандартизацією процедури: оскільки переважна більшість досліджуваних (98,1%) опрацювала однакову максимальну кількість знаків (510) за виділений час, доцільно робити порівняння за кількістю помилок. При розробці критеріїв оцінювання важливо було врахувати вікову норму для дітей 8–10 років, згідно з якою мінімальний рівень вважається показник до 5 помилок при опрацюванні матеріалу 600 знаків і вище. Оскільки формат дослідження передбачав 510 знаків, оцінювання проводилось за шкалою, показаною у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії оцінювання концентрації уваги за методикою Б. Бурбона

Рівень	Кількість помилок
Високий	0–3
Середній	4–7
Низький	8–12
Дуже низький	Понад 12

- Опитувальник агресивності А. Басса – А. Даркі в модифікації Г. В. Резапкіної «Тест емоцій».

Для діагностики проявів агресії було обрано опитувальник А. Басса – А. Даркі в модифікації Г. В. Резапкіної. Оригінальна методика містить 35 тверджень, які об'єднані у 7 шкал, кожна з яких представлена п'ятьма запитаннями. Методику було адаптовано з огляду на вікову категорію досліджуваних та з метою запобігання швидкій втомлюваності (див. додаток Б). Для дослідження було використано 25 тверджень, котрі відповідають

нижче зазначеним шкалам. Використано лише доцільні для дослідження шкали: *фізична агресія, словесна агресія, непрямая агресія, негативізм*, що в сукупності формують показник агресивність. Також аналізується шкала *роздратування* як показник емоційної нестійкості. Шкали *образливість* та *підозрілість* були виключені, оскільки виходять за межі мети даного дослідження. Школярам було зачитано твердження, на які діти мали письмово надати відповідь у формі згоди або незгоди. Також замість стандартних відповідей «так» або «ні», дітям було запропоновано використання символів «+» або «-». Обробка результатів здійснювалась за допомогою нарахування балів за кожною з обраних шкал. Згідно з ключем методики, кожна відповідь «так» («+») оцінюється в 1 бал, «ні» («-») – у 0 балів. Максимальний показник агресивності становить 20 балів, в той час як для показника роздратування максимальне значення – 5 балів. Для аналізу результаті було використано чотирирівневу систему оцінювання: низький, середній, високий та дуже високий рівні. Розподіл балів за рівнями для показників агресивності та емоційної нестійкості представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Критерії оцінювання показників агресивності та емоційної нестійкості за методикою А. Басса – А. Даркі

Рівень	Агресивність (0–20 балів)	Емоційна нестійкість (0–5 балів)
Низький	0–5	0–1
Середній	6–10	2–3
Високий	11–15	4
Дуже високий	16–20	5

- Методика діагностики рівня шкільної тривожності Б. Філіпса.

Для дослідження рівня тривожності та фрустрації дітей було використано методику діагностики рівня шкільної тривожності Б. Філіпса. Повний варіант опитувальника містить 58 запитань та 8 шкал. Для аналізу було обрано дві ключові шкали: *загальна тривожність у школі* (показник тривожності) та *фрустрація потреби у досягненні* (показник фрустрації). У зв'язку з метою дослідження було використаної лише твердження, які відповідають зазначеним шкалам, тобто загальна кількість запитань становила 35 (див. додаток В). Запитання опитувальника зачитувалися дослідником вголос, досліджувані надавали письмову відповідь на кожне запитання. Як і в попередній методиці учні фіксували свої відповіді за допомогою символів «+» та «-». Кількісна обробка результатів здійснювалась за допомогою нарахування балів. Кожна відповідь, яка не збігається з ключем оцінюється в 1 бал. Максимальний показник тривожності – 22 бали, а максимальне значення фрустрації становить 13 балів. Згідно з методикою Б. Філіпса, показник, що перевищує 50% свідчить про підвищену тривожність, а понад 75% про високу тривожність. Спираючись на цю інформацію, отримані дані дослідження було розподілено за допомогою чотирьох рівнів у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Критерії оцінювання показників тривожності та фрустрації за  
методикою Б. Філіпса

Рівень	Тривожність (0–22)	Фрустрація (0–13)
Низький	0–5	0–3
Середній	6–11	4–6
Високий	12–16	7–9
Дуже високий	17–22	10–13

- Метод експертного оцінювання вчителем особливостей поведінки та навчальної діяльності учнів.

Щоб отримати характеристику поведінки та навчальної діяльності учнів було застосовано авторську анкету експертного оцінювання, заповнену класним керівником (див. додаток Г). Анкета складається з двох блоків: *навчальні досягнення* (експерт оцінював успішність учня з трьох основних предметів: української мови, математики та курсу «Я досліджую світ») та *поведінкові прояви* (включає 5 ключових параметрів: навчальна активність, самостійність, відповідальність, дотримання правил та емоційна врівноваженість). Процедура заповнення передбачала нанесення експертом позначки (галочки) у відповідній частині бланку, яка відповідає ступеню вираженості певної якості. Максимальний показник *навчальних досягнень* становить 12 балів (3 предмети по 4 бали), *поведінкових проявів* – 20 балів (5 пунктів по 4 бали). Межі рівнів визначалися з урахуванням максимального значення шкали та особливостей розподілу отриманих результатів у вибірці. Оцінювання шкал здійснювалось за допомогою чотирьох рівнів, представлених у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Критерії оцінювання показників навчальних досягнень та поведінкових проявів за методом експертної оцінки

Рівень	Навчальні досягнення (0–12)	Поведінкові прояви (0–20)
Дуже низький	0–4	0–10
Низький	5–7	11–13
Середній	8–10	14–17
Високий	11–12	18–20

Для аналізу отриманих результатів кожної із зазначених методик було використано рівневий підхід, розроблений автором дослідження. Під час розробки рівневих меж враховано специфіку методик та максимальні можливі значення балів.

Після діагностичного етапу дослідження було проведено кількісну та якісну обробку даних, тобто підраховано результати кожного піддослідного за всіма методиками та здійснено інтерпретація та розподіл результатів відповідно до встановлених критеріїв (табл. 2.1–2.4). Також були використані такі математико-статистичні методи: обчислення відсоткових показників, порівняльний та кореляційний аналіз (за Пірсоном) результатів між досліджуваними показниками, методи описової статистики, t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Таким чином, спираючись на отримані результати та проведений аналіз доцільно виділити такі основні показники дослідження: концентрація уваги, агресивність, емоційна нестійкість, тривожність, фрустрація, навчальні досягнення, поведінкові прояви.

## **2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження**

Слід розпочати аналіз з когнітивного показника, а саме – концентрації уваги за методикою Б. Бурдона «Коректурна проба». Результати даного тесту показали, що середній показник становить 4,81 і відповідає межах норми для молодшого шкільного віку. Таке значення свідчить про задовільний рівень здатності до концентрації уваги серед школярів. Мінімальна кількість допущених помилок складала 0. Окремої уваги заслуговує респондент № 37, який допустив 17 помилок (максимальна кількість). Крім цього, дитина переглянула лише 260 знаків із 510 можливих. Оскільки інші учасники дослідження (52 особи) переглянули повний обсяг стимульного матеріалу, даний показник не було включено до загального аналізу.

Аналіз результатів даної методики виявив, що високий рівень концентрації уваги є у 28 учнів (52,83%), середній рівень – у 13 учнів (24,53%), низький рівень – у 6 учнів (11,32%), а дуже низький – також у 6 учнів (11,32%). Розподіл досліджуваних за рівнями концентрації уваги відображено на діаграмі (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Розподіл учнів за рівнями концентрації уваги (%)

Отримані результати показали, що більшість учнів мають високий рівень уваги. Водночас майже у чверті досліджуваних (22,64%) виявлено низький або дуже низький рівні концентрації уваги, що може свідчити про наявність труднощів з її зосередженням та потребу у подальшому розвитку цієї функції.

Розглянемо наступні показники – агресивність та емоційну нестійкість, які були отримані за допомогою результатів методики А. Басса – А. Даркі. При аналізі показника було визначено, що середнє значення агресивності становить 7,75. Мінімальне значення становить 1, в той час як максимальне – 17. Такі результати дослідження демонструють відмінності у ступені прояву даного показника серед досліджуваних. Середній бал емоційної нестійкості є досить низьким і становить 1,98. Показники емоційної нестійкості варіюються від 0 до 5 балів.

Отже, спираючись на отримані результати, низький рівень агресивності виявлено у 16 дітей (30,19%), середній рівень є у найбільшій кількості учнів – 24 (45,28%), високий рівень спостерігаються у 12 учнів (22,64%), а дуже високий тільки у 1 учня (1,89%). Загалом такі результати можна вважати типовими для молодших школярів. Подібна розподіл зберігається і щодо

показника емоційної нестійкості. У більшості досліджуваних учні спостерігається середній рівень, тобто у 30 осіб (56,60%). Низький рівень наявний у 18 осіб (33,96%), високий рівень у 4 осіб (7,55%), а дуже високий у 1 особи (1,89%). На рисунку 2.2 зображений відсотковий розподіл показників.

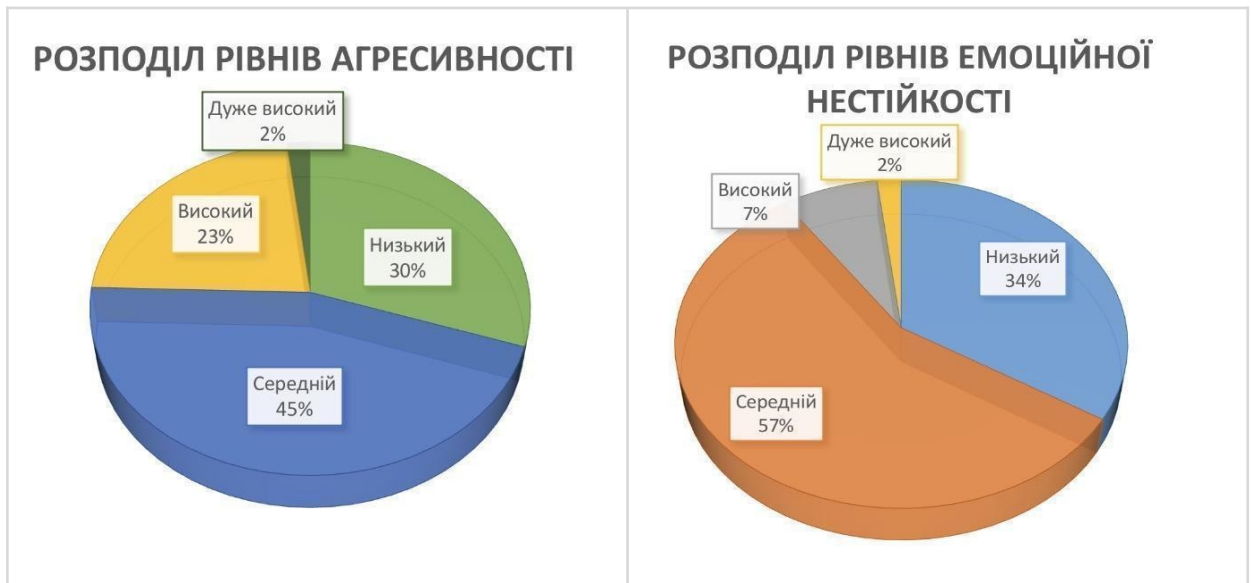


Рис. 2.2. Відсотковий розподіл рівнів агресивності та емоційної нестійкості у досліджуваних учнів (%)

Згідно з вищезазначеними даними, найбільша група учнів має середній рівень агресивності (45,28%), що може вказувати на помірний та достатньо контрольований рівень агресії. Прояви агресії у дітей молодшого шкільного віку часто мають ситуативний характер та можуть виступати своєрідною захисною реакцією. Учні з високим та дуже високим рівнем агресивності є потенційно схильними до гострих емоційних реакцій та потребують додаткової уваги.

Переважає більшість досліджуваних (56,60%) є достатньо емоційно зрівноваженими, проте стресові ситуації можуть впливати на цей стан. Слід також зазначити, що дуже високий рівень агресивності та емоційної

нестійкості було зафіксовано лише у респондента № 21, що може бути пов'язаним з помітно підвищеним рівнем емоційної напруги у даного учня.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що для більшості учнів є характерними відносно стабільний емоційний стан та помірний рівень агресивності.

Далі було проаналізовано отримані результати за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Б. Філіпса. Отже, середнє значення показника тривожності становить 10,02 із 22 можливих балів. Згідно з даною методикою результати, які є вищими за 50%, інтерпретуються як підвищена тривожність. Оскільки отримане середнє значення становить близько 45,5% від максимального, можна зробити висновок що показники учнів знаходяться в межах норми відповідно до їхньої вікової категорії. Мінімальне значення становить 1, в той час як максимальне досягло 21. Середнє значення фрустрації серед молодших школярів є цілком задовільним та становить 4,62. Згідно з опрацьованими результатами, мінімальний показник становить 0 балів та максимальний становить 9 балів.

Розподіл учнів за рівнями тривожності відбувся наступним чином: низький рівень наявний у 15 дітей (28,30%), середній – у 18 дітей (33,96%), високий рівень виявлений у 11 дітей (20,76%), а дуже високий у 9 дітей (16,98%). Кількість дітей з вираженою тривожністю є досить великим. Розподіл учнів за рівнями фрустрації дещо відрізняється від попереднього показника: у 18 учнів (33,96%) спостерігається низький рівень, у 22 учнів (41,51%) наявний середній рівень, високий – у 13 учнів (24,53%). Учні з дуже високим рівнем фрустрації відсутні (0,00%). Розподіл учнів за рівнями фрустрації та тривожності зображено на рисунку 2.3

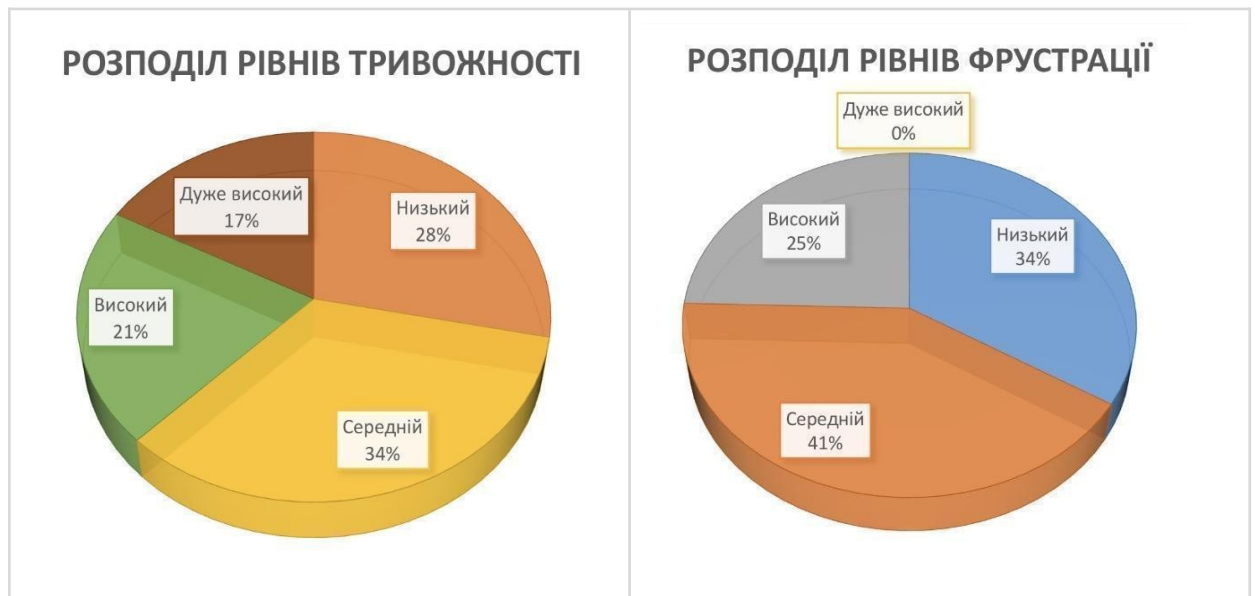


Рис. 2.3. Розподіл учнів за рівнями тривожності та фрустрації (%)

Аналіз розподілу результатів виявив тривожну тенденцію. У кожного третього школяра (37,74%) наявний високий або дуже високий рівень тривожності. Тобто, значна група дітей перебуває в стані постійної емоційної напруги. Причини тривожності можуть бути пов'язаними з теперішньою ситуацією в Україні, сімейною атмосферою, соціальним фактором або впливом гаджетів.

У чверті досліджуваних учнів (24,53%) наявне відчуття фрустрації потреби у досягненні. Це може свідчити про те, що діти прагнуть відповідати очікуванням дорослих і тому ставлять перед собою занадто високі завдання. Відсутність учнів із дуже високим рівнем фрустрації є позитивним показником.

Попри загальну напруженість, реакції дітей на труднощі залишаються в межах норми. Тобто, школярі мають внутрішні ресурси для подолання перешкод. Наявність тривожності у дітей потребує уваги зі сторони вчителів та практичного психолога закладу.

Наступним етапом дослідження стало аналізування результатів методу експертного оцінювання вчителем. Середнє значення показника навчальних

досягнень становить 9,77, при цьому найнижче значення становить 6, а найвище – 12. Усереднений рівень показника поведінкових проявів дорівнює 17,36, а діапазон значень показника коливається в межах від 10 до 20. Показники навчальних досягнень та поведінкових проявів учнів перебувають у межах достатнього рівня, не було виявлено критично низьких значень.

Серед досліджуваних учнів домінує середній рівень навчальних досягнень (56,60%), який був виявлений у 30 дітей, тоді як високий рівень наявний у 17 (32,08%), а низький лише у 6 учнів (11,32%). Дуже низький рівень серед досліджуваних осіб не виявлено. Щодо показника поведінкових проявів спостерігається дещо інший розподіл: високий рівень зафіксований у 30 учнів (56,60%), середній – у 17 (32,08%), низький рівень наявний у 5 дітей (9,43%), а дуже низький лише у 1 учня (1,89%). Для наочності результати представлено у вигляді кругових діаграм, зображених на рисунку 2.4.

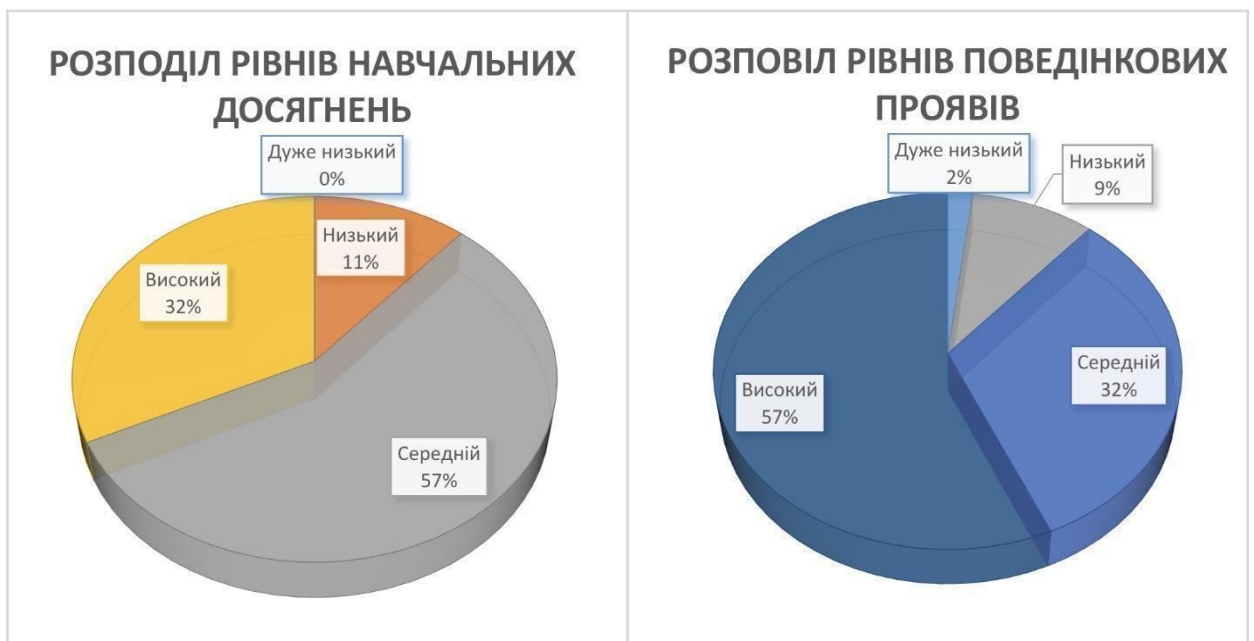


Рис. 2.4. Розподіл учнів за рівнями навчальних досягнень та поведінкових проявів (%)

З огляду на отримані результати можна зазначити, що серед учнів переважає середній рівень навчальних досягнень, що є в принципі типовим для

даної вікової групи, а також є значна частка учнів із високим рівнем. Розподіл показників навчальних досягнень має загалом позитивний характер, відсутні учні з мінімальним рівнем, що може бути зумовлений впливом суб'єктивного чинника. Отримані результати відображають особливості експертного оцінювання педагогами.

Результати поведінкових проявів також свідчить про сприятливу ситуацію, тобто домінують високі та середні показники, наявна незначна кількість дітей з низькими та дуже низькими рівнями. Загалом спостерігається відносна стабільність поведінкових реакцій учнів. У дітей спостерігається достатній рівень навчальної мотивації. Отримані результати можуть свідчити про загалом успішну адаптації учнів до навчального процесу.

Оскільки участь у дослідженні взяли учні 3 та 4 класів, задля забезпечення коректності подальшого аналізу було проведено порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок. Порівняння проводилося за такими показниками, як кількість помилок, рівень агресивності, емоційної нестійкості, фрустрації, тривожності, а також іншими досліджуваними характеристиками. У результаті аналізу було отримано наступні значення:  $p = 0,833$ ;  $p = 0,404$ ;  $p = 0,181$ ;  $p = 0,858$ ;  $p = 0,982$ ;  $p = 0,381$ ;  $p = 0,499$ . Усі отримані значення перевищують рівень статистичної значущості  $p > 0,05$ , що показує відсутність значних відмінностей між учнями 3 та 4 класів. Тому, вибірку можна вважати однорідною, що дозволяє не розмежовувати учнів за віковим показником.

Крім того, було також здійснено порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок з метою виявлення можливих відмінностей між учнями різних статей. Порівняння здійснювалося за всіма досліджуваними показниками (залежними змінними). У результаті аналізу отримані такі значення:  $p = 0,235$ ;  $p = 0,438$ ;  $p = 0,922$ ;  $p = 0,202$ ;  $p = 0,330$ ;  $p = 0,900$ ;  $p = 0,212$ . Отже, отримані результати свідчать про відсутність відмінностей між хлопцями та дівчатами, оскільки всі значення перевищують

рівень статистичної значущості ( $p > 0,05$ ). Незалежно від статі досліджуваних учнів в результаті рівень прояву досліджуваних характеристик є подібним. Результати порівняльного аналізу за класом та статевою ознакою представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз досліджуваних показників за класом та статевою ознакою

Показник	3 клас (середнє)	4 клас (середнє)	p (клас)	Дівчата (середнє)	Хлопці (середнє)	p (стать)
Кількість помилок	4,93	4,68	0,833	4,25	5,67	0,235
Агресивність	7,36	8,20	0,404	7,44	8,24	0,438
Емоційна нестійкість	1,79	2,20	0,181	1,97	2,00	0,922
Фрустрація	4,57	4,68	0,858	4,31	5,10	0,202
Тривожність	10,04	10,00	0,982	10,66	9,05	0,330
Навчальні досягнення	9,96	9,56	0,381	9,75	9,81	0,900
Поведінкові прояви	17,61	17,08	0,499	17,75	16,76	0,212

Як видно з таблиці 2.5, спостерігаються загалом статистично незначні відмінності: у учнів 4 класу є дещо вищий рівень агресивності та емоційної нестійкості порівняно з 3 класом, а також у хлопців наявні трохи вищі показники кількості помилок, агресивності, емоційної нестійкості та фрустрації порівняно з дівчатами. До того ж, поведінкові прояви мають нижчі значеннями ніж у дівчат. Однак відмінності все ж таки мають незначний характер.

Завершальним кроком емпіричного дослідження стало виявлення взаємозв'язків між показниками за допомогою кореляційного аналізу (за

Пірсоном). Для кореляційного аналізу було використано наступні змінні: рівень тривожності, агресивності, уваги, емоційної нестійкості, фрустрації, навчальних досягнень, концентрації уваги та поведінкових проявів.

Між показниками тривожності та навчальних досягнень було виявлено зворотній кореляційний зв'язок середньої сили ( $r = -0,30$ ). Тобто, із підвищенням тривожності знижується рівень навчальних досягнень. Між фрустрацією та навчальними досягненнями спостерігається подібний характер зв'язку ( $r = -0,20$ ), а також між концентрацією уваги та навчальними досягненнями ( $r = -0,11$ ). Такі результати можуть вказувати на те, що за умов підвищеної емоційної напруги ефективність навчання знижується.

Між показниками тривожності та поведінковими проявами простежується слабкий зворотній кореляційний зв'язок ( $r = -0,25$ ), в той час як між агресивністю та поведінковими проявами зв'язок майже відсутній ( $r = -0,07$ ).

Між емоційної нестійкістю та концентрацією уваги було встановлено слабкий прямий кореляційний зв'язок ( $r = 0,17$ ).

Найбільш виражений прямий кореляційний зв'язок було виявлено між тривожністю та агресивністю ( $r = 0,55$ ). Такий результат може свідчити про взаємозв'язок між рівнями різних негативних емоцій дітей.

Результати кореляційного аналізу представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Кореляційні зв'язки між досліджуваними показниками

Показники	r
Тривожність – навчальні досягнення	-0,30
Фрустрація – навчальні досягнення	-0,20
Концентрація уваги – навчальні досягнення	-0,11
Тривожність – поведінкові прояви	-0,25
Агресивність – поведінкові прояви	-0,07

Емоційна нестійкість – концентрація уваги	0,17
Тривожність – агресивність	0,55

Переважання слабких кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками може бути пов'язаним з обмеженим діапазоном деяких змінних, зокрема навчальних досягнень та поведінкових проявів. Оскільки для визначення рівня зазначених показників було обрано методику експертного оцінювання педагогами, отримані результати знаходились у верхньому діапазоні шкали.

Для перевірки припущення щодо наявності відмінностей у характері взаємозв'язків між досліджуваними показниками у дітей різної статі було проведено окремий кореляційний аналіз для груп хлопців та дівчат. Порівняльний аналіз охопив три ключові напрямки: тривожність – навчальна діяльність; агресивність – поведінкові прояви; тривожність – поведінкові прояви.

Спершу було проаналізовано взаємозв'язок між тривожністю та навчальною діяльністю. В учнів чоловічої статі показник кореляції склав  $r = -0,38$ , тоді як у учнів жіночої статі –  $r = -0,25$ . Тривожність у хлопців сильніше впливає на їхній навчальний процес. У дівчат вища здатність зберігати продуктивність під впливом тривоги.

Далі досліджувався взаємозв'язок між агресивністю та поведінковими проявами. Результат кореляції у хлопців склав  $r = 0,03$ , в той час як у дівчат –  $r = -0,12$ . У досліджуваних представників чоловічої статі практично не виявлено зв'язку між агресивністю та поведінкою. У представників жіночої статі спостерігається ледь помітна тенденція до зворотнього зв'язку.

Аналіз взаємозв'язку тривожності з поведінковими проявами учнів став завершальним етапом. У дівчат було отримано результат  $r = -0,29$ , у хлопців було отримано подібне значення  $r = -0,27$ . Це підтверджує, що тривожність має негативний вплив на поведінку молодших школярів різної статі. В учнів обох

статей підвищення рівня тривожності корелює зі зниженням позитивності поведінкових проявів.

Результати проведеного аналізу свідчить про наявність певних відмінностей у силі кореляційний зв'язків між досліджуваними показниками в учнів чоловічої та жіночої статі. Для хлопців характерний більш виражений зв'язок між тривожністю та навчальною діяльністю. Значущих відмінностей у характері взаємозв'язку тривожності з поведінковими проявами не було виявлено.

У межах дослідження також було здійснено перевірку висунутих припущень стосовно характеру взаємозв'язків між негативними емоціями та показниками навчально-пізнавальної діяльності, поведінки школярів.

1. Припущення щодо наявності прямої залежності між високим рівнем негативних емоцій та зниженням показників уваги, навчальної успішності та поведінкових проявів підтвердилось лише частково. Виявлено слабкі зворотні зв'язки між тривожністю, фрустрації та навчальними досягненнями, а також між тривожністю та поведінковими проявами. Проте, сила даних зв'язків є незначною.
2. Припущення про наявність негативного впливу підвищеного рівня агресивності на поведінкові прояви не було підтверджено, оскільки між цими показниками практично відсутній кореляційний зв'язок ( $r = -0,07$ ).
3. Припущення щодо Взаємозв'язку між підвищеним рівнем тривожності та меншими показниками навчально-пізнавальної діяльності підтвердилось. У ході аналізу було виявлено зворотній кореляційний зв'язок ( $r = -0,30$ ) між тривожністю та навчальними досягненнями.
4. Припущення про наявність розбіжностей у характері взаємозв'язків між емоційними проявами та навчально пізнавальної діяльності у дітей різної статі підтвердилось частково. Було виявлено певні відмінності у силі кореляційних зв'язків. В учнів чоловічої статі більш виражений

зв'язок між тривожністю та навчальної діяльності, проте загалом відмінності мають незначний характер.

Отже, у результаті кореляційного аналізу було виявлено наявність переважно слабких зв'язків між показниками, що вказує на існування взаємозв'язку між емоціями та навчально-пізнавальною діяльністю, поведінкою учнів. Окремі показники мають виражені зв'язки, наприклад тривожність та агресивність. Оскільки більшість зв'язків є слабким, вплив не є однозначним, тобто негативні емоції можуть впливати на навчальну діяльність, проте не завжди виступати її основним чинником.

### **2.3. Психологічна програма корекції негативних емоційних станів молодших школярів**

Результати проведеного дослідження показали наявність взаємозв'язку між негативними емоційними станами та навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Саме тому, було розроблено психологічну програму, спрямовану на корекцію зазначених станів.

Основною метою програми є зниження рівня тривожності, агресивності, емоційної нестійкості, а також покращення поведінкових проявів, навчальної діяльності молодших школярів.

Під час реалізації даної психологічної програми важливо дотримуватися принципів добровільності, систематичності та використовувати індивідуальний підхід до кожного учня.

Оскільки негативні емоційні стани впливають на дитину різними способами, зокрема на її самопочуття, мотиваційну сферу, поведінку та навчальну активність, їх переживання не завжди є сприятливим для молодших школярів. У зв'язку з цим основними завданнями даної програми є: зниження рівня тривожності, зокрема шкільної; розвиток навичок емоційної регуляції як важливої складової психологічного благополуччя дитини; підвищення рівня концентрації уваги; покращення психологічного клімату в класному

колективі; зниження рівня агресивності шляхом формування навичок самоконтролю.

Для досягнення поставленої мети було розроблено наступні корекційно-розвивальні заняття:

#### *Заняття 1. Ознайомлення з емоціями*

Заняття спрямоване на розвиток вміння розпізнавати та усвідомлювати власні емоційні стани. У процесі роботи передбачається створення психологом сприятливої атмосфери в групі, обговорення емоцій та різних ситуацій пов'язаних з ними. Слід виконати ігрові вправи, які спрямовані на розпізнавання емоцій за мімікою та поведінкою інших дітей. Також передбачається виконання творчих завдань, наприклад малювання власного емоційного стану. Такі вправи допоможуть дітям вільніше говорити про емоції, виражати їх.

#### *Заняття 2. Зниження рівня тривожності*

Метою даного заняття є розвиток навичок самозаспокоєння та зниження рівня тривожності. У ході роботи передбачається виконання дихальних технік («надуваемо кульку», «повільне дихання»), вправ на релаксацію. Важливо використати техніки за допомогою яких дитина може проговорити або намалювати свою тривогу («назви свою тривогу», «страхи на папері», «що робити коли страшно»). Також доцільно додатково використати вправи уяви, створити «безпечне місце».

#### *Заняття 3. Зниження агресивності та розвиток навичок саморегуляції*

Для молодших школярів є важливим навички вираження емоцій. У процесі заняття слід обговорити ситуації, у яких дитина злиться, тілесні відчуття під час злості («як ти відчуваєш злість»). Особлива увага приділяється розвитку безпечного вираження агресії, обговорюється альтернативні способи вираження агресії. Застосовуються рольові ігри з моделюванням конфліктних ситуацій для відпрацювання способів їх вирішення.

#### *Заняття 4. Розвиток уваги*

Заняття спрямоване на підвищення рівня концентрації, стійкості уваги. Використовуються завдання спрямовані на пошук відмінностей, швидкість і точність виконання («повтори послідовність»). Доцільно використовувати короткий ігровий формат вправ, а також завдання на запам'ятовування та відтворення інформації.

#### *Заняття 5. Формування позитивного психологічного клімату*

Метою заняття є покращення взаємин між учнями. Передбачається виконання групових вправ, наприклад під час яких учні висловлюють один одному позитивні якості. Приділяється увага розвитку емпатії через обговорення ситуацій («як би я почувався на місці іншого»). Доцільно провести вправи на розвиток довіри між учнями. Також наприкінці обговорюються способи підтримки, правила взаємодії.

Важливим доповненням до психологічної програми є взаємодія з батьками та педагогами. Вони відіграють важливу роль у формуванні емоційної сфери дитини та загалом здатні впливати на їхній емоційний стан, тому доцільно провести індивідуальні консультації та надати рекомендації щодо особливостей взаємодії з дітьми. Оскільки у ході дослідження було виявлено наявність дітей з підвищеним рівнем тривожності та агресивності, а також учнів, які мають труднощі з концентрацією уваги, слід приділити їм особливу увагу. Варто провести додаткову психодіагностику з метою підтвердження зазначених станів та підбору ефективних способів психологічної підтримки дітей. Крім того, рекомендовано провести інформаційно-роз'яснювальну бесіду з батьками та педагогами щодо створення сприятливого емоційного середовища для молодших школярів.

## **Висновки до розділу 2**

Здійснене емпіричне дослідження негативних емоцій та їх зв'язку з поведінкою і навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів

показав, що для більшості учнів є характерним середній рівень агресивності, розвитку уваги, емоційної нестійкості та інших емоційних проявів. Виявлено також значну частку школярів із підвищеним рівнем тривожності. Рівень навчальних досягнень та поведінкових проявів у більшості дітей є високим.

Здебільшого діти демонструють задовільний емоційний стан, достатній рівень навчальних успіхів та концентрації уваги. Дані результати знаходять у межах норми для молодшого шкільного віку.

У ході порівняльного аналізу не було виявлено суттєвих відмінностей між учнями третіх та четвертих класів. Між учнями різної статі також спостерігалась відсутність розбіжностей, тому вибірка була розглянута цілісно.

Кореляційні зв'язки між показниками є переважно слабкими. Наприклад зі зростанням тривожності спостерігається зниження навчальних досягнень та поведінкових проявів. Тобто, кореляційний зв'язок існує, проте він є неоднозначним. Найбільш виражений зв'язок зафіксований між показниками тривожності та агресивності, що вказує на взаємопов'язаність негативних емоцій між собою. Порівняльний аналіз показав наявність більш вираженого зв'язку між тривожністю та навчальною діяльністю учнів чоловічої статі.

Висунуті припущення підтвердились не повністю: між рівнем агресивності та поведінкових проявів учнів не було виявлено значного кореляційного зв'язку, а також припущення щодо наявності відмінностей у характері взаємозв'язків залежно від статі підтвердилось частково, оскільки відмінності є незначними.

З метою покращення емоційного стану учнів та зменшення негативного впливу емоційних переживань було розроблено психологічну програму, спрямовану на їх профілактику та корекцію.

Загалом здійснена робота дає підстави зробити висновок, що негативні емоції дійсно можуть впливати на навчально-пізнавальну діяльність та поведінку молодших школярів.



## ВИСНОВКИ

У ході проведеного дослідження було розглянуто проблему впливу негативних емоцій на поведінку та навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів як багатofакторну та без однозначних проявів.

У теоретичній частині даного дослідження було розкрито сутність емоційної сфери молодших школярів та виокремлено її ключові характеристики. Проаналізовано різноманітні наукові підходи до розуміння емоцій і їх зв'язку з навчанням, уточнено їх класифікацію. Також розглянуто основні види, функції та чинники виникнення негативних емоцій.

Особливу увагу було приділено взаємозв'язку емоцій із когнітивними процесами. Показано, що емоції безпосередньо впливають на сприйняття, увагу, пам'ять і прийняття рішень а отже доцільно їх розглядати як частина навчальної діяльності. Крім того, було виділено три механізми впливу негативних емоцій – когнітивний, мотиваційний та поведінковий. Було встановлено, що вони діють у взаємозв'язку, причому поведінковий механізм є інтегрованим, оскільки поєднує емоції, когнітивні процеси та поведінку.

Результати емпіричного дослідження не виявили жорстких зв'язків між рівнем негативних емоцій та показниками поведінки, навчально-пізнавальної діяльності школярів. Кореляційні зв'язки мають переважно слабкий характер. Найбільш вираженим є поєднання підвищеної тривожності та зниженням навчальних досягнень. Також не було виявлено значних гендерних відмінностей, що підтверджує важливість саме індивідуальних особливостей дитини.

Загалом отримані результати дослідження свідчать про багатогранність зв'язку негативних емоцій та діяльності дитини. Їхній вплив не варто розглядати як однозначний фактор зниження ефективності, оскільки негативні емоції насамперед змінюють спосіб взаємодії молодшого школяра з оточенням, навчальними процесами та собою. Тому, надзвичайно важливим

для дітей є емоційна компетентність, здатність до усвідомлення та саморегуляції.

Практичним результатом дослідженням стала розробка психологічної програми корекції негативних емоційних станів молодших школярів, використання якої може сприяти емоційному благополуччю дітей та покращенню їх навчальної активності.

Таким чином, отримані результати підтверджують необхідність врахування емоційного компонента як у навчальній діяльності, так і в поведінковій сфері дітей молодшого шкільного віку, та відкривають можливості для подальших досліджень у цьому напрямку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 2025). Хмельницький: ХНУ, 2025. 160 с.  
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745586/1/Curr.Iss.in%20Theory%20and%20Practice%20of%20Psychol.-Pedagogical%20Training%20of%20Future%20Specialists-XIII%20conf.proceedings-%2804.2025%29.pdf>
2. Гуд Г. А. Особливості негативних емоційних переживань дітей молодшого шкільного віку. *Psychological Journal*. 2019. Vol. 5, № 4. Р. 38–52. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.4>
3. Зобенько Н. А. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2 (209). С. 99–107.  
[https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-99-107](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-107)
4. Лашкун О. С. Особливості страхів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2017. Т. 7. С. 115–119. <https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7268>
5. Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 279 с. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fa0f0ec4-51c9-40fe-ab23-4de2bfc044a9/content>
6. Маляр О. І. Психолого-педагогічна характеристика прояву емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 3. С. 67–72. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.10>



[D0%BA%20andrag\\_visnyl\\_10\\_2019\\_2020%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B5\\_.pdf](#)

15. Шевченко Ю. Поняття «емоційна сфера» в психологічній літературі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. № 18. С. 195–208. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.186>
16. Acosta-Gonzaga E. The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. Behavioral Sciences. 2023. Vol. 13, № 4. 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
17. Agami-Turjeman S., Estlein R. Child social and emotional adjustment to first grade: the role of emotion-focused parenting. Behavioral Sciences. 2025. Vol. 15, № 7. Art. 855. <https://doi.org/10.3390/bs15070855>
18. American Psychological Association. Behavior. APA Dictionary of Psychology. 2018. <https://dictionary.apa.org/behavior>
19. American Psychological Association. Emotion. APA Dictionary of Psychology. 2018. <https://dictionary.apa.org/emotion>
20. American Psychological Association. Negative emotion. APA Dictionary of Psychology. 2018. <https://dictionary.apa.org/negative-emotion>
21. An S., Ji L.-J., Marks M., Zhang Z. Two sides of emotion: exploring positivity and negativity in six basic emotions across cultures. Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Art. 610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00610>
22. Barrett L. F. How emotions are made: the secret life of the brain. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017. 448 p.
23. Baumeister R. F., Bratslavsky E., Finkenauer C., Vohs K. D. Bad is stronger than good. Review of General Psychology. 2001. Vol. 5, № 4. P. 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
24. Bhui K. Reflection on Richard Lazarus' Emotion and Adaptation. The British Journal of Psychiatry. 2016. Vol. 208, № 6. P. 507. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.178285>

25. Brosch T., Scherer K., Grandjean D., Sander D. The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*. 2013. Vol. 143. w13786.  
<https://smw.ch/index.php/smw/article/view/1687>
26. Chaplin T. M., Aldao A. Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139, № 4. P. 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
27. Chen B., Zhang H., Li S. The impact mechanism of negative academic emotions on academic procrastination: the mediating and moderating roles of self-efficacy and goal orientation. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, № 11. 1232. <https://doi.org/10.3390/educsci14111232>
28. Cioffi C. C., Griffin A. M., Natsuaki M. N., Shaw D. S., Reiss D., Ganiban J. M., Neiderhiser J. M., Leve L. D. The role of negative emotionality in the development of child executive function and language abilities from toddlerhood to first grade: an adoption study. *Developmental Psychology*. 2021. Vol. 57, № 3. P. 347–360. <https://doi.org/10.1037/dev0000972>
29. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). *Effective social and emotional learning programs*. 2013. 75 p.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
30. Cotton K. *Developing empathy in children and youth*. Portland: Education Northwest, 1992. 18 p.  
<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/developing-empathy-in-children-and-youth.pdf>
31. Council on Communications and Media. *Media and young minds*. *Pediatrics*. 2016. Vol. 138, № 5. e20162591.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
32. Davidson D., Vanegas S. B., Hilvert E. A. *A cognitive-developmental approach to emotion processing in children*. *Cognitive development: theories, stages and processes*. New York: Nova Science Publishers. 2014.

- P. 33–58. [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=psychology\\_facpubs](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=psychology_facpubs)
33. Degli Esposti C., Cigala A. Children's experience of transition from preschool to primary school: a scoping literature review. *Early Childhood Education Journal*. 2025. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02019-1>
34. Eben C., Billieux J., Verbruggen F. Clarifying the role of negative emotions in the origin and control of impulsive actions. *Psychological Belgica*. 2020. Vol. 60, № 1. P. 1–17. <https://doi.org/10.5334/pb.502>
35. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company, 1950. 404 p.
36. Eysenck M. W., Derakshan N., Santos R., Calvo M. G. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*. 2007. Vol. 7, № 2. P. 336–353. [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/pruefungsliteratur\\_KN\\_2013/Eysenck-2007.pdf](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/pruefungsliteratur_KN_2013/Eysenck-2007.pdf)
37. Fredrickson B. L. What good are positive emotions? *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2, № 3. P. 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
38. Gao X., Maurer D. A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2010. Vol. 107, № 2. P. 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.05.003>
39. Gross J. J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2, № 3. P. 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
40. Grosse G., Streubel B., Gunzenhauser C., Saalbach H. Let's Talk About Emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*. 2021. Vol. 2. P. 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>

41. Hastings E. C., Karas T. L., Winsler A., Way E., Madigan A., Tyler S. Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*. 2009. Vol. 30, № 10. P. 638–649. <https://doi.org/10.1080/01612840903050414>
42. Hoemann K., Xu F., Barrett L. F. Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: a constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*. 2019. Vol. 55, № 9. P. 1830–1849. <https://doi.org/10.1037/dev0000686>
43. Hubbard J. A., Moore C. C., Zajac L., Bookhout M. K., Dozier M. Emotion transmission in peer dyads in middle childhood. *Child Development*. 2023. Vol. 94, № 4. P. 1017–1032. <https://doi.org/10.1111/cdev.13917>
44. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*. 2007. Vol. 1, № 1. P. 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
45. Izard C. E., Ackerman B. P. Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. *Handbook of Emotions*. New York. 2000.
46. Izard C. E., Trentacosta C. J. Emotional development. *Encyclopaedia Britannica*. 2020. <https://www.britannica.com/science/emotional-development>
47. Kensinger E. A., Corkin S. Effect of negative emotional content on working memory and long-term memory. *Emotion*. 2003. Vol. 3, № 4. P. 378–393. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.4.378>
48. Liu M., Jiang X., Zhang B., Song T., Yu G., Liu G., Jiang N., Wu D., Zhou Z. How do topics and emotions develop in elementary school children? A text mining perspective based on free-writing text over 6 years. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Art. 1109126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1109126>

49. Pagani L. S., Fitzpatrick C., Barnett T. A., Dubow E. Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2010. Vol. 164, № 5. P. 425–431. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>
50. Pekrun R. Control-Value Theory: from achievement emotions to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. Art. 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
51. Peddizi M. L., Spigno M. Achievement motivation and regulatory emotional self-efficacy in university students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019. P. 503–513. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.48>
52. *Psychology of Human Emotion*. Pennsylvania State University. 2021. <https://psu.pb.unizin.org/psych425/>
53. Reid C., Davis H., Horlin C., Anderson M., Baughman N., Campbell C. The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): a multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*. 2013. Vol. 31, № 2. P. 231–256. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12002>
54. Reisenzein R., Junge M. Measuring the intensity of emotions. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Art. 1437843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1437843>
55. Rowe A. D., Fitness J. Understanding the role of negative emotions in adult learning and achievement: a social functional perspective. *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8, № 2. Art. 27. <https://doi.org/10.3390/bs8020027>
56. Saarni C., Camras L. A. Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 2022. <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>

57. Wahyuni I., Windarwati H. D., Fevriasanty F. I. Factors that affect mental health in elementary school children: scoping review. *Jurnal Aisyah: Jurnal Ilmu Kesehatan*. 2023. Vol. 8, № 2. <https://doi.org/10.30604/jika.v8i2.1535>
58. Wang Y., Tian J., Yang Q. Experiential avoidance process model: a review of the mechanism for the generation and maintenance of avoidance behavior. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*. 2024. Vol. 34, № 2. P. 179–190. <https://doi.org/10.5152/pcp.2024.23777>
59. Winkielman P., Berridge K. C. Unconscious emotion. *Current Directions in Psychological Science*. 2004. Vol. 13, № 3. P. 120–123. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.0963-7214.2004.00288.x>

## ДОДАТКИ

Додаток А

## Тест «Коректурна проба»

Дата \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Прізвище та ім'я \_\_\_\_\_

## Завдання 3

Переглядай кожен ряд букв зліва направо.  
 Закреслюй усі букви, які такі ж, як перша буква в рядку.  
 Працюй швидко й уважно.  
 Час роботи — 5 хвилин.

Приклад:

Е К Р Н С О А Р Н Е С В А Р К В Р Е

Завдання:

А К С Н В Е Р А М П А О Б А С З Е А Ю Р А Ц К А Ч П Ш А Ї Т  
 О В Р К А Н В С А Е Р Н Т Р О Н К С Ч О Д В И О Ц Ф О Т З С  
 К А Н Е О С В Р А Е Т Г Ч К Л И А Ы З К Т Р К Я Б Д К П Ш У  
 В Р Е С О А К В М Т А В Н Ш Л Ч В И Ц Ф В Д Б О Т В Е С М В  
 Н С А К Р В О Ч Т Н У П Л Ь Н П М Н К О У Ч Л Ю Н Р В Н Ш  
 Р В О Е С Н А Р Ч К Р Л Ь К У В С Р Ф Ч З Х Р Е Л Ю Р Р К И  
 Е Н Р А Е Р С К В Ч Ъ Щ Д Р А Е П Т М И С Е М В Ш Е Л Д Т Е  
 О С К В Н Е Р А О С В Ч Ъ Ш Л О И М А У Ч О И П О О Н А Ы Б  
 В К А О С Н Е Р К В И В М Т О Б Щ В Ч Ы Ц Н Е П В И Т Б Е З  
 С Е Н А О В К С Е А В М Л Д Ж С К Н П М Ч С И Г Т Ш П Б С К  
 К О С Н А К С А Е В И Л К Ъ Ч Ъ Щ Ж О Л К П М С Ч Г Ш К А Р  
 О В К Р Е Н Р Е С О Л Т И Н О П С О Ы О Д Ю И О З С Ч Я И Е  
 А С К Р А С К О В Р А К В С И Н Е А Т Б О А Ц В К Н А И О Т  
 Н А О С К О Е В О Л Ц К Е Н Ш З Д Р Н С В Ъ К И С Н Е Ю Н В  
 В Н Е О С Е К Р А В Т Ц К Е В Л Ш П Т В С Е Д В Н З Э В И С  
 С Е В Н Р К С Т Ъ Е Р З Ш Д С Ч И С Е А П Р У С Ы П С М Т Н  
 Е Р М П А В Е Г Л И П С Ч Т Е В А Р Ъ М У Ц Е В А М Е И Н Е

**Адаптований варіант опитувальника агресивності А. Басса – А. Даркі  
(використані запитання)**

1. Якщо я розсерджуся, я можу ударити кого-небудь.
2. Іноді я дратуюся настільки, що кидаю який-небудь предмет.
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююся.
4. Поки мене не попросять по-хорошому, я не виконаю прохання.
5. Я не можу утриматися від суперечки, якщо зі мною не згодні.
6. Мені не раз доводилося битися.
7. Коли я дратуюся, я ляскаю дверима.
8. Іноді люди дратують мене просто своєю присутністю.
9. Я порушую закони і правила, які мені не подобаються.
10. Я вимагаю, щоб люди шанували мої права.
11. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
12. Іноді я виражаю гнів тим, що стукаю по столу.
13. Я часто відчуваю, що можу вибухнути, як порохова бочка.
14. Якщо хтось намагається мною командувати, я йду йому наперекір.
15. Якщо я злюся, я можу вилятися.
16. Якщо не розуміють слів, я застосовую силу.
17. Іноді я хапаю перший предмет, що попався під руку, і ламаю його.
18. Я можу нагруб'янити людям, які мені не подобаються.
19. Коли зі мною розмовляють звисока, мені нічого не хочеться робити.
20. Якщо хтось дратує мене, я говорю усе, що про нього думаю.
21. На удар я відповідаю ударом.
22. У суперечці я часто підвищую голос.
23. Я дратуюся через дрібниці.
24. Того, хто любить командувати, я прагну поставити на місце.
25. Я можу погрожувати, хоча і не збираюся виконувати погрози.

**Адаптований варіант методики діагностики шкільної тривожності Б. Філіпса  
(використані запитання)**

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі іноді, що вчитель сердиться через те, що ти не знаєш урок?
5. Чи часто тобі хочеться, щоб учитель пояснював повільніше, поки ти не зрозумієш матеріал?
6. Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання?
7. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував(-ла)?
8. Чи хвилює тебе, що тебе можуть залишити на другий рік?
9. Чи сильно ти хвилюєшся перед початком виконання завдання?
10. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують від тебе батьки?
11. Чи будуть однокласники сміятися з тебе, якщо ти зробиш помилку?
12. Після виконання завдання чи хвилюєшся ти, чи добре з ним впорався(-лася)?
13. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
14. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати будуть порівнюватися з іншими учнями?
15. Чи часто ти хочеш менше хвилюватися, коли тебе запитують?
16. Чи відчуваєш ти, що серце починає сильно битися, коли вчитель перевіряє твою готовність до уроку?
17. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хтось із друзів, що ти хочеш «вислужитися»?

18. Як ти думає, чи гірше ставляться до учнів, які не справляються з навчанням?
19. Чи задоволений(-а) ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
20. Чи сподіваєшся ти в майбутньому навчатися краще?
21. Чи мають здібні учні якісь особливі права порівняно з іншими?
22. Чи задоволений(-а) ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
23. Чи думаєш ти, що хвилюєшся про навчання більше, ніж інші учні?
24. Якщо ти не можеш відповісти, чи відчуваєш, що можеш заплакати?
25. Чи думаєш ти ввечері з хвилюванням про те, що буде завтра в школі?
26. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш, що забуваєш те, що добре знав(-ла)?
27. Чи тремтить у тебе рука під час виконання завдання?
28. Чи починаєш ти нервувати, коли вчитель дає завдання?
29. Чи лякає тебе перевірка знань у школі?
30. Коли вчитель дає завдання, чи боїшся ти, що не вистачить часу?
31. Чи здається тобі, що однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
32. Чи здається тобі, що інші учні краще розуміють пояснення вчителя?
33. Чи хвилюєшся ти по дорозі до школи, що буде контрольна робота?
34. Під час виконання завдання чи відчуваєш, що робиш його погано?
35. Чи тремтить у тебе рука, коли потрібно відповідати біля дошки?

**ЕКСПЕРТНА ОЦІНКА УЧНЯ (3–4 КЛАС)**

Прізвище, ім'я учня: \_\_\_\_\_

Клас: \_\_\_\_\_

Класний керівник: \_\_\_\_\_

**I. Рівень навчальних досягнень**

Предмет	Низький (1)	Середній (2)	Достатній (3)	Високий (4)
Українська мова				
Математика				
Я досліджую світ				

**II. Поведінкові особливості учня**

1 – проявляється рідко      3 – проявляється часто

2 – інколи проявляється      4 – проявляється стабільно

Показник	1	2	3	4
Навчальна активність				
Самостійність				
Відповідальність				
Дотримання правил				
Емоційна рівноваженість				

