

Міністерство освіти і науки України  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи  
Кафедра практичної психології

**Особливості впливу тривожності учнів на міжособистісну взаємодію в  
умовах змішаного навчання**

**Дипломна робота**  
**Рівень вищої освіти - другий (магістерський)**

Виконала:

студентка VI курсу, групи 622

спеціальності: 053 «Психологія»

спеціалізація: «Практична психологія»

Корчак Аліна

Керівник:

кандидат психологічних наук,

асистент кафедри практичної психології

Барабашук Ганна Володимирівна

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № \_\_\_\_

Від «\_\_» \_\_\_\_\_ 2021р.

Зав кафедри \_\_\_\_\_ доц. Радчук В.М.

Чернівці, 2021

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП.</b> . . . . .	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ УЧНІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.</b> . . . . .	<b>5</b>
1.1. Феномен тривожності в сучасних дослідженнях. . . . .	5
1.2. Особливості прояву тривожності в учнів середнього шкільного та підліткового віку. . . . .	11
1.3. Психологічна характеристика міжособистісної взаємодії учнів ЗЗСО. . . . .	17
1.4. Змішане навчання: особливості, переваги та недоліки. . . . .	23
<b>РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.</b> . . . . .	<b>30</b>
<b>РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ НА МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.</b> . . . . .	<b>36</b>
3.1. Порівняльний аналіз особливостей прояву тривожності в учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання. . . . .	36
3.2. Порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання. . . . .	46
3.3. Статистичний аналіз взаємозв'язків тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання. . . . .	55
<b>ВИСНОВКИ.</b> . . . . .	<b>69</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.</b> . . . . .	<b>71</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження:** Велике значення для успішного навчання дитини в школі має психічне здоров'я, тобто стан психологічного, фізичного та соціального благополуччя. Тому проблема тривожності залишається однією з найбільш складних та дискусійних як у теоретичному так і прикладному аспекті.

В умовах карантину, зумовленого пандемією, чи не єдиним можливим варіантом здобуття знань стала змішана форма навчання, оскільки його використання дає змогу відійти від репродуктивного пізнання, зацікавити учнів предметом, сприяти їхньому розумовому й моральному розвитку, а в поєднанні з інформаційними технологіями нового покоління виявляти медіаграмотність і демонструвати творчі й аналітичні здібності.

Упровадження цього явища досліджували як вітчизняні вчені М. Кадемія, М. Козяр, Г. Ткачук, так і зарубіжні – К. Бонк, Ч. Грехем, О. Єльнікова, К. Крістенсен, М. Курвітс, А. Норберг, А. Самс, М. Хорн.

Оскільки змішане навчання впроваджується в Україні нещодавно, воно потребує більш докладнішого аналізу особливостей впливу на розвиток міжособистісної взаємодії, зокрема переваг і ускладнень.

Актуальність нашого дослідження визначена необхідністю запобігання розвитку шкільної тривожності в учнів, що дасть можливість розвивати пізнавальний інтерес учнів у процесі навчання, та покращить рівень міжособистісної взаємодії в класі враховуючи особливості дистанційного та очного навчання.

Саме невизначеність в результаті впливу тривожності на міжособистісну взаємодію учнів умовах змішаного навчання нас наштовхнула на вивчення даної теми *«Особливості впливу тривожності учнів на міжособистісну взаємодію в умовах змішаного навчання»*.

**Об'єкт дослідження:** тривожність учнів в умовах змішаного навчання

**Предмет дослідження:** особливості впливу тривожності учнів середнього шкільного та підліткового віку на міжособистісну взаємодію в умовах змішаного навчання

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості прояву тривожності та її впливу на міжособистісну взаємодію учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання.

**Гіпотеза дослідження:** високий рівень тривожності в учнів негативно впливає на міжособистісну взаємодію з однолітками; під час дистанційного навчання учні більш тривожні, аніж в умовах очного навчання.

**Методи дослідження:** Для вирішення поставлених завдань було використано:

*теоретичні методи:* аналіз, синтез, узагальнення науково-психологічної літератури з означеної проблеми.

*психодіагностичні методики:*

1. Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса
2. Методика «Самопочуття-Активність-Настрій»
3. Методика дослідження ситуативної тривожності
4. Соціометрія класу
5. Методика оцінки психологічного клімату в колективі (за А.Ф. Фідлером)
6. Методика діагностики соціально – психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда (Шкали «прийняття інших – неприйняття інших», «емоційний комфорт – емоційний дискомфорт»).

*статистичні методи:* якісний, кількісний, кореляційний та статистичний аналіз з наступною їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням, пакет статистичних програм SPSS, версія 21.

**Структура дипломної:** Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Повний обсяг роботи становить 77 сторінок. Робота містить 5 таблиць та 22 рисунки. Список використаних джерел складає 60 найменувань.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ УЧНІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

## 1.1. Феномен тривожності в сучасних дослідженнях

Феномен тривожності займає особливе місце в системі сучасного психологічного знання. Багатогранність і семантична невизначеність терміна «тривога» в психологічних дослідженнях є наслідком використання його в різних позначеннях, які взаємопов'язані, але не тотожні. Тривожність виступає як механізм розладів емоційної сфери особистості, та, з одного боку, виконує деструктивну функцію, а з іншого, – може виступати активізуючим чинником особистісного зростання.[7].

Проблемі тривожності приділяло увагу багато науковців про, що свідчать численні дослідження, які здійснили радянські психологи (Ф.Є. Василюк, О.І. Захаров, І.В. Імедадзе, Б.І. Кочубей, М.Д. Левітов, О.В. Новікова, Ю.Л. Ханін та ін.), українські вчені (Є.М. Калюжна, Л.М. Костіна, В.М., Крайнюк Я.М. Омельченко, Г.М. Прихожан, , Н.Ф. Шевченко, В.І. Юрченко та ін.), а також зарубіжні психологи (Д. Айке, К. Ізард, Р. Мей, О. Ранк, Ч.Рікфорт, Г. Салліван, З. Фройд, К. Хорні та ін.).

Можна виділити не так багато психологічних явищ, значення яких визначають одночасно як на високому функціональному рівні так і на низькому. З однієї сторони, це «центральна проблема цивілізації», а з іншого найважливіша характеристика нашого часу: її визначають як основу «життєвого переживання сьогодення». Тому, це є визначний фактор того, що цій проблемі присвячена велика кількість досліджень, як в психології та психіатрії, але також ще й в біохімії, фізіології, філософії та соціології [4;6].

У сучасних дослідженнях феномена тривоги існує низка принципових моментів, що вимагають подальшої інтерпретації та переосмислення. Найбільш істотними з них є проблеми інтерпретації тривоги як психічного стану і тривожності як стійкої властивості особистості.

У психологічній літературі співіснують два базових поняття, які у певних випадках використовуються як синоніми, але частіше розглядаються як самостійні терміни, – «тривога» і «тривожність». Розрізняють тривожність як властивість особистості, як відносно постійну та незмінну протягом життя рису (особистісна тривожність) та тривогу як негативний емоційний стан, відносно тривалий, пов'язаний зі зміною нервово-психічної діяльності (ситуативна тривога) [15].

Ситуативна тривожність - це стан тривоги, що виникає як реакція людини на різноманітні соціально-психологічні стресори. Як правило, ситуаційна тривожність у однієї і тієї ж людини буває різною в різний час[2].

Особистісна тривожність, дає можливість виокремити та зрозуміти важливість впливу індивідуальних особливостей людини в діях при різних стресових факторах. Особистісна тривожність не проявляється виключно в поведінці, але її рівень визначається в залежності від того, як часто і як інтенсивно в індивіда виникають стани тривоги [2,3].

В свою чергу, К. Роджерс розглядав тривожність як деяку емоційну реакцію на внутрішньо особистісне протиріччя, на конфлікт між Я-реальним та Я-ідеальним. Тривожність – це стан, що переживається людиною як скованість, напруженість, причину якого він усвідомити не може. Тривожність при такому підході позбавлена статусу особливого, самостійного психологічного утворення і є, по суті, лише функцією конфлікту [4, с. 10].

Можна виділити велику кількість теорій які пояснюють суть і особливості тривожності. Вважається, що як власне психологічна проблема вона була вперше поставлена та спеціально розглянута в працях З. Фрейда [1].

З.Фрейд виділив **три типи тривоги**: *реалістичну, невротичну і моральну*. Він вважав, що тривога відіграє роль сигналу, який попереджує Его про наявність небезпеки вихідної від інстинктивних імпульсів. У відповідь Его використовує ряд захисних механізмів, які включають витіснення, заміщення, проєкцію, раціоналізацію, регресію, сублімацію та заперечення. Захисні механізми діють несвідомо і спотворюють сприйняття реальності індивідом.

Ці уявлення З. Фрейда визначили напрям дослідження тривожності не тільки для його послідовників, але й знайшли відображення у авторів, які вийшли за рамки психоаналізу [3].

У низці своїх досліджень В. І. Юрченко вивчав реактивну та особистісну тривожність як вияв можливих суперечностей в «Я-концепції», як сигнал, що свідчить про посягання на цілісність «образу Я». Автором було визначено статистично достовірний негативний зв'язок між особистісною тривожністю і рівнем внутрішнього локусу контролю, а позитивний- нейротизмом. Таким чином, при підвищенні рівня особистісної тривожності у індивідів буде знижуватись рівень внутрішнього контролю, а показники нейротизму зростатимуть, і навпаки, при зниженні тривожності буде зростати внутрішній контроль і знижуватися нейротизм [2].

Дослідження вітчизняних психологів показують, що негативні переживання, які ведуть до труднощів поведінки у дітей, є наслідком уроджених агресивних чи сексуальних інстинктів, які «чекають звільнення» і присутні у людини. Оригінальність підходу, запропонованого Л. І. Божович, полягала в тому, що виділялися два види тривожності – адекватна, що відображає об'єктивну відсутність умов для задоволення тієї чи іншої потреби, і неадекватна – за наявності таких умов. Тільки в останньому випадку можна говорити про тривожність як стійку функціональну структуру емоційної сфери, стійке особистісне утворення. Ця лінія досліджень розглядалася Л. Божович, як вивчення «елементарних», пристосувальних емоцій і відповідних стійких функціональних структур і, принаймні, на тому етапі роботи, не зв'язувалася з вивченням вищих почуттів, оскільки, до останніх нею відносились лише такі почуття, які самі могли стати предметом потреби, що не могло стосуватися тривожності як негативного, важкого для людини переживання, від якого вона прагне позбутися [4].

А.М. Прихожан надає позитивну характеристику розумінню тривожності. Вона вважає що, тривожність – це емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. На її

думку, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для адекватного пристосування людини до дійсності. Присутність тривожності як стійкого новоутворення – може свідчити про порушення в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню. Тривожність як стійке утворення обумовлена незадоволенням міжособистісним спілкуванням, його особливостей та перш за все потреб свого Я [5].

У працях Ф. Березіна, оцінюється роль тривоги у процесі психічної адаптації людини. Тривога змінює характер поведінки, веде до посилення поведінкової активності, спонукає до більш інтенсивних та цілеспрямованих зусиль і тим самим виконує адаптивну функцію. Однак, якщо тривога інтенсивна і тривала, то перешкоджає формуванню адаптивної поведінки та веде до порушень поведінкової інтеграції, а іноді до клінічно виражених порушень психіки та поведінки [15]

Більшість дослідників дотримуються спільної думки стосовно того, що тривожність – індивідуально-психологічна особливість, яка виявляється в схильності людини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій. Безпосередньо, такої думки і українські психологи, які присвятили свої роботи вивченню цього явища (Є.М. Калюжна, Я.М. Омельченко, С.О. Ставицька, О.О. Халік, І.А. Ясточкіна та ін.) [13].

У своїх працях Є.М. Калюжна, присвячених вивченню психологічних механізмів етіогенези тривожності в функціональній площині, здійснила спробу концептуального обґрунтування нового підходу до операціоналізації феномену «особистісна тривожність» з позицій структурно-функціонального детермінізму та системно-генетичного аналізу. І дійшла висновку, що особистісна тривожність у підлітків проявляється «як функціонально детерміноване утворення», внутрішня структура якого представлена інтегративною сукупністю функціональних детермінант (доцільність, спрямованість та результативність адаптаційної активізації) [13]. Ґрунтуючись на змістовному аналізі встановлених в ході емпіричного констатування



тенденцій було побудовано концептуальну модель функціональної організації особистісної тривожності у підлітків, що представлена інтегративною сукупністю її функціональних детермінант. На підставі якої було сформульовано висновок про те, що стабілізація особистісної тривожності на індивідуальному рівні інтенсивності детермінується й підтримується ступенем самоактивації, необхідної особистості для досягнення релевантної її віковим та соціальним потребам мети [8].

Я.М. Омельченко, вивчаючи тривожні стани в молодшому шкільному віці, трактує особистісну тривожність як індивідуальну рису особистості, яка найчастіше домінує в структурі психіки [9].

С.О. Ставицька розглядає особистісну тривожність як особливе особистісне явище, вже стале новоутворення, яке пов'язане з негативними емоціями та переживаннями; схильність особистості до переживання тривоги, яка проявляється низьким рівнем виникнення реакції; стала індивідуальну характеристику особистості. Утворення тривожності як особистісної характеристики індивіда, включає в себе переживання, у зв'язку з цим, постійно діючі фрустраційні стани. Поведінкові прояви тривожності включають в себе загальну дезорганізацію діяльності, що порушує її продуктивність та спрямованість [10].

На думку О.О. Халік, особистісна тривожність є стійкою властивістю особистості, яка характеризується підвищеною схильністю відчувати тривогу через реальні чи уявні небезпеки, визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними й поведінковими аспектами та відіграє переважно негативну функцію [11].

І.А. Ясточкіна вважає, що термін «особистісна тривожність» використовується у якості усталеної характеристики особистості, як її властивість, яка виокремлює постійну схильність уявляти різні ситуації як погрозливі; для визначення здатності індивіда відчувати стан тривоги. Надмірна тривожність свідчить про можливі порушення або особливості розвитку особистості.. Причини формування цього явища можуть знаходитись

як у генетичних факторах розвитку психіки, так і соціальних. Тривожність як психічна властивість має яскраво виражену вікову специфіку, так наприклад, у ранньому юнацькому віці особистісна тривожність зумовлена трьома групами психологічних чинників особистісними, адаптаційними та мотиваційними [12].

Серед основних груп чинників виникнення і розвитку тривожності є: порушення відносин дітей з батьками, міжособистісних стосунків (Г. Саллівен, К. Хорні), негативний шкільний досвід (Є. Новікова, Б. Філіпс), особливості внутрішньоутробного розвитку (О. Захаров), внутрішній конфлікт (В. Столін, В. Мясіщев, К. Роджерс), перинатальні порушення (С. Гроф), психофізіологічні порушення (В. Астапов, К. Броннер), невідповідність самооцінки та рівня домагань (Л. Бороздіна, К. Сидоров), недостатність адаптивних можливостей для пристосування (Ж. Піаже, П. Фресс) [16].

Тривожність позитивно та негативно впливає на людину. До позитивних функцій тривожності відносять активізуючу дію захисних механізмів психіки, можливість передбачити наслідки власної діяльності. Надмірна тривожність перешкоджає формуванню адаптивної поведінки (В. Березін, В. Карандашев), призводячи до виникнення неврозів і психосоматичних розладів (Л. Панін, В. Ананьєв, Ю. Олександровський). Гальмування особистісного розвитку (Ю. Антонян, В. Астапов, М. Левітов) [17].

Джерелом розвитку тривожності науковці визначають соціальне оточення, а саме батьків як перших людей з якими взаємодіє дитина. Емпатія як механізм емоційного зараження викликає у дитини відчуття тривожності, якщо батьки часто переживають неспокій. Саме емпатія допомагає дитині розуміти емоційні стани батьків, що відносяться до задоволення, до формування безпеки, до схвалення і осудження. Отже, будь-яке переживання, що входить у конфлікт з самістю, викликає тривожність [18].

Отже, тривожність розуміють як індивідуально-психологічну особливість, яка проявляється в схильності людини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій. А також як «проміжну

змінну», тобто нетривалий психічний стан, який може виникати під впливом факторів, таких як фрустрація соціальних потреб, як властивість особистості яка проявляється як у зовнішніх та внутрішніх мотивах до негативізму, та як мотиваційний конфлікт.

## **1.2. Особливості прояву тривожності в учнів середнього шкільного та підліткового віку**

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується становленням її прикладних аспектів. Однак і нині залишається коло проблем, які потребують особливої уваги. Без об'єктивної оцінки реального стану та потенціалу розвитку кожної дитини не можливо створити умови для її всебічного розвитку.

Для психічного здоров'я, нормального перебігу різних видів діяльності як дорослої людини, так і дитини потрібна збалансованість емоцій. Порушення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів [27].

Аналізуючи вітчизняну і зарубіжну літературу, А.М.Прихожан зауважує, що велика увага надається окремим видам тривожності у дітей: шкільній тривожності (О.К. Дусавицький, Т.О.Нежнова, Є.В.Новікова, Б.Н.Філіпс, С.Б.Сарасон) та тривожності очікувань в соціальному спілкуванні (В.Р.Кісловська, Н.М.Гордецова) [41].

Л. Божович, А. Прихожан, Ч. Спілбергер розглядають тривожність як індивідуальну психологічну особливість, яка проявляється в схильності індивіда до частого та інтенсивного переживання тривоги.

Ю. Приходько та В. Юрченко вважають, що тривожність – це схильність людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також низького порогу її виникнення. При цьому тривожність може бути особистісним

утворенням, властивістю темпераменту (так звана особистісна тривожність), а може бути ситуативною, тобто пов'язаною з конкретною обставинами [17].

Перебуваючи в школі, дитина може стикатись з проблемами в шкільному середовищі, але вона свідомо чи неусвідомлено пристосовується до оточуючого її фізичного і соціального середовища, яке задовольняє її чи породжує у неї тривогу. В цілому тривога забезпечує людині достатню підготовку до дій у новій чи кризовій ситуації і є необхідною емоцією для розвитку особистості дитини. [57].

Якщо виділяти найбільш загальні причини виникнення тривожності у дітей, то це завищені вимоги до дитини, негнучка система виховання, особистісні конфлікти, пов'язані з оцінкою дитиною власної успішності у різних сферах діяльності.[57].

У відповідності з онтогенетичними закономірностями психічного розвитку можна виділити специфічні причини тривожності на етапі шкільного віку. В дітей шкільного віку тривожність є наслідком потреби в захищеності з боку найближчого оточення, і виокремлює собою функцію порушення стосунків з важливими дорослими. Дитина, для якої властивий високий рівень тривожності, відрізняється частими проявами переживань, великою кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Така дитини може бути нав'язливою, та залежати від оцінок дорослих [37].

Вважається, що найбільш тривожним є підлітковий вік. Підлітковий вік припадає на період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, вікові учнів 5–9-х класів загальноосвітньої школи. Особливе місце підліткового періоду в циклі дитячого розвитку відображено в таких його назвах – «важкий», «критичний», «перехідний». [54].

Перехід в середню школу, який супроводжується зміною системи шкільних вимог у шкільному житті дитини є нестабільним періодом, вимагає адаптаційних зусиль, і, відповідно, веде до підвищення рівня шкільної тривожності. Шкільна тривожність виступає найяскравішою ознакою шкільної дезадаптації дитини, негативно впливає на всі сфери

життєдіяльності: на навчання, на спілкування, на здоров'я і на загальний рівень психічного благополуччя [32].

Феномен тривожності в учнів середнього шкільного та підліткового віку має свої особливості, який виявляється в її джерелах, змісті, формах прояву, механізмах захисту. Зокрема, дослідники сходяться на думці, що тривожність щільно пов'язана із інтенсифікацією формування «Я-концепції», яка має досить суперечливий та конфліктний характер і виявляє себе у загостренні внутрішнього протиріччя між прагненнями до успіху й, водночас, небажанням прийняти себе іншим, змінити своє ставлення до себе. Цей стан внутрішнього конфлікту М.С. Неймарк називає «афектом неадекватності», який може мати тривати досить довго, набираючи хронічних форм [35].

Виникаюча на цьому фоні тривога поступово набирає стійких та стабільних форм реалізації у поведінці, регуляції, компенсації або способах захисту, що в кінцевому рахунку призводить до закріплення тривожності, як стійкої особистісної риси. [58].

Тривожність поділяється на дві основні категорії: прихована, тобто різною мірою не усвідомлювана, виявляється або надмірним спокоєм, або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки; відкрита, тобто свідомо пережита і проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги [54].

Форми відкритої тривожності:

- гостра, некерована або слабо керована тривожність
- сильна, усвідомлена, яка проявляється за допомогою зовнішніх симптомів тривоги, самотійно впоратись людина не може.
- регульована і компенсована тривожність(особистість має достатньо ресурсів для самотійного подолання)
- культивована тривожність – сприймається як характеристика особистості та допомагає реалізувати бажані цілі та плани.

Прихована тривожність:

– «неадекватний спокій», «втеча від ситуації», прихована тривожність, яка маскується і проявляється тільки через агресивність, залежність, апатію, надмірну фантазійність і т.п. [23].

Тривожність у дітей, а особливо у підлітків може проявлятися по різному, соматично або поведінково. Соматичні прояви стосуються змін фізіологічних, коли дитина неусвідомлено на рівні відчуттів, стикається з тривогою, та занепокоєнням. Це проявляється в системах організму дитини: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, може підвищуватися тиск, виникати розлади шлунка тощо. На рівні поведінки тривожність проявляється ще більш різноматіно та непередбачувано. Це може коливатися від повної апатії, байдужості і до демонстраційної жорстокості. [7].

А.М. Прихожан виділяє різні форми тривожності, серед яких особливе місце належить підлітковій - «магічній» формі. Її особливість полягає у тому, що підліток нібито «заклинає злі сили» за допомогою постійного програвання у голові найтривожніших подій, постійних розмов про них, водночас, не звільняючись від них через страх, а, навпаки, ще більше посилюючи їх за механізмами «зачарованого психологічного кола». Звідси, особливий характер підліткової тривожності, якій притаманні надзвичайно потужні способи компенсації, регуляції і подолання [11].

Тривожність підлітка може порушувати його звичне життя, та нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з оточенням, і він опиняється в ситуації так званого «зачарованого психологічного кола». Тривожність знижує ефективність виконання носієм цієї характеристики різноманітних видів діяльності, заважає відкритому, щирому спілкуванню з оточуючими. М. Астапов також підкреслює, що тривожність призводить до уникнення контактів, порушує соціальні зв'язки людини [17].

Науковці які досліджують тривожність вважають, що школа для багатьох дітей є стресогенним чинником. У деяких дітей уже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, у них порушується активність, спостерігаються головні болі. Вже сама дорога до школи вимагає від учня підвищеної уваги.

Упродовж дня мало виникає ситуацій, коли дитина може повністю відпочити [21].

Високий рівень особистісної тривожності прямо пропорційно залежить від існування невротичного конфлікту, присутності емоційних і невротичних зривів, а також наявності психосоматичних захворювань. У якості схильності особистісна тривожність особливо яскраво проявляється при виникненні у її житті небезпечних ситуацій, які можуть бути загрозою її престижу, самооцінки, самоповаги, рейтингу в колективі тощо [2].

Рівні та показники прояву тривожності:

*високий рівень тривожності* – дитина не здатна адаптуватися, зменшити рівень його значущості, тому майже завжди переживає фрустрацію і відчуває страх, агресію чи апатію (в залежності від індивідуально-типологічних особливостей);

*середній рівень тривожності* – часто дитина не може адаптуватися і тому переживає незадоволення та відчуває хвилювання, напругу, роздратування;

*низький рівень тривожності* – інколи відчуває незадоволення та емоційний дискомфорт, але здатна адаптуватися до подразника. [2].

Також можна виділити ознаки прояву тривожності дітей шкільного віку:

1. Починають сумніватися в своїх здібностях і силах, що призводить до формування заниженої самооцінки;
2. Вони постійно знаходяться в пригніченому стані;
3. Тривожні діти дуже вразливі до власних невдач, критично звертають увагу на них, схильні відмовлятися від діяльності, в якій вони відчувають труднощі;
4. Можна відзначити значну різницю в поведінці на уроці і поза ним (після уроків – активні, товариські і безпосередні, а на уроках – затиснуті і напружені; відповідають на поставлені запитання педагогом тихим і ледве чутним голосом, можуть почати заїкатися);

5. Мають схильність до пристрасті до шкідливих звичок невротичного характеру (вони можуть гризти нігті, крутити волосся тощо). Це пояснюється зменшенням у них емоційної напруженості, заспокоєнням. [25].

С. Ставицька зазначає, що шкільні роки – найважливіший етап у житті людини, протягом яких формується особистість, дитина психічно розвивається, та часто вець період всі емоційні події супроводжуються тривогою.

Емоційні прояви, сильні переживання з'являються тільки в складних моментах, коли дитина взаємодіє з середовищем, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає під час переходу дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Науковець вважає, що дітям цього віку властиві певні психологічні особливості, які спричиняють виникнення тривожності.

Зокрема, до них належать:

- підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція;
- слабо розвинена довільність пізнавальної та емоційної сфери.;
- легкість сприйняття зовнішнього світу та обмежена можливість впливати на адаптивні реакції ;
- наслідування на високому рівні та емоційно виражені.;
- оцінка дорослих має вагомий вплив ;
- здатність протистояти іншій думці на низькому рівні

Тому, як наголошує С. Ставицька, саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості [48].

Між іншим, слід визначити ознаки тривожності. Існує класифікація психічних і поведінкових розладів у дітей відповідно до МКБ-10, в якій виявлені ознаки тривожної поведінки. До таких ознак можна віднести:

- відчуття напруженості, яке супроводжує людину практично постійно;
- впевненість людини в своїй неповноцінності порівняно з іншими людьми, а також у відсутності можливості пристосуватися до життя;
- боязнь можливої критики на свою адресу і відкидання від соціуму;



- відсутність бажання у людини мати будь-які взаємини з іншими людьми, якщо вона не впевнена, що до неї будуть добре ставитися;
- потреба забезпечити свою безпеку і введення, в зв'язку з цим, будь-яких обмежень у своєму житті;
- бажання уникнути соціальної активності [58].

Таким чином, розглянуті теорії дозволяють зробити висновок про те, що позиції у вивченні тривожності різні. Проте, в основному, тривожність в учнів розглядається як емоційний стан особистості, який надає негативну дію на психіку людини. Тривожність досліджується більшістю авторів в тісному взаємозв'язку із страхом, оскільки страх є об'єктивним виразом тривоги.

### **1.3. Психологічна характеристика міжособистісної взаємодії учнів ЗЗСО**

Проблема міжособистісної взаємодії є актуальною, оскільки відноситься до числа найважливіших для дітей сфер життєдіяльності. Міжособистісна взаємодія відіграє головне значення у формуванні особистості.

Проблема міжособистісної взаємодії займає істотне місце у психологічній науці. В українській психології вагомий внесок у дослідження даної проблеми зробили С. Максименко, В. Синиченко, Н. Чепелева, І. Ващенко, М. Боришевський, Ложкін, Н.І. Пов'якель, Л. В. Долинська, А.Я.Анцупов та А.І.Шипілов, Г. М. Андреева, О. М. Леонтєв, Б. Г. Ананьєв.

Вагомими є і дослідження зарубіжних вчених, таких як К. Левін, І. С. Кон, Дж. Хоманс, Д. І. Фельдштейн, Т. Лірі, , Д. Джонсон, Р.Джонсон, Р. Херріот. Та попри всі дослідження дана тематика все ж таки залишається актуальною та мало досліджуваною з точки зору практичного значення.[1]

Серед чинників, які безпосередньо впливають на формування особистості, розвиток у неї різноманітних якостей, що характеризують її як істоту соціальну, одне з важливих місць належить спілкуванню. Прагнення до спілкування притаманне дитині від народження. Спочатку – це дотики,

посмішка, вираз очей; потім перші слова й речення, на які малюк прагне почути відповідь, отримати реакцію.

Подальший розвиток цієї здібності відбувається безпосередньо у процесі спілкування з батьками, однолітками. Із вступом до школи коло міжособистісної взаємодії, а отже, і спілкування, значно розширюється.

Однак, як засвідчують результати досліджень, навички культури спілкування, формування відповідних норм і правил його реалізації, за рідкісним винятком, випадають з поля зору вихователів, що негативно позначається на формуванні особистості, обмежує можливості встановлення та підтримання контактів з іншими людьми, знижує дієвість інших чинників, які впливають на її становлення та соціалізацію, на підготовку до виконання різноманітних ролей у суспільстві та власній життєдіяльності. [4].

Г.М. Андрєєва вважає, що «природа міжособистісної взаємодії може бути зрозуміла, якщо її не ставити в один ряд з суспільними відносинами, а побачити в ній особливий ряд відносин, які виникають всередині кожного виду міжособистісних відносин.[1]

Леонтьєв О.М. вважає, що спілкування - визначена сторона діяльності, тому що воно присутнє в будь-якій діяльності в якості її елемента.

Спілкування – це процес взаємодії між людьми, в якому відбуваються обмін діяльністю, інформацією, досвідом, умінням і навичками, а також результатами діяльності. Спілкування є одним з виявів людської сутності, особистісною формою існування і функціонування суспільних відносин. Воно є невід’ємною і дуже важливою стороною людського існування, необхідною передумовою формування людини як соціальної істоти, здатної до співіснування із собі подібними [6].

В.М. Соковкин аналізує людську взаємодію, як комунікацію, як діяльність, як відношення, як взаєморозуміння і як взаємовплив.

Досвід міжособистісних стосунків з іншими людьми, дорослими або ровесниками, є фундаментом для розвитку особистості дитини, становленням її самопізнання.

Останнім часом особливо привертає увагу психологів і педагогів проблема взаємовідносин дітей, бо дослідження цієї проблеми пов'язане з більш глибоким психолого-педагогічним вивченням дитини, проникненням в коло контактів дитини з її ровесниками.[16]

Формування особистості розпочинається в дитячому віці під впливом соціальних зв'язків з оточуючими. Важливе значення у цьому процесі належить соціально-психологічним чинникам, які зумовлені різноманітними аспектами соціального життя дитини в оточенні однолітків. Групи ровесників, досить рано починають відігравати істотну роль у формуванні самосвідомості дитини.[16]

О. Лазурський один із перших, хто дав психологічну характеристику принципам організації міжособистісних стосунків. Міжособистісні стосунки він визначає як внутрішні переживання, так і зовнішні дії, вибіркового характеру яких вказує на індивідуальну своєрідність кожної конкретної особистості. [34].

Теорію О. Лазурського продовжив вивчати В. Мясіщев, який став автором концепції стосунків. Учений одним із перших розмежував внутрішнє та зовнішнє у міжособистісних стосунках, вказуючи на можливість їх неузгодженості[34].

У науковій літературі міжособистісні стосунки тлумачать як:

– безпосередні зв'язки й стосунки, що складаються в реальному житті між живими індивідами, які мислять і відчують. Інакшими словами – це стосунки реальних людей у їхньому реальному спілкуванні [6];

– специфічний вид ставлення людини до людини, який надає можливість безпосереднього (чи опосередкованого технічними засобами) одночасного чи відтермінованого особистісного ставлення у відповідь [4];

– психологічні стосунки, що ґрунтуються на взаємній готовності суб'єктів до певного типу неформальної взаємодії й спілкування, супроводжуються почуттям симпатії – антипатії та можуть бути оцінними й дієвими, тобто реалізуватися у взаємодії [11].

Міжособистісні взаємини є одним із основних складників, котрі становлять основу структури учнівських колективів.

Провідною детермінантою групових процесів у первинних колективах являються міжособистісні взаємини, опосередковані змістом групової діяльності та її суспільною значимістю.

Згідно концепції, запропонованої В. М'ясищевим, відносини формуються у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом і складають інтегральну систему вибіркового свідомого зв'язку особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності і виражаються в діях, реакціях та переживаннях людини та відображають її основні потреби та інтереси [57].

Для формування особистості в підлітковому віці великого значення набуває міжособистісна взаємодія з однолітками, яка стає гострою потребою підлітка через те, що спілкування – це джерело появи нових інтересів, становлення норм поведінки. Це пов'язано з тим, що серед підлітків виникають певні вимоги до дружніх стосунків, міжособистісної взаємодії, в якій вони цінують чуйність, вміння зберігати таємницю, розуміти та співчувати. Саме через міжособистісну взаємодію підліток навчається співробітництву, взаємодопомозі, ризику заради іншого тощо. Спілкування підлітків стає більш глибоким, змістовним, розширюється область їх духовного та інтелектуального спілкування, з'являються такі форми взаємодії як дружба і любов. Водночас, втрачають свою актуальність стосунки з батьками, учителями [42].

Важливість взаємодії саме між однолітками в підлітковому віці неодноразово була доведена вітчизняними психологами (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, Д. Н. Фельдштейн), адже підлітки прагнуть до дорослих стосунків, проте об'єктивної дорослості в них ще немає, тому вони, так би мовити, вчаться взаємодіяти, засвоюють норми і цінності в групі своїх однолітків. Саме дитяча спільнота постає для підлітка основною, тією, на цінності й норми якої він орієнтується [26].

Найважливішою інстанцією соціалізації є школа.

Шкільний клас – найважливіша група первинної соціальної приналежності учня. Школяр вступає у систему унікальних особистісних відносин з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчутті симпатії і антипатії. Крім того, особистісні відносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів.

Статус учня в системі особистісних відносин є для нього дуже значущим і здійснює важливий вплив на його поведінку і самосвідомість надалі [29]

Міжособистісні стосунки в учнівському колективі в період підлітковості мають свою специфіку. Стосовно підліткового віку дискусії навколо провідних видів діяльності не завершені. Для підлітків провідним видом діяльності, в процесі якого у них розвиваються потреби, інтереси, формується науковий світогляд та переконання, залишається навчання [12].

У цьому віці втрачають свою актуальність стосунки з батьками, вчителями, провідне місце займають взаємини з однолітками. Чим гірші стосунки підлітка з дорослими, тим частіше він звертається до ровесників і більше від них залежить. Референтні групи займають важливе місце у становленні і особистісному самовизначенні підлітків. Ціннісні орієнтації визначають соціально-психологічне обличчя підлітків [38].

Традиційно види взаємодії поділяють на дві групи:

1. Співробітництво. Воно передбачає дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність. Цей вид взаємодії позначають також поняттями «кооперація», «згода», «пристосування», «асоціація».

2. Суперництво. Цю групу утворюють дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність, створюють перепони на шляху до порозуміння. Їх позначають також поняттями «конкуренція», «конфлікт», «опозиція», «дисоціація». [15]

Результати сучасних досліджень показують, що існують три основних типи взаємин, які певним чином впливають на мотиви, форми і зміни у спілкуванні дорослих і підлітків.

По-перше, це взаємини, які спираються на офіційно зафіксовані права і обов'язки дорослих і дітей (регламентоване спілкування).

По – друге, взаємини, які будуються на потребі розуміти один одного, на прагненні до емоційного контакту і допомоги іншому (нерегламентоване або «довірливе» спілкування).

По – третє, взаємини, які виникають при відсутності прихильності один до одного або байдужості (неорганізоване, випадкове спілкування) [17].

Д. І. Фельдштейн виділяє три форми міжособистісної взаємодії підлітків:

1. Інтимно-особистісне спілкування – взаємодія, заснована на власних симпатіях - «я» і «ти».

2. Стихійно-групове спілкування - взаємодія, заснована на випадкових контактах – «я» і «вони». Такий вид спілкування призводить до появи різноманітних підліткових компаній, неформальних груп.

3. Соціально-орієнтоване спілкування – взаємодія, заснована на спільному виконанні суспільно-важливих справ – «я» і «суспільство». [15].

В підлітковому віці діти лише бурхливо захоплюються різною діяльністю, але і також емоційно спілкуються з однолітками. Спілкування пронизує все життя підлітків, залишаючи відбиток на їх навчанні, на стосунки з батьками. Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування. Найбільш змістовне і глибоке спілкування можливе при дружніх відносинах.

Підліткова дружба – тяжке, часто суперечливе явище. Підліток прагне мати близького, вірного товариша, але в той же час сам змінює друзів. Друг, який вміє вислухати і співпереживати (а для цього необхідно мати схожі проблеми або такий самий погляд на світ людських стосунків), стає своєрідним психотерапевтом. Він допоможе не тільки краще себе зрозуміти, але й подолати невпевненість у своїх силах, нескінченні сумніви у власній цінності, відчутти себе особистістю.[8].

У науковій літературі існує ряд визначень поняття малої групи, в яких підкреслюється та чи інша їх риса. У загальному, малу групу визначають як

спільноту, яка об'єднує незначну кількість людей (до кількох десятків) на основі суспільних відносин у формі безпосередніх особистих контактів, реалізації певних суспільних зв'язків, *стійкого спілкування, певних цінностей і норм поведінки*, які опосередковані спільною діяльністю. Малі групи поділяють на вже сформовані (групи високого рівня розвитку) і ті, що формуються (вони вже задані зовнішніми соціальними вимогами, але ще не згуртовані спільною діяльністю) [44].

Таким чином взаємодія підлітків — це фактор розвитку особистості в процесі засвоєння соціальних цінностей та соціальних ролей. Саме налагоджена взаємодія у групі відіграє важливу роль у формуванні підлітків. Спілкуючись з однолітками в процесі учбової, трудової, ігрової діяльності підліток засвоює суспільні норми та цінності. Група має навчити навичкам співробітництва та взаємодопомоги, гармонійної взаємодії. Тому важливим завданням є вивчення особливостей взаємодії особистості школяра молодшого підліткового віку та колективу, налагодження взаємодії у групі, створення умов, які б розкривали можливості підлітка, формували базові соціальні цінності.

#### **1.4. Змішане навчання: особливості, переваги та недоліки.**

Інформаційно-комунікаційні технології розвиваються та проникають у всі сфери життя надзвичайно стрімкими темпами, зокрема і в освіту. Тому важливою є інтеграція їх в освітній процес закладів освіти. [47]

Системне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес зумовило становлення та розвиток нових форм і видів навчання, зокрема й змішаного. Проблема впровадження змішаного навчання порушувалась зарубіжними та вітчизняними науковцями ще на початку XXI століття. [47,14]

Однак сьогодні, коли через пандемію, спричинену коронавірусом Covid-19, яка зумовила карантинні обмеження, через що майже 200 країн усього світу змушені були спонтанно перейти на змішане навчання, це питання є

надзвичайно актуальним і дискусійним та вимагає негайного вирішення не лише в Україні, а й за її межами. [47]

Аналізуючи підходи до визначення поняття «змішане навчання», бачимо, що його розглядають як систему викладання, модель, метод, суміш методів і стратегій навчання, форму навчання, програму тощо. Але спільним є те, що в основі лежить взаємодія суб'єктів в освітньому процесі шляхом поєднання різних видів навчання, як-от дистанційне (онлайн) та традиційне (офлайн), тому що більшість науковців дотримуються дефініції, яка вказує на те, що змішане навчання – це процес здобування знань, умінь і навичок, що супроводжується поєднанням різних технологій навчання. [14]

Основні чинники для створення змішаного навчання розробив Бадрул Хан [5]:

- Інституційні. Організація має бути готова до навчання та мати необхідну інфраструктуру.
- Педагогічні. Це поєднання змісту, потреб аудиторії й мети навчання.
- Технологічний. Технічні вимоги до сервера, доступ, пропускну здатність, безпека та інші питання.
- Дизайн інтерфейсу. Інтерфейс мусить об'єднувати різні навчальні матеріали.
- Оцінка. Потрібно щоб програма мала можливість оцінити ефективність програми навчання.
- Управління. Розглядаються такі питання, як реєстрація та повідомлення, а також планування різних елементів суміші.
- Ресурсне забезпечення. Різні види ресурсів повинні бути доступні для студентів.
- Етичні[5].

На думку українських вчених (В. Кухаренка, Ю. Тріус, А. Стрюк), змішане навчання — це цілеспрямований процес здобування знань, умінь, навичок в умовах аудиторної та поза аудиторної роботи в освітньому процесі на основі використання технологій традиційного, електронного,



дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю тим, хто навчається, часу, місця, маршруту та темпів навчання.[3]

Тлумачення сутності поняття «змішане навчання» українськими науковцями

- О. Барна [27] «...освітня технологія, в рамках якої особа, що навчається, отримує знання, набуваючи навичок формує компетентності й самостійно он-лайн. Відбувається це очно із вчителем та іншими учасниками процесу навчання. Такий підхід дає можливість ... поєднувати традиційні методики та актуальні технології»
- М. Кадемія [53] «...навчання, в межах якого студент одержує знання, очно і самостійно он-лайн, воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють інформацію»
- В. Кухаренко [54] «...навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний процес »
- Г. Моебз і Вейбелзах визначають змішану форму навчання як комплекс дистанційного та традиційного спілкування в навчальній діяльності.[28].

У той же час Грем зазначає, що змішане навчання – це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі [46].

Змішана форма навчання поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання. Зазвичай при такому навчанні [23]:

- матеріали подаються в електронному вигляді;
- існує можливість здавати роботу в електронному вигляді;
- відбувається регулярне оцінювання з коментарями;

- надається можливість групової роботи;
- існують засоби електронного відслідковування успішності (електронні журнали);
- очне навчання базується на принципах інтерактивності.

Серед розмаїття технологій перспективною вважаємо змішане навчання, оскільки його використання дає змогу відійти від репродуктивного пізнання, зацікавити учнів предметом, сприяти їхньому розумовому й моральному розвитку, а в поєднанні з інформаційними технологіями нового покоління виявляти медіаграмотність і демонструвати творчі й аналітичні здібності.[53].

Змішане навчання вирішує наступні завдання[5]:

- розширити освітні можливості учнів за рахунок доступності та гнучкості, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму навчального матеріалу;
- стимулювати формування суб'єктної позиції: підвищення й мотивації, самостійності, соціальної активності, рефлексії та самоаналізу і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу в цілому;
- трансформування стилю педагога: перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії із учнем, що сприятиме формуванню процесу конструювання власних знань;
- персоналізувати освітній процес: учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи власні освітні потреби, інтереси та здібності, вчитель у даній ситуації є помічником учня [52].

Упровадження цього явища досліджували як вітчизняні вчені М. Кадемія, М. Козяр, Г. Ткачук, так і зарубіжні – К. Бонк, Ч. Грехем, О. Єльнікова, К. Крістенсен, М. Курвітс, А. Норберг, А. Самс, М. Хорн. Оскільки змішане навчання впроваджується в Україні нещодавно, воно потребує більш докладнішого аналізу особливостей застосування, зокрема переваг і ускладнень.[53].

Г. Ткачук, яка пропонує моделі змішаного навчання:

1. Ротаційні:

а) перехід учнів між різними форматами навчання за фіксованим розкладом або на розсуд учителя;

б) перехід по станціях у межах аудиторії, лабораторії чи закладу освіти;

в) індивідуальна ротація (учень має індивідуальний графік навчання);

г) «перевернуте навчання» – зміна режимів удома / в аудиторії [52].

2. Гнучка модель (робота в малих групах онлайн, індивідуальні консультації й домашні завдання).

3. Модель самостійного змішування (навчання онлайн + відвідування занять за власним вибором учня як доповнення до основних)[53].

4. Модель збагаченого віртуального навчання (навчання зі своїм учителем офлайн (тет-а-тет), а потім виконання індивідуальних практичних завдань самостійно) [53,33].

Крім того, відомими є аудиторна й дистанційна форми змішаного навчання (спілкування на уроці й у «віртуальному класі», яке поєднує чат і форум) із подальшим виконанням практичних вправ, контрольних робіт, написанням проєкту чи складанням іспитів; очно-заочна (заочна без спілкування з учителем); денна й вечірня. Серед усіх цих моделей прийнятніше для використання в сучасній школі є «перевернуте навчання» як складова змішаного навчання. [33,20].

Під час організації освітнього процесу за змішаною формою навчання необхідно враховувати як його недоліки так і переваги.

Недоліки змішаного навчання розглядаються з декількох сторін.

- Технічні: забезпечення учасників технологіями – використання нових технологій в навчальному процесі має бути поступовим( від простих до більш складних); опір бажанням використовувати технології просто тому, що це доступно (важлива поступовість).
- Організаційні: подолання переконання в тому, змішане навчання є не ефективним, а традиційна форма більш корисна(усі елементи змішаного

навчання повинні контролюватися і супроводжуватися, інакше вони можуть бути втрачені).

- Навчальне проектування: (планування має бути ретельним, та визначати на яких робота має бути в мережі й коли необхідна робота в класі; краща доставка навчального середовища для досягнення мети;
- впровадження он-лайн інтерактивних пропозицій ( перегляд відео матеріалів має завершуватись опрацюванням та виконанням навчальної діяльності); забезпечення учня вимогами щодо оцінювання діяльності в окремих завданнях та в курсі в загальному);
- забезпечення координації всіх елементів курсу ( у розробках мають бути присутні відповіді на можливі запитані відповіді на можливі запитання, контактні данні, інформація та порядок вивчення курсу.)[30].

До переваг змішаного навчання слід віднести:

- індивідуалізація навчання з використанням технологій змішаного навчання;
- можливість самостійного навчання;
- мотивація здобувачів освіти;
- збільшення навчального часу та кількості матеріалів;
- охоплення великої кількості учасників освітнього процесу;
- економія матеріальних ресурсів;
- виконання частини роботи у звичних умовах; - економічність.[30].

До технологій організації змішаного навчання відносять цифрові навчальні матеріали, які можуть створюватися для забезпечення конкретної форми діяльності здобувачів освіти або бути цілісним і самостійним матеріалом, який передбачає використання певних додаткових матеріалів.[24].

Основні принципи змішаної форми навчання [31]:

- результат, це найголовніше ;
- персональні стилі викладання;
- наскрізне навчання, поєднання різних знань;
- стратегія навчання –«точно у срок». [28].

Основні п'ять тенденцій розвитку змішаного навчання:

- під час викладання у сучасному змішаному навчанні технології доставки повинні відповідати меті навчання;
- співпраця є основним чинником, співпраця є ключовим компонентом, оскільки включається в діяльність учнів переглядом усієї програми й вимагає кваліфікованого супроводу та якісного курсу;
- вивчення соціальних аспектів стає все більш актуальнішим;
- досвід який є неофіційним навчання є частиною проекту, а не просто побічним продуктом;
- електронні ресурси змінюють роботу й навчання і необхідно переглянути та переробити старі процеси. [28].

Отже, змішане навчання вимагає адекватного планування і це єдиний спосіб, за допомогою якого воно може бути успішно реалізоване. усі аспекти, технічні, організаційні та методичні, повинні бути прийняті до уваги. Тільки тоді переваги змішаного навчання будуть дійсно користуватися успіхом в учнів.

## **РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА ВИБІРКИ ТА МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Емпіричне дослідження спрямоване на дослідження особливостей впливу тривожності на міжособистісну взаємодію учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання.

Дослідження проводилось на базі Чернівецької гімназії №7, в два етапи:

I етап – замір даних в умовах дистанційної форма навчання (листопад-грудень 2020 р.). II етап – замір даних в умовах очної форми навчання (квітень-травень 2021 р.)

У дослідженні приймали участь учні середнього шкільного та підліткового віку. Всього вибірка становила 100 осіб, з них 50 учнів( 6-ті класи) та 50 учнів (9-ті класи). Вік досліджуваних: від 11 до 15 років. Середній вік по всій вибірці 13 років.

Отже, підібрана вибірка за основними характеристиками цілком відповідає цілі дослідження, у ході якого здійснювався багатовимірний аналіз впливу тривожності учнів на особливості міжособистісної взаємодії в умовах змішаного навчання.

Для реалізації поставленої мети емпіричного дослідження було підібрано ряд методик: Тест шкільної тривожності Філіпса, Методика діагностики соціально – психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда, Соціометрія (оцінка взаємин підлітка з класом), Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (Тест Спілбергера-Ханіна), Тест диференціальної самооцінки функціонального стану - опитувальника САН, Тест оцінки психологічного клімату у колективі (А.Ф.Фідлер)

### **Тест шкільної тривожності Філіпса**

Дана методика дозволяє за мінімальний час виявити рівень шкільної тривожності. Перевагою при виборі саме цієї методики став той факт, що вона

надала нам можливість більш глибоко і суттєво діагностувати не лише загальну тривожність дитини в стінах школи, а й такі фактори:

- Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.
- Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).
- Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.
- Страх самовираження — негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
- Страх ситуації перевірки знань — негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
- Страх невідповідності очікуванням, оточення — орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.
- Низька фізіологічна опірність стресові — особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.
- Проблеми і страхи у стосунках з учителями - загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

## **Методика діагностики соціально – психологічної адаптації**

### **К.Роджерс та Р.Даймонда**

Дана методика дозволяє за мінімальний час виявити рівень соціально-психологічної адаптації.

Розглядаючи поняття «показники соціально-психологічної адаптації (або адаптованості)» К.Роджерс, звертає увагу на поняття «фактори адаптації», воно відноситься до проблеми детермінації адаптаційного процесу. Під факторами розглядає умови, які впливають на значення показників адаптації. Під чинником адаптації розуміються комплекс умов, що визначають вид, характер (швидкість і етап) та результати адаптації.

Процес соціальної адаптації є певною послідовністю психологічних реакцій на об'єктивну ситуацію, які виявляються в поведінці, спрямованій на розв'язання специфічного завдання.

Тест складається з 8 шкал, ми використали в своїй роботі: (Прийняття інших-Неприйняття інших, Емоційний комфорт-Емоційний дискомфорт).

Для опрацювання результатів використовуються стовпці «норми», які визнають зону невизначеності в інтерпретації результатів за кожною шкалою для підлітків приводиться в дужках. Результати «до» зони невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а «після» найвищого показника в зоні невизначеності – як високий.

### **Соціометрія (оцінка взаємин підлітка з класом)**

Дана методика дозволяє за мінімальний час виявити рівень взаємин з класом. Показником сприйняття людиною групи є роль групи в індивідуальній діяльності індивіда. Методика спрямована на визначення переважаючого типу сприйняття групи. Автор виокремлює 3 типи сприйняття, які підраховуються за ключем:

#### **Тип 1 – індивідуалістичний**

Індивід ставить до групи нейтрально або сприймає її як перешкоду для своєї діяльності. Група не є окремою цінністю, що проявляється в ухиленні від



співпраці із членами групи, в наданні переваги одноосібній роботі, обмеженню контактів.

### **Тип 2 – прагматичний**

Індивід сприймає групу як засіб досягнення тієї чи іншої особистої мети. При цьому група сприймається й оцінюється з позиції «корисності» для індивіда. Перевага надається найкомпетентнішим членам групи, які здатні допомогти, взяти на себе відповідальність за прийняття рішень, дати необхідну інформацію.

### **Тип 3 – колективістський**

Індивід приймає групу як самостійну цінність. На першому плані постають проблеми групи та її окремих членів. Спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного, так і групи в цілому, прагнення зробити свій внесок у групову діяльність. Проявляється потреба в колективних формах роботи.

На основі трьох вищеописаних типів сприйняття групи була розроблена спеціальна анкета з 14 пунктів-суджень. У кожному пункті альтернативи розміщені в довільному порядку.

## **Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (Тест Спілбергера-Ханіна)**

Тест Спілбергера-Ханіна належить до методик, за допомогою яких досліджують психологічний феномен тривожності).

Цей опитувальник складається з 20 висловлювань, що відносяться до тривожності як стану, і з 20 висловлювань на визначення тривожності як диспозиції, особистісної особливості (властивість тривожності).

Що розуміє Спілбергер під цими двома видами тривожності, зрозуміло з наступної цитати: «Стан тривожності характеризується суб'єктивними, свідомо сприймаються відчуттями загрози і напруги, що супроводжуються або пов'язаними з активацією або порушенням автономної нервової системи».

Тривожність як риса особистості, мабуть, означає мотив або придбану поведінкову диспозицію, яка зобов'язує індивіда до сприйняття широкого кола

об'єктивно безпечних обставин як містять загрозу, спонукаючи реагувати на них станами тривоги, інтенсивність яких не відповідає величині реальної небезпеки.

Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера є єдиною методикою, що дозволяє диференційовано вимірювати тривожність і як особистісне властивість, і як стан.

Реактивна (ситуативна) тривожність - стан суб'єкта в даний момент часу, яка характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю в даній конкретній обстановці. Цей стан виникає як емоційна реакція на екстремальну або стресову ситуацію, може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі.

Показник ситуативної (реактивної) тривожності підраховують за формулою.

Методика спрямована на діагностику ситуативної тривожності: *низького, середнього та високого рівнів.*

### **Тесту диференціальної самооцінки функціонального стану - опитувальника САН**

Метод дослідження функціонального стану людини полягає у тому, що опитуваному пропонується поставити оцінку своєму стану (оцінити міру вираженості кожної ознаки).

"САН" використовується для визначення функціонального стану людини і його змін впродовж певних інтервалів часу. Особливість проведення полягає в тому що в бланку нанесені 30 пар слів протилежного значення, що відображають різні сторони самопочуття, активності і настрою.

Підсумком аналізу результатів дослідження є сума значення балів по окремих шкалах - "самопочуття", "активність", "настрій". Робиться розрахунок суми балів згідно ключа до тесту. Отримана за кожною шкалою сума дозволяє виявити функціональний стан індивіда в даний момент часу за принципом: - низька оцінка, середня оцінка, висока оцінка.

### Тест оцінки психологічного клімату у колективі (А.Ф.Фідлер)

Методика допомагає визначити психологічну атмосферу у колективі. На бланку наведені протилежні зазначенням пари слів, за допомогою яких можна описати атмосферу в колективі. В основі лежить метод семантичного диференціала.

Методика запропонована А.Ф.Фідлером та має п'ятнадцять пар слів протилежного значення, що відображають різні сторони оцінки респондентом психоемоційний фон колективу.

Під «психологічним кліматом» розуміють емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображуються особисті та ділові взаєностосунки членів колективу з їх моральними нормами та інтересами.

*Низькі бали* за методикою свідчать про позитивну оцінку психологічного клімату колективу, відповідно *високі бали* оцінюють психологічний клімат як негативний.

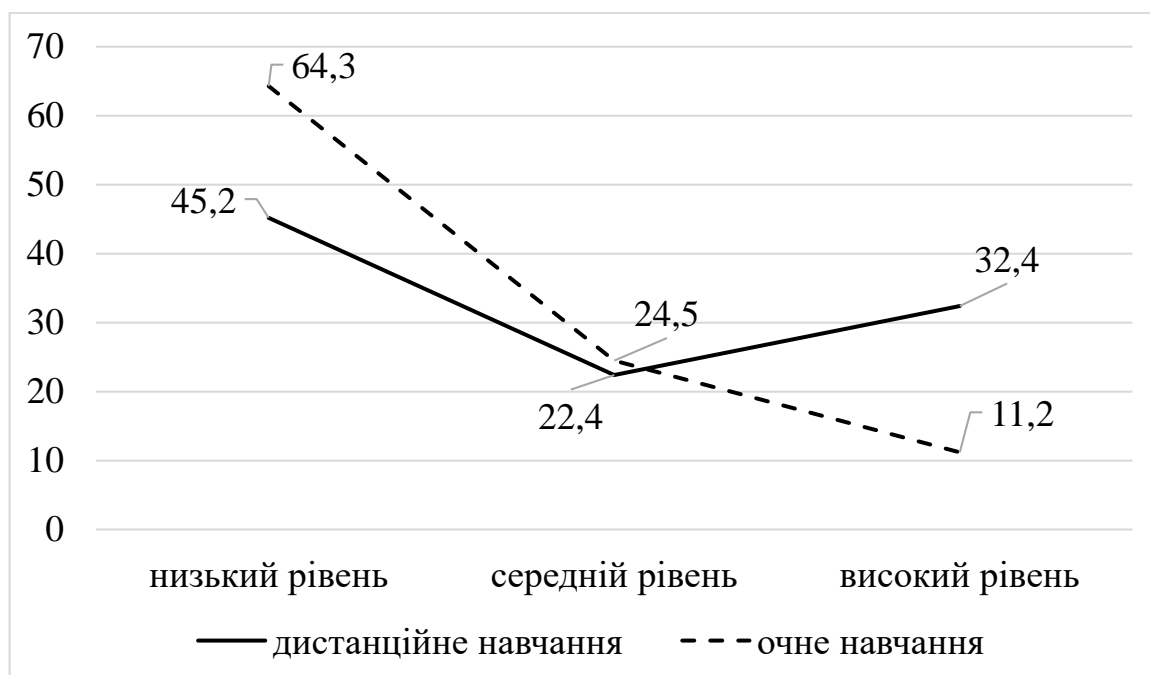
На підставі індивідуальних відповідей, отриманих від кожного з членів колективу, створюється середній бал, який і характеризує психологічну атмосферу в колективі.

## РОЗДІЛ III. ПОРІВНЯЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ НА МІЖОСОБИСТІСНУ ВЗАЄМОДІЮ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

### 3.1. Порівняльний аналіз особливостей прояву тривожності в учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання

На першому етапі емпіричного дослідження ми звернули увагу на особливості ситуативної (реактивної) тривожності учнів середнього шкільного та підліткового віку та визначили рівні прояву тривожності в умовах змішаного навчання за допомогою методики «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності Ч. Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна) (див. Розділ II).

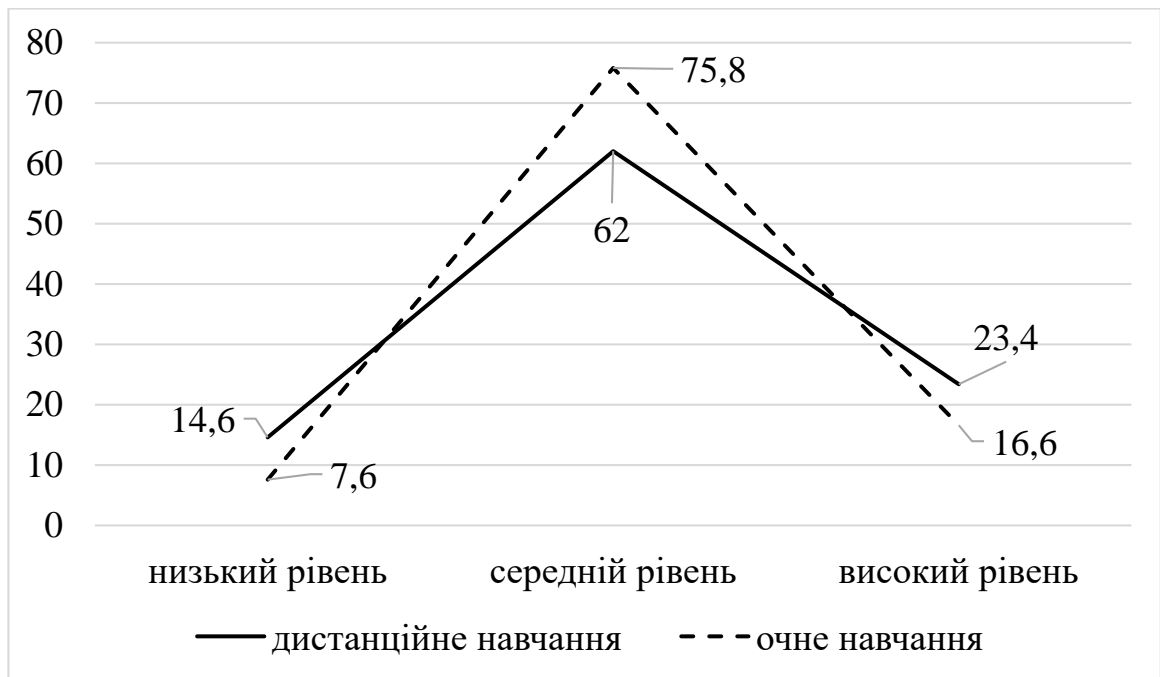
Відповідно до отриманих показників, що зображені на рис.3.1., серед учнів середнього шкільного віку ситуативна тривожність проявляється на низькому рівні у 45,2% осіб, 22,4% на середньому та 32,4% на високому рівні під час дистанційного навчання, натомість під час очного навчання показники ситуативної тривожності мають іншу тенденцію: у 64,3% учнів низький, у 24,5% на середньому рівні та 11,2% високий рівні.



**Рис. 3.1. Рівень прояву ситуативної тривожності серед учнів середнього шкільного віку в умовах змішаного навчання (у %)**

Такі результати свідчать про те, що ситуативна тривожність серед учнів середнього шкільного віку проявляється вище під час дистанційного навчання, що супроводжується напруженим емоційним фоном: переживання напруги, занепокоєння, заклопотаності, нервозністю в даному середовищі організованого «онлайн» навчання, а ніж під час очного навчання.

Ми також вивчили особливість прояву ситуативної тривожності серед учнів підліткового віку, як видно на рис.3.2., у 14,6% осіб діагностовано низький рівень, у 62% середній та 23,4% високий рівень реактивної тривожності під час дистанційного навчання. В умовах очного навчання виявлено, що 7,6% підлітків мають низький рівень, 75,8% середній рівень та решта (16,6%) високий.

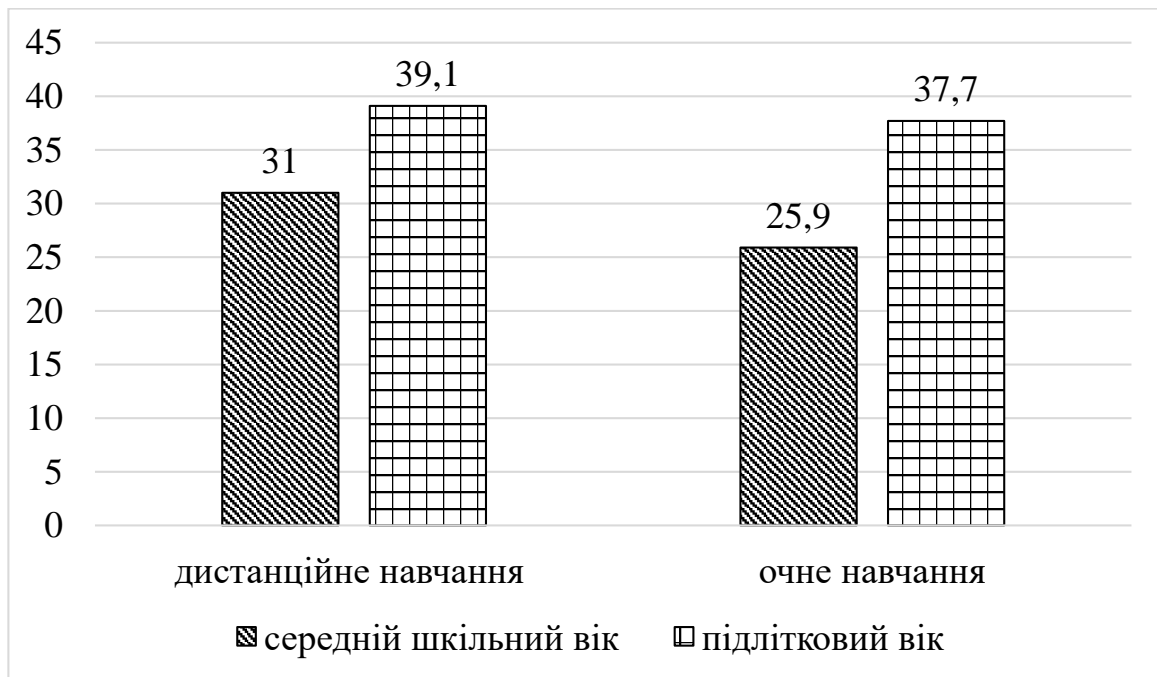


**Рис. 3.2. Рівень прояву ситуативної тривожності серед учнів підліткового віку в умовах змішаного навчання (у %)**

Наведені результати говорять про те, що прояв ситуативної тривожності в умовах дистанційного та очного навчання змінюється у групі учнів підліткового віку. Спостерігається цікава тенденція, при переході з дистанційного до очного навчання переважна частина учнів підліткового віку проявляє тривожність на середньому рівні, рівномірно знижуючи частку прояву низького та високого рівня, що і видно на рис.3.2.. Це свідчить, що

підлітки реагують на стресову ситуацію, зміни форми навчання, з різною інтенсивністю, очна форма для деяких учнів знижує рівень тривоги, для деяких підвищує рівень емоційного напруження, натомість переважна частина залишається у стійкому прояві занепокоєння та нервозності в умовах змішаного навчання.

Аналізуючи та порівнюючи середні показники ситуативної тривожності учнів в умовах змішаного навчання, рис.3.3., ми спостерігаємо, що вищий показник у групі учнів підліткового віку, ніж в учнів середнього шкільного віку. Отже, учням підліткового віку більш властивий невротичний конфлікт, з періодичними емоційними і невротичними зривами і можливими психосоматичними реакціями, а ніж учням середнього шкільного віку.



**Рис. 3.3. Порівняння середніх показників ситуативної тривожності серед учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання**

На наступному етапі дослідження, для більш детального аналізу тривожності учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання, ми використали методику «Тест шкільної тривожності Філіпса» (див. Розділ II).

Згідно отриманим даним, полікомпонентної структури прояву рівнів прояву шкільної тривожності серед учнів підліткового віку з умовах змішаного навчання (див. табл.3.1.), нами визначено що за шкалою «Загальна тривожність» 18% учнів проявляють високий рівень, 25% підвищений рівень, 34% середній рівень, 23% низький рівень тривожності під час дистанційного навчання, натомість під час очного навчання у 8% досліджуваних спостерігається високий рівень, 21% підвищений рівень, 44% середній рівень, 27% низький рівень тривожності. Це свідчить, що учням підліткового віку характерніше переживати більше тривоги під час «онлайн» навчання, а ніж очно.

Також є цікавими результати за шкалою «Переживання соціального стресу», де ми спостерігаємо, що переважна частка учнів підліткового віку (64%) мають підвищений та високий рівень тривоги під час очного навчання, проти 39% учнів в умовах дистанційного навчання.

За шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху» під час дистанційного навчання у 60% досліджуваних спостерігається середній рівень, 30% мають підвищений 9% низький, решта високий рівень фрустрації потреби в досягненні успіху. До порівняння під час очного навчання 50% учнів мають підвищений рівень, 40% середній рівень, 9% низький та решта високий. Такі результати свідчать, що учні підліткового віку під час очного навчання частіше стикаються з напруженням, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату інше.

За шкалами «Страх самовираження», «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» та «Низький фізіологічний опір стресу» спостерігаються наближені результати у двох зрізах дослідження (під час дистанційного та очного навчання) серед учнів підліткового віку, та не представляють значних відмінностей – не більше 5% різниці за кожним рівнем у названих вище шкалах. У більшій частки досліджуваних ( $\approx$  70-80% осіб) діагностовано низький та середній рівні страху самовираження, страху не відповідати очікуванням оточуючих та низького фізіологічного опору стресу. Це говорить

про унормовану здатність учнів пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, конструктивно реагувати на тривожні чинники середовища.

**Таблиця 3.1.**

**Розподіл рівнів шкільної тривожності та її компонент серед учнів підліткового віку в умовах змішаного навчання**

	Дистанційне навчання				Очне навчання			
	Низький рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень
Загальна тривожність	23%	34%	25%	<b>18%</b>	27%	<b>44%</b>	21%	8%
Переживання соціального стресу	15%	<b>46%</b>	<b>34%</b>	5%	0%	36%	<b>62%</b>	2%
Фрустрація потреби в досягненні успіху	9%	<b>60%</b>	30%	1%	9%	40%	<b>50%</b>	1%
Страх самовираження	10%	<b>60%</b>	20%	10%	12%	<b>55%</b>	20%	13%
Страх ситуації перевірки знань	25%	<b>55%</b>	14%	6%	20%	<b>49%</b>	16%	4%
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	<b>40%</b>	27%	15%	18%	<b>52%</b>	<b>22%</b>	12%	14%
Низький фізіологічний опір стресу	<b>52%</b>	34%	9%	5%	<b>56%</b>	30%	8%	7%
Проблеми у стосунках з учителями	18%	<b>48%</b>	26%	8%	5%	<b>51%</b>	<b>37%</b>	7%

За шкалою «Проблеми у стосунках з вчителями» під час дистанційного навчання 18% досліджуваних демонструють низький рівень, 48% середній рівень, 26% підвищений рівень та 8% високий рівень. В умовах стаціонарного навчання в школі серед учнів простежується інша тенденція: у 5% осіб низький рівень, у 51% середній рівень, у 37% підвищений рівень та у 7% високий рівень. Такі результати вказують на те що, під час очного навчання учням підліткового віку більш характерно переживати напруження та



негативний емоційний фон, що пов'язаний із проблемами у стосунках з дорослими та вчителями, а ніж під час дистанційного навчання.

Ми також дослідили особливості прояву шкільної тривожності серед учнів середнього шкільного віку. Виходячи з результатів, що зображені у таблиці 3.2., ми спостерігаємо, що за шкалою «Загальна тривожність» під час дистанційного навчання у 13% досліджуваних проявляється низький рівень, 52% середній рівень, 27% підвищений рівень та 8% високий рівень. Натомість під час очно навчання рівень тривожності дещо знижений серед учнів середнього шкільного віку, так у 29% осіб встановлено низький рівень, 44% середній рівень, 24% підвищений та 3% високий рівень. Це свідчить, що в учнів середнього шкільного віку загальний емоційний стан напруженіший в умовах дистанційного навчання більше, ніж під час очного, що може бути пов'язаним із різними формами діяльності під час навчання.

За шкалою «Переживання соціального стресу» під час дистанційного навчання у 15% учнів діагностовано низький рівень, 46% середній рівень, 34% підвищений рівень та решта високий, на протигагу в умовах очного навчання спостерігається у 29% осіб низький рівень, у 44% середній рівень, 24% підвищений та решта високий. Такі результати свідчать, що для учнів середнього шкільного віку тривожний емоційний стан дитини, що пов'язаний з переживаннями про те, як розвиваються соціальні контакти учня (передусім з однолітками) більш характерний в умовах дистанційного навчання, а ніж очного.

За шкалами «Страх самовираження», «Страх не відповідати очікуванням оточуючих», «Фрустрація потреби у досягненні успіху» та «Низький фізіологічний опір стресу» спостерігаються наближені результати у двох зрізах дослідження (під час дистанційного та очного навчання) серед учнів підліткового віку, та не представляють значних відмінностей – не більше 7% різниці за кожним рівнем у названих вище шкалах. У більшій частки досліджуваних ( $\approx 65-75\%$  осіб) діагностовано низький та середній рівні страху самовираження, страху не відповідати очікуванням оточуючих, фрустрації

потреби досягнення успіху та низького фізіологічного опору стресу. Це говорить про схожу тенденцію як для учнів підліткового віку і вказує на унормовану здатність учнів пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, конструктивно реагувати на тривожні чинники середовища у межах відповідних шкал.

Таблиця 3.2.

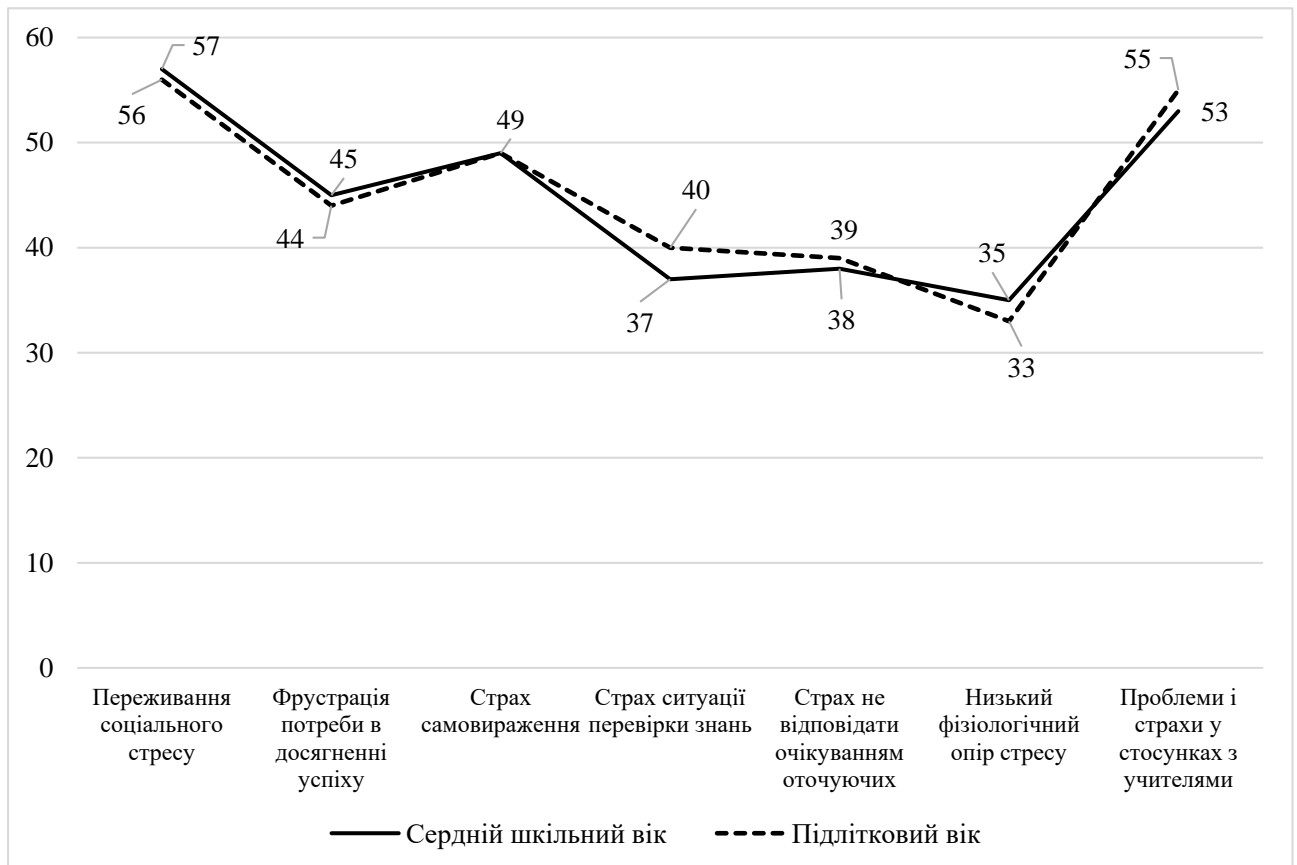
**Розподіл рівнів шкільної тривожності та її компонент серед учнів  
середнього шкільного віку в умовах змішаного навчання**

	Дистанційне навчання				Очне навчання			
	Низький рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень
Загальна тривожність	13%	<b>52%</b>	27%	8%	29%	<b>44%</b>	24%	3%
Переживання соціального стресу	15%	<b>46%</b>	<b>34%</b>	5%	<b>29%</b>	<b>44%</b>	24%	3%
Фрустрація потреби в досягненні успіху	8%	<b>49%</b>	<b>40%</b>	3%	7%	<b>56%</b>	33%	4%
Страх самовираження	7%	<b>63%</b>	20%	10%	9%	<b>59%</b>	23%	10%
Страх ситуації перевірки знань	14%	<b>50%</b>	<b>25%</b>	11%	<b>36%</b>	<b>41%</b>	19%	4%
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	<b>40%</b>	<b>27%</b>	15%	18%	<b>51%</b>	<b>21%</b>	18%	11%
Низький фізіологічний опір стресу	<b>57%</b>	29%	10%	4%	<b>48%</b>	32%	17%	3%
Проблеми і страхи у стосунках з учителями	9%	<b>52%</b>	18%	<b>21%</b>	11%	<b>45%</b>	42%	2%

За шкалою «Страх ситуації перевірки знань» визначено цікаву ситуацію, що показники вищі в умовах дистанційного навчання, представлені 50% досліджуваних з середнім рівнем та 25% підвищеним рівнем тривожності, натомість в умовах очного навчання 36% учнів мають низький рівень і 41% середній, що кардинально відрізняються. На основі цього можна припустити,

що учні середнього шкільного віку більше переживають тривогу у ситуаціях перевірки та оцінки знань в умовах дистанційного навчання, аніж очного.

Для порівняння двох груп та окреслення кількісних та якісних відмінностей між вибірками за проявом шкільної тривожності, ми співставили середні показники компонент шкільної тривожності (рис. 3.4.).



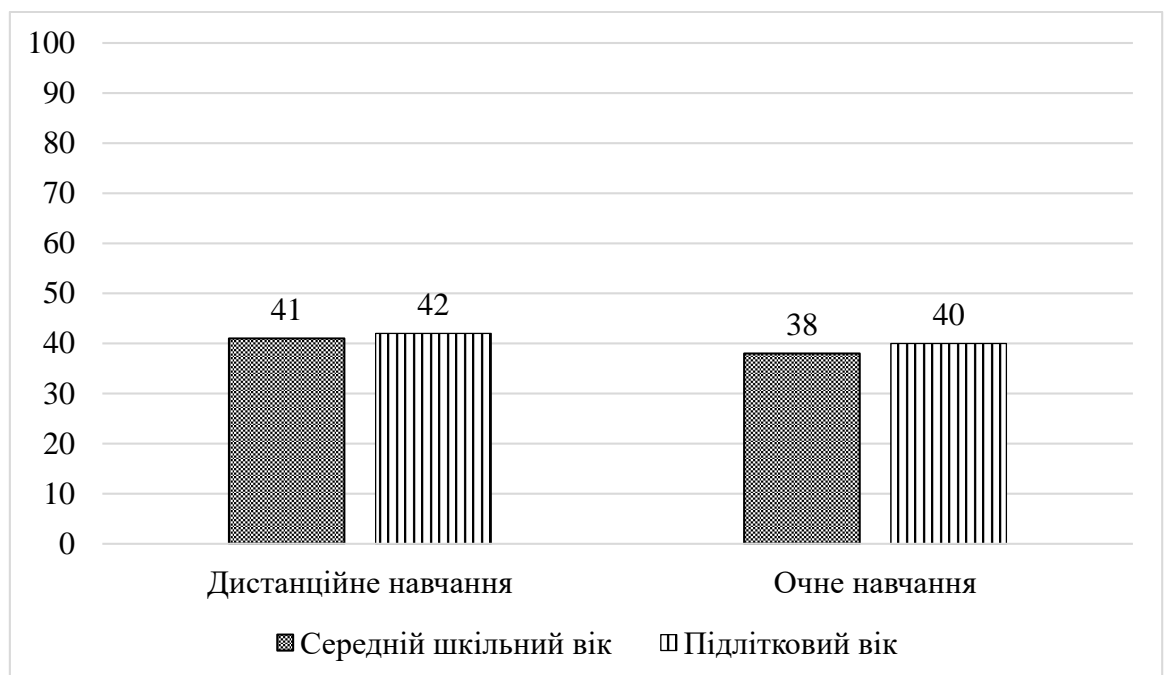
**Рис. 3.4. Порівняння середніх показників шкільної тривожності серед учнів середнього шкільного та підліткового віку**

Як видно на рис. 3.4., значних розбіжностей між показниками обох груп не спостерігається, дещо простежується вищий показник за шкалою «Страх перевірки знань» в учнів підліткового рівня, аніж у дітей середнього шкільного віку. Натомість, за графіком можна виявити провідні та актуалізовані компоненти шкільної тривожності в цілому за загальною вибіркою, так ми бачимо, що провідною сферою тривожності учнів виступає шкала «Переживання соціального стресу», після неї яскраво проявляється шкала «Проблеми і страхи у стосунках з учителями» і шкала «Страх

самовираження», показники за шкалами у обох групах знаходяться на одному рівні з незначною різницею.

Такі результати свідчать, що в умовах змішаного навчання шкільна тривожність учнів середнього шкільного та підліткового віку характеризується: загальним негативним емоційним фоном у стосунках із вчителями, що знижує успішність навчання дитини; стурбованістю, щодо розвитку соціальних контактів (передусім з однолітками); негативними емоційними переживаннями ситуацій, що пов'язані із потребою саморозкриття та реалізацією себе учнями. Учні підліткового віку більше переживають тривогу у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей, а ніж учні середнього шкільного віку.

Для більш широкого розуміння відмінностей між групами, ми порівняли учнів середнього шкільного та підліткового віку за загальним проявом тривожності в умовах змішаного навчання (див. рис. 3.5.).



**Рис. 3.5. Середні показники загальної тривожності серед учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання**

Спираючись на показники вище, ми спостерігаємо, що у обох групах з невеликою різницею вищі показники загальної тривожності в умовах дистанційного навчання, а ніж під час очного. Різниця між групами не є

значимою. На основі цього, ми можемо узагальнити, що навчання «онлайн» є для учнів більш стресовим середовищем для навчання і провокує підвищення тривожності, аніж стаціонарно у школі. В умовах змішаного навчання при переключенні між формами навчання, як в учнів середнього шкільного, так і підліткового віку, виявлено напружений емоційний стан.

Отже, нами виявлено, що в умовах змішаного навчання прояв тривожності серед учнів середнього шкільного та підліткового рівнів має свої особливості. Встановлено, що ситуативна тривожність серед учнів середнього шкільного віку проявляється вище під час дистанційного навчання, що супроводжується напруженим емоційним фоном: переживання напруги, занепокоєння, заклопотаності, нервозністю в даному середовищі організованого «онлайн» навчання, а ніж під час очного навчання. Натомість, учні підліткового віку реагують на стресову ситуацію, змін форми навчання, з різною інтенсивністю, очна форма для деяких учнів знижує рівень тривоги, для деяких підвищує рівень емоційного напруження, та все ж для переважної частини учнів тривожність залишається у стійкому прояві середнього рівня занепокоєння та нервозності, в умовах змішаного навчання.

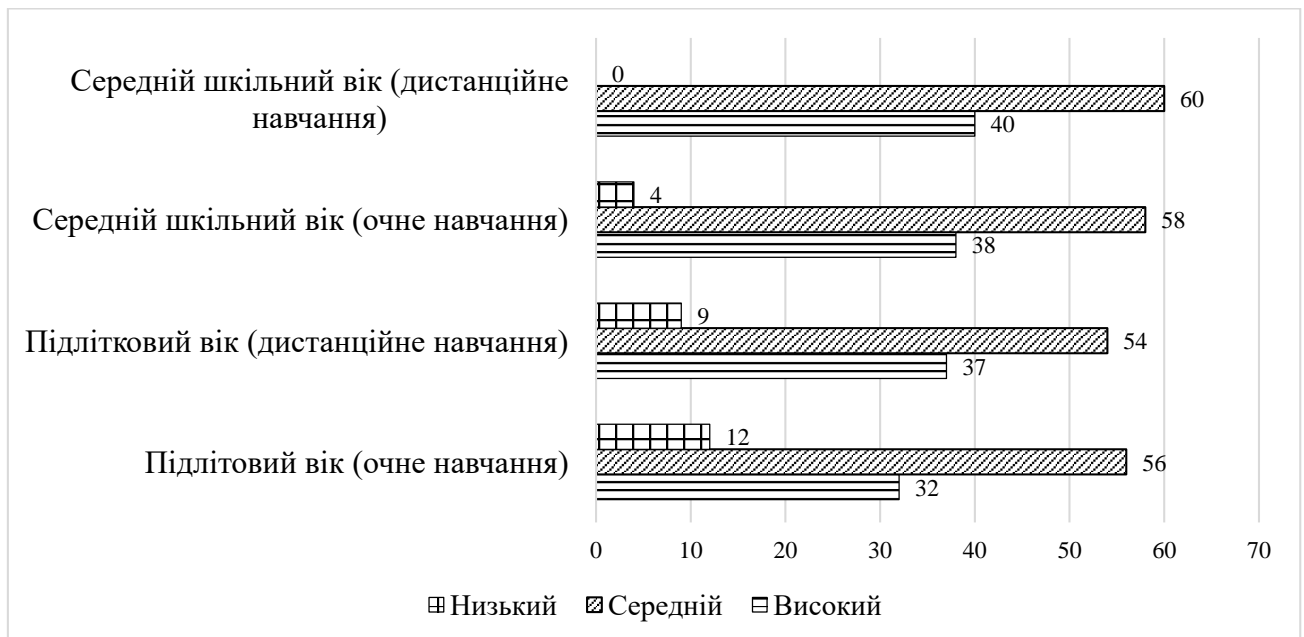
Виявлено, що в умовах змішаного навчання шкільна тривожність учнів середнього шкільного та підліткового віку характеризується: загальним негативним емоційним фоном у стосунках із вчителями, що знижує успішність навчання дитини; стурбованістю, щодо розвитку соціальних контактів (передусім з однолітками); негативними емоційними переживаннями ситуацій, що пов'язані із потребою саморозкриття та реалізацією себе учнями. Учні підліткового віку більше переживають тривогу у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей, а ніж учні середнього шкільного віку.

### 3.2. Порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання

Продовжуючи логіку емпіричного дослідження, на наступному етапі ми досліджували особливості міжособистісної взаємодії учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання.

За для більш детального розуміння функціонального стану учнів у досліджуваних групах та розуміння основних властивостей, які прямо або побічно обумовлюють бажання виконувати певну діяльність та взаємодіяти, ми використали методику «Тест диференціальної самооцінки функціонального стану - опитувальника САН» (див. Розділ II.)

Порівнюючи отримані результати (рис. 3.6.) ми спостерігаємо, що за шкалою «Самопочуття» в умовах дистанційного навчання серед учнів середнього шкільного віку 60% досліджуваних мають середні оцінки та 40% осіб високі оцінки самопочуття, низькі оцінки відсутні. В умовах очного навчання серед учнів середнього шкільного віку, спостерігається схожа тенденція, так 58% учнів мають середні оцінки, 38% високі оцінки та 4% низькі оцінки власного самопочуття. Різниця між формами навчання становить до 4% і не є важливою відмінністю.

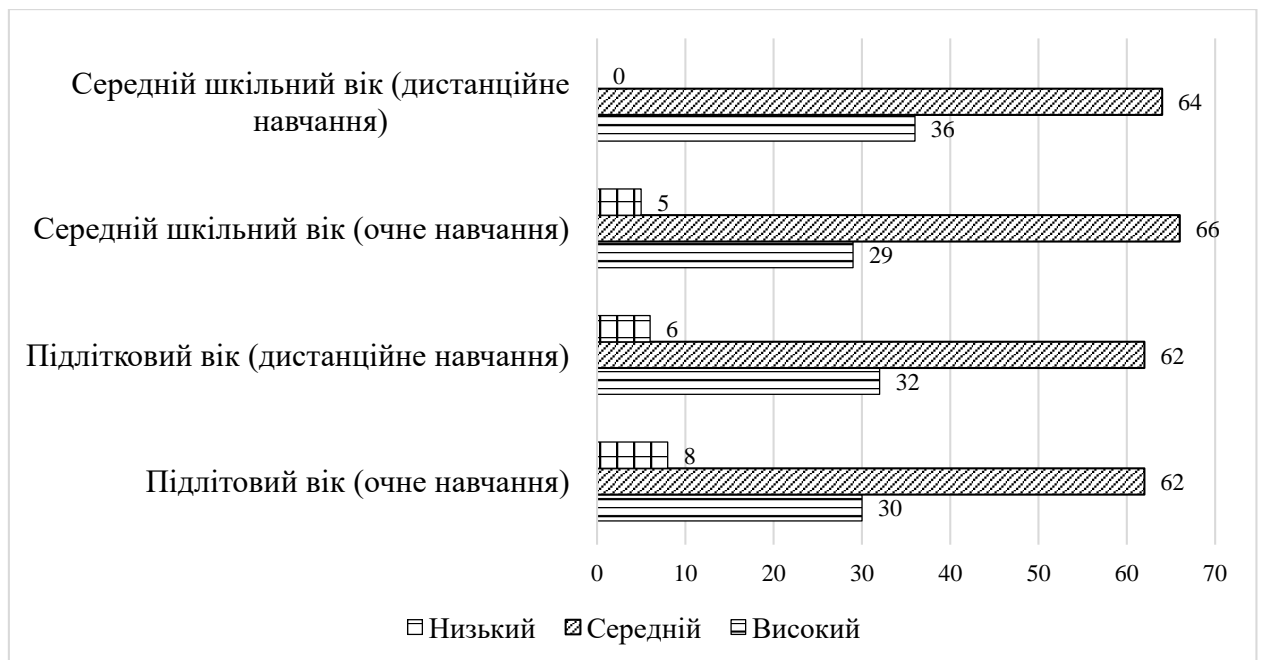


**Рис. 3.6. Рівень самопочуття серед учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання ( у %)**

Це свідчить, що для учнів середнього шкільного віку функціональний стан самопочуття, що характеризується стабільними, позитивними та гармонійним морально-психологічними переживаннями, знаходиться у межах норми та позитивної динаміки як в умовах дистанційного навчання, так і під час очного навчання.

Як засвідчують дані вище, в умовах дистанційного навчання учні підліткового віку демонструють дещо подібну ситуацію, де 54% досліджуваних отримали середні оцінки самопочуття, 37% високі оцінки та 9% низькі. Щодо очного навчання, то серед учнів підліткового віку 12% осіб отримали низькі бали, 56% середні та 32% високі оцінки власного стану самопочуття. Це свідчить, що для учнів підліткового віку функціональному стану самопочуття також характерна позитивна динаміка як в умовах дистанційного навчання, так і під час очного навчання.

Спираючись на показники, що зображені на рис. 3.7., ми спостерігаємо, що за шкалою «Активність» в умовах дистанційного навчання серед учнів середнього шкільного віку 64% досліджуваних мають середні оцінки та 36% осіб високі оцінки самопочуття, низькі оцінки відсутні.

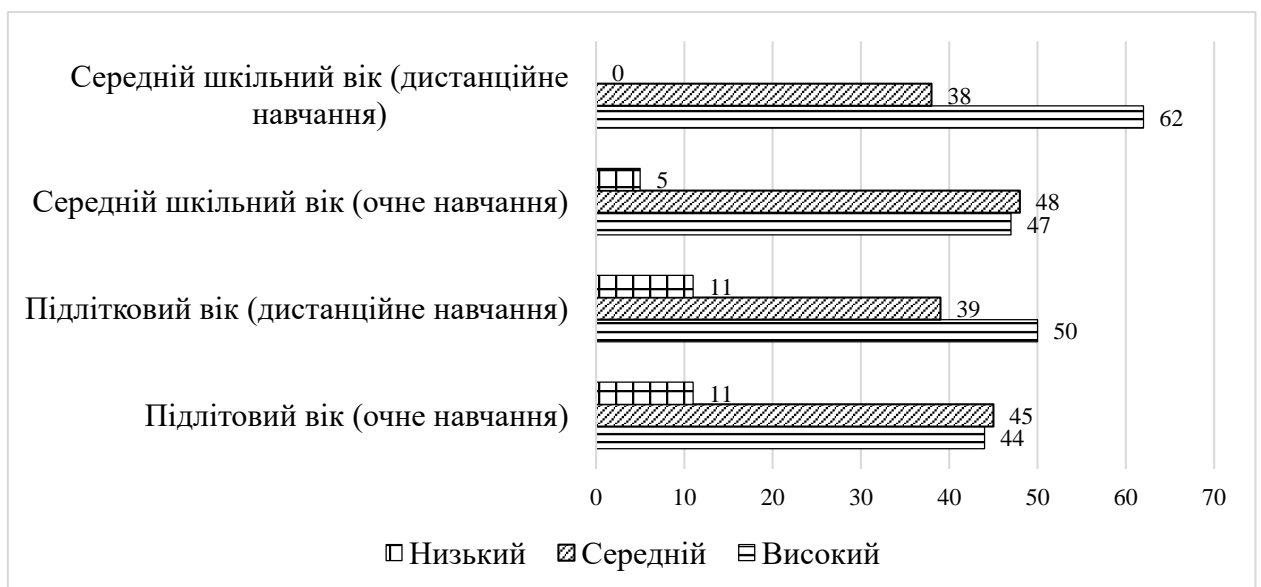


**Рис. 3.7. Рівень функціональної активності серед учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання (у %)**

В умовах очного навчання серед учнів середнього шкільного віку, спостерігається дещо інша тенденція, так 66% учнів мають середні оцінки, 29% високі оцінки та 5% низькі оцінки активності власної діяльності. Це вказує на те, що учням середнього шкільного віку властиво яскраво проявляти функціональну активність, що полягає в здатності виступати збудником змін у взаєминах з навколишнім світом, як в умовах дистанційного, так і очного навчання.

Згідно даним на рис.3.7., в умовах дистанційного навчання учні підліткового віку демонструють дещо схожу і подібну ситуацію, де 62% досліджуваних отримали середні оцінки функціональної активності, 32% високі оцінки та 6% низькі. Щодо очного навчання, то серед учнів підліткового віку 8% осіб отримали низькі бали, 62% середні та 30% високі оцінки активності. Такі результати говорять, що учням підліткового віку характерно виступати збудником змін у взаєминах, бути активним та діяльним, як в умовах дистанційного, так і очного навчання.

Цікавим є розподіл значень показників за шкалою «Настрій» (див. рис. 3.8.), де нами виявлено, що в умовах дистанційного навчання серед учнів середнього шкільного віку 62% досліджуваних мають високі оцінки, а 38% осіб середні оцінки настрою (низькі оцінки відсутні).



**Рис. 3.8. Рівень функціонального настрою серед учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання ( у %)**



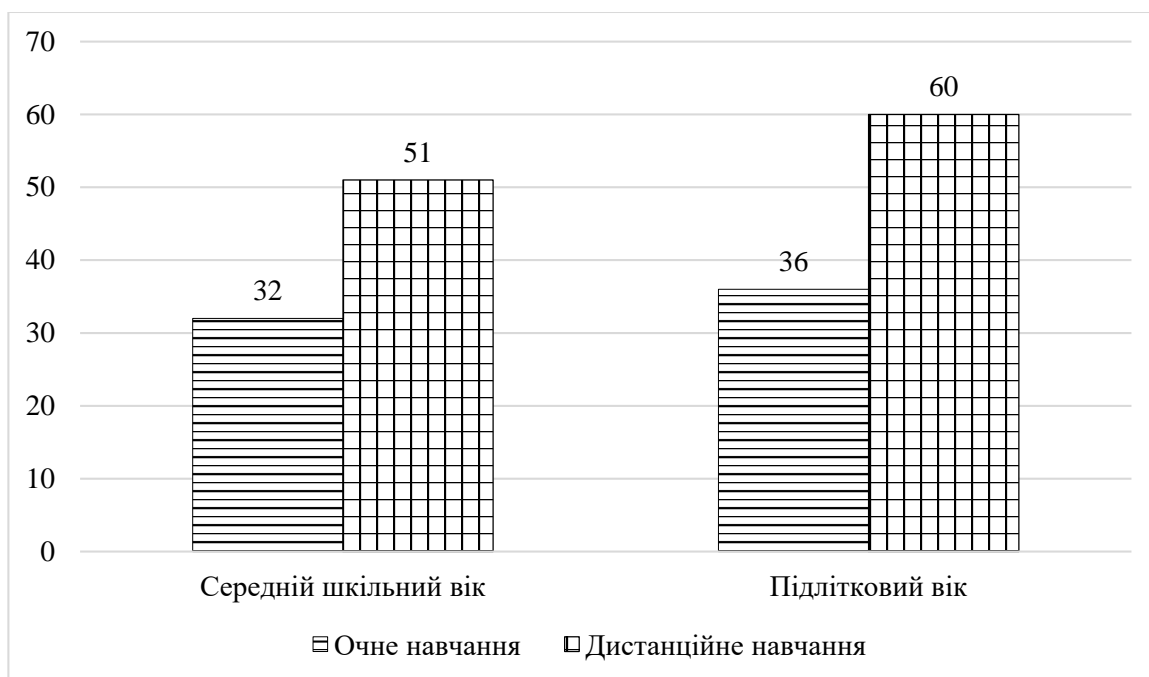
В умовах очного навчання серед учнів середнього шкільного віку, спостерігається тенденція, що середні та високі оцінки знаходяться на одному рівні (по 47% кожний) і 5% учнів проявляють на низькому рівні функціональній настрій. Це говорить про те, що настрій учнів середнього шкільного віку набагато краще та позитивніше в умовах дистанційного навчання, а ніж під час очного.

Відповідно результатам, які наведені у рис. 3.8., серед учнів підліткового віку низькі оцінки настрою спостерігаються у 11% осіб як під час дистанційного, так і в умовах очного навчання. Також 39% учнів мають середні оцінки настрою під час навчання «онлайн», та 45% в умовах стаціонарного навчання у школі. Щодо високих оцінок настрою, 50% респондентів отримали в умовах дистанційного навчання, на противагу 44% учнів в умовах очного навчання.

Такі результати вказують на те, що для учнів підліткового віку властивий певний пригнічений постійний емоційний фон, натомість спостерігається, що в умовах дистанційного навчання підлітки більше переживають позитивні емоції, а ніж під час очного навчання в школі.

На наступному етапі нашого дослідження ми вивчали та порівнювали психологічний клімат колективів у яких навчаються учні в умовах змішаного навчання. Для цього ми використали методику «**Тест оцінки психологічного клімату у колективі (А.Ф.Фідлер)**» (див. Розділ II.).

Порівнюючи середні показники оцінки психологічного клімату класу в умовах змішаного навчання (див. рис.3.9), ми визначили, що для обох груп значення в умовах дистанційного навчання нижчі, а ніж в умовах очного навчання. Це свідчить про те, що емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображуються особисті та ділові взаєностосунки учнів, гірші в умовах «онлайн» навчання, а ніж стаціонарно у школі. Такі результати в цілому є логічними та зрозумілими, так як дистанційне навчання є специфічною та утрудненою формою взаємодії між учнями та побудови ними міжособистісних взаєностосунків.

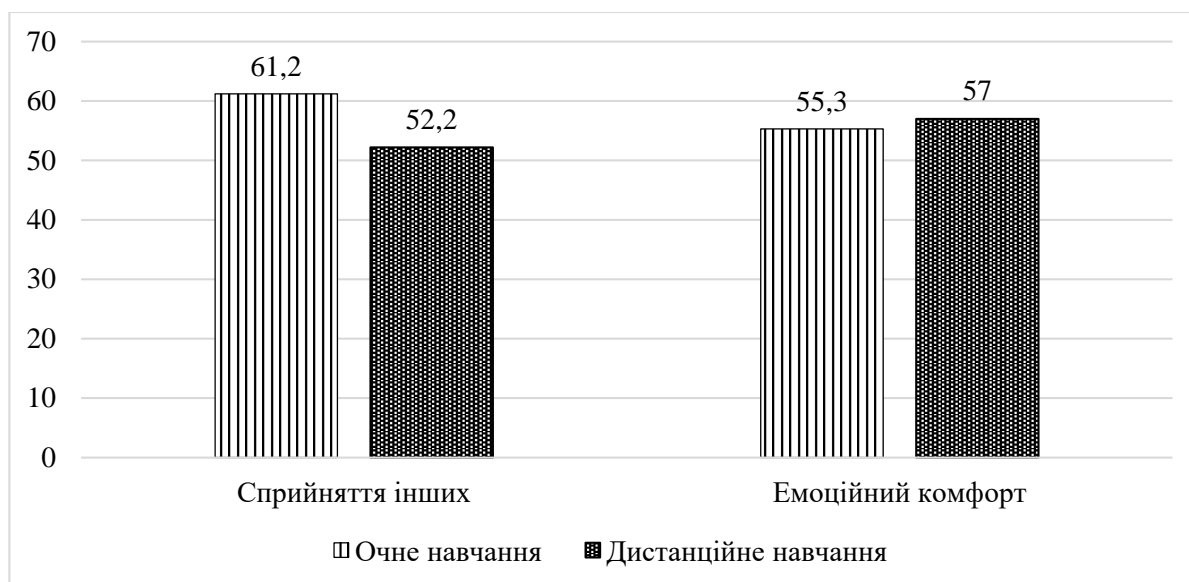


**Рис. 3.9. Порівняння середніх показників психологічного клімату серед учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання**

На рис. 3.9., спостерігається відмінність між групою учнів середнього шкільного та підліткового віку, де середні бали вищі серед групи підлітків, це говорить про те, що в останніх більш утруднена взаємодія у колективі та емоційно-психологічний фон більш напружений, а ніж у групі учнів середнього шкільного віку.

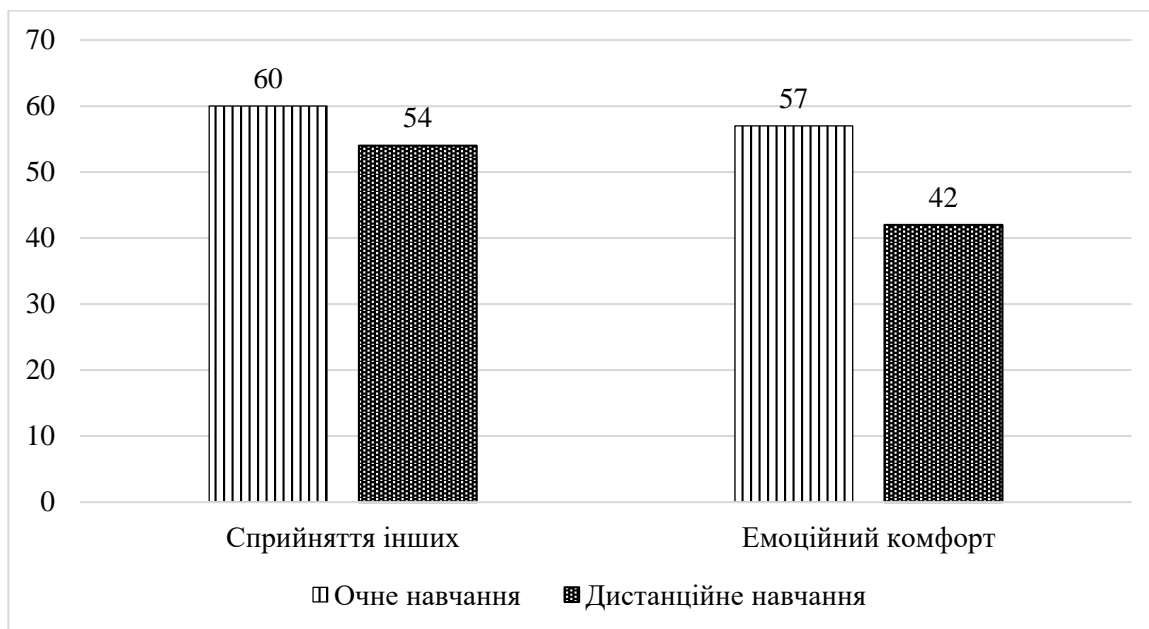
За для більш детального розуміння особливостей міжособистісної взаємодії, сприйняття учнями один одного та задля визначення рівня емоційного комфорту в колективі в умовах змішаного навчання, ми застосували методикау «**Діагностика соціально – психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонда**» (див. Розділ II).

Згідно отриманим результатам, що зображені на рис. 3.10, виявлено, що серед учнів підліткового віку середні показники сприйняття одне одного вищі в умовах очного навчання, аніж під час дистанційного. Натомість з не значною різницею спостерігаються трошки вищі показники емоційної комфортності в умовах дистанційного навчання, аніж очного.



**Рис. 3.10. Середні показники сприйняття інших та емоційного комфорту серед учнів підліткового в умовах змішаного навчання**

Для порівняння, дані на рис.3.11., свідчать про схожу тенденцію для учнів середнього шкільного віку, де показники сприйняття, розуміння й оцінка учнями свого оточення, для ефективної взаємодії, вищі в умовах очного навчання, аніж навчання «онлайн».



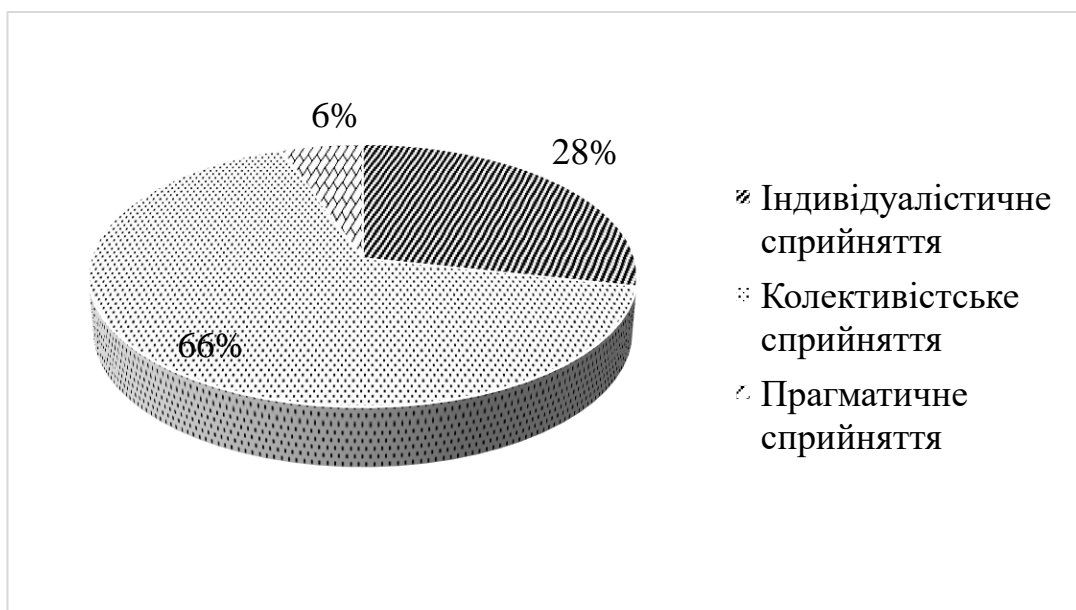
**Рис.3.11. Середні показники сприйняття інших та емоційного комфорту серед учнів середнього шкільного віку в умовах змішаного навчання**

Зате за шкалою «Емоційна комфортність» серед учнів середнього шкільного віку вищі показники визначені в умовах очного навчання. Це

говорить про те, що більш сприятливі умови для адекватного вираження емоцій для учнів є шкільне середовище в умовах стаціонарного навчання, аніж дистанційного.

На наступному етапі нашого дослідження ми вивчали особливості сприйняття учнями власної групи та тип внутрішньо-групової взаємодії. Для реалізації поставленої мети, ми застосували методикау «**Соціометрія (оцінка взаємин підлітка з класом)**» (див. Розділ II.)

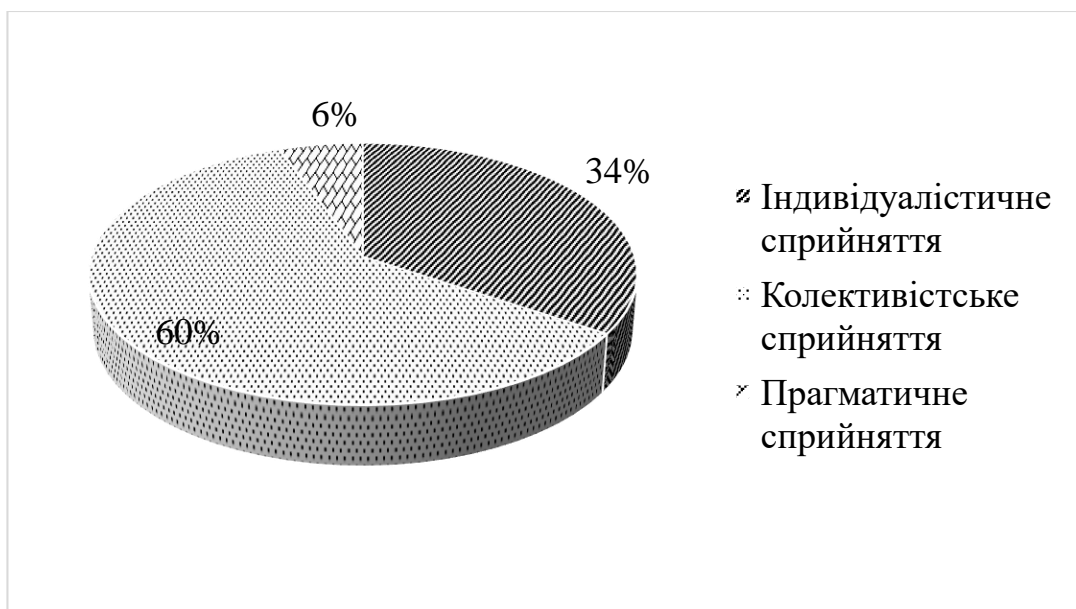
Згідно отриманим даним, які зображені у таблиці 3.12., ми визначили, що серед учнів середнього шкільного віку 66% досліджуваних мають колективістський тип сприйняття групи, 28% прагматичний тип та 6% індивідуалістичний тип, чим вказує на те, що для переважної більшості учнів на перший план постають проблеми групи та її окремих членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного, так і групи в цілому, сприймається група як один спосіб досягнути певну особисту мету.



**Рис. 3.12. Поділ учнів середнього шкільного віку за типом взаємин та сприйняття групи**

Серед учнів підліткового віку спостерігається дещо інша тенденція, так на рис.3.13. видно, що 60% підлітків мають колективістське сприйняття групи, 34% прагматичне сприйняття групи та 6% індивідуалістичне. Такі результати свідчать, що учні все ж приймають груп як самостійну цінність, зацікавлені у

проблемах групи та її окремих членів, прагнуть зробити свій внесок у групову діяльність. Натомість спостерігається тенденція до сприймати групу зі сторони «корисності» для індивіда, частка осіб надають перевагу стосункам з найкомпетентнішим членам групи, які здатні допомогти, взяти на себе відповідальність за прийняття рішень, дати необхідну інформацію.



**Рис. 3.13. Поділ учнів підліткового віку за типом взаємин та сприйняття групи**

Отже, на основі порівняльного аналізу виявлено, що функціональний стан: самопочуття, активність та настрої у групах учнів середнього шкільного та підліткового віку характеризується стабільними, позитивними та гармонійним морально-психологічними переживаннями, знаходиться у межах норми та позитивної динаміки розвитку, властиво виступати збудником змін у взаєминах з навколишнім світом, як в умовах дистанційного навчання, так і під час очного навчання. Визначено, що учням підліткового віку властивий певний пригнічений емоційний фон, натомість спостерігається, що в умовах дистанційного навчання підлітки більше переживають позитивні емоції, а ніж під час очного навчання в школі.

Встановлено, що емоційно-психологічний настрої колективу, в якому на емоційному рівні відображуються особисті та ділові взаємостосунки учнів, гірші в умовах «онлайн» навчання, а ніж стаціонарно у школі для обох груп.

Проте спостерігається відмінність між групою учнів середнього шкільного та підліткового віку, де в останніх більш утруднена взаємодія у колективі та емоційно-психологічний фон більш напружений, а ніж у групі учнів середнього шкільного віку.

Виявлено, що серед учнів підліткового віку сприйняття одне одного вище в умовах очного навчання, аніж під час дистанційного. Натомість з не значною різницею спостерігаються трошки вищі показники емоційної комфортності в умовах дистанційного навчання, аніж очного. Зокрема серед учнів середнього шкільного віку виявлено, що більш сприятливі умови для адекватного вираження емоцій для учнів є шкільне середовище в умовах стаціонарного навчання, аніж дистанційного.

Визначено, що для переважної більшості учнів середнього шкільного віку на перший план постають проблеми групи та її окремих членів, спостерігається зацікавленість як в успіхах кожного, так і групи в цілому. Щодо учнів підліткового віку, вони все ж приймають груп як самостійну цінність, прагнуть зробити свій внесок у групову діяльність, натомість спостерігається тенденція до сприймати групу зі сторони «корисності» для індивіда, частка осіб надають перевагу стосункам з найкомпетентнішим членам групи, які здатні допомогти, взяти на себе відповідальність за прийняття рішень, дати необхідну інформацію.

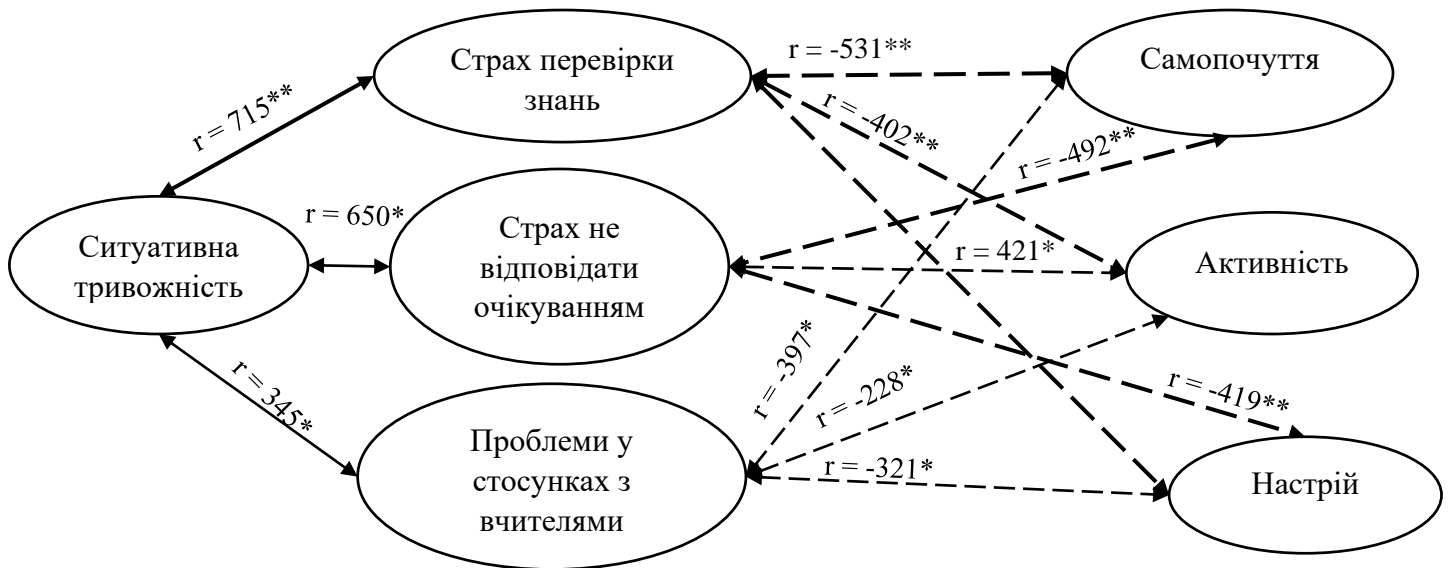
### **3.3. Статистичний аналіз взаємозв'язків тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії учнів середнього шкільного та підліткового віку в умовах змішаного навчання**

За результатами нашого дослідження було проведено кореляційний аналіз з метою виявлення взаємозв'язку тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії. Кореляційний аналіз проводився окремо для кожної досліджуваної групи (учнів середнього шкільного та підліткового віку), з метою встановлення специфічних зв'язків між показниками всередині групи та для порівняння показників груп між собою. Кореляційний аналіз здійснювався за допомогою формул Пірсона. Оскільки в учнів цих груп проявились різні кореляційні зв'язки, то спершу розглянемо кореляційні плеяди, які були виявлені у результаті аналізу даних учнів підліткового віку.

Як видно з рис. 3.14., встановлені прямі кореляційні взаємозв'язки між ситуативною тривожністю та компонентами шкільної тривожності, зокрема із шкалою «Страх перевірки знань» ( $r = 0,715$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Страх не відповідати очікуванням» ( $r = 0,650$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Проблеми у стосунках з вчителями» ( $r = 0,345$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це вказує на те, що чим вище рівень ситуативної (реактивної) тривожності у учнів підліткового віку, тим вище негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, страх невідповідності очікуванням, орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу негативного оцінювання, та вище загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

Також на рис.3.14. визначено розгалужену систему обернених кореляційних зв'язків між компонентами шкільної тривожності та функціональними станами учнів підліткового віку, відповідно до результатів встановлено: 1) негативний зв'язок між шкалою «Страх перевірки знань» із шкалою «Самопочуття» ( $r = -0,315$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,402$ ;  $p \leq 0,01$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,590$ ;  $p \leq 0,01$ ). 2) обернений взаємозв'язок

між шкалою «Страх не відповідати очікуванням» та шкалою «Самопочуття» ( $r = -0,492$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,421$ ;  $p \leq 0,05$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,419$ ;  $p \leq 0,01$ ). 3) негативний зв'язок між шкалою «Проблеми у стосунках з вчителями» та шкалою «Самопочуття» ( $r = -0,391$ ;  $p \leq 0,05$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,228$ ;  $p \leq 0,05$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,321$ ;  $p \leq 0,05$ ).



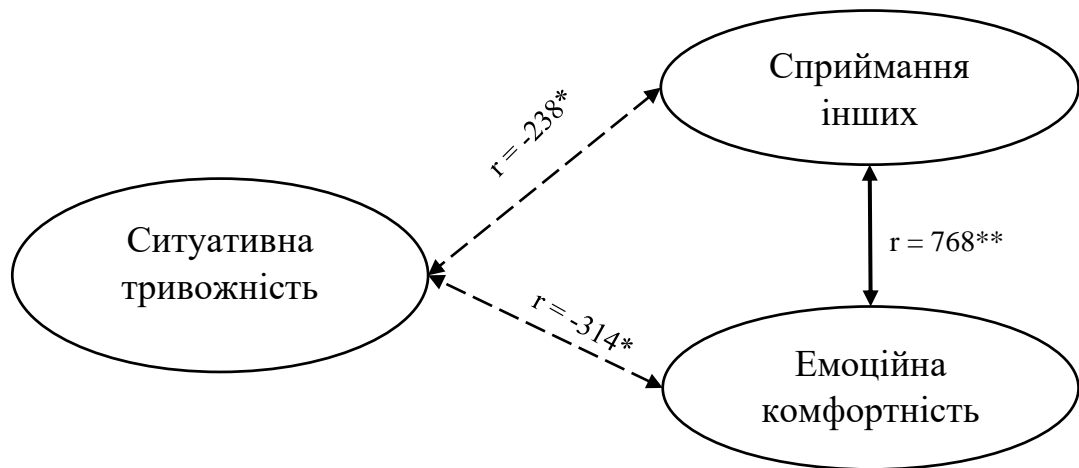
**Рис. 3.14** Взаємозв'язки компонентів тривожності з функціональним станом серед учнів підліткового віку

Ці результати свідчать, що чим вище рівень шкільної тривожності учнів підліткового віку, що виражається високим негативним ставленням та переживанням тривоги у ситуаціях перевірки знань, досягнень та можливостей, високою тривогою з приводу оцінок, які дають навколишні, високим негативним емоційним фоном у стосунках з вчителями, тим нижче самопочуття учня, його психічний та психологічний стан, знижується активність та бажання виконувати різномірну діяльність, що викликає знижений негативний тривалий емоційний фон під час навчання дитини.

Також, в учнів підліткового віку було виявлено наступну кореляційну плеяду зв'язків тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії (див. рис.3.15).



Спираючись на отримані результати, встановлено непрямий взаємозв'язок між шкалою «Ситуативна тривожність» та шкалою «Сприймання інших» ( $r = -0,238$ ;  $p \leq 0,05$ ) та шкалою «Емоційна комфортність» ( $r = -0,314$ ;  $p \leq 0,05$ ). Також спостерігається міцний прямий взаємозв'язок, між шкалою «Сприйняття інших» та шкалою «Емоційна комфортність» ( $r = 0,768$ ;  $p \leq 0,01$ ).



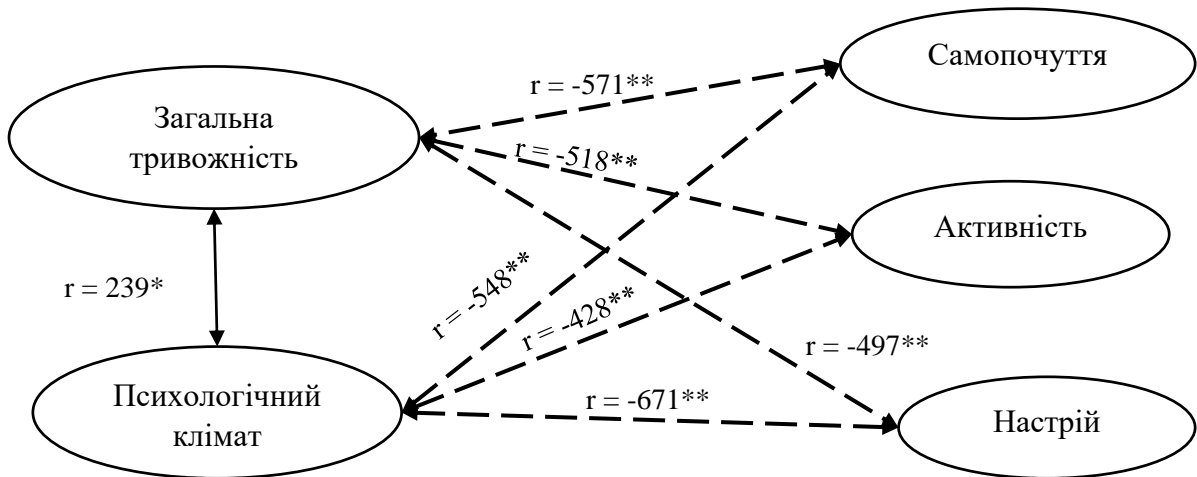
**Рис. 3.15. Взаємозв'язки ситуативної тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії серед учнів підліткового віку**

Це означає, що чим вище рівень реактивного емоційного напруження учня, що супроводжується високим рівнем тривоги, тим нижчий стан емоційного комфорту та утруднена можливість проявляти емоції у середовищі в якому перебуває учень, також знижується здатність підлітка адекватно сприймати, приймати інших, розуміти й оцінювати соціальне оточення, що утруднює ефективність міжособистісної взаємодії.

При розгляді взаємозв'язку тривожності та особливостей міжособистісної взаємодії серед учнів, доречно локально простежити і показати кореляційну плеяду взаємозв'язків тривожності з психологічним кліматом класу (див. рис.3.16. та рис.3.17.).

Аналізуючи рис. 3.16 ми виявили, що у цій плеяді утворились такі кореляційні зв'язки: 1) загальна шкільна тривожність прямо корелює зі психологічним кліматом класу ( $r = 0,239$ ;  $p \leq 0,05$ ). 2) простежується обернений кореляційний зв'язок між шкалою «Загальна тривожність» та шкалою

«Самопочуття» ( $r = -0,571$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,518$ ;  $p \leq 0,01$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,497$ ;  $p \leq 0,01$ ). 3) психологічний клімат має негативний зв'язок із шкалою «Самопочуття» ( $r = -0,548$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,428$ ;  $p \leq 0,01$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,671$ ;  $p \leq 0,01$ ).

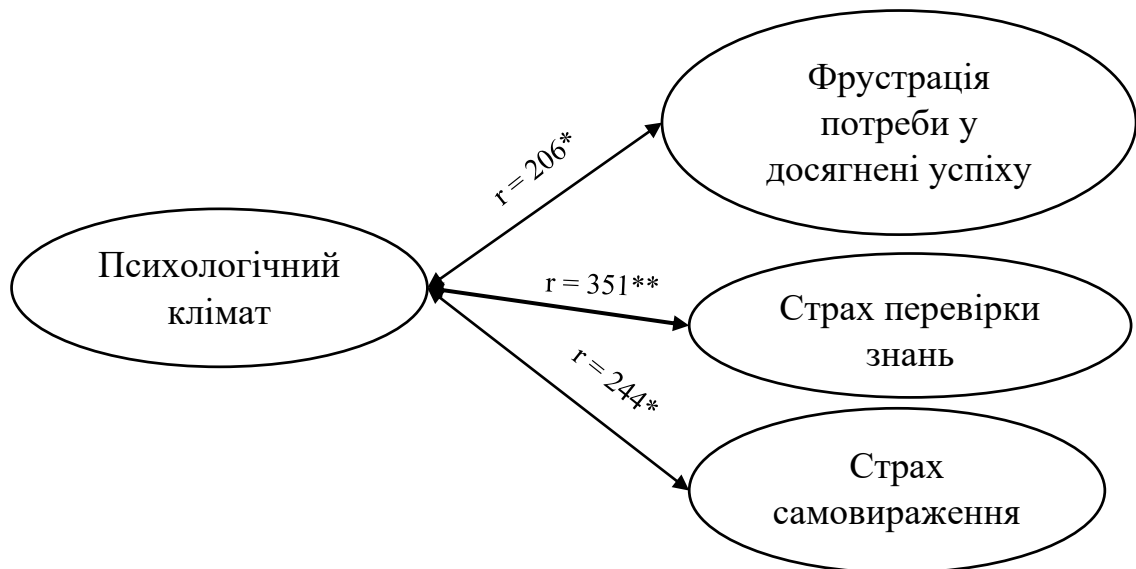


**Рис. 3.16. Взаємозв'язки психологічного клімату класу з функціональним станом серед учнів підліткового віку**

Отримані результати свідчать, що чим вищий рівень загальної тривожності підлітка в умовах навчання, тим негативніше емоційно-психологічний настрій класу, в якому перебувають учні, що утруднює, на емоційному рівні, можливість вибудовувати особисті та ділові взаєностосунки учасників освітнього процесу. Також, у свою чергу високий рівень загальної тривожності знижує функціональний стан учнів підліткового віку. Виявлено, що самопочуття, активність діяльності та настрої учня у класі пов'язаний з психологічним кліматом колективу, де високий негативний емоційний фон класу, також знижує функціональні стани учнів, погіршує настрої, та знижує продуктивність діяльності.

Згідно отриманим результатам взаємозв'язків, які наведені на рис.3.17., визначено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Психологічний клімат» та шкалою «Страх перевірки знань» ( $r = 0,206$ ;  $p \leq 0,05$ ), шкалою «Фрустрація потреби у досягненні успіху» ( $r = 0,315$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Страх самовираження» ( $r = 0,244$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це свідчить, що серед учнів підліткового віку, чим вищі показники психологічного клімату в класі, що характеризується

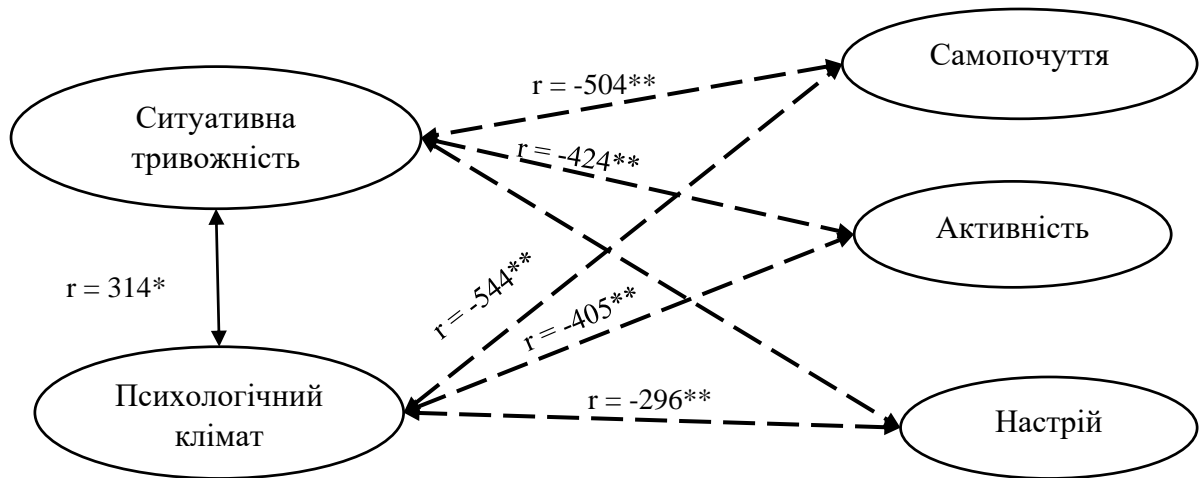
негативним психологічно-емоційним настроєм колективу, тим вище несприятливий психічний фон, що заважає дитині розвинути власну потребу в досягненні успіху, високих результатів тощо, підвищує тривогу, щодо перевірки знань, та більше викликає негативних емоційних переживань пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.



**Рис. 3.17. Взаємозв'язки психологічного клімату класу з компонентами шкільної тривожності серед учнів підліткового віку**

Задля порівняльного аналізу розглянемо кореляційні плеяди взаємозв'язків тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії, які були виявлені у результаті аналізу даних учнів середнього шкільного віку.

На основі наведених результатів аналізу взаємозв'язків тривожності з функціональними станами учнів середнього шкільного віку (див. рис.3.18), ми виявили, що простежується обернений кореляційний зв'язок між шкалою «Ситуативна тривожність» та шкалою «Самопочуття» ( $r = -0,504$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,424$ ;  $p \leq 0,01$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,497$ ;  $p \leq 0,01$ ). Також, визначено, що ситуативна тривожність прямо корелює зі психологічним кліматом класу ( $r = 0,314$ ;  $p \leq 0,05$ ). У свою чергу існує негативний зв'язок між психологічним кліматом та шкалою «Самопочуття» ( $r = -0,544$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = -0,405$ ;  $p \leq 0,01$ ) та шкалою «Настрій» ( $r = -0,296$ ;  $p \leq 0,01$ ).

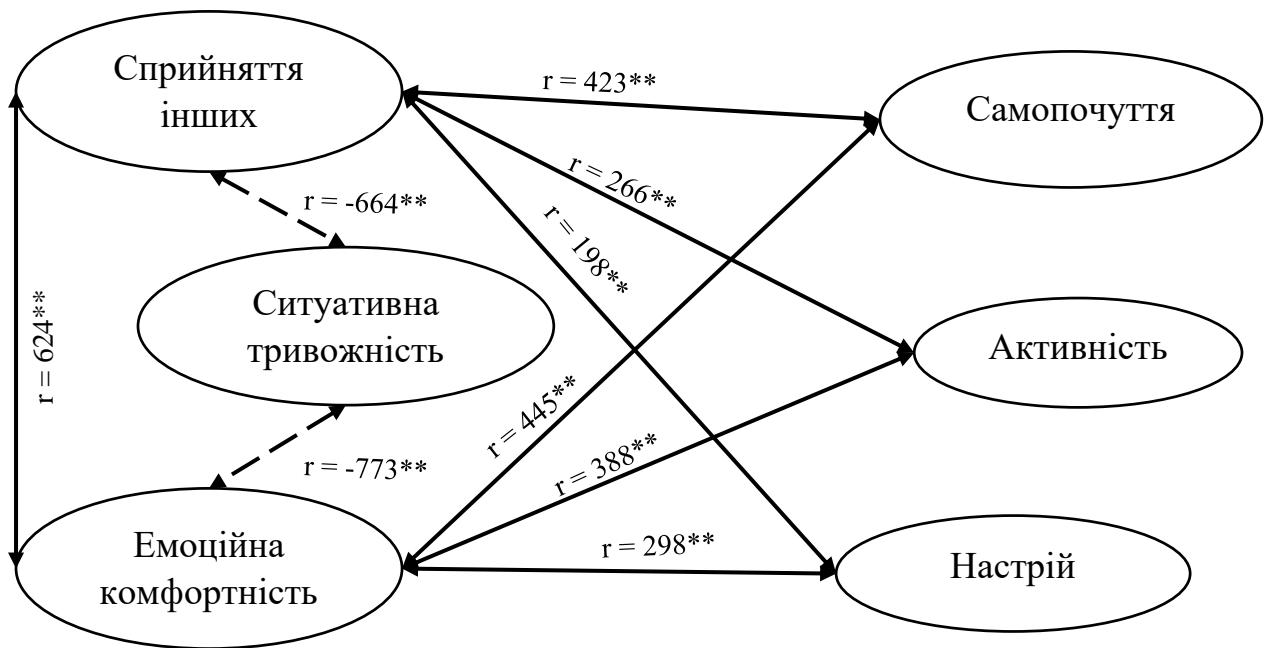


**Рис. 3.18. Взаємозв'язки компонентів тривожності з функціональним станом серед учнів середнього шкільного віку**

Виходячи з отриманих даних, ми виявили, що серед учнів середнього шкільного віку спостерігається схожа тенденція, як у групі учнів підліткового віку, що визначається тим, чим вищий рівень тривожності учня в умовах навчання, тим негативніше емоційно-психологічний настрій класу, в якому перебувають учні, що утруднює, на емоційному рівні, можливість вибудовувати особисті та ділові взаєностосунки учасників освітнього процесу. Також, у свою чергу високий рівень ситуативної (реактивної) тривожності знижує функціональний стан учнів середнього шкільного віку, де самопочуття, активність діяльності та настрої учня у класі пов'язаний з психологічним кліматом колективу, і що високий негативний емоційний фон класу, також знижує функціональні стани учнів, погіршує настрої, та знижує продуктивність діяльності.

Також в учнів середнього шкільного віку були виявлені кореляційні зв'язки між тривожністю та особливостями міжособистісної взаємодії (див. рис. 3.19). Встановлено значимий прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Сприйняття інших» та шкалою «Самопочуття» ( $r = 0,423$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = 0,266$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Настрій» ( $r = 0,198$ ;  $p \leq 0,01$ ). Також визначено позитивні взаємозв'язки між шкалою «Емоційна комфортність» та

шкалою «Самопочуття» ( $r = 0,445$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Активність» ( $r = 0,388$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Настрій» ( $r = 0,298$ ;  $p \leq 0,01$ ). Це свідчить, що чим краще самопочуття учня середнього шкільного віку, його психоемоційного стану, вище бажання і спрямування виконувати певну діяльність, бути активним, мобілізувати свої сили та зберігати позитивний життєвий тонус, тим вище його здатність сприймати оточуючих, бажання взаємодіяти, організовувати міжособистісні стосунки та відчувати при цьому високий емоційний комфорт, почуття прийняття і безпеки.



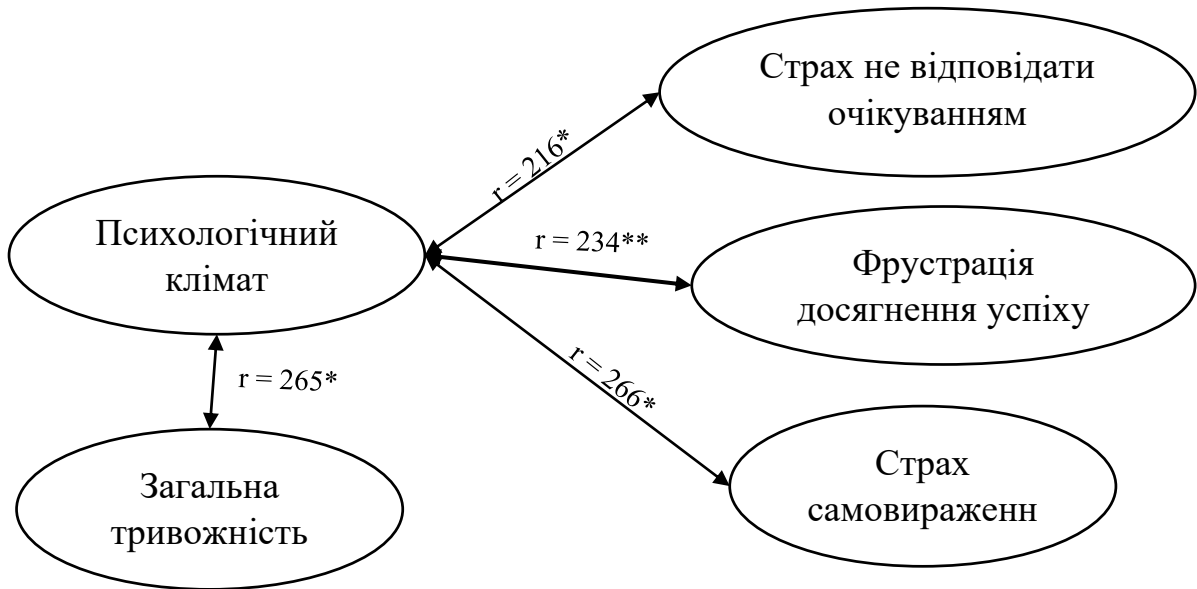
**Рис. 3.19. Взаємозв'язки ситуативної тривожності з особливостями міжособистісної взаємодії серед учнів середнього шкільного віку**

Також на рис.3.19, ми спостерігаємо значимий обернений кореляційний зв'язок між шкалою «Ситуативна тривожність» та шкалою «Сприйняття інших» ( $r = -0,664$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Емоційний комфорт» ( $r = -0,773$ ;  $p \leq 0,01$ ), додатково простежується позитивний кореляційний зв'язок між шкалою «Сприйняття інших» та шкалою «Емоційний комофорт» ( $r = 0,624$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Це означає, що чим вище рівень реактивного емоційного напруження учня, що супроводжується високим рівнем ситуативної тривоги, тим нижчий стан емоційного комфорту та утруднена можливість проявляти емоції у середовищі в якому перебуває учень, також знижується здатність підлітка

адекватно сприймати, приймати інших, розуміти й оцінювати соціальне оточення, що утруднює ефективність міжособистісної взаємодії.

Також серед учнів середнього шкільного віку було виявлено кореляційні зв'язки між психологічним кліматом класу та компонентами шкільної тривожності (див. рис. 3.20).

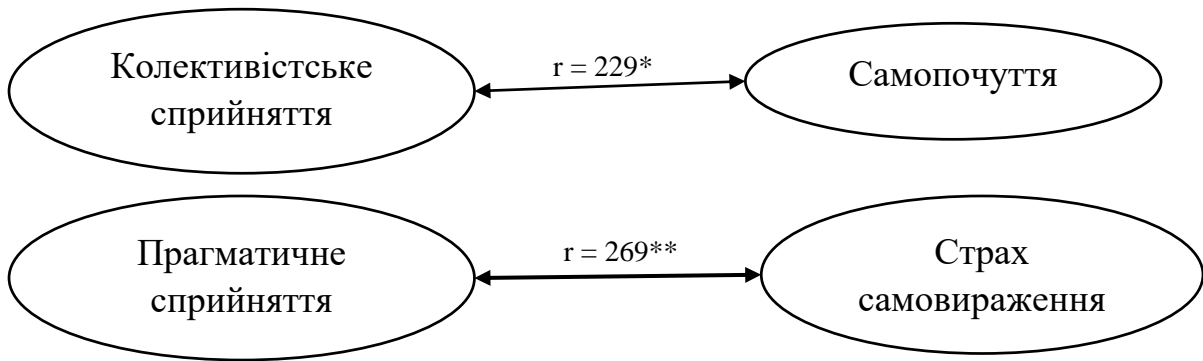


**Рис. 3.20. Взаємозв'язки психологічного клімату класу з компонентами шкільної тривожності серед учнів середнього шкільного віку**

На рис. 3.20. визначено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Психологічний клімат» та шкалою «Страх не відповідати очікуванням» ( $r = 0,216$ ;  $p \leq 0,05$ ), шкалою «Фрустрація потреби у досягненні успіху» ( $r = 0,234$ ;  $p \leq 0,01$ ), шкалою «Страх самовираження» ( $r = 0,266$ ;  $p \leq 0,05$ ) та показником загальної шкільної тривожності. Це свідчить, що серед учнів середнього шкільного віку, чим вищі показники психологічного клімату в класі, що характеризується негативним психологічно-емоційним настроєм колективу, тим вище несприятливий психічний фон, що заважає дитині розвинути власну потребу в досягненні успіху, високих результатів тощо, підвищує тривогу, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання., та більше викликає негативних емоційних переживань пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей. Встановлено, що чим вищий рівень шкільної тривожності,

тим гірше психологічний клімат класу, і учням середнього шкільного віку тяжче будувати міжособистісну взаємодію.

Також виявлено цікаві результати взаємозв'язків між типами сприйняття групи та функціональними станами і тривожністю серед учнів середнього шкільного віку (див. рис.3.21.)

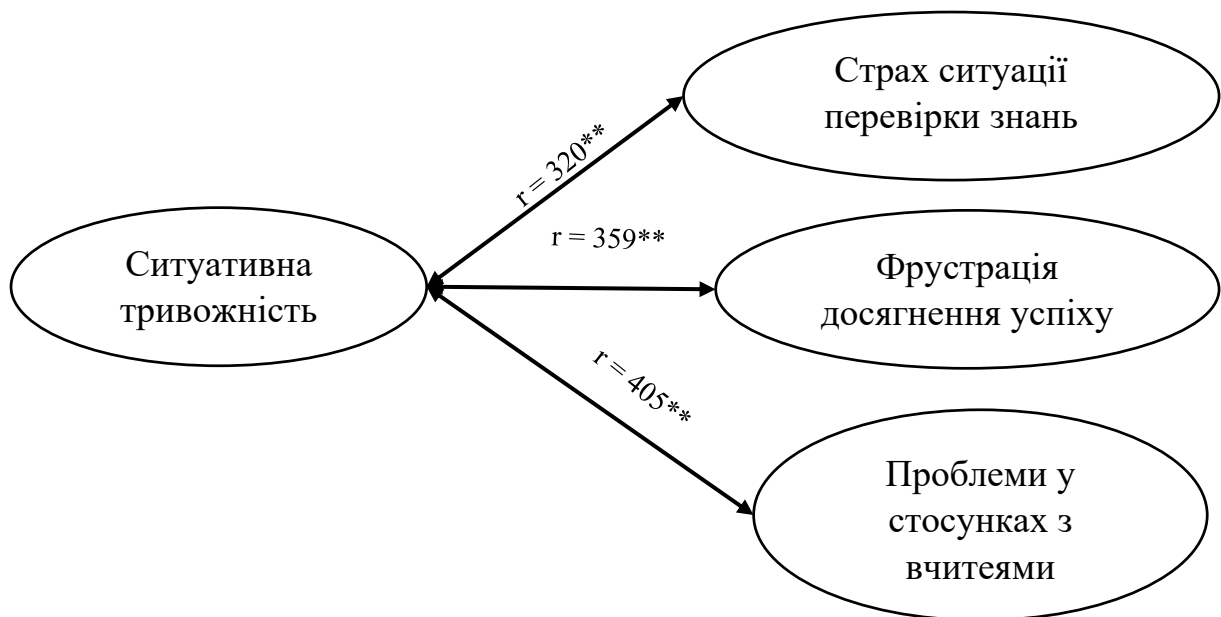


**Рис. 3.21. Взаємозв'язки між типом сприйняття групи та функціональними станами серед учнів середнього шкільного віку**

Як видно, на рис.3.21., існує прямий взаємозв'язок між колективістським сприйняттям та шкалою «Самопочуття» ( $r = 0,229$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також прагматичне сприйняття прямо корелює зі шкалою «Страх самовираження» ( $r = 0,269$ ;  $p \leq 0,01$ ). Це означає, чим більше учні середнього шкільного віку приймають групу як самостійну цінність, більше зацікавленість як в успіхах кожного, так і групи в цілому, прагнуть зробити свій внесок у групову діяльність, тим краще самопочуття школяра, його психоемоційний стан, що сприяє ефективній міжособистісній взаємодії. Натомість, у випадках сприйняття учнем групи як засобу досягнення тієї чи іншої особистої мети, і чим більше оцінюється група з позиції «корисності» для індивіда, з тенденцією перекладати відповідальність найкомпетентнішим членам групи, тим вище негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

Як видно з рис. 3.21., встановлені прямі кореляційні взаємозв'язки між ситуативною тривожністю та компонентами шкільної тривожності, зокрема із шкалою «Страх перевірки знань» ( $r = 0,320$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Проблеми у стосунках з

вчителями» ( $r = 0,450$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Фрустрація досягнення успіху» ( $r = 0,359$ ;  $p \leq 0,01$ ). Наведені результати учнів середнього шкільного віку близькі до результатів учнів підліткового віку, що визначаються ти, що чим вище рівень ситуативної (реактивної) тривожності у учнів, тим вище негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, вище негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.



**Рис. 3.22. Взаємозв'язки між ситуативною тривожністю та компонентами шкільної тривожності серед учнів середнього шкільного віку**

Натомість, виявлено, що чим вище рівень реактивного емоційного напруження для учнів середнього шкільного віку, тим складніше дитині розвинути власну потребу в успіху, досягати високих результатів тощо.

Продовжуючи логіку дослідження, визначення особливостей тривожності та міжособистісної взаємодії учнів в умовах змішаного навчання. Ми порівняли групи учнів для визначення статистичної відмінності між показниками відповідно до різних форм навчання. З цією метою ми використали *t-критерій Стьюдента*.

Порівнюючи результати середніх значень показника ситуативної тривожності у групі учнів середнього шкільного та підліткового віку, які наведені у таблиці 3.3. та 3.4., ми простежуємо, що критерій рівності



дисперсій Лівінія становить 0,887 для учнів середнього шкільного та 0,834 для учнів підліткового віку, так як значимість критерію  $p > 0,05$ , нами був обраний той тип t-критерію, відповідно якому передбачається рівність дисперсій. Емпіричне значення  $t = -2,498$  для вибірки учнів середнього шкільного та  $t = -2,337$  для підліткового віку, кількість ступенів свободи 98, значимість (2-х стороння) = 0,013 для першої вибірки та 0,09 для другої.

Таблиця 3.3.

**Ступінь рівності середніх значень показників в умовах дистанційного та очного навчання серед учнів середнього шкільного віку за t-критерієм Стюдента**

		Критерій рівності дисперсій Лівінія		t-критерій рівності середніх		
		F	Знч.	T	ст.св.	Значимість
Ситуативна тривожність	Передбачається рівність дисперсій	,020	,887	-2,498	98	0,13
	Рівність дисперсій не передбачається			-2,538	94,8	0,12
Переживання соціального стресу	Передбачається рівність дисперсій	,095	,758	-1,153	98	0,36
	Рівність дисперсій не передбачається			-1,314	89,8	0,35
Емоційна комфортність	Передбачається рівність дисперсій	,312	,577	1,627	98	0,44
	Рівність дисперсій не передбачається			1,632	94,8	0,43

Отже, підтверджено наявну статистично значиму відмінність між дистанційною та очною формою навчання у обох групах учнів, де ситуативна тривожність проявляється більше в умовах дистанційного навчання, аніж під час очного навчання.

Згідно подальшого розрахунку статистичної різниці (див. табл.3.3.) серед учнів середнього шкільного віку в умовах дистанційного та очного навчання визначено відмінності за показниками «переживання соціального стресу» ( $t=1,153$ ;  $p=0,36$ ) та «емоційної комфортності» ( $t=1,167$ ;  $p=0,44$ ). Встановлено, що рівень переживання соціального стресу серед учнів середнього шкільного віку статистично вищий в умовах дистанційного навчання, аніж очного. Також виявлено, що емоційна комфортність у колективі та взаємодії між учнями статистично вищий під час очного навчання, аніж дистанційного.

Таблиця 3.4.

**Ступінь рівності середніх значень показників в умовах дистанційного та очного навчання серед учнів підліткового віку за t-критерієм Стьюдента**

		Критерій рівності дисперсій Лівія		t-критерій рівності середніх		
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимість
Ситуативна тривожність	Передбачається рівність дисперсій	,020	,8340,	-2,337	98	0,09
	Рівність дисперсій не передбачається			-2,327	94,8	0,07
Проблеми у стосунках з вчителями	Передбачається рівність дисперсій	,057	,811	2,108	98	0,13
	Рівність дисперсій не передбачається			2,220	98,8	0,12
Сприйняття інших	Передбачається рівність дисперсій	,002	,577	1,160	98	0,20
	Рівність дисперсій не передбачається			1,237	94,8	0,18

Виходячи з розрахунків статистичної різниці (див. табл.3.4.) серед учнів підліткового віку в умовах дистанційного та очного навчання додатково визначено відмінності за показниками «проблеми у стосунках з вчителями»

( $t=2,108$ ;  $p=0,13$ ) та «сприйняття інших» ( $t=1,160$ ;  $p=0,20$ ). Встановлено, що показники сприйняття інших та проблем з вчителями статистично вищий в умовах очного навчання, аніж дистанційного навчання. Це говорить про те, що в умовах навчання безпосередньо у школі підлітки краще сприймають і розуміють один одного, ефективніше вибудовують взаємодію з однолітками, натомість під час навчання більше виникає напруження та труднощів у взаємодії з вчителям, а ніж під час дистанційного навчання.

Отримані результати підтверджують кількісні та якісні результати у параграфі 3.1. та 3.2, цього розділу.

На наступному етапі дослідження, для визначення статистичних відмінностей серед досліджуваних змінних між групою учнів середнього шкільного та підліткового віку, ми використали непараметричний критерій – *U-критерій Манна Уїтні*. Аналізу піддавалися різні категорії. Виявлені наступні статистично достовірні відмінності між двома групами (див. табл. 3.5.)

**Таблиця 3.5.**  
**Статистично достовірні показники відмінностей між групами учнів середнього шкільного та підліткового віку**

Параметр	Середній ранг для групи учнів середнього шкільного віку	Середній ранг для групи учнів підліткового віку	Значення U-критерію Манна-Уїтні	p-рівень значущості
Самопочуття	<b>105,46</b>	87,52	3778,0	0,026
Активність	<b>105,51</b>	87,46	3773,0	0,025
Настрій	<b>107,03</b>	85,76	3618,0	0,008
Психологічний клімат	88,61	<b>106,91</b>	5542,0	0,020
Індивідуалістичне сприйняття	89,75	<b>105,01</b>	5278,0	0,049

Дослідження виявило відмінності в прояві функціональних станів та компонент міжособистісної взаємодії у показниках: самопочуття ( $U=3778,0$ ;  $p=0,026$ ); активність ( $U=3773,0$ ;  $p=0,025$ ); настрої ( $U=3618,0$ ;  $p=0,008$ ), психологічний клімат ( $U=5542,0$ ;  $p=0,020$ ), індивідуалістичне сприйняття ( $U=5278,0$ ;  $p=0,049$ ).

Встановлено, що рівень прояву функціональних станів: самопочуття, активності та настрою статистично вищий в групі учнів середнього шкільного віку. Також спостерігається відмінність у рівні прояву психологічного клімату та індивідуалістичного сприйняття, де показники статистично більші у групі учнів підліткового віку.

Отже, на основі проведеного кореляційного та статистичного дослідження, встановлено, що існує взаємозв'язок між ситуативною тривожністю та сприйняттям інших, емоційної комфортності у обох досліджуваних групах, що вказує на те чим вище рівень реактивного емоційного напруження учня, що супроводжується високим рівнем тривоги, тим нижчий стан емоційного комфорту та утруднена можливість проявляти емоції у середовищі в якому перебуває учень, також знижується здатність адекватно сприймати, приймати інших, що утруднює ефективність міжособистісної взаємодії.

Виявлено, чим вищий рівень тривожності учня в умовах навчання, тим негативніше емоційно-психологічний настрій класу, в якому перебувають учні, що утруднює, на емоційному рівні, можливість вибудувати особисті та ділові взаєностосунки учасників освітнього процесу. Також, у свою чергу високий рівень ситуативної (реактивної) тривожності знижує функціональний стан учнів середнього шкільного та підліткового віку, де самопочуття, активність діяльності та настрої учнів у класі пов'язані з психологічним кліматом колективу, і високий негативний емоційний фон класу, погіршує настрої та знижує продуктивність діяльності.

Визначено, що чим більше учні середнього шкільного віку приймають групу як самостійну цінність, більше зацікавлені в успіхах кожного і групи, тим краще самопочуття школяра, його психоемоційний стан, що сприяє ефективній міжособистісній взаємодії. Натомість, у випадках сприйняття учнем групи як засобу досягнення тієї чи іншої особистої мети, тим вище негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

## ВИСНОВКИ

1. На основі наукових розвідок визначено, що тривожність розуміють як індивідуально-психологічну особливість, яка проявляється в схильності людини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій. А також як нетривалий психічний стан, який може виникати під впливом факторів, таких як фрустрація соціальних потреб, як властивість особистості, яка проявляється як у зовнішніх та внутрішніх мотивах до негативізму та як мотиваційний конфлікт.

2. Внаслідок кореляційного та статистичного дослідження встановлено, що існує взаємозв'язок між тривожністю та особливостями міжособистісної взаємодії учнів середнього шкільного та підліткового віку та відмінності показників між дистанційною та очною формою навчання.

3. Виявлено, що в обох досліджуваних групах існує обернений кореляційний зв'язок між ситуативною тривожністю та емоційною комфортністю та сприйняттям інших, що вказує, чим вище рівень реактивного емоційного напруження учня, тим нижчий стан емоційного комфорту, утруднена можливість проявляти емоції у середовищі, також знижується здатність школяра адекватно сприймати, розуміти й оцінювати соціальне оточення, що утруднює ефективність міжособистісної взаємодії. У свою чергу встановлено прямий зв'язок між сприйняттям інших та емоційним комфортом.

4. Визначено, що в обох групах корелює прямо корелює загальний показник шкільної тривожності та психологічний клімат класу. Також простежується розгалужена система негативних взаємозв'язків загальної тривожності та психологічного клімату з функціональними станами: самопочуття, активність, настрої.

5. В обох групах учнів встановлено прямий взаємозв'язок між психологічним кліматом та компонентами шкільної тривожності такими як: фрустрація потреби у досягненні успіху та страх самовираження. Натомість в учнів підліткового віку простежується ще позитивні кореляції з страхом ситуації

перевірки знань, а в учнів середнього шкільного віку з страхом не відповідати очікуванням.

6. Серед учнів середнього шкільного віку визначені значимі прямі кореляції між колективістським типом сприйняття групи та самопочуттям, а також прямий зв'язок між прагматичним типом сприйняття групи та страхом самовираження.

7. Відповідно до результатів статистичного аналізу, було визначено відмінності між дистанційною та очною формою навчання у обох групах учнів, де ситуативна тривожність проявляється більше в умовах дистанційного навчання, аніж під час очного навчання.

8. Встановлено, що рівень переживання соціального стресу серед учнів середнього шкільного віку статистично вищий в умовах дистанційного навчання, аніж очного. Також виявлено, що емоційна комфортність у колективі та взаємодії між учнями статистично вищий під час очного навчання, аніж дистанційного. Серед учнів підліткового віку визначено, що показники сприйняття інших та проблем у стосунках з вчителями статистично вищий в умовах очного навчання.

9. Встановлено, що рівень прояву функціональних станів: самопочуття, активності та настрою статистично вищий в групі учнів середнього шкільного віку. Також спостерігається відмінність у рівні прояву психологічного клімату та індивідуалістичного сприйняття, де показники статистично більші у групі учнів підліткового віку.

10. Статистичний аналіз встановив, що існує значуща відмінність між групою учнів середнього шкільного та підліткового віку серед показників функціональних станів: самопочуття, активності та настрою, які статистично вищі в групі учнів середнього шкільного віку. Також спостерігається відмінність у рівні прояву психологічного клімату та індивідуалістичного сприйняття, де показники статистично більші у групі учнів підліткового віку.

11. Емпіричне дослідження підтверджує гіпотезу дослідження, що високий рівень тривожності в учнів негативно впливає на міжособистісну взаємодію з однолітками; під час дистанційного навчання учні більш тривожні, аніж в умовах очного навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алова А. Вирішення шкільних конфліктів / А. Алова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2013. – № 9. – С. 18–27.
2. Бабаян Ю. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів / Ю. О. Бабаян, О. О. Коновалюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.12. – С. 18–21.
3. Барна О.В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Київ, 2016. Вип. 2. – С.24-37.
4. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С.1-5.
5. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія розробки дистанційного курсу За ред. Бикова В.Ю. та Кухаренка В.М. – Київ, Міленіум, 2008. – 324 с.
6. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с
7. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків // Психолог. – 2004. – №23-24. – С. 41-42.
8. Вінс В. Психологічні чинники порушення міжособистісних комунікацій підлітків / В.Вінс, В. Тимошук // Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості: збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної офлайн-онлайн конференції учнівської молоді, студентів, аспірантів, молодих учених та науковців, м. ПереяславХмельницький, 14–16 травня 2019 р.. – Переяслав-Хмельницький: «Видавництво К С В», 2019. – С. 334- 340
9. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді / О. В. Волошок // Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія. – 2012. – Вип. 8. – С. 479-484.

10. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості / О.В. Волошок // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І.Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С.120-128.
11. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості / О.В. Волошок // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ ім.І.Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С.120-128.
12. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд./ Н. В. Гришина – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
13. Данькевич Л.Р. Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови / Л.Р. Данькевич // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – К. : НУБПУ, 2009. – Випуск 137. [Електронний ресурс] – Режим доступу:  
[http://www.nbuu.gov.ua/portal/chem\\_biol/nvnau/2009\\_137/09dlr.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/chem_biol/nvnau/2009_137/09dlr.pdf)
14. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник /Упоряд. Воротникова І.П. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020.48 с.
15. Долинська Л. В. Психологія конфлікту: Навчальний посібник / Л. В. Долинська. - К. : Каравела, 2011. – 304 с.
16. Драган А.О. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 1. – С. 117–120.
17. Дубровський Д. Обман як соціальний феномен. Реклама: навіювання та маніпуляція. Самара, 2001. – С. 579–596.
18. Журавльова Л.П., Коломієць Т.В. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2013. Т. 18, Вип. 22(2). – С. 17–24.
19. Іванова, Т.В. Тривога як психологічний феномен/ Т.В. Іванова, І. Зимогляд// Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного



- суспільства : матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, м. Суми, 23-24 квітня 2015 року. - Суми : СумДУ, 2015. – С. 237-239.
20. Кадемія М.Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. – С.330-333.
  21. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підліткового віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Є. М. Калюжна. – Київ, 2008. – 29 с.
  22. Калюжна Є.М. Психолого-педагогічні чинники тривожності у підлітків, Динаміка наукових досліджень-2005: Матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. 20-30 червня 2005 р., Дніпропетровськ, Т. 47, С. 20–22
  23. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Капустин Ю. И. – М, 2007. – 41 с.
  24. Касьян, С. П. Змішане навчання в закладі загальної середньої освіти. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти, 1(1), – С.147–149.
  25. Кіріченко, Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку/ Д. І. Кіріченко // Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) – Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2020. – С. 156-159.

26. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учеб. пособ. для психологов, педагогов, социологов. Москва : АСТ, 2010. – 446 с.
27. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. Вестник образования. 2013. № 9 (2759). – С. 54–64.
28. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання/ В. М. Кухаренко // Інформаційні технології в освіті. – 2015. № 24. – С. 53-67.
29. Лепихова, Л.А. Міжособистісні стосунки. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. – С. 71–72
30. Лісецький К. А. Змішані і традиційні форми навчання. Матеріали науковопрактичної конференції «Новітні освітні технології», 2013. [Електронний ресурс] Режим доступу URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1156>.
31. Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання : that is that? / Є.О. Лодатко // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип. 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344
32. Микляева А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция СПб.: Речь, 2004. 248 с
33. Кухаренко В.М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія – Харків: Міськдрук, НТУ "ХПІ", 2016. – 284 с.
34. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Москва : МПСИ, 2005. – 158 с.
35. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе// Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С.230-256.
36. Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії : автореф. дис. на

- здобуття наук.ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Я. М. Омельченко. – Київ, 2006. – 20 с.
37. Омельченко Я.М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я.М.Омельченко, З.Г. Кісарчук. – К.: Шк.. світ, 2011. – 112 с.
  38. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підруч. для студ. Вищ. навч. закл.: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 574 с.
  39. Павлова Т. С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте/ Т. С. Павлова, А. Б. Холмогорова// Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29-43.
  40. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
  41. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и младший школьный возраст. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
  42. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб: Прайм-Еврознак. – 2002 г. – 656 с.
  43. Сагалакова О. А. Социальные страхи и социофобии / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев. – Томск: Изд-во Томский государственный университет, 2007. – 210 с.
  44. Сергеева Н. В. Особливості взаємодії молодших підлітків у малих групах школярів / Н. В. Сергеева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Збір-ник наукових праць. – Вип. 14, кн. I. – С. 469–477.
  45. Скрипченко О.В. Загальна психологія: підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с
  46. Смешанное обучение: 6 моделей для применения в современной школе [Електронний ресурс]– Режим доступу: <http://goo.gl/ktkiVu>.

47. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. Вип. 75, т. 3. С. 73–76.
48. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / С. О. Ставицька. – Київ, 1999. – 19 с.
49. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 1999. – 242 с.
50. Стрілецька І. І. Особистісна тривожність як складний полідетермінований психічний процес / І. І. Стрілецька // Інсайт: [зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І.В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін.]. – Вип. 13. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – С. 299–301.
51. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник /за заг. ред. В. В. Олійника, ред. кол.: С. П. Касьян, Л. Л. Ляхоцька, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – Київ, 2019 – 196 с.
52. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. Наукові записки. Серія педагогіка, 2018. № 3. С. 28–36.
53. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. Наукові записки. Серія педагогіка, 2018. № 3. С. 28–36.
54. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія] / Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с
55. Халік О. О. Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості / О. О. Халік // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр.

- К- ПНУ ім. Івана Огієнка, Ін-т психології Г. С. Костюка АПН України. – 2014. – Вип. 23. – С. 663-676.
56. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів початківців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. О. Халік. – Київ, 2010. – 20 с.
57. Чорній М.М. Інтеграційні характеристики структурних компонентів міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків та готовності майбутнього учителя до їх формування /М.М. Чорній. // Освіта регіону. – 2010 – № 1. – С . 179-183.
58. Чуйко О.В, Іванова І.В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності підлітків / Чуйко О.В, Іванова І.В // Актуальні проблеми психології.: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. - Том XI. Випуск 16. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”, 2017 – С. 215-226.
59. Шевченко Н.Ф. Особистісна тривожність та шкільна адаптованість у підлітків: співвідношення та вікова динаміка // Вісник. – Х., 2006. – №16. – С.166-177.
60. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / І. А. Ясточкіна. – Київ, 2011. – 20 с.