

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

THE RELATIONSHIP OF SELF-CONCEPT AND ANXIETY OF BASE SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

У статті проаналізовано наукові дослідження українських та зарубіжних учених особливостей психоемоційного стану учнів основної школи в умовах дистанційної освіти. Наголошено на важливості запровадження дистанційної системи освіти в закладах загальної середньої освіти, оскільки вона дає змогу швидко отримувати сучасні знання, а також підвищувати ефективність функціонування сфер освітньої діяльності шляхом упровадження інформаційних технологій. Така система освіти сприяє індивідуалізації процесу навчання, спонукає учнів до самостійної роботи, сприяє формуванню в них інформаційної культури, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації. Аналіз наукових розвідок дав змогу констатувати, що пандемія COVID-19 та пов'язані з нею карантинні обмеження, а також упровадження дистанційного навчання справили вагомий психологічний вплив на значну частину населення, дітей та підлітків у тому числі. Особистісна тривожність активізується за наявності певних стимулів, які розцінюються як небезпечні, що пов'язані зі специфічними ситуаціями загрози престижу людини, її самооцінки та самоповаги. Тривожні учні переживають не лише якусь одну емоцію, а їх поєднання, комбінацію. Розглянуто різноманітні способи та підходи вітчизняних учених до вирішення зазначеної проблеми. На підставі багатофакторного покрокового регресійного аналізу побудовано моделі впливу самооцінки на тривожність учнів основної школи. Результати емпіричного дослідження доводять, що у більшості учнів основної школи тривожні прояви в умовах пандемії пов'язані з особливостями дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень, проблемами у міжособистісному спілкуванні, а способи переживання школярами тривоги в умовах пандемії COVID-19 мають свою специфіку. Високий рівень прояву тривоги, здатність перебільшувати загрозу негативно впливають на всі аспекти життя учнів, знижує рівень домагань, самооцінку.

Ключові слова: дистанційна освіта, інформаційні технології, освітній процес, інформаційно-комунікаційні засоби,

інформаційний простір, тривожність, самооцінка.

The article analyzes the scientific research of Ukrainian and foreign scientists on the peculiarities of the psycho-emotional state of base school students in the conditions of distance education. The importance of introducing a distance education system in institutions of general secondary education is emphasized, as it makes it possible to quickly acquire modern knowledge, as well as to increase the effectiveness of the functioning of the spheres of educational activity through the introduction of information technologies. Such an education system promotes the individualization of the learning process, encourages students to work independently, promotes the formation of an information culture in them, and prepares them to master innovative means of obtaining and using information. The analysis of scientific intelligence made it possible to state that the COVID-19 pandemic and related quarantine restrictions, as well as the introduction of distance learning, had a significant psychological impact on a significant part of the population, including children and adolescents. Personal anxiety is activated in the presence of certain stimuli that are considered dangerous, associated with specific situations of threats to a person's prestige, self-concept and self-respect. Anxious students experience not only one emotion, but their combination, a combination. Various methods and approaches of domestic scientists to solving the specified problem are considered. Models of the influence of self-concept on the anxiety of base school students were built on the basis of multivariate stepwise regression analysis. The results of the empirical study prove that the majority of base school students show anxiety during the pandemic due to the features of distance learning under quarantine restrictions, problems in interpersonal communication, and the ways in which students experience anxiety during the COVID-19 pandemic have their own specifics. A high level of anxiety, the ability to exaggerate a threat negatively affects all aspects of students' lives, reduces the level of harassment and self-concept.

Key words: distance education, information technologies, educational process, information and communication tools, COVID-19 pandemic, anxiety, self-concept.

УДК 159.9.07(316.77)

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.21>

[org/10.32782/2663-5208.2022.44.21](https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.44.21)

Щербаківа О.О.

д. психол. н., старший дослідник,
провідний науковий співробітник
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей
та підлітків
Національної академії медичних наук
України»

Актуальність. Одним із напрямів реформування освітньої системи України є кардинальні зміни в поширенні та використанні інформації, що зумовлюють еволюцію освітніх технологій та сприяють активному впровадженню дистанційного навчання. У сучасних умовах відбувається успішна реалізація дистанційного навчання в країні, цьому істотно сприяє її державна політика.

Дистанційне навчання дедалі стає все більш популярним. Одним із чинників

виникнення цієї популярності була пандемія COVID-19, коли учнів на кілька місяців позбавили очної форми навчання, тому дистанційне навчання стало єдиною доступною формою організації освітнього процесу. Чинниками підвищення ефективності навчання є сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки та різноманітність програмного забезпечення. Використання комп'ютерних технологій сприяє вдосконаленню системи освіти та забезпеченню якісно нового її рівня [2; 4].

Зауважимо, що дистанційне навчання не може бути альтернативним очному навчанню. Однозначно, школярі мають відвідувати освітній заклад, навчатися, розвиватися, спілкуватися, соціалізовуватися тощо. Але карантин вніс свої корективи в освітній процес для учнів, здобувачів освіти і викладачів, а також змінив їхній психологічний стан, започаткував нову форму організації освітнього процесу – змішане навчання.

Оскільки змішане навчання впроваджується в Україні нещодавно, воно потребує більш докладного аналізу особливостей впливу на розвиток міжособистісної взаємодії, зокрема переваг і ускладнень. Актуальність представленого дослідження визначена необхідністю запобігання розвитку шкільної тривожності в учнів та підвищення самооцінки, що дасть можливість розвивати пізнавальний інтерес учнів у процесі навчання та поліпшить рівень міжособистісної взаємодії в класі, урахувавши особливості дистанційного та очного навчання [4].

Метою статті є дослідження емоційного стану підлітків під час упровадження дистанційного навчання в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. 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 в прикладному аспекті [3]. В умовах карантину, зумовленого пандемією, чи не єдиним можливим варіантом здобуття знань стала змішана форма навчання, оскільки її 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.

Дистанційне навчання потребує забезпечення постійної комунікації та зворотного зв'язку всіх учасників освітнього процесу. Педагоги мають пояснювати навчальний матеріал за допомогою цифрових технологій, контролювати виконання завдань і допомагати в їх розв'язанні. Після вимушеного переходу до дистанційного навчання стало очевидним, що вчителю нелегко перенести традиційні уроки в онлайн-формат і проводити їх за звичним конспектом, адже слід володіти методиками саме дистанційного навчання, тут необхідні нові підходи до донесення інформації до учнів, а також налагодження зворотного зв'язку. Тому сучасні педагоги мають якнайшвидше

оволодіти методикою дистанційного навчання, яка зараз активно розвивається [1].

Дистанційне навчання – це навчання, у якому суб'єкти перебувають на відстані, реалізуючи освітній процес за сприяння засобів телекомунікацій; це сукупність педагогічних технологій, що базується на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання у спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі, для організації освіти користувачів, розподілених у просторі й часі.

Теоретичні дослідження з питань дистанційного навчання базуються на методологічних працях С. Гончаренка, Г. Костюка, Є. Полота та ін. Окремі аспекти щодо змісту та організації дистанційного навчання досліджували М. Беседіна, К. Власенко, В. Гура. Різні проблеми дистанційної освіти досліджувалися багатьма науковцями (Є. Підчасов, М. Смульсон, А. Мінаков, О. Малінко, С. Сисоєва та ін.). Основні теоретичні положення, що розкривають природу тривожності та самооцінки, досліджували Р. Мей, К. Роджерс, А. Прихожан, Б. Кочубей; наукові дослідження індивідуальних особливостей емоційної сфери особистості здійснювали Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Занков, С. Максименко; результати наукових розвідок із проблеми збереження психологічної стабільності українського суспільства в умовах пандемії COVID-19 вивчали В. Байдик, О. Вознюк, В. Дорожкін, І. Євтушенко, О. Завгородня, С. Максименко, В. Моргун, Е. Помиткін та ін. [1; 3; 4].

Виклики сучасного суспільства, зокрема явище карантину в Україні, внесло свої корективи в систему дистанційної освіти. Серед великої кількості переваг у нашій країні воно зіткнулося з низкою проблем, адже новітні технології не є доскональними та рівень педагогів не забезпечує швидке освоєння і користування Інтернет-ресурсом. Дистанційне навчання передбачає доступ до Інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу. Виникає проблема – доступ до якісного Інтернету і, відповідно, відсутність рівних умов для всіх учасників освітнього процесу. Інша проблема – це неволодіння педагогами технологіями дистанційної освіти. Для вчителів ця проблема ускладнюється тим, що їм потрібно не просто опанувати новий засіб, а й змінити власну відпрацьовану роками методика навчання, знайти та застосувати нові методи і форми так, щоб досягти обов'язкових результатів навчання. Також важливою проблемою, що виникла в період дистанційного навчання, є неможливість комунікації у звичному режимі: між

учителем і учнями, учнів між собою. Адже за умов традиційного очного навчання у школі відбувається постійна комунікація (вербальна й невербальна), під час дистанційного навчання соціальна комунікація зменшується, її невербальна частина майже зникає. І виникає проблема: як організувати комунікацію між учителем і школярами, учнів між собою під час синхронної онлайн-зустрічі, а також якою має бути віртуальна навчальна комунікація в асинхронному режимі, щоб вона не займала весь вільний час педагога і учнів [1; 2].

Під час дистанційного навчання для учителів постала проблема, як організувати самостійну роботу учнів, а для батьків – як навчити дитину самостійності та як цю роботу проконтролювати і перевірити. Дистанційне навчання передбачає, що більшість навчального матеріалу школярі опановують самостійно. Умотивованість учнів сучасної школи є однією з основних освітніх проблем і за умов віддаленого навчання набуває ще більшої гостроти. Класичне дистанційне навчання априорі передбачає наявність усвідомленої мотивації у тих, хто навчається, тому що постійний контроль із боку педагогів неможливий. Також дистанційне навчання надає більше можливостей для фальсифікації результатів (адже можливе виконання завдань іншою людиною). В умовах класичного дистанційного навчання ця проблема вирішується за умов високої мотивації учня: ті, хто вчиться дистанційно, хочуть, насамперед, отримати нові знання та вміння, а вже потім – певну оцінку. У традиційній школі оцінка залишається основним стимулом до навчання, і тому ризик несамостійного виконання домашніх завдань і контрольних робіт значно збільшується. У вчителів також виникали труднощі у визначенні чіткого регламенту часу на проведення онлайн-уроків і самостійної роботи учнів. Під час очного навчання вчителі покладаються на розклад уроків, визначений час для кожного уроку і кількість домашніх завдань, яка обмежена відповідно до віку учнів. Однак у пандемію вчителі та учні витрачали набагато більше часу для навчальної та домашньої (самостійної) роботи. Наступне – це індивідуалізація навчання, що є однією з головних переваг і принципів дистанційного навчання, тобто можливість для кожного учня самостійно вибирати темп навчання, час проведення занять і виконання завдань тощо. В умовах масової школи, коли кожний учитель працює з декількома класами, а в кожного учня від 11 і більше предметів, індивідуалізація неможлива як для вчителя, так і для учня, навіть організаційно.

І ще постало питання відсутності єдиної уніфікованої електронної платформи для навчання. Адже в процесі дистанційного навчання вчитель може використовувати різноманітні онлайн-сервіси, які він опанував. А учню довелося створювати облікові записи у цих сервісах та опановувати кожний, що лише ускладнює навчання та зміщує фокус зі змісту предмета на застосування цифрових технологій. Це далеко не повний перелік проблем, з якими зіткнулися вчителі й учні в період карантину під час дистанційного навчання [1; 2].

Дослідження проводилося у 2021–2022 рр. он-лайн, зважаючи на карантинні обмеження, пов'язані з пандемією. Учні із захопленням виконували тестові завдання, активно включались у бесіду про дистанційне навчання та життя в умовах карантину, обговорювали й те, що в них викликає невпевненість, хвилювання, страх і тривогу.

Метою діагностичного дослідження було з'ясування та вивчення соціальних, фізіологічних, психологічних чинників, що викликають занепокоєння у школярів у період пандемії, дистанційного навчання, гальмують процес навчання та взаємодії з однокласниками, батьками, вчителями-предметниками або створюють підґрунтя для «функціонування» тривожності та зниження самооцінки.

Як досліджувані брали участь учні 5–9-х класів КЗ «Харківська гімназія № 169 Харківської міської ради Харківської області» та Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області. Повну тестову батарею пройшли 410 школярів, із них – 213 хлопчиків і 197 дівчат у віці від 10 до 15 років.

Для психологічного дослідження було застосовано методи теоретичного аналізу, методика «Шкала тривожності» Кондаша, методика діагностика самооцінки Дембо – Рубінштейн у модифікації А. М. Парафіян, методи факторного аналізу, дисперсійного аналізу.

За результатами дисперсійного аналізу встановлено, що рік навчання впливає переважно на самооцінку підлітків: на реальне сприйняття власного здоров'я ($F=3,4$; $p=0,014$), характеру ($F=2,6$; $p=0,035$), авторитету ($F=3,0$; $p=0,018$), уміння щось робити власними руками ($F=4,3$; $p=0,002$) та оцінку зовнішності ($F=2,7$; $p=0,029$). Стать учнів впливає на бажаний рівень самооцінки щодо вміння щось робити власними руками ($F=6,7$; $p=0,01$), сприйняття зовнішності ($F=5,3$; $p=0,021$) та впевненості у власних силах ($F=4,4$; $p=0,036$). Також стать учнів впливає на тривожність: шкільну ($F=18,4$; $p<0,001$), особистісну

Класи	Фактори	Змістовна сутність фактору
5-й клас	фактор 5_1	поєднання реальних здібностей, характеру, авторитету серед однолітків, зовнішнього вигляду та впевненості у собі
	фактор 5_2	поєднання здоров'я бажаного, реальних та бажаних здібностей із бажаним умінням робити своїми руками
	фактор 5_3	поєднання авторитету серед однолітків реального та бажаного із зовнішнім виглядом бажаним
	фактор 5_4	протиріччя між здоров'ям реальним та вмінням реальним і бажаним робити своїми руками
	фактор 5_5	поєднання реального та бажаного характеру
6-й клас	фактор 6_1	поєднання реальної оцінки здібностей, характеру, авторитету, зовнішності та впевненості у собі з бажаним рівнем авторитету
	фактор 6_2	поєднання бажаного рівня здоров'я, здібностей та характеру
	фактор 6_3	поєднання бажаного та реального рівня щось робити власними руками
	фактор 6_4	поєднання реальної оцінки здоров'я та бажаного рівня зовнішності
7-й клас	фактор 7_1	поєднання реальної оцінки здібностей, характеру, авторитету, вміння щось робити власними руками, зовнішності та впевненості у собі з бажаною оцінкою здібностей, характеру
	фактор 7_2	поєднання бажаного рівня здоров'я, авторитету, уміння робити щось власними руками, зовнішності та впевненості у собі
	фактор 7_3	реальна оцінка здоров'я
8-й клас	фактор 8_1	поєднання реальної оцінки характеру, авторитету, зовнішності та впевненості у собі з бажаними авторитету та впевненістю у собі
	фактор 8_2	поєднання реальної та бажаної оцінки вміння щось робити власними руками
	фактор 8_3	поєднання реального та бажаної оцінки характеру із бажаною оцінкою авторитету
	фактор 8_4	поєднання реальної та бажаної оцінки здібностей
	фактор 8_5	поєднання бажаної оцінки здоров'я та зовнішності
	фактор 8_6	реальна оцінка здоров'я
9-й клас	фактор 9_1	поєднання реальної оцінки здібностей, характеру, авторитету, зовнішності та впевненості у собі
	фактор 9_2	поєднання бажаного рівня здоров'я із бажаним рівнем авторитету, зовнішності та впевненості у собі
	фактор 9_3	поєднання бажаного рівня характеру та вміння щось робити власними руками з реальним умінням щось робити
	фактор 9_4	реальна оцінка здоров'я

($F=68,0$; $p<0,001$), міжособистісну ($F=17,9$; $p<0,001$) та загальну ($F=35,3$; $p<0,001$). Вік школярів впливає лише на реальне сприйняття зовнішності ($F=2,4$; $p=0,039$) та вміння щось робити власними руками ($F=3,6$; $p=0,004$).

На підставі факторного аналізу із верімакс-обертанням та кайзер-нормалізацією побудовано факторні моделі розвитку самооцінки учнів основної школи з 5-го до 9-го класу (табл. 1).

Також на підставі багатофакторного покрокового регресійного аналізу побудовано моделі впливу самооцінки на тривожність учнів основної школи.

5-й клас $Y_1 = 2,7 - 0,21X_{13}$ $R^2=8,4$ % (формула 1)
 $Y_2 = 1,6 - 0,21X_{13} + 0,21X_5$ $R^2=13,4$ % (формула 2)
 $Y_3 =$ не визначено
 $Y_4 = 2,5 - 0,20X_{13}$ $R^2=9,8$ % (формула 3)

6-й клас $Y_1 = 2,4 - 0,43X_6 + 0,31X_{12} - 0,18X_3$ $R^2=18,9$ % (формула 4)
 $Y_2 = 3,8 - 0,79X_2 + 0,31X_8$ $R^2=19,0$ % (формула 5)
 $Y_3 = 3,0 - 0,21X_6$ $R^2=5,1$ % (формула 6)
 $Y_4 = 3,2 - 0,57X_2 + 0,29X_8$ $R^2=11,2$ % (формула 7)

7-й клас $Y_1 = 3,2 - 0,27X_{11} - 0,19X_5$ $R^2=23,4$ % (формула 8)
 $Y_2 = 1,5 - 0,19X_{11} + 0,28X_4 - 0,17X_5$ $R^2=22,3$ % (формула 9)
 $Y_3 = 3,0 - 0,16X_5 - 0,18X_{11} + 0,36X_{12} - 0,25X_6$ $R^2=22,1$ % (формула 10)
 $Y_4 = 2,3 - 0,24X_5 - 0,23X_{11} + 0,18X_{10}$ $R^2=31,2$ % (формула 11)

8-й клас $Y_1 = 1,8 - 0,30X_5 + 0,27X_6$ $R^2=17,5$ % (формула 12)
 $Y_2 = 6,0 - 0,67X_4 + 0,22X_6 - 0,62X_2$ $R^2=19,0$ % (формула 13)
 $Y_3 = 2,4 - 0,14X_{11}$ $R^2=4,7$ % (формула 14)
 $Y_4 = 2,3 - 0,19X_3$ $R^2=11,6$ % (формула 15)

9-й клас $Y_1 = 2,6 - 0,21X_{13}$ $R^2 = 9,6\%$ (формула 16)
 $Y_2 = 4,9 - 0,15X_{13} - 0,69X_2$ $R^2 = 11,2\%$
 (формула 17)
 $Y_3 = 4,7 - 0,27X_3 - 0,50X_4$ $R^2 = 20,6\%$
 (формула 18)
 $Y_4 = 2,4 - 0,17X_{13}$ $R^2 = 7,1\%$ (формула 19)

де Y_1 – шкільна тривожність
 Y_2 – самооціночна тривожність
 Y_3 – міжособистісна тривожність
 Y_4 – загальна тривожність
 X_1 – реальна самооцінка здоров'я
 X_2 – бажаний рівень здоров'я
 X_3 – реальна оцінка здібностей
 X_4 – бажаний рівень здібностей
 X_5 – реальна самооцінка характеру
 X_6 – бажаний стан характеру
 X_7 – реальна самооцінка вміння щось робити руками
 X_8 – бажаний рівень уміння щось робити руками
 X_9 – реальна самооцінка авторитету серед однолітків
 X_{10} – бажаний рівень авторитету серед однолітків
 X_{11} – реальна оцінка зовнішності
 X_{12} – бажана зовнішність
 X_{13} – реальна впевненість у собі
 X_{14} – бажана впевненість у собі

За результатами діагностики виявлено, що значущість впливу самооцінки на шкільну тривожність упродовж навчання підлітків у основній школі зростає з 5-го до 7-го класу (від 8,4 % до 23,4 %, див. формули 1, 4, 8) і знижується до 9-го класу (до 9,6 %, див. формулу 16). Стабілізуючими чинниками, які зменшують шкільну тривожність, є реальна впевненість у собі (5-й клас, див. формулу 1), бажаний стан характеру і реальна оцінка здібностей (6-й клас, див. формулу 4), реальна оцінка зовнішності та бажаний стан характеру (7-й клас, див. формулу 8), реальна самооцінка характеру (8-й клас, див. формулу 12) та реальна впевненість у собі (9-й клас, див. формулу 16). Дестабілізуючими чинниками, які підвищують шкільну тривожність, є бажана зовнішність (6-й клас, див. формулу 4), бажаний стан характеру (8-й клас, див. формулу 12).

Визначено, що значущість впливу самооцінки на самооціночну тривожність упродовж навчання підлітків в основній школі зростає з 5-го до 7-го класу (від 13,4 % до 22,3 %, див. формули 2, 5, 9) і знижується у 9-му класі (див. формулу 17). Стабілізуючими чинниками, які зменшують самооціночну тривожність, є реальна впевненість

у собі (5-й клас, див. формулу 2), бажаний рівень здоров'я (6-й клас, див. формулу 5), реальна оцінка зовнішності та характеру (7-й клас, див. формулу 9), бажаний рівень здібностей та здоров'я (8-й клас, див. формулу 13), реальна впевненість у собі та бажаний рівень здоров'я (9-й клас, див. формулу 17). Дестабілізуючими чинниками, які підвищують самооціночну тривожність, є реальна оцінка характеру (5-й клас, див. формулу 2), бажаний рівень уміння щось робити (6-й клас, див. формулу 5), бажаний рівень здібностей (7-й клас, див. формулу 9), бажаний стан характеру (8-й клас, див. формулу 12).

Достовірного впливу самооцінки на міжособистісну тривожність у 5-му класі не встановлено. Значущість впливу самооцінки на міжособистісну тривожність упродовж навчання підлітків у основній школі зростає з 6-го до 7-го класу (від 5,1 % до 22,1 %, див. формули 6, 10) і з 8-го до 9-го класу (від 4,7 % до 20,6 %, див. формули 14, 18). Стабілізуючими чинниками, які зменшують міжособистісну тривожність, є бажаний стан характеру (6-й клас, див. формулу 5), реальна оцінка характеру та зовнішності і бажаний стан характеру (7-й клас, див. формулу 5), реальна оцінка зовнішності (8-й клас, див. формулу 5), реальний та бажаний рівень здібностей (9-й клас, див. формулу 5). Дестабілізуючими чинниками, які підвищують міжособистісну тривожність, є лише бажана зовнішність (7-й клас, див. формулу 5).

Також виявлено, що значущість впливу самооцінки на загальну тривожність упродовж навчання підлітків у основній школі зростає з 5-го до 7-го класу (від 9,8 % до 31,2 %, див. формули 3, 7, 11) і знижується до 9-го класу (до 7,1 %, див. формули 15, 19). Стабілізуючими чинниками, які зменшують загальну тривожність, є реальна впевненість у собі (5-й клас, див. формулу 3), бажаний рівень здоров'я (6-й клас, див. формулу 7), реальна оцінка характеру та зовнішності (7-й клас, див. формулу 11), реальна оцінка здібностей (8-й клас, див. формулу 15), реальна впевненість у собі (9-й клас, див. формулу 19). Дестабілізуючими чинниками, які підвищують загальну тривожність, є бажаний рівень уміння щось робити руками (6-й клас, див. формулу 7) та бажаний рівень авторитету серед однолітків (7-й клас, див. формулу 11).

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками тривожності свідчить про високий рівень ($p < 0,001$) асоціації між складниками. На підставі аналізу кореляційних зв'язків між показниками самооцінки учнів основної школи встановлено значимий

рівень ($p=0,05 \div 0,001$) асоціації між переважно більшістю показників слабого та середнього рівнів зв'язку ($r=0,11 \div 0,51$). Самооцінка здоров'я реальна мала лише слабку зворотну кореляцію з бажаним рівнем уміння щось робити власними руками ($r=-0,11$; $p=0,026$). Бажаний рівень здоров'я мав пряму кореляцію з усіма показниками самооцінки ($r=0,148 \div 0,368$; $p=0,03 \div 0,001$).

Проведено аналіз кореляційних взаємозв'язків між показниками самооцінки залежно від віку навчання. Установлено, що учні 5-х класів мали більш високий коефіцієнт детермінації в кореляційній матриці взаємозв'язків бажаного рівня самооцінки, ніж реального (відповідно $R^2=7,03$ проти $R^2=6,72$). Самооцінка реального рівня здоров'я мала найнижчий показник внутрішньосистемної взаємодії ($R^2=0,20$) серед усіх досліджених показників і була зворотно пов'язана з бажаною самооцінкою здоров'я ($r=-0,25$; $p=0,015$), реальним авторитетом серед однолітків ($r=-0,28$; $p=0,005$) і бажаним рівнем щось робити власними руками ($r=-0,24$; $p=0,018$). Провідну роль у самооцінці учнів відігравала реальна впевненість у собі ($R^2=1,43$) (рис. 1).

Виявлено, що в 6-му класі коефіцієнт детермінації кореляційної матриці взаємозв'язків зменшується (відповідно $R^2=13,75$ у п'ятому класі проти $R^2=10,72$ у шостому), що свідчить про меншу структурованість

системи самооцінки учнів даної вікової категорії (рис. 2). Учні 6-х класів мали також більш високий коефіцієнт детермінації в кореляційній матриці взаємозв'язків бажаного рівня самооцінки, ніж реального (відповідно $R^2=5,50$ проти $R^2=5,22$). Самооцінка реального рівня здоров'я мала найнижчий показник ($R^2=0,08$) серед усіх досліджених показників, тобто була практично виключена із системи самооцінки учнів і була пов'язана лише з реальним сприйняттям зовнішнього вигляду ($r=0,28$; $p=0,012$). Самооцінка бажаного рівня здоров'я мала найвищий показник ($R^2=1,02$) серед усіх досліджених показників, тобто відігравала провідну роль у системі самооцінки учнів даної вікової категорії.

Визначено, що в 7-му класі коефіцієнт детермінації кореляційної матриці взаємозв'язків був найвищим серед досліджених вікових груп ($R^2=25,63$), що свідчить про найвищу структурованість, «жорсткість» системи самооцінки учнів даної вікової категорії (рис. 3). Учні 7-х класів мали більш високий коефіцієнт детермінації в кореляційній матриці взаємозв'язків бажаного рівня самооцінки, ніж реального (відповідно $R^2=13,10$ проти $R^2=12,54$). Самооцінка реального рівня здоров'я мала найнижчий показник ($R^2=0,0$) серед усіх досліджених показників, тобто була виключена із системи самооцінки учнів. Оцінка бажаного рівня здоров'я була позитивно пов'язана з усіма

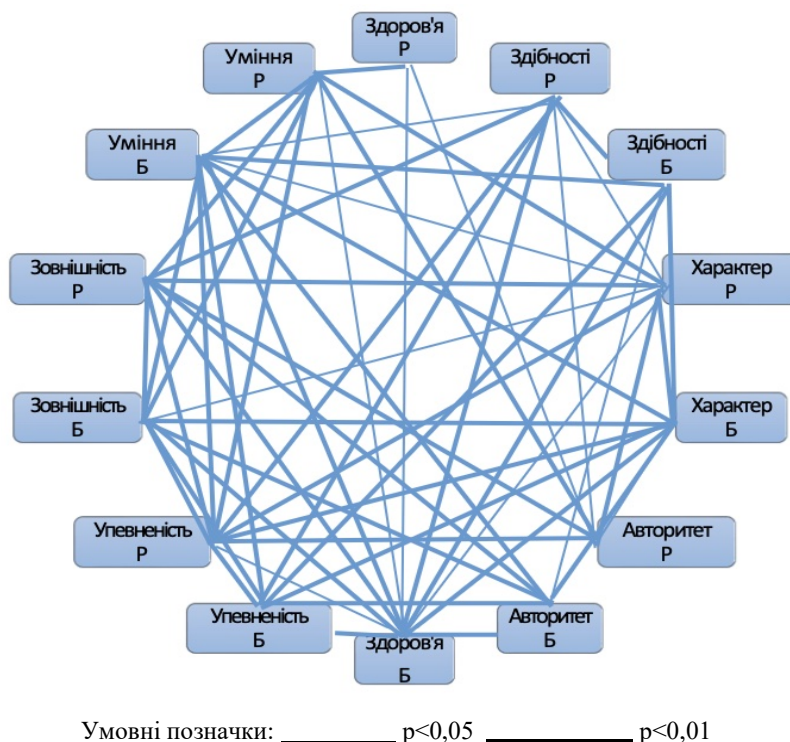
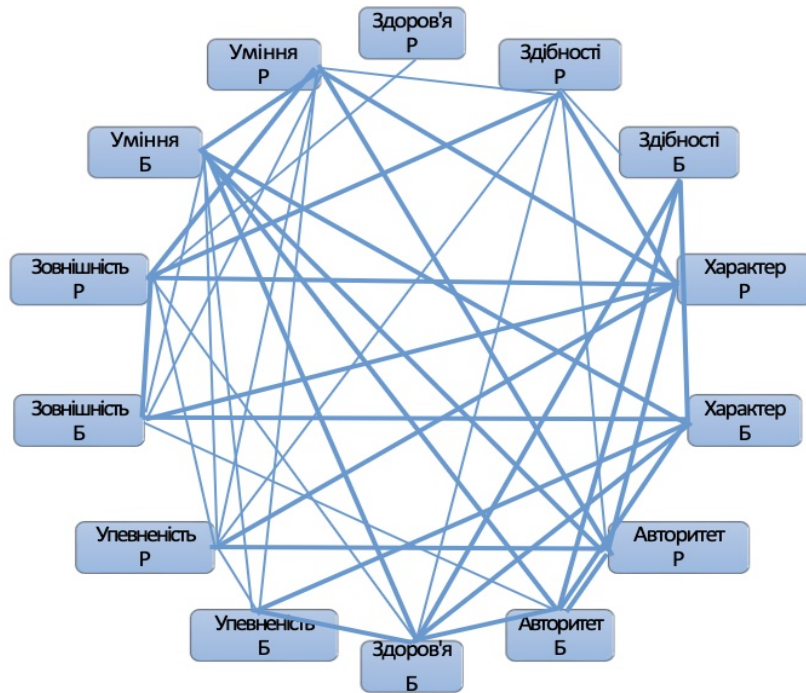


Рис. 1. Графічна модель кореляційних зв'язків самооцінки учнів 5-х класів

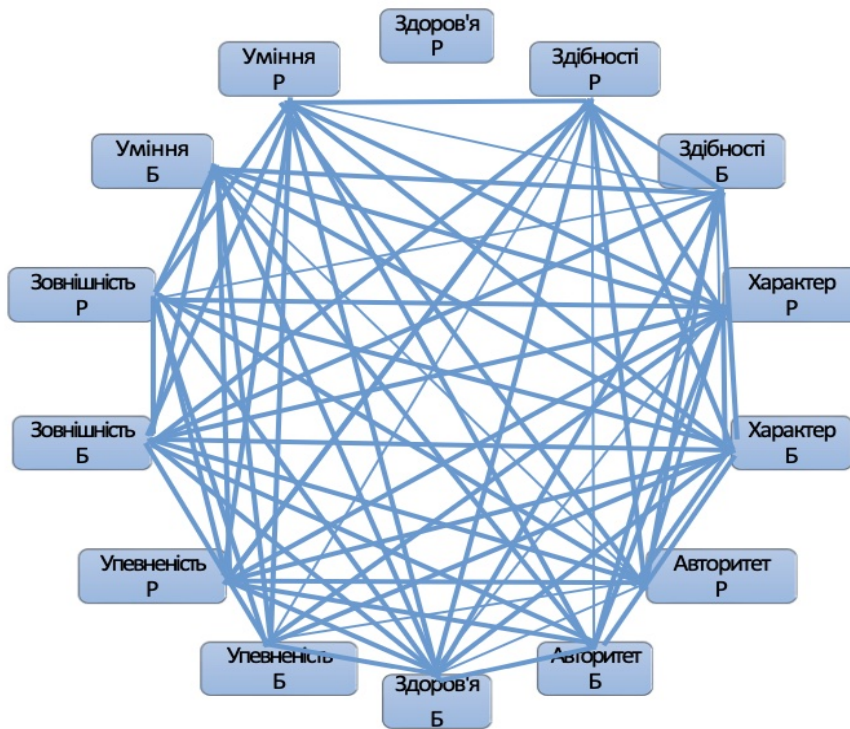
показниками самооцінки ($r=0,23 \div 0,54$). Провідну роль у самооцінці учнів відігравали реальна впевненість у собі та реальна оцінка зовнішності ($R^2=2,45$).

Установлено, що у 8-му класі коефіцієнт детермінації кореляційної матриці взаємозв'язків був найнижчим серед досліджених вікових груп ($R^2=6,42$), що свідчить про



Умовні позначки: _____ $p < 0,05$ _____ $p < 0,01$

Рис. 2. Графічна модель кореляційних зв'язків самооцінки учнів 6-х класів



Умовні позначки: _____ $p < 0,05$ _____ $p < 0,01$

Рис. 3. Графічна модель кореляційних зв'язків самооцінки учнів 7-х класів

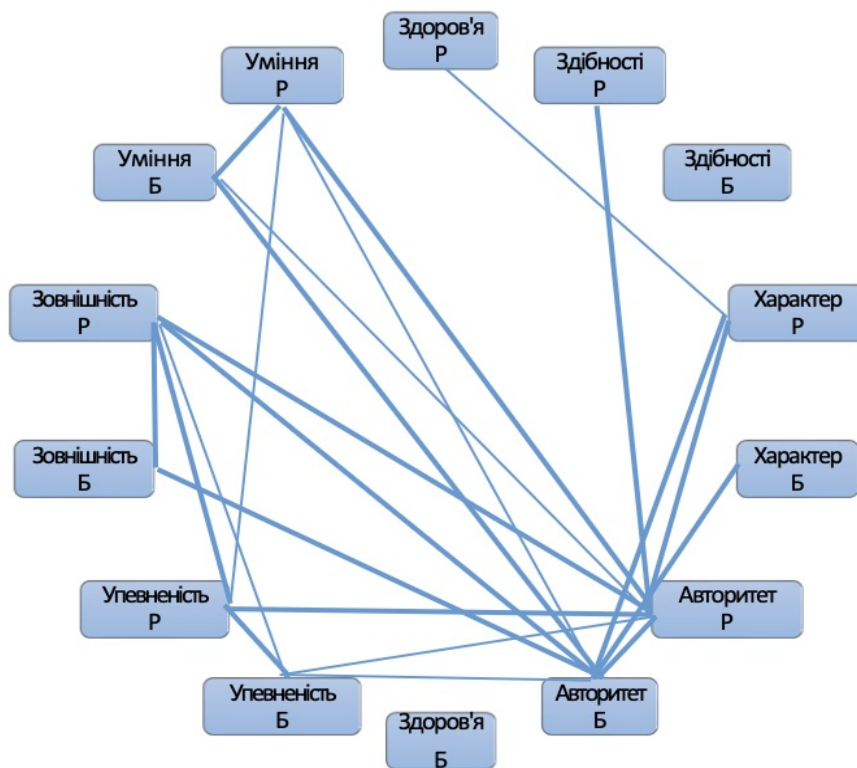
зростання «хаотичності» системи самооцінки підлітків (рис. 4). Учні 8-х класів мали більш високий коефіцієнт детермінації в кореляційній матриці взаємозв'язків реального рівня самооцінки, ніж бажаного (відповідно $R^2=3,94$ проти $R^2=2,48$). Самооцінка реального та бажаного рівнів здоров'я мала найнижчі показники (відповідно $R^2=0,05$ та $R^2=0,0$) серед усіх досліджених показників, тобто була виключена із системи самооцінки учнів. Оцінка реального здоров'я була асоційована лише із реальною оцінкою характеру ($r=0,22$; $p=0,049$). Провідну роль у самооцінці учнів відігравав реальний авторитет серед однолітків ($R^2=1,19$).

На підставі аналізу кореляційних зв'язків встановлено, що в 9-му класі коефіцієнт детермінації кореляційної матриці взаємозв'язків суттєво зріс ($R^2=12,98$), що свідчить про зростання структурованості системи самооцінки підлітків (рис. 5). Учні 9-х класів також мали більш високий коефіцієнт детермінації в кореляційній матриці взаємозв'язків реального рівня самооцінки ніж бажаного (відповідно $R^2=7,20$ проти $R^2=5,78$).

Самооцінка реального рівня здоров'я була виключена із системи самооцінки підлітків даної вікової категорії ($R^2=0,0$),

а бажаного рівня здоров'я – зросла ($R^2=0,38$) і була асоційована з реальною оцінкою вміння щось робити своїми руками ($r=0,28$; $p=0,014$) та бажаною оцінкою авторитету серед однолітків ($r=0,34$; $p=0,002$), зовнішності ($r=0,29$; $p=0,010$) та впевненості у собі ($r=0,32$; $p=0,005$). Провідну роль у самооцінці учнів відіграла реальна оцінка зовнішності ($R^2=1,74$).

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз результатів проведеного дослідження виявив, що у більшості учнів основної школи психологічний дискомфорт, зниження самооцінки та тривожні прояви в умовах пандемії пов'язані з особливостями дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень: проблемами у міжособистісних контактах, вимушеною самоізоляцією, зміною режиму життя і навчальної діяльності, а також обмеженістю можливостей дозвілля та безпосереднього спілкування з однолітками, а способи переживання школярами тривоги в умовах пандемії COVID-19 мають свою специфіку. Високий рівень прояву тривоги, здатність перебільшувати загрозу негативно впливають на всі аспекти життя учнів, знижують рівень домагань, самооцінку. У таких умовах учні дезорієнтовані та потребують допомоги і підтримки дорослих.



Умовні позначки: _____ $p<0,05$ _____ $p<0,01$

Рис. 4. Графічна модель кореляційних зв'язків самооцінки учнів 8-х класів

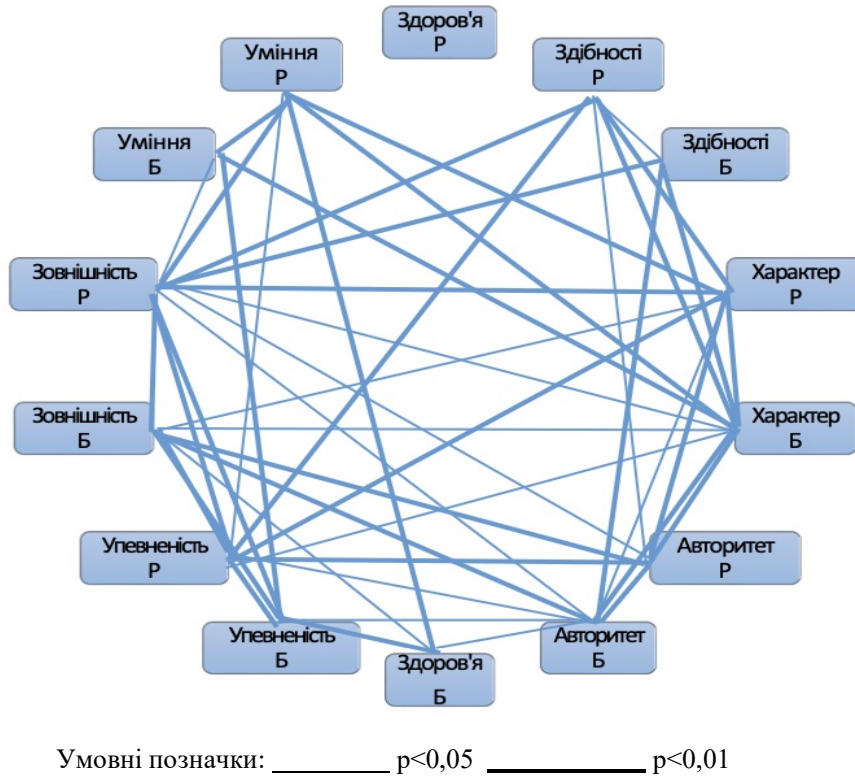


Рис. 5. Графічна модель кореляційних зв'язків самооцінки учнів 9-х класів

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективи її вивчення пов'язані з необхідністю поліпшення умов психологічного здоров'я та емоційної стійкості учнів в умовах карантину. Превентивні та реабілітаційні відновлювальні заходи мають бути спрямовані на зниження рівня тривожності школярів, на підвищення рівня комунікативної компетентності, емоційної стійкості та впевненості у собі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Воротникова І. П., Якубов С. В. Упровадження дистанційних технологій у навчально-виховний про-

цес загальноосвітніх навчальних закладів. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 140 с.

2. 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.

3. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

4. Effect of COVID-19 Pandemic on Teachers' Health: Lessons for Improving Distance Education / I. Mosiakova et al. *Postmodern Openings*. 2022. № 13 (4). P. 101–112.