

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Факультет(ННІ) гуманітарно-педагогічний

УДК 159.942

ПОГОДЖЕНО

Декан факультету (Директор ННІ)
гуманітарно-педагогічний

(назва факультету (ННІ))

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

завідувач кафедри (в.о.)
психології

(назва кафедри)

Савицька І. М.

(підпис)

(ПІБ)

Мартинюк І. А.

(підпис)

(ПІБ)

“ ” 2021 р.

“ ” 2021 р.

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему **Особливості психологічного супроводу проявів тривожних станів молодих школярів із неповних сімей**

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія другого (магістерського) рівня вищої освіти

Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна

Гарант освітньої програми

Д. психол. н., проф.

(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Шмаргун В. М.-

(ПІБ)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

К. психол. н.

(науковий ступінь та вчене звання)

(підпис)

Афанасенко Л. А

(ПІБ)

Виконав

Амеліна А. Р.

(підпис)

(ПІБ студента)

КИЇВ 2021

НУБІП України

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНОСТІ

У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ..... 6

1.1. Теоретичні аспекти вивчення проблеми тривожності у вітчизняній та зарубіжній літературі 6

1.2. Тривожність як індивідуальна властивість особистості 13

1.3. Фактори дитячої тривожності, причини прояву і їх подолання 15

1.4. Особливості тривожних переживань у дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей 17

Висновки до 1-го розділу 20

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ

ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ..... 22

2.1. Методологічна основа дослідження тривожності у молодших школярів із неповних сімей 22

2.2. Аналіз показників та інтерпретація емпіричного дослідження 28

2.3. Розробка корекційної програми зниження тривожності у молодших школярів із неповних сімей..... 37

2.4. Рекомендації учасникам освітнього процесу щодо психологічного супроводу дітей із неповних сімей..... 62

Висновки до 2-го розділу 65

ВИСНОВКИ..... 69

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 71

ДОДАТКИ..... 76

НУБІП України

НУБІП України

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов'язкова умова побудови нового гуманно-демократичного суспільства, що стосується основних проблем, пов'язаних з розбудовою державності України. Вирішення цього загального завдання реалізується через формування духовно та фізично здорової людини. У зв'язку з цим в психолого-педагогічній науці і практиці особливу актуальність мають прикладні експериментальні дослідження, спрямовані на подолання негативних явищ, які супроводжують розвиток особистості. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, що дегармонізує становлення особистості.

Проблема підвищеної тривожності дітей стає особливо актуальною в період вступу й адаптації дитини до школи. Роки навчання у школі є найважливішим етапом у житті людини, протягом якого найактивніше формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується тривогою. Спостерігається збільшення числа тривожних дітей, які характеризуються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Високий рівень тривожності може спричинити розвиток неврозу у дітей та ускладнити процес формування їх особистості. Причини формування високого рівня тривожності полягають як у генетичних факторах розвитку психіки дитини, так і в соціальних. Якщо природні фактори формування тривожності важко піддаються корекції, то для корекції соціальних можна створити певні умови, які будуть сприяти подоланню розвитку високого рівня тривожності у молодших школярів. Ефективною є корекційна робота з тривожними дітьми та з їхніми батьками.

Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень особливостей і факторів виникнення тривожності у дітей молодшого шкільного віку та визначення і узагальнення психолого-педагогічних умов подолання тривожності

учнів початкової школи і обумовили вибір теми нашого дослідження «Особливості психологічного супроводу проявів тривожних станів молодших школярів із неповних сімей».

Об'єкт дослідження – тривожність молодших школярів.

Предмет дослідження – особливості тривожності молодших школярів із неповних сімей.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати прояв тривожності молодших школярів з неповних сімей задля розробки корекційної програми зниження тривожності у молодших школярів із неповних сімей.

Відповідно до поставленої мети дослідження були поставлені наступні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми та розкрити зміст поняття тривожність.

2. Дослідити особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей

3. Провести експериментальне дослідження прояву тривожності дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей

4. Розробити корекційну програму зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей

5. Надати рекомендації учасникам освітнього процесу щодо психологічного супроводу дітей із неповних сімей.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань використано комплекс методів дослідження.

– *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння сучасних наукових й емпіричних досліджень з проблеми прояву тривожності молодших школярів з неповних сімей;

– *емпіричні*: спостереження, бесіда; психодіагностичні методики: методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлор у адаптації Т. Немчинова, оцінка рівня шкільної тривожності Філіпса, проєктивна методика «Маляшок сім'ї», проєктивна методика «Неіснуюча тварина» М. Друкаревича;

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось у Вишнівській загальноосвітній школі I-III ступенів №2. Вибірку в нашому дослідженні склали 61 учень молодшого шкільного віку: 39 (64%) осіб із повних та 22 особи (36%) – із неповних сімей. Вік дітей: 7-11 років.

Наукова новизна дослідження полягає в подальшому виявленні проблеми тривожності дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей; в теоретичному обґрунтуванні наукових підходів до вивчення проблеми, в розробці методики проведення емпіричного дослідження тривожності молодших школярів; в поглибленні уявлень про особливості тривожності дітей 7-11 років із неповних сімей; в розробці корекційної програми та рекомендацій щодо попередження та подолання тривожності для вчителів та батьків.

Практичне значення результатів дослідження: отримані результати дослідження можуть бути використані для ефективно організації навчально-виховного процесу у школі та неповній сім'ї, у якій виховуються молодші школярі. Результати отримані в ході теоретичного та емпіричного аналізу можуть бути використані для розробки практичних рекомендацій вчителям, батькам та програм, семінарів, круглих столів тощо попередження та подолання тривожності учнів молодшого шкільного віку.

Структура дипломної роботи: складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Матеріали дослідження викладено на 70 сторінках. Список використаних джерел складається із 59 найменувань.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

1.1. Теоретичні аспекти вивчення проблеми тривожності у вітчизняній та зарубіжній літературі

Розуміння тривожності було внесено в психологію психоаналітиками і психіатрами. Багато представників психоаналізу розглядали тривожність як уроджену властивість особистості. Засновник психоаналізу З. Фрейд стверджував, що людина має декілька вроджених потягів, інстинктів, які є рушійною силою поведінки людини, визначають його настрій. З. Фрейд вважав, що зіткнення біологічних потягів з соціальними заборонами породжує невротичну тривожність. Споконвічні інстинкти в міру дорослішання людини отримують нові форми прояву. Проте в нових формах вони нашкодують на заборони цивілізації, і людина змушена маскувати і придушувати свої потяги. Драма психічного життя індивіда починається з народження і триває все життя. Природний вихід із цього положення Фрейд бачить у сублимації «лібідозної енергії», тобто в напрямку енергії на інші життєві цілі: виробничі і творчі. Вдала сублимація звільняє людину від тривожності [50].

В індивідуальній психології А. Адлер пропонує новий погляд на походження невротичності [1]. На думку дослідника, в основі невротичності лежать такі механізми, як страх, страх життя, страх труднощів, а також прагнення до певної позиції у групі людей, що індивід у силу будь-яких індивідуальних особливостей або соціальних умов не міг добитися. Тобто виразно видно, що в основі невротичності лежать ситуації, в яких людина в силу тих чи інших обставин, в тій чи іншій мірі має почуття тривоги.

Проблема тривожності стала предметом спеціального дослідження в неофрейдистів і, перш за все у К. Хорні. У теорії вченої головні джерела тривоги і занепокоєння особистості кореняться не в конфлікті між біологічними потягами та соціальними заборонами, а є результатом неправильних людських відносин

[50]. Ця думка співзвучна із баченням С. Саллівена. Вчений відомий як творець "міжособистісної теорії". Особистість не може бути ізольована від інших людей, міжособистісних ситуацій. Дитина з першого дня народження вступає у взаємовідносини з людьми і в першу чергу з матір'ю. Весь подальший розвиток і поведінку індивіда обумовлено міжособистісними відносинами. Науковець вважає, що у людини є вихідне занепокоєння, тривога, яка є продуктом міжособистісних (інтерперсональних) відносин [53].

С. Саллівен так само, як і К. Хорні, розглядає тривожність не тільки як одне з основних властивостей особистості, але і як фактор, що визначає її розвиток. Виникнувши в ранньому віці, в результаті зіткнення з несприятливою соціальним середовищем, тривога постійно і незмінно присутня протягом усього життя людини. Позбавлення від почуття занепокоєння для індивіда стає "центральною потребою" і визначальною силою його поведінки. Людина виробляє різні "динамізм", які є способом позбавлення від страху і тривоги.

Інакше підходить до розуміння тривожності Е. Фромм [45]. Вчений підходить до проблеми психічного дискомфорту з позиції історичного розвитку суспільства. Науковець вважає, що в епоху середньовічного суспільства з його способом виробництва і класової структурою, людина не була вільною, але вона не була ізольована і самотня, не відчувала себе в такій небезпеці і не відчувала таких тривог, як при капіталізмі, тому що він не був "відчужений" від речей, від природи, від людей. Людина була з'єднана зі світом первинними узами, які Е. Фромм називає "природними соціальними зв'язками", що існують у первісному суспільстві. Щоб позбутися від тривоги, породженої "негативною свободою", людина прагне позбутися від самої цієї свободи. Єдиний вихід він бачить у втечі від свободи, тобто втеча від самого себе, у прагненні забути і цим придушити в собі стан тривоги [45; 22].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що тривожність заснована на реакції страху, а страх є вродженою реакцією на певні ситуації, пов'язані зі збереженням цілісності організму.

Аналізуючи і систематизуючи розглянуті теорії можна виділити кілька джерел тривоги, які у своїх роботах зазначають автори: тривога через погенційну фізичну шкоду. Цей вид занепокоєння виникає в результаті асоціювання деяких стимулів, що загрожують болем, небезпекою, фізичним неблагополуччям.

Тривога через втрату любові (любові матері, розташування однолітків). Тривога може бути викликана почуттям провини, яка зазвичай проявляється не раніше 4-х років. У старших дітей почуття провини характеризується почуттями самоприниження, досади на себе, переживання себе як недостойного.

Тривога через нездатність опанувати середовищем. Вона відбувається, якщо людина відчуває, що не може впоратися з проблемами, які висуває середовище.

Тривога може виникнути і в стані фрустрації. Фрустрація визначається як переживання, що виникає при наявності перешкоди до досягнення бажаної мети або сильної потреби. Немає повної незалежності між ситуаціями, які викликають фрустрації і тими, які приводять у стан тривоги (втрата любові батьків і т.д.)

Тривога властива кожній людині в тій чи іншій мірі. Незначна тривога діє мобілізуюче до досягнення мети. Сильне ж почуття тривоги може бути «емоційно калічать» і привести до розпаду. Тривога для людини становить проблеми, з якими необхідно впоратись. З цією метою використовуються різні захисні механізми (способи).

У виникненні тривоги велике значення надається сімейному вихованню, ролі матері, взаєминам дитини з матір'ю. Період дитинства є фундаментальним у подальшому розвитку особистості.

Аналіз основних робіт показує, що в розумінні природи тривожності у зарубіжних авторів можна простежити два підходи - розуміння тривожності як спочатку властиво людині властивість, і розуміння тривожності як реакцію на ворожий людині зовнішній світ, тобто виведення тривожності із соціальних умов життя.

Розглянемо проблему тривожності у вітчизняній психології. У психологічній літературі можна зустріти різні визначення поняття тривожності, хоча більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності його диференційовано - як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану та його динаміки.

Розрізняють тривожність як емоційний стан і як стійке властивість ризику особистості або темпераменту. За визначенням Неймарк М.В. «Тривожність - постійно або ситуативно проявляюча властивість людини приходити в стані неспокою відчувати страх і тривогу у специфічно соціальних ситуаціях» [23].

За визначенням Л.А. Петровської: «Тривожність є схильністю індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Тривога зазвичай підвищена при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми, в багатьох груп осіб із відхиленнями в суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості» [27].

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

Г. Аракелов, Н. Лисенко, О. Шотт, у свою чергу, відзначають, що тривожність - це багатозначний психологічний термін, який описують як певний стан індивідів в обмежений момент часу, так і стійке властивість будь-якої людини.

Вітчизняні психологи вважають, що неадекватно висока самооцінка у дітей складається в результаті неправильного виховання, завищених оцінок дорослими успіхів дитини, захвалювання, перебільшення його досягнень, а не як прояв вродженого прагнення до переваги. Спочатку тривога обгрунтована, вона викликана реальними для дитини труднощами, але постійно, у міру закріплення

неадекватності ставлення дитини до себе, своїм можливостям, людям, неадекватність стане стійкою рисою його ставлення до світу, і тоді недовірливість, підозрливість і інші подібні риси, що реальна тривога стане тривожністю, коли дитина буде чекати неприємностей у будь-яких випадках,

об'єктивно для нього негативних [5].
Так, дослідження Л.С. Славімої, присвячене вивченню дітей з афективною поведінкою, показало, що складні емоційні переживання у дітей пов'язані з афектом неадекватності. Ці дослідження можна розглядати як теоретичну базу

для розуміння тривожності, як результат реальної тривоги, виникає у певних несприятливих умовах у житті дитини, як утворення, що виникають в процесі його діяльності та спілкування. Інакше кажучи, це явище соціальне, а не біологічне [47].

Проблема тривожності має й інший аспект - психофізіологічний. Цей напрям у дослідженні занепокоєння, тривоги йде по лінії вивчення тих фізіологічних та психологічних особливостей особистості, які обумовлюють ступінь даного стану.

Вітчизняні психологи, які вивчали стан стресу, внесли в його визначення різні тлумачення. Так, В. Суворова вивчала стрес, отриманий в лабораторних умовах. Вона визначає стрес як стан, що виникає в екстремальних умовах, дуже важких і неприємних для людини [31].

При всіх відмінностях у тлумаченні розуміння «стресу», всі автори сходяться в тому, що стрес - це надмірне напруження нервової системи, що виникає в дуже важких ситуаціях. Ясно тому, що стрес ніяк не можна ототожнювати з тривожністю, хоча б тому, що стрес завжди зумовлений реальними труднощами, в той час як тривожність може проявлятися в їх відсутності. І по силі стрес і тривожність - стану різні. Якщо стрес - це надмірне напруження нервової системи, то для тривожності така сила напруги не характерна.

Можна вважати, що наявність тривоги в стані стресу пов'язана саме з очікуванням небезпеки. Тому тривога може виникнути не прямо в ситуації стресу, а до настання цих станів, випереджати їх. Тривога, як стан, і є очікування неблагополуччя. Однак тривога може бути різною залежно від того, від кого

суб'єкт очікує неприємності: від себе (свою неспроможність), від об'єктивних обставин або від інших людей.

Важливим є той факт, що, по-перше, як при стресі, так і при фрустрації автори відзначають у суб'єкта емоційне неблагополуччя, яке виражається в тривозі, неспокої, розгубленості, страху, невпевненості. Але ця тривога завжди обгрунтована, пов'язана з реальними труднощами.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в основі негативних форм поведінки лежать: емоційне переживання, занепокоєння, незатишність і невпевненість за своє благополуччя, яке може розглядатися як прояв тривожності.

Школа одна з перших відкриває перед дитиною світ соціально-громадського життя. Паралельно з родиною бере на себе одну з головних ролей у вихованні дитини. Відомо, що зміна соціальних відносин представляють для дитини значні труднощі. Тривожний стан, емоційна напруженість пов'язані головним чином з відсутністю близьких для дитини людей, з зміною навколишнього оточення, звичних умов і ритму життя.

Можна виділити дві великі групи ознак тривоги: перша - фізіологічні ознаки, що протікають на рівні соматичних симптомів і відчуттів, друга - реакції, що протікають у психічній сфері. Найчастіше, соматичні ознаки проявляються у збільшенні частоти дихання і серцебиття, зростанні загальної збудженості, зниження порогів чутливості. Такі знайомі кожному відчуття, як раптовий приплив тепла до голови, холодні і вологі долоні також є супутніми ознаками появи тривоги.

Психологічні та поведінкові реакції тривоги ще більш різноманітні, вигадливі і несподівані. Тривога, як правило, тягне за собою складне прийняття

рпшець, порушення координації рухів. Іноді напругу тривожного очікування так велика, що людина мимоволі сам заподіє собі біль. Для кожного періоду розвитку характерні свої переважні джерела неспокою. Так, для дворічної дитини джерелом тривоги є розлука з матір'ю, у шестирічних дітей - відсутність адекватних зразків ідентифікації з батьками.

Однак, для плідної роботи, для гармонійного повноцінного життя певний рівень тривоги просто необхідний. Така тривога не парализує людину, а, навпаки, мобілізує його на подолання перешкод і вирішення завдань. Тому її називають

конструктивною. Саме вона виконує адаптивну функцію життєдіяльності організму. Найважливіша якість, що визначає тривогу, як конструктивну, - це вміння реалізувати тривожну ситуацію, спокійно, без паніки розбиратися в ній.

З цим тісно пов'язане вміння аналізувати і планувати власні вчинки. Що стосується педагогічного процесу, то почуття тривоги неминуче супроводжує навчальну діяльність дитини в будь-якій, навіть найбільш ідеальній школі. Більше того, взагалі ніяка активна пізнавальна діяльність людини не може супроводжуватися тривоگو.

Повністю зняти стан тривоги можна лише усунувши всі труднощі пізнання, що нереально, та й не потрібно. Проте в значній частині випадків ми маємо справу з деструктивним проявом тривоги. Диференціювати ж конструктивну тривогу від деструктивної досить складно, і не можна тут

орієнтуватися тільки на формальні результати навчальної діяльності. Якщо тривога змушує дитину краще вчитися, це зовсім не гарантія конструктивності його емоційних переживань. Цілком можливо, що залежний від "значущих" дорослих і дуже прив'язаний до них, дитина, здатний відмовитися від

самостійності вчинків заради збереження близькості з цими людьми. Боязнь самотності породжує тривогу, яка просто підхльостує школяра, змушуючи його напружувати всі свої сили, щоб виправдати очікування дорослих і підтримати свій престиж у їхніх очах.

Конструктивна тривога надає оригінальність рішення, унікальність задумом, вона сприяє мобілізації емоційних, волевових та інтелектуальних ресурсів особистості.

Деструктивна ж тривога викликає стан паніки, зневіри. Дитина починає сумніватися у своїх здібностях і силах. Але тривога дезорганізує не тільки навчальну діяльність, вона починає руйнувати особистісні структури. Звичайно, не тільки тривога служить причиною порушень у поведінці. Існують і інші механізми відхилення в розвитку особистості дитини. Однак психологи-консультанти стверджують, що, велика частина проблем, з приводу яких батьки до них звертаються, велика частина явних порушень, що перешкоджають нормальному ходу навчання і виховання у своїй основі пов'язане з тривожністю дитини.

1.2. Тривожність як індивідуальна властивість особистості

Тривожність є рисою емоційного складу особистості, яка має умовно-рефлекторну природу. Швидкість її виникнення, закріплення і розвитку частково визначається індивідуальними та віковими особливостями дитини, а також залежить від соціальних умов, в яких живе і розвивається дитина, та спрямованих на неї стихійних і спеціально організованих (навчально-виховних) впливів.

Тривожність виявляється у почутті невпевненості в собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними (суб'єктивними) зовнішніми чи внутрішніми факторами, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб тощо (чи сприймаються як такі). Теоретичні аспекти особистісної тривожності розглядаються в психологічній літературі, перш за все, з точки зору представлення її як переживання певної емоційної модальності, пов'язаного з мотивами поведінки і діяльності.

В рамках екзистенційного підходу тривожність розглядається як особиста беззахисність, загроза власному існуванню, яка залежить від визнання особистості іншими людьми, від оцінних ставлень до неї (А.Камю, Дж.Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс). Представники гештальтпсихології тлумачать

тривожність, як утруднення дихання під час заблокованого збудження при емоційних реакціях на фрустраційну ситуацію, як незавершеність гештальту (Е.Гуссерль, К.Левін, Ф.Перлз) [38, 14].

Тривожність визначають як відчуття неконкретної, невизначеної, ненаправленої погрози, неясне почуття небезпеки. Очікування небезпеки, яка насувається, сполучається з почуттям невідомості: людина не усвідомлює, звідки вона може загрозувати. У відмінності від емоцій страху, тривога не має певного джерела. При гостро виникаючому почутті занепокоєння дитина губиться, не знаходить потрібних слів для відповіді, говорить невлад, невиразним, тремтячим від хвилювання голосом і часто замовкає зовсім. Одночасно вона робить багато зайвих рухів, переминається з ноги на ногу, поправляє без кінця одяг або стає нерухливою і скованою. Перераховані симптоми гострого занепокоєння говорять про перенапругу психофізіологічних функцій організму [34, 38, 40].

Слід відмітити, що у стані занепокоєння з перевагою тривожності відзначається рухове порушення, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою, навіть непотрібною діяльністю.

Характерна нестерпність очікувань, що виражається у вигляді важко керованого потоку слів (докорія). Типова багатослівність, зайва докладність у роз'ясненнях, якійсь дії, які створюють видимість зайнятості, відчуття ніжності, що усуває в ряді випадків страх самотності, прагнення все погодити, передбачити спрямоване на попередження самої можливості появи якоїсь неприємної ситуації. Нове заперечується, ризик виключається, поведження здобуває консервативний характер, оскільки все нове сприймається як невідоме. Подібне відношення здатне викликати при відповідних умовах ще більший приплив тривоги.

Отже, тривожність розуміється нами як негативний емоційний стан, що

супроводжується безпричинним очікуванням дитини несприятливого розвитку життєвих ситуацій та нервовим напруженням.

1.3. Фактори дитячої тривожності, причини прояву та їх подолання

Шкільне навчання завжди супроводжується підвищенням тривожності в дітей. Такі діти відрізняються особливою чутливістю, підозрілістю, вразливістю та неадекватною самооцінкою, у зв'язку з чим у них виникає очікування неблагополуччя з боку оточуючих. Це характерно для тих дітей, чиї батьки ставлять перед ними непосильні завдання, вимагаючи того, що діти виконати не в змозі. Ще одним проявом тривожних дітей є чутливість до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, в якій відчують труднощі. У таких дітей спостерігається помітна різниця в поведінці на заняттях і поза заняттями.

Одна з причин, що викликає дитячу тривожність є несприятливі відносини дитини з батьками, особливо з матір'ю. Так, відкидання, неприйняття матір'ю дитини викликає в нього тривогу через неможливість задоволення потреби в любові, в ласці і захисті. У цьому випадку виникає страх дитина відчуває умовність материнської любові. Незадоволення потреби у любові буде спонукати його домагатися її задоволення будь-якими способами [47].

Дитяча тривожність може бути наслідком і симбіотичних відносин дитини з матір'ю, коли мати відчуває себе єдиним цілим з дитиною, намагається захистити його від труднощів і життя. Вона "прив'язує" до себе дитину, оберігаючи від уявних, неіснуючих небезпек. У результаті дитина відчуває занепокоєння, коли залишається без матері, легко втрачається, хвилюється й боїться. Замість активності і самостійності розвиваються пасивність і залежність.

У тих випадках, коли виховання ґрунтується на завищених вимогах до дитини, з якими вона не може справитись, тривожність може викликатися страхом, не впоратися, зробити не так, як потрібно. Нерідко батьки

культивують "правильність" поведінки: відношення до дитини може включати в себе жорсткий контроль, сувору систему норм і правил, відступ від яких тягне за собою осуд і покарання. У цих випадках тривожність дитини може породжуватися страхом відступу від норм і правил, встановлених дорослими.

Непоследовний вчитель викликає тривожність дитини тим, що не дає йому можливості прогнозувати власну поведінку. Постійна мінливість вимог вчителя, залежність його поведінки від настрою, емоційна лабільність тягнуть за собою розгубленість, у дитини, неможливість вирішити, як йому слід зробити в тому чи іншому випадку.

Ситуація суперництва, конкуренції. Особливо сильну тривожність вона буде викликати у дітей, виховання яких проходить в умовах гіперсоціалізації. У цьому випадку діти, потрапляючи в ситуацію суперництва, будуть прагнути бути першими, будь-яку ціну досягти найвищих результатів.

Отже, ми погоджуємось із висновком А. Прихожан, про те, що тривожність в дитячому віці є стійким особистісним утворенням, що зберігається протягом досить тривалого періоду часу. Вона має власну спонукальну силу і стійкі форми реалізації в поведінці з переважанням в останніх компенсаторних і захисних проявів. Як і будь-яке складне психологічне утворення, тривожність характеризується складною будовою, що включає, когнітивний, емоційний і операційний аспекти при домінуванні емоційного є похідною широкого кола сімейних порушень [12].

Виходячи із міркувань вченого, причинами виникнення тривоги завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій [12]. Суперечливий внутрішній стан дитини може бути викликаний: суперечливими вимогами до нього, які виходять із різних джерел (або навіть із одного джерела, буває, що батьки суперечать самі собі, то дозволяючи, то грубо забороняючи одне й те саме); неадекватними вимогами, невідповідними можливостями і прагненнями дитини; негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене, залежне положення. У

всіх трьох випадках виникає почуття «втрати опори», втрати міцних орієнтирів у житті, непевність у навколишньому світі.

В основі внутрішнього конфлікту дитини може лежати зовнішній конфлікт – між батьками, між родиною й школою, між однолітками й дорослими. Однак

змішувати внутрішній і зовнішній конфлікти зовсім неприпустимо; протиріччя в навколишньому оточенні дитини далеко не завжди стають його внутрішніми протиріччями. Зовсім не кожна дитина стає тривожною, якщо її мати й бабуся

недолюблюють один одного й виховують її по-різному. Лише коли дитина

глибоко переживає обидві сторони конфлікуючого світу, коли вони стають частиною її емоційного життя, створюються всі умови для виникнення тривоги [41, 24].

Отже, посиленню в дитині тривожності можуть сприяти такі фактори, як

завищені вимоги з боку батьків і вихователів, несприятливі відносини в сім'ї, і симбіотичних відносин дитини з матір'ю, організація навчального процесу в школі, ситуація суперництва, конкуренції.

Зниження проявів тривожності у дитини можливо при умові створенні

комфортних психофізіологічних умов навчання; культивування педагогом доброзичливості, взаємодопомоги, взаємопідтримки у стосунках між учнями класу в процесі навчальної діяльності; підтримки між учителем і учнем; забезпечення педагогом індивідуального підходу до навчання і виховання;

підтримання атмосфери прийняття батьками дитини, створення у неї відчуття

захищеності незалежно від досягнень у навчанні; розширення взаємної довіри у сім'ї, розвиток їх індивідуальності та самоствійності.

1.4. Особливості тривожних переживань у дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей

Усе більше уваги останнім часом приділяється науковцями питанням ролі сім'ї і близьких людей у становленні системи емоційного ставлення дитини до світу. Ряд авторів [15,18, 58] відзначають, що внутрішньосімейна атмосфера і

НУБІП України

батьківська любов є базовою основою формування у дитини довірливого ставлення до світу та її повноцінного розвитку. Водночас, наявна потреба у вивченні особливостей формування і розвитку дітей у сім'ях розлучених батьків.

Сім'я є найбільш стійкою суспільною мікрогрупою для дитини протягом усього періоду її становлення. Формування емоційно здорової дитини залежить від взаємовідносин дитини з двома батьками. 90% дітей, батьки яких розлучаються, дізнавшись про розлучення, відчували короточасний шок з відчуттям болю й несвідомого страху. Більше половини дітей, з числа 50%

НУБІП України

батьків які після розлучення через три роки перестають навідувати своїх дітей, відчувають себе відчуженими й покинутими. В неповній сім'ї значно частіше виявляються обмеженими відносини між матерями й дітьми. Дітям, звичайно, однаково цінні обоє з батьків, вони відчувають потребу в

НУБІП України

любові до них і рівною мірою мають потребу в ній і з їх боку. З погляду виховання почуттів і їх закріплення в особистості це надзвичайно важливо. Адже батько й мати у вихованні доповнюють один одного. Кожна людина, маючи свою індивідуальність, приносить із собою в сім'ю неповторне різноманіття почуттів і думок, інтересів і знань, дій і вчинків.

НУБІП України

І вся ця різноманітна сторона життя в сім'ї порушується при відсутності одного з батьків.

На думку Т. Андреевої, хлопці, позбавлені у дитинстві достатнього спілкування з батьком або засвоюють «жіночий» тип поведінки, або створюють спотворене уявлення про чоловічу поведінку як антагоністично протилежну жіночій та не сприймають всього того, що їм намагається прищепити мати. Такі хлопці виявляються менш зрілими й цілеспрямованими, не відчувають себе в безпеці, менш ініціативні й врівноважені, у них складно розвивається здатність

НУБІП України

співчувати, керувати своєю поведінкою. Їм складніше виконувати свої батьківські зобов'язання. Дівчата, які виховуються без батька, менш успішно формують уявлення про мужність, у майбутньому у них менше шансів правильно розуміти своїх чоловіків та синів, виконувати роль жінки та матері.

Любов батька до доньки важлива для розвитку її самосвідомості, впевненості у собі, формування свого образу жіночості [3].

У своїй роботі Л. Савінов та К. Камишова акцентують, що негативні наслідки розлучення не одразу очевидні. По-перше, у повному обсязі вони

проявляться лише через довгий період, по-друге, їх наявність досить часто не афішується через бажання приховати негаразди в родині. Відмова від

шлюбно-сімейних відносин при розлученні – це більше, ніж просто відмова від сімейної життєдіяльності, від її протиріч та проблем; це заміна загально-

людських досягнень індивідуально-егоїстичними інтересами [39].

Розлучення батьків, безумовно, є фактором ризику, що частіше всього ускладнює нормальний особистісний та емоційний розвиток дитини. Розпад

сім'як основного агента соціалізації – це для дитини повне руйнування колишнього соціального світу, втрата психологічної підтримки, необхідність

вирішувати нові задачі [19].

Наголосимо, що після розлучення, зазвичай, утворюється материнська сім'я, подекуди – батьківська. Тому психологи радять матері, відповідаючи на

запитання дитини, уникати сильного негативу або занадто різких, грубих зауважень у бік батька дитини. Також слід бути обачними у порівняннях нового

члена сім'ї. «Висловлення вголос порівняльних фраз, які звичайно завжди будуть не на користь нового батька або матері, можуть вивести дитину з рівноваги, але

цього ніколи не можна допускати. Навпаки, варто докладніше розпитати дитину про ті гарні якості, які вона пам'ятає про своїх батьків й можливо навіть щось

відтворити» – вказує А. Андреева [2].

У материнських неповних сім'ях хлопчики не бачать приклада чоловічої поведінки в сім'ї, що заважає формуванню в процесі їхньої соціалізації

адекватного подання про рольові функції чоловіка, батька. Хлопчик не має можливість спостерігати особливості чоловічої поведінки й мимоволі переймає

жіночі риси. Психічний і сексуальний розвиток дівчинки в неповній сім'ї також відрізняється суперечливістю. Поведінка незаміжньої матері в сім'ї може

спотворити подання про рольові функції жінки, дружини, матері. Одинокі матері змушені витратити багато сил на матеріальне забезпечення сім'ї а тому менше часу залишається на виховання дітей.

У батьківській неповній родині існує ряд певних проблем, таких як сполучення ролі обох батьків в одній особі, ускладнення в статево-рольовій соціалізації дітей, особистісні проблеми самотнього батька, труднощі при формуванні вторинної сім'ї тощо.

Переважна більшість соціальних характеристик дітей, що переживають розлучення, свідчить, на жаль, про негативний характер його наслідків на розвиток особистості дитини. Фахівці відрізняють більше виражені негативні наслідки ситуації в дітей в неповній сім'ї через розлучення, на відміну від дітей, що втратили батьків у результаті передчасної смерті. Якщо останні пережили втрату батька у наслідок нещасного випадку, то в батьків, що пережили розлучення, вихід з родини одного з них пов'язаний з відчуттям зрадництва, відсутністю любові й власної незначущості. Діти в розлучених сім'ях більше схильні до психологічної деформації особистості, вони частіше мають неадекватну самооцінку, вищий індекс тривожності, більше підвласні особистим комплексам.

Висновки до 1-го розділу

Проаналізовано поняття тривожності, що дозволило трактувати її як індивідуальну характеристику, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий «віяло» ситуацій як загрозливий, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Як схильність особистості, тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями погрози його престижу, самооцінки, самоповаги.

З'ясовано, що причинами виникнення тривожності завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Суперечливий внутрішній стан дитини

НУБІП УКРАЇНИ

може бути викликаний: суперечливими вимогами до нього, які виходять із різних джерел (або навіть із одного джерела: буває, що батьки суперечать самі собі, то дозволяючи, то грубо забороняючи одне й те саме); неадекватними вимогами,

невідповідними можливостями і прагненнями дитини; негативними вимогами,

які ставлять дитину в припущене, залежне положення. У всіх трьох випадках виникає почуття «втрати опори», втрати міцних орієнтирів у житті, непевність у навколишньому світі.

НУБІП УКРАЇНИ

Визначено умови зниження проявів тривожності у дитини, а саме:

створенні комфортних психофізіологічних умов навчання; культивування педагогом доброзичливості, взаємодопомоги, взаємодтримки у стосунках між учнями класу в процесі навчальної діяльності; підтримки між учителем і учнем; забезпечення педагогом індивідуального підходу до навчання і виховання;

НУБІП УКРАЇНИ

підтримання атмосфери прийняття батьками дитини, створення у неї відчуття захищеності незалежно від досягнень у навчанні; розширення взаємної довіри у сім'ї, розвиток їх індивідуальності та самостійності.

НУБІП УКРАЇНИ

Виявлено, що у неповних сім'ях порушуються головні умови повноцінного

розвитку дитини – захист, любов, турбота про близьких, доброзичливість, що

призводить до тривожних проявів.

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

2.1. Методологічна основа дослідження тривожності у молодших школярів із неповних сімей

Із метою вивчення тривожності молодших школярів із неповних сімей, нами було обрано 4 психодіагностичні методики, які були апробовані науковцями на великих групах школярів, пройшли оцінку на валідність і дають змогу отримати інформацію про середні величини та закономірності розподілу показників, які вивчаються.

Емпіричне дослідження тривожності дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей передбачає поетапне вирішення низки завдань. Тому проведене дослідження умовно можна поділити на дві частини.

На першому етапі нами було проведено аналіз психологічної літератури присвяченої проблемі тривожності дітей молодшого шкільного віку. Даний етап дав змогу сформувати систему методик, необхідних для вивчення тривожності.

Наступний етап ми присвятили збору об'єктивних емпіричних даних. Він включив в себе діагностику тривожності дітей молодшого шкільного віку; з'ясування особливостей тривожності дітей із неповних сімей; створення комплексу заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності дітей.

Програма нашого дослідження була побудована наступним чином:

1. Добір методик дослідження.
2. Формування вибірки.
3. Проведення тестування.
4. Обробка результатів тестування.

Психодіагностичні методики були підбрані із таких міркувань:

- відповідність теоретичним положенням даної роботи;
- доступність для учасників дослідження – дітей 6-7 та 9 років;
- можливість проведення у груповій формі;

портативність;
- можливість кількісної обробки.

Дослідження проводилось у три етапи: теоретичний аналіз проблеми, констатуючий експеримент, підсумковий етап.

Констатуючий експеримент, а саме тестування проводилося груповим методом протягом 2 сесій у кожному класі із інтервалом у 2 дні.

Вибірку в нашому дослідженні склали учні молодшого шкільного віку Вишнівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2 . В дослідженні брали участь 61 учень, з них: 39 (64%) осіб із повних та 22 особи (36%) – із неповних сімей. Вік дітей: 7-11 років.

Вибір емпіричної методики дослідження визначався нами відповідно до поставлених завдань дослідження. Під час формування блоку методик ми

виходили з необхідності найбільш повного і всебічного розкриття предмета дослідження та об'єктивного його відображення. Для цього нами були використані близькі за предметною спрямованістю, але досить різні за формою методики, що дозволило збільшити їх валідність, достовірність та надійність. В

емпіричному дослідженні використовувались стандартизовані варіанти методик які відповідають психодіагностичним вимогам та проєктивна техніка.

Нами використано такі діагностичні методики:

- Методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлор у адаптації Т. Немчинова.

- Оцінка рівня шкільної тривожності Філіпса.

- Проєктивна методика «Малюнок сім'ї»

- Проєктивна методика «Неіснуюча тварина» М. Друкаревича.

Методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлор у адаптації

Т.А.Немчинова призначена для вимірювання рівня тривожності.

Опитувальник складається з 50 тверджень. Для зручності користування кожне твердження пропонується досліджуваному на окремій картці. Відповідно

до інструкції, досліджуваний відкладає управо і вліво картки поклад від того,

згодний він чи не згодний із твердженнями, що містилися в них. Тестування продовжується 15 - 30 хв.

Учням надається наступна інструкція: відкладіть, будь-ласка, вправо ті картки, які містять твердження, з якими ви згодні, і вліво ті картки, які містять твердження, з якими ви не погоджуєтесь.

Обстежуваний ознайомлюється з твердженнями і дає відповідь «Так» або «Ні», в залежності від того, погоджується він з ним чи ні.

Підраховується кількість співпадань відповідей з ключем, що свідчить про тривожність.

Оцінка 40-50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривожності; 25-40 балів свідчить про високий рівень тривожності; 15-25 балів – про середній рівень (з тенденцією до високого); 5-15 балів – про середній (з тенденцією до низького); 0-5 балів – про низький рівень тривожності [12, 64-69].

Бланк методики представлено в додатку А.

Методика оцінки рівня шкільної тривожності Філіпса використовувалась нами для визначення рівня загальної тривожності в школі і часткові прояви тривожності у різних сферах життєдіяльності.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам. На кожне питання потрібно відповісти «Так» або «Ні».

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Відповіді, що не збігаються з ключем – це прояви тривожності.

При обробці підраховується загальне число неспівпадінь по всьому тесту. Якщо їх кількість більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту – про високий рівень тривожності.

Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, виділених у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і у першому випадку. Аналізується загальний емоційний внутрішній стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактора):

1. *Загальна тривожність у школі* - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

2. *Переживання соціального стресу* - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед - з однолітками).

3. *Фрустрація потреби в досягненні успіху* - несприятливе психічне тло, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату.

4. *Страх самовираження* - негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явленні себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. *Страх ситуації перевірки знань* - негативне відношення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо - публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. *Страх не відповідати очікуванням навколишніх* - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів учинків і думок, тривога із приводу оцінок, що дають навколишніми, очікування негативних оцінок.

7. *Низька фізіологічна опірність стресу* - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують імовірність неадекватного деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. *Проблеми й страхи у стосунках із учителями* - загальне негативне емоційне тло відносин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини [41, 16].

Бланк методики представлено в додатку Б.

Наступного в нашому дослідженні була проективна методика «Малюнок сім'ї», метою якої служить виявлення особливостей сприйняття і переживання дитиною внутрішньосімейних відносин, визначення відношення дитини до

кожного члена родини, дослідження образу себе і образу батьків. Також проводилася бесіда з дітьми.

Експериментальне дослідження включає аналіз малюнків дітей.

Аналізуючи малюнки зі зображенням сім'ї, ми насамперед виокремили

найхарактерніші ознаки, що можуть свідчити про особливості тривожності досліджуваних:

- відсутність на малюнку автора;
- особливості розміру фігур автора;
- розміщення на малюнку фігур автора;
- спеціальні ознаки конкуренції;
- розмір фігур усіх членів сім'ї
- загальний емоційний фон малюнка;
- інші спеціальні ознаки малюнка сім'ї.

Під час дослідження дітям пропонувалося намалювати свою сім'ю. Можливі два варіанти інструкції: «намалюй свою сім'ю» чи «намалюй себе і свою сім'ю». Ми надаємо перевагу першому варіантові, який дає дитині більшу

свободу (зокрема право не малювати себе взагалі). Після того, як малюнок завершено, дитину просять ідентифікувати фігури.

Після виконання завдання ми прагнули одержати максимум додаткової інформації в ході бесіди з дитиною з наступних питань:

- Скажи, хто тут намальований ?
- Де вони знаходяться ?
- Що вони роблять ?
- Який у них настрій (або: їм весело або сумно, чому)?

Фіксувалися також такі особливості малюнка сім'ї, як:

- послідовність зображення;
- склад намальованої сім'ї, послідовність зображення членів сім'ї;
- відстань між окремими членами сім'ї;

НУБІП України

- відмінності зображення членів сім'ї;
- стиль спілкування усередині сім'ї;
- колірна гамма;
- розташування малюнка на листі.

Проективний тест «Неіснуюча тварина» М.З.Друкаревича побудований на теорії психомоторної зв'язку. Для реєстрації стану неіхії використовується дослідження моторики (зокрема, моторики малюючої домінуючої правої руки, зафіксованої у вигляді графічного сліду руху, малюнка) За І. М. Сеченову, всяке

уявлення, що у неіхії, будь-яка тенденція, пов'язана з цим поданням, закінчується рухом (буквально - "Всяка думка закінчується рухом").

Якщо реальний рух, інтенція з якоїсь причини не здійснюється, то у відповідних групах м'язів підсумовується певне напруження енергії, необхідної

для здійснення відповідного руху (на уявлення - думка). Так наприклад, образи та думки-уявлення, викликають страх, стимулюють напругу в групах ножної мускулатури і в м'язах рук, що виявилось б необхідним у разі відповіді на страх втечею чи захистом за допомогою рук - вдарили, затулитися. Тенденція руху має

напрямок у просторі: видалення, наближення, нахил, випрямлення, підйом, падіння. При виконанні малюнка лист паперу (або полотно картини) являє собою модель простору й, крім стану м'язів, фіксує ставлення до простору, тобто виникає тенденцію.

За своїм характером тест "Неіснуюча тварина" відноситься до числа проєктивних. Для статистичної перевірки або стандартизації результат аналізу може бути представлений в описових формах. По складу даний тест - орієнтовний і як єдиний метод дослідження зазвичай не використовується і

потребує об'єднання з іншими методами в якості батареїного інструмента дослідження.

Отже, використання взаємодоповнюючих методів, які відповідають постановленій меті та завданням дослідження, дало змогу найбільш повне і точно вивчити особливості тривожності дітей молодшого шкільного віку[19].

Бланк методики представлено в додатку В.

2.2. Аналіз показників та інтерпретація емпіричного дослідження

Перший етап нашого дослідження був присвячений вивченню загального рівня тривожності молодших школярів із неповних сімей. Для цього нами було застосовано методику виміру рівня тривожності Дж. Тейлора, результати дослідження наведені у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Характеристика рівня тривожності учнів за методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлор і адаптації Т.А. Немчинова

Рівень тривожності	Респонденти (%)	
	Діти із повних сімей	Діти із неповних сімей
Високий	15,4 % (6 осіб)	22,7% (5 осіб)
Середній (з тенденцією до високого)	30,8 % (12 осіб)	40,9% (9 осіб)
Середній (з тенденцією до низького)	48,7 % (19 осіб)	31,8% (7 осіб)
Низький	5,2% (2 особи)	4,6% (1 особа)

Аналізуючи отримані результати дослідження за методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлора, було встановлено що найвищі показники серед учнів, які виховуються у неповних сім'ях має середній рівень тривожності із тенденцією до високого – 40,9%, тоді, як майже половина дітей із повних сімей – 48,7%, мають теж середній рівень тривожності але із тенденцією до низького.

Цей же рівень (середній із тенденцією до низького) спостерігається у 31,8 % дітей із неповних сімей. У 30,8 % дітей із повних сімей простежується середній рівень тривожності із тенденцією до високого, що значно менше ніж у дітей із неповних сімей. Водночас високий рівень тривожності спостерігається у 22,7% дітей із неповних сімей, що вище порівняно із дітьми, які виховуються у повних сім'ях (15,4%). Низький рівень тривожності майже на одному рівні як у дітей із повних, так і у дітей із неповних сімей – 5,2 % та 4,6% відповідно.

Дані показники характеризують загальну тривожність молодших школярів. Ми припускаємо, що їх тривожність може стосуватися навчання і стосунків у школі, може бути як прояв рис особистості. Але високий рівень тривожності може негативно впливати на успішність навчання, міжособистісні стосунки і становлення їх особистості.

Результати, отримані з використанням методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлора, ми співставили з результатами отриманими за допомогою інших методик, передусім з методикою оцінки рівня шкільної тривожності Філіпса.

Дана методика використовувалась нами для виявлення рівня тривожності молодших школярів у різних життєвих ситуаціях, що дало змогу детальніше з'ясувати ті сфери життєдіяльності дітей, на які слід звернути увагу вчителям, батькам та психологам школи.

За допомогою методики рівня шкільної тривожності Філіпса нами були отримані результати за восьми шкалами, результати дослідження наведені у таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

Розподіл шкільної тривожності учнів молодших класів

за методикою Філіпса

Шкали	Респонденти (%)					
	Повна сім'я			Неповна сім'я		
	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень	Середній рівень	Підвищений рівень	Високий рівень
Загальна тривожність у школі	66,6 (26)	20,5 (8)	12,9 (5)	45,4 (10)	36,3 (8)	18,3 (4)
Переживання соціального стресу	58,9(23)	28,2(11)	12,9 (5)	50 (11)	18,1 (4)	31,9
Фрустрація потреби досягнення успіху	75,3 (29)	20,5 (8)	4,2 (2)	45,4 (10)	36,3 (8)	18,3

Продовж. табл. 2.2.2

Страх самовираження	46,2 (18)	28,2 (11)	25,6 (10)	22,7 (5)	27,2 (6)	50,1 (10)
Страх ситуації перевірки знань	61,6 (24)	12,8 (5)	25,6 (10)	40,3 (9)	18,1 (4)	41,6 (9)
Страх не відповідати очікуванням оточення	48,7 (19)	28,2 (11)	23,1 (9)	36,3 (8)	31,8 (7)	31,9 (7)
Низька фізіологічна опірність стресу	69,2 (27)	25,6 (10)	5,2 (2)	54,5 (11)	18,1 (4)	27,4 (6)
Проблеми й страхи в стосунках з вчителем	74,3 (29)	15,9 (6)	9,8 (4)	36,3 (8)	27,2 (6)	36,5 (8)

Як свідчать отримані дані, великий відсоток респондентів з повних сімей, а саме 66,6%, має середній рівень загальної тривожності в школі. Тобто ці учні сам процес навчання не сприймають як такий, що травмує. У неповних сім'ях цей відсоток складає 45,4%. Підвищений рівень тривожності спостерігається у 20,5% та 36,3% дітей із повних та неповних сімей відповідно. Високий рівень загальної тривожності спостерігається у 18,3% респондентів з неповних сімей, в повних сім'ях – 12,9%. Для цих учнів загальний емоційний стан, пов'язаний з різними формами їх залучення до шкільного життя, є негативним.

У повних сім'ях 58,9% респондентів не переживають соціального стресу. Це свідчить про те, що їх стосунки з однолітками, соціальні контакти можна охарактеризувати як задовільні. У неповних сім'ях – 50%. Також високий рівень за шкалою переживання соціального стресу в неповних сім'ях складає 31,9%, в повних сім'ях – лише 12,9%. Тобто емоційний стан цих школярів є напруженим і не сприяє встановленню соціальних контактів. Це говорить про те, що в колективі для більшості учнів немає сприятливих умов для соціальних контактів, особливо з однолітками. Така ситуація, в свою чергу, може створювати «фундамент» для виникнення тривожності.

Порівняно невеликий відсоток (4,2%) учнів молодших класів які виховуються у неповних сім'ях, відчуває фрустрацію потреби в досягненні успіху на високому рівні. Натомість, у неповних сім'ях цей показник складає 18,3

%. Несприятливий психологічний фон у цих сім'ях не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату. Не переживають фрустрації в досягненні успіху 75,3% з повних сімей і 45,4% з неповних.

Серед респондентів з неповних сімей страх самовираження на високому рівні в 50,1%, в повних сім'ях цей показник майже вдвічі менший і складає 26,6%. Ці школярі переживають сильні негативні емоції в ситуації, коли потрібно розкритися, показати себе, свої здібності іншим. Без сумніву, цей показник впливає на успішність зазначених школярів, на їхні контакти з однолітками.

46,2% респондентів з повних та 22,7% з неповних сімей не мають психологічних труднощів з самовираженням та саморозкриттям. Такі школярі швидко заводять нові знайомства, порівняно з тими, хто відчуває тривожність у цій сфері.

Високі показники за шкалою «страх ситуації перевірки знань» мають 25,6% респондентів з повних сімей. У респондентів з неповних сімей цей показник сягає 41,6%. Тобто ці школярі дуже хвилюються в ситуації публічної перевірки знань, інших можливостей. Адже в разі невдачі може постраждати їхня самооцінка. Також саме очікування перевірки знань завдає цим учням значного психологічного дискомфорту. Не хвилюються з цього приводу, а саме ситуації

перевірки знань, 61,6% школярів із повних сімей. Серед респондентів із неповних сімей цей показник складає лише 40,3%. Можливо це пов'язано з тим, що ці учні більш впевнені у власних знаннях та силах, ніж решта респондентів.

Майже половина досліджуваних з повних сімей не відчуває страху не відповідати очікуванням оточення – 48,7%. Тобто бажання соціального схвалення не є провідним мотивом цих учнів. Вони більше орієнтовані на власну думку. Цей показник серед школярів, які виховуються в неповних сім'ях, складає 36,3 %.

Натомість, дуже переймаються (високий рівень) через можливість не відповідати очікуванням оточення 23,1% учнів молодших класів з повних сімей та 31,9% з неповних. Ці діти хвилюються з приводу того, на скільки престижно

вони виглядають в очах своїх однокласників. У них яскраво виражене бажання

соціального схвалення, прийняття себе оточенням. 5,2% респондентів з повних сімей мають низьку фізіологічну опірність стресу. Ці показники майже в 7 разів вищі в респондентів з неповних сімей і складають 27,4%. Високі показники цієї

шкали свідчать про знижену пристосованість вищезазначених учнів до будь-

яких ситуацій стресогенного характеру і, як наслідок, ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

69,2% досліджуваних з повних сімей мають середній рівень фізіологічної опірності стресу. У неповних сім'ях – 54,5% учнів молодших класів.

Досить суттєвими виявилися показники за шкалою «проблеми і страхи в стосунках з учителем». Так, відсоток дітей з високим рівнем тривожності за цією шкалою повних сім'ях складає 9,8%. Тобто в респондентів цієї вибірки присутнє сильне емоційне напруження при взаємодії з учителем, виникає страх перевірки

знань та отриманої оцінки. Майже в 4 рази більший цей показник у

досліджуваних з неповних сімей – 36,5%. Натомість не відчувають страху й проблем у стосунках з учителями – 36,3% дітей, які виховуються в неповних сім'ях. У повних сім'ях таких дітей вдвічі більше – 74,3%.

Таким чином, результати свідчать, що високий рівень тривожності учнів

молодших класів викликаний недостатньою підготовкою до уроків, страхом

проявляти свої можливості, зниженою самооцінкою, завищеними вимогами з боку вчителів та батьків, несприятливими обставинами в сім'ї, недостатньою

увагою і підтримкою з боку батьків, недостатньою увагою вчителів і батьків до

успіхів дитини.

Також для дослідження чинників шкільної тривожності молодших учнів була використана проективна методика «Малюнок сім'ї», узагальнені дані

представлені в таблиці 2.2.3.

НУБІП України

Соціально-психологічні чинники тривожності дітей молодшого шкільного віку за результатами дослідження за проективною методикою «Малюнок сім'ї»

Таблиця 2.2.3

Шкали	Респонденти (%)
Сприятлива сімейна ситуація	45
Тривожність дитини в сім'ї	22,5
Конфліктність в сім'ї	60
Почуття неповноцінності дитини в сімейній ситуації	37,5
Ворожнеча в сімейній ситуації	17,5

Як свідчать отримані дані, в цілому у дітей з повних сімей домінує яскравий колір малюнка, зазвичай зображені обоє батьки, дитина при цьому розміщена в центрі малюнка в оточенні родичів, братів і сестер. Більшість дітей виконували малюнок у піднесеному настрої, з цікавістю. Аналіз результатів

допоміг з'ясувати ставлення дитини до членів своєї сім'ї, те як вона сприймає її роль у сім'ї, а також ті характеристики стосунків, які викликають у неї тривожні й конфліктні відчуття. Більшість досліджуваних дітей з неповних сімей характеризуються неблагополуччям, педагогічною занедбаністю.

Відсутність одного з батьків, постійна зайнятість на роботі призводить до відчуття самотності та зростання на цьому фоні почуття тривоги та неспокою.

Сприятлива сімейна ситуація спостерігається в 45% сімей. Згуртованість сім'ї, малювання членів сім'ї із сполученими руками, об'єднаність їх у загальній діяльності є індикаторами психологічного благополуччя, сприйняття інтегративності сім'ї, замученості в сім'ю. Високу тривожність відчувають діти в 22,5% сімей. Сильне штрихування або натискання при зображенні фігур видають почуття тривоги, яку відчуває дитина до цього персонажа. У таких малюнках діти часто щось стирали, перемальовували.

Конфліктність присутня в 60% сімей. У малюнках простежується відокремлення членів родини одне від одного, іноді використовуються «бар'єри» у вигляді стін, предметів, ліній. Неадекватний розмір окремих фігур говорить

при значущість або, навпаки, незначущість цієї особи для дитини. Відсутність когось із членів родини свідчить про можливі труднощі в міжособистісних стосунках, байдужість, емоційну відчуженість тощо.

Почуття неповноцінності в сімейній ситуації відчувають діти в 37,5% сімей. Маленькі фігурки себе, зображені в оточенні батьків, висловлюють почуття безпорадності, безсилля. Вони відчувають себе слабкими, незначущими в сім'ї. Зображення себе в нижній частині аркуша вказує на дерирацію дитини, почуття неповноцінності, яке вона відчуває в сім'ї. Такі діти часто зображують ноги слабкими, короткими, слабо промальованими. Фігури нестійкі, наче готові будь якої миті «впасти».

Ворожнеча в сім'ї зустрічається в 17,5% сімей. Агресивна позиція фігури, занадто розплющені очі, зціплені губи, відкритий рот, непропорційно великі руки, довгі та чітко промальовані пальці свідчать про агресію в родинних стосунках.

Для виявлення особливостей тривожності дітей із неповних сімей нами було проведено порівняльний аналіз соціально-психологічних чинників тривожності дітей, узагальнені результати подано у таблиці 2.2.4.

Таблиця 2.2.4

Порівняльний аналіз соціально-психологічних чинників тривожності дітей з повних та неповних сімей (за результатами дослідження за проективною

методикою «Малюнок сім'ї»)

Шкали	Респонденти (%)	
	Повна сім'я	Неповна сім'я
Сприятлива сімейна ситуація	62,5	18,7
Тривожність дитини в сім'ї	12,5	37,5
Конфліктність в сім'ї	58,3	62,5
Почуття неповноцінності дитини в сімейній ситуації	25	56,2
Ворожнеча в сімейній ситуації	16,6	18,7

У результаті порівняльного аналізу дітей із повних та неповних сімей можна зробити наступні висновки: більш сприятлива сімейна ситуація

відмічається в 62,5% дітей, тоді як у неповних сім'ях – 18,7%. Ці діти ростуть оточені любов'ю та повагою до себе, стають теплі стосунки з членами родини. У повних сім'ях 12,5% респондентів мають високу тривожність, у неповних – 37,5%. 58,3% респондентів з повних сімей мають конфліктність у сім'ї. У

неповних сім'ях цей показник сягає 62,5%, а як відомо, це позбавляє дитину почуття безпеки. Крім того, діти страждають від свого безсилля щось змінити у взаєминах членів своєї родини. Почуття неповноцінності дитини в сімейній ситуації присутнє в 25% з повних сімей та в 56,2% з неповних. У таких дітей

присутній страх, виявитися неповноцінним і тому недобим, відкинутим, приниженим і самотнім. Ворожнечу в сімейній ситуації відзначають 16,6% респондентів з повних сімей та 18,7% з неповних. Дисгармонійні стосунки між членами сім'ї, що проявляються в сварках, виховують у дитини негативні характеристики, провокують на конфлікти та агресію.

Отже, приходимо до висновку, що загалом сприятлива сімейна обстановка (45%) позначається на емоційному стані та самопочутті дитини, на формування індивідуально-особистісних якостей, на взаєминах дитини з батьками. Однак сім'я, де діти більше проявляють тривожність (22,5%), пов'язану з сімейним мікрокліматом, конфліктністю в сім'ї (60%), ворожнечою в сім'ї (17,5%), що впливає на почуття неповноцінності дитини в сім'ї (37,5%).

Результати, отримані за допомогою методики виміру рівня тривожності Дж. Тейлора та методики оцінки рівня шкільної тривожності Філіпса та проєктивної методики «Малюнок сім'ї» ми співставили з проєктивною методикою «Неіснуюча тварина» М. Друкаревича. Виконуючи малюнок, людина через рухи руки, що малює малюнок, виявляє певний зміст своєї психіки.

Звичайно, це відображення не відображує всю складність психічного світу особи, але деякі прояви її виявляє. Цей тест рекомендується використовувати в поєднанні з іншими стандартизованими тестами та методиками, що ми і зробили.

За допомогою методики «Неіснуюча тварина» нам вдалось підтвердити результати трьох попередніх тестів. Автор даної методики припускає, що голова

тварини повернута праворуч на малюнку дитини свідчить про те, що часто такій людині притаманні страх перед активними діями і нерішучість. Відкритий рот без промальовування язика і губ, особливо заштрихований, – легкість

виникнення недовіри, страхів. Закритий рот круглої форми – боязкість,

тривожність. Затемненість, зафарбовування контурної лінії – наявність страху і

тривоги. Жирна з натиском лінія свідчить про наявність тривожності, особливо,

якщо це різко продавлені лінії, видимі навіть на зворотному боці листа – це різка

тривожність.

Одержані результати за методикою «Неіснуюча тварина» у молодших школярів з повних сімей свідчать, що серед показників переважають наступні:

легкість виникнення страхів (54%) та переживання страхів (60%), які пов'язані з

процесом адаптації до нових умов та віковими особливостями молодшого

школяра щодо легкості виникнення страхів. Різка тривожність спостерігається

лише у 20% досліджуваних, що пов'язано з їх особистісними властивостями.

Такий розподіл результатів можна пояснити тим, що саме в молодшому

шкільному віці ще переважають інстинктивні страхи та починають з'являтися

соціальні страхи, які пов'язані з провідною діяльністю в означеному віці. За

дослідженнями О. І. Захарова саме в молодшому шкільному віці на одному рівні

можуть бути представлені страх і побоювання, страх і тривожність. Також

молодший шкільний вік характеризується появою більш негативних емоцій, які,

в свою чергу, призводять до зниження самооцінки.

Аналіз отриманих результатів за означеною методикою у молодших

школярів з неповних сімей дозволив визначити, що у досліджуваних переважає

показник переживання страху (65%) та легкість виникнення побоювань і страхів

(60%). Також у значної кількості дітей виявлені показники страху і тривоги

(44%). Такі результати ми можемо пояснити, по-перше, як було зазначено вище,

особливостями дано-го вікового періоду, по-друге, особливостями сімейного

виховання та соціального статусу, а саме «неповна сім'я».

Порівняльний аналіз отриманих результатів за методикою «Неіснуюча тварина» у досліджуваних з повних та неповних сімей (див. рис. 1.) дозволяє стверджувати, що в обох досліджуваних групах в малюнках переважають показники легкості виникнення страхів та їх переживання, однак ці показники більше виражені в групі досліджуваних з неповних сімей.

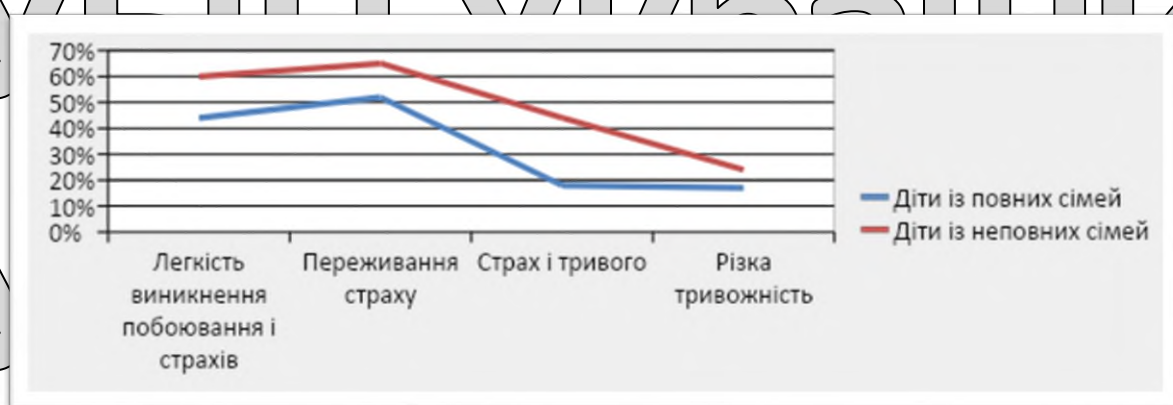


Рис.1. Порівняльний аналіз отриманих результатів за методикою «Неіснуюча тварина» у дітей з повних та неповних сімей

Отже, результати дають можливість визначити високий рівень переживання соціального стресу дітей з неповних сімей, страх самовираження, страх оцінки оточуючих, відчуття неповноцінності, емоційне напруження, труднощі у встановленню соціальних контактів.

Попередній аналіз досліджень є підґрунтям для розробки корекційної програми зниження тривожності у молодших школярів із неповних сімей.

2.3. Розробка корекційної програми зниження тривожності у молодших школярів із неповних сімей

Корекційна програма спрямована на зниження рівня тривожності, подолання негативних проявів у спілкуванні та гуманізацію міжособистісних стосунків дітей.

Програма розрахована на 10 занять, кожне по 40-45 хвилин, що відповідає віковим особливостям молодших школярів.

Основна мета програми – забезпечення можливостей для підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції емоційних станів, в першу чергу, тривожності, розвиток комунікативних умінь та сприяння процесу становлення позитивних відносин у дитячій групі.

Основні завдання програми:

- Набуття та закріплення молодшими школярами навичок позитивної вербальної та невербальної комунікації.
- Розвиток навичок експресивної виразності.
- Розвиток уміння щиро ділитися своїми почуттями та розуміти почуття інших.
- Розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії.
- Підкріплення позитивного образу «Я».
- Оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану.
- Стимулювання побудови сприятливих взаємовідносин у групі.

Тривалість кожного заняття може складати 35-50 хвилин в залежності від стану дітей та складності запропонованих вправ та інших видів роботи.

Головний зміст групових занять складають ігри та психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери, зниження рівня тривожності та формування навичок соціальної поведінки молодших школярів. В ході роботи важливо створити позитивний мікроклімат в групі, забезпечити групову динаміку та взаємодію між дітьми та керівником групи.

При цьому слід пам'ятати, що розвивальний ефект має бути досягнутий не за рахунок збільшення психотехнічних прийомів, а за рахунок найбільш повного використання потенціальних можливостей кожної з комплексних вправ, відібраних для заняття. Так, скажімо, вправа, спрямована на корекцію жаків може одночасно сприяти формуванню навичок спілкування, згуртуванню групи, створювати умови для самопізнання, тощо. Окремі вправи можуть використовуватися багаторазово, з ускладненнями, передачею функції ведучого від дорослого до дітей, різними варіаціями. Якщо вправа повністю

відпрацьована, але дуже подобається дітям, її потрібно включати в роботу групи до тих пір, поки бажання її виконувати зберігається [47].

М.Р.Бітянова пропонує наступну структуру занять: ритуал привітання, розминка, основний зміст заняття, рефлексія, ритуал прощання.

Ритуали привітання-прощання є важливим моментом роботи з групою, що дозволяють згуртувати дітей, створити атмосферу групової довіри та прийняття, що, в свою чергу, надзвичайно важливо для плідної роботи. Ритуали можуть бути придумані самою групою в ході обговорення, або запропоновані психологом чи педагогом.

Ритуали виконуються на кожній зустрічі, в них повинні брати участь всі діти. З часом контроль за виконанням ритуалів переходить від дорослого до самих членів групи.

Розминка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їх активності, стимулює включення до продуктивної діяльності. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але і між окремими вправами, а також в тому випадку, коли тренер відчуває необхідність змінити актуальний емоційний стан дітей. Вправи для розминки відбираються з урахуванням змісту та завдань конкретного заняття [45].

Основний зміст заняття є сукупністю вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань розвивального комплексу. Пріоритет тут складають багатofункціональні техніки, що сприяють розвитку емоційної сфери та соціальних навичок дітей. Послідовність вправ повинна передбачати зміну видів діяльності та психофізіологічних станів дітей: від рухливого до спокійного, від складної, напруженої гри до релаксації тощо. Вправи використовуються з урахуванням фактора стомлюваності дітей. Ігор не повинно бути занадто багато, розпочинати та завершувати заняття бажано одною з улюблених вправ дітей, епізодично з темою заняття.

Рефлексія передбачає ретроспективну оцінку заняття в двох аспектах: емоційному (що сподобалось – не сподобалось, було добре – погано і чому) і смислового (чому це важливо, навіщо ми це робили). Рефлексія попереднього

заняття включає спогади дітей про те, чим вони займались минулого разу, що особливо запам'яталось, для чого вони це робили, тощо. Рефлексія наприкінці заняття дає дітям змогу при допомозі дорослого відповісти на питання: для чого це

потрібно, як це може допомогти в житті, створює можливість зворотного

емоційного зв'язку між психологом (педагогом) та учасниками групи.

Заняття 1.

Мета: знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.

Повідомлення загальної мети роботи групи.

Діти сидять в коло. Керівник повідомляє дітям, що вони будуть зустрічатися разом на спеціальних заняттях. Ці заняття не будуть схожі на уроки.

На них можна буде гратися, малювати, а головне – поділитися своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу або підтримку, навчитися краще розуміти себе та інших, взяти про себе та інших багато нового та корисного.

Правила групової взаємодії.

Для успішної діяльності тренінгової групи доцільно розробити та засвоїти правила групової взаємодії. Для дітей їх не повинно бути занадто багато.

Головними можуть бути такі:

- Говорити коротко, конкретно і тільки про те, що думаєш або відчуваєш сам.

- Слухати товаришів уважно, не перебиваючи.

- Критикувати не людину, а конкретний вчинок.

- Критикувати лише в доброзичливій формі, бажано, щоб критика

супроводжувалась конкретною порадою та впевненістю у можливості виправлення недоліків або помилок.

Гра «Знайомство»

Кожному учаснику пропонується обрати собі будь-яке м.'я, яким він хотів би, щоб його називали інші. Ця процедура має діагностичний зміст, вона виявляє бажаний об'єкт ідентифікації дитини. Найчастіше молодші школярі обирають імена дівчаток і хлопчиків, іноді не ті, якими називають їх самих. Вибір не свого

імені може бути ознакою неприйняття себе. Так може виявитися відчуття власного неблагополуччя у дитини. На першому занятті не слід виявляти, чому дитина назвала себе по-іншому, щоб не відпугнути її. Зробити це можна пізніше, коли діти адаптуються до нової форми роботи та відчують довіру до

керівника групи. Повторивши по черзі (по колу) своє м.'я, діти придумують і малюють його символ-образ, наприклад у вигляді піктограми. Цей символ діти малюють на обкладинці власного щоденника, як би підписуючи його. Після цього пропонується гра «Гості», яка дозволяє запам'ятати нові імена учасників групи та виявити характер міжособистісних стосунків.

Гра «Гості»

Керівник групи повідомляє дітям, що для того, щоб вони змогли швидко та добре запам'ятати свої нові імена, вони зараз пограють в цікаву гру. Кожен учасник подумки уявляє собі якесь свято, яке недавно відбулося або відбудеться (найчастіше діти уявляють свій день народження). При цьому можна запропонувати дітям протягом 1-2 хвилин заплющити очі і уявити собі це свято, знову побувати на ньому, відчути святкову атмосферу. Після цього дітям пропонується уважно подивитися один на одного і по черзі (по колу)

назвати нові імена тих учасників групи, яких вони б запросили на свято. Гра соціометрична. Керівник отримує можливість зафіксувати ієрархію взаємовідношень дітей, статус кожного з них, виявити групу, що потребує статусної корекції[40].

Рухлива гра «Море хвилюється...»

Знайома всім дітям і дорослим гра була дещо змінена відповідно до метипрограми. Діти обирають одного, хто повертається спиною до інших, і промовляє «Море хвилюється раз...». Після рахунку «три» діти повинні завмерти

в незвичайній позі. Керівник гри підходить по черзі до кожного учасника «включає» його і намагається вгадати кого і в якому стані він зобразив. Потім дитина сама розповідає, що вона хотіла зобразити. При цьому керівник обов'язково аналізує разом з групою виразні невербальні засоби передачі

здуманого образу (міміка, погляд, жести, тощо), обговорює наскільки вдалим був їх вибір. Під час даної гри діти навчаються розпізнавати і «читати» емоційні стани інших людей, адекватно передавати свій. Гра також допомагає коректувати нетерплячість. Слід пам'ятати, що участь у всіх вправах є добровільною, не можна

заставляти дитину, можливо вона ще не досягла необхідного рівня адаптації в групі.

Етюд «Слухаємо себе». (Вправа на м. релаксацію).

Дітям пропонується сісти в зручній позі. На 1-2 хвилини заплющити очі, розслабитися, прислухатись до себе, «заглянути в себе» і подумати: що кожен почуває, який у нього настрій. В той же час керівник малює крейдою на дошці або прикріплює плакат з зображеннями різних емоційних станів людини: радості, злості, страху, подиву, спокою. Діти по черзі розповідають, не відкриваючи очей, як вони себе почувають, який у їх настрій. Після цього тренер пропонує дітям

відкрити очі і подивитися на схематичні зображення різних емоційних станів. Разом з керівником групи обговорюються особливості мімічної експресії обличчя в кожному випадку: положення брів, куточків рота, очей. Вправа дозволяє діагностувати емоційне самопочуття учасників групи, ступінь прийняття ними

форм і методів роботи. Завершуючи вправу, керівник просить дітей швидко та схематично зобразити свій стан та настрій.

Вправа «Що сте почуття»

Ця вправа використовується як діагностичний метод вивчення ступеня єдності групи. Для цього дітям пропонується відповісти на питання, але не від себе, а як би від усіх учасників групи, так, як, на їх думку, відповіла би більшість.

Відповіді діти повинні мовчки записувати. Не називаючи ніяких варіантів вголос, інакше гра не відбудеться, «не буде цікаво». Пропонуються питання наступного плану: який у більшості групи улюблений день тижня? Яка найулюбленіша пора року? Яке найулюбленіше число 2, 3, 4 чи 9? Яку геометричну фігуру вибрала

група: ромб, трикутник, квадрат чи коло? Що хотіли б робити учасники групи у даний момент? Після виконання першої частини завдання керівник знову зачитує питання і варіанти відповідей, а кожна дитина піднімає руку в тому випадку, якщо прозвучала його відповідь. Проводиться експрес-обробка результатів виконання

завдання. Найбільша кількість відповідей на дане питання вважається думкою групи, діти визначають його по кількості піднятих рук. Так, керівник говорить «понеділок» і рахує скільки учнів підняло руки, потім «вівторок» і знову підраховується кількість піднятих рук і т.д. по кожному питанню. Діти тут же

отримують інформацію про ступінь розвитку в них «шостого почуття». Ця вправа повторно проводиться на заключному етапі тренінгу для того, щоб порівняти наскільки зросла групова єдність та згуртованість дітей.

Малювання на тему «Мій самий щасливий день»

Дітям пропонується протягом 2-3 хвилин пригадати і намалювати самий щасливий день у своєму житті. Керівник групи просить дітей пригадати, що вони відчували в той день, чим він запам'ятався, пропонує «поділитися» своєю радістю з іншими дітьми. Малювання сприяє невербальному вираженню переживань, про

які дитина не завжди може розповісти. Аналіз розповідей, кольорових рішень, змісту малюнків дає змогу в певній мірі діагностувати рівень їх домагань.

Доброзичливе обговорення малюнків, розуміння почуттів дітей, стимулююча похвала знімає бар'єри спілкування, емоційну напругу дітей і створює відчуття «захищеності в групі». По закінченню обговорення малюнків керівник бажає

дітям, щоб в їхньому житті було більше щасливих днів, і звертає увагу на те, що часто це залежить від них самих [28, 25].

Етюд «Веселка»

Діти сідають зручно, заплющують очі і протягом 1-2 хвилин уявляють легку, прекрасну веселку, гру кольорів і себе в спокійному, приємному, розслабленому стані. Керівник настраює дітей на відчуття спокою, розслабленості. По закінченні вправи обговорюється, що відчували діти під час її виконання, хто «бачив» щось незвичайне. Закінчується заняття тим, що діти встають, потягаються та рухами рук над головою зображують веселку.

Етюд «Посмішка по колу»

Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожна дитина повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше та приємне, посміхається йому. При цьому можна образно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по колу, з рук в руки. Така форма прощання може стати традиційним ритуалом за час роботи групи. Керівник цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групу за роботу та запрошує на наступну зустріч.

Заняття 2.

Мета: розвиток навичок невербальної взаємодії, вміння розуміти свої емоції та досягати поставленої мети.

Вправа «Зустріч»

Учні стають у дна кола: зовнішнє і внутрішнє, обличчям один до одного і, використовуючи невербальні засоби спілкування, по черзі вітаються з кожним учасником протилежного кола так, начебто вони зустріли: друга; приятеля; учня із свого класу; учня із паралельного класу; сусіда; ворога; хлопчика або дівчинку, який(яка) подобається; вчителя; незнайомця; батьків свого однокласника, маленьку дитину тощо. Тренер періодично змінює завдання. Після завершення вправи проводиться обговорення на тему: Які відчуття, емоції були в тебе, коли доводилося вітатися з однолітком, старшою за тебе людиною, молодшим, незнайомцем? Як змінювалися твої жести, рухи, емоційний стан? Які, можливо, були труднощі? Як це пов'язано із твоєю поведінкою в житті?

НУБІП УКРАЇНИ

Під час обговорення дається можливість висловлюватись кожному бажуючому. Тренер звертає увагу дітей на те, що у різних життєвих ситуаціях, у спілкуванні з різними людьми ми діємо по-різному. Також необхідно

акцентувати увагу учнів на усвідомленні своїх актуальних відчуттів за принципом «тут і тепер». Тренер слідкує за дотриманням правил надання зворотного зв'язку.

НУБІП УКРАЇНИ

Вправа допомагає учням усвідомити, що наші дії, міміка завжди відбивають емоційне ставлення до співрозмовника. Щоб краще розуміти емоції співрозмовника, можна аналізувати його жести і міміку. В свою чергу для того, щоб бути зрозумілим для інших, треба вміти невербально проявляти свої емоції.

НУБІП УКРАЇНИ

Вправа «Молекули»

Учні рухаються в хаотичному порядку, не торкаючись один одного, без будь-якої взаємодії, уявляючи себе «молекулами» одного тіла, і зосереджуючись на своїх емоціях. Тренер дає команду продовжувати рух, але оновлює завдання. Учні повинні, зустрічаючись один з одним, на короткий час зупинитися і, дивлячись в очі один одному, намагатися зрозуміти: «Що я відчуваю?»

НУБІП УКРАЇНИ

Тренер пропонує невербально проявляти певні емоції: посміхатися один одному; сердитися; підозрювати; ображатися; вихвалитися; боятися; дивуватися; пустувати; заздрити; ненавидіти; жаліти; радіти тощо.

НУБІП УКРАЇНИ

В будь-який момент тренер може «перетворити» учасників на «камінь». Це означає, що після того, як тренер вимовив: «Камінь!», учасники групи повинні завмерти на місці, зосереджуючись на своїх актуальних внутрішніх відчуттях, емоціях. Після команди тренера: «Рух!» учасники продовжують рухатися.

НУБІП УКРАЇНИ

Обговорення, обмін почуттями, враженнями:

- Чи вдалося зрозуміти свої емоції?
- Як змінювався ваш внутрішній стан, коли виражали мімікою різні емоції?
- Що відбувалось із відчуттями, коли треба було «перетворитись на камінь»?
- Чи відчували ви емоції іншої людини? Що вразило?

- Коли було найнеприємніше? Ви можете поділитися своїми почуттями із партнером
- Як в житті ви визначаєте своє ставлення до іншої людини?

Під час рефлексії ведучий акцентує увагу дітей на вмінні усвідомлювати свої актуальні почуття, емоції. Важливо показати учням на їх власному досвіді, що існує великий спектр емоцій, почуттів. Кожен може відчувати як позитивні, так і негативні емоції. Встановлення балансу між ними допомагає людині краще адаптуватися у житті. Діти повинні усвідомити, що можна навчитися регулювати свій емоційний стан, в першу чергу, почуття тривоги.

Психологічний коментар. У спілкуванні емоційне сприйняття співрозмовника значно впливає на характер взаємовідносин. Зазвичай, неприємно відчувати на собі негативні емоції іншого.

Учні роблять висновок: якщо хтось проявляє на твою адресу негативні емоції, то це не означає, що ти поганий, але може означати, що співрозмовник не задоволений твоїми діями (вони для нього неприємні або незрозумілі). Якщо ти сам часто не задоволений чужими діями, то розберися у собі: що тобі неприємно чи не зрозуміло? Тривалі негативні емоції шкодять здоров'ю та заважають порозумітися із співрозмовником, не породжуючи конфлікту. Тому краще встановити причину непорозуміння та щиро висловити свої почуття.

Вправа «Ціль»

Учні сідають на стільці у коло. Кожен мовчки обирає собі «ціль» — інший стілець, на який би він хотів пересісти. Потім, із заплющеними очима всі разом починають рухатися до своєї цілі. Досягти мети - означає сісти на обраний стілець. Тренер дає такі завдання: досягти цілі з максимально обережним ставленням до оточуючих: досягти цілі, не зважаючи на почуття оточуючих; досягти цілі з достатньою повагою до оточуючих та пам'ятаючи про свої потреби. Якщо стілець-ціль зайнятий, то учень продовжує шукати інший вільний стілець, і той, хто вже сидить поруч із пустим стільцем, може постукувати по

ньому, допомагаючи знайти вільне місце. Ведучий в процесі гри просить дітей звертати увагу на свої емоції.

Після проведення гри обговорюються питання:

- Які були відчуття, коли треба було досягти цілі з різним ставленням до оточуючих?

- В якій ситуації вдалося краще справитися із завданням?

- Чим ви керувалися, коли ставили перед собою цілі? Як змінювалось емоційне задоволення від досягнення найлегшої і найважчої цілі?

В ході проведення вправи тренер стежить за організацією безпечного простору під час пересування учнів, заохочує учасників допомагати один одному, якщо хтось залишився без стільця. Після обговорення тренер звертає увагу учнів на те, що найшвидше та найефективніше досягти ціль можна годі, коли в цьому прагненні ми достатньо поважаємо оточуючих та, разом з цим, пам'ятаємо про свої потреби.

Вправа активізує розвиток соціальної взаємодії та є проєкцією побудови реальних взаємовідносин у групі

Психологічний коментар. Вправи даного заняття активізують розуміння третьокласниками власних почуттів та допомагають усвідомити характер своєї поведінки у фруструючих ситуаціях.

На завершення заняття можна запропонувати традиційну вправу «Посмішка по колу».

Зняття 3

Мета: розвиток уваги, вміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.

Рухлива гра «Будь ласка».

Існує декілька варіантів гри. Її суть полягає в тому, що ведучий подає команди, виконувати які діти повинні, коли вони супроводжуються певним звертанням. Для даного заняття можна обрати слово «будь ласка». Якщо це слово

не пролунало, а деякі діти виконали команду, то вони вибувають з гри. Команди можуть бути самими різноманітними, наприклад: «ліворуч», «праворуч», «кругом» тощо. Гра розвиває увагу дітей та допомагає їм зняти емоційну напругу на початку заняття.

Бесіда «Чарівне слово».
Логічним продовженням гри є коротка бесіда про силу чарівного слова «будь ласка», про наслідки ввічливості та грубощів, про те яке враження справляє ввічлива, а яке груба людина, і яка з цих двох тактик вирішення проблем є більш ефективною.

Вправа «Наші емоції».
Для даної вправи керівнику потрібен набір карток або плакат із зображенням різних емоційних станів людини. При роботі з картками пропонується серія завдань:

- назвати емоційні стани, зображені на картинках;
- розділити аркуш паперу на дві половини і перемалювати схематичні зображення так, щоб зліва розташувались емоційні стани, які дітям подобаються, а праворуч – не подобаються. Після виконання завдання діти по черзі називають та пояснюють, чому їм подобають чи не подобаються ті чи інші емоційні стани.

- Визначити свій настрій, емоційний стан на даний момент, схематично зобразивши його в щоденнику, коротко пояснити причину того чи іншого емоційного стану.

Для виконання цієї частини завдання можна пригадати етюд «Слухаємо себе». При обговоренні різних емоційних станів керівник звертає увагу на самопочуття дітей в групі, констатує наявність підвищеної тривожності у окремих членів групи.

Вправа «Подобається – не подобається».

Після обговорення причин того чи іншого емоційного стану дітей, керівник просить учасників групи розподілити чистий аркуш паперу на дві половини і записати відповіді на запитання.

- що мені не подобається в школі ?

- що мені не подобається вдома ?

що мені не подобається взагалі в житті ?

Відповіді на ці запитання діти записують в лівій частині аркуша. Після цього пропонується серія позитивних питань, відповіді на які діти записують в правій частині аркуша.

- що мені подобається в школі ?

- що мені подобається вдома ?

- що мені подобається взагалі в житті ?

Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається в школі, вдома і в житті. Важливою є саме така послідовність відповідей: спочатку негативні, потім позитивні, щоб показати, що не все в житті так погано, є позитивні моменти і хороші люди. Ця вправа дозволяє отримати інформацію про характер взаємовідносин дитини з однокласниками, членами сім'ї, оточуючими, про те яке місце і роль визначає для себе дитина в класі, в сім'ї, як дитина сприймає себе серед інших.

Вправа «Продовжи речення».

При проведенні даної вправи керівник продовжує збір інформації про учасників групи. Для цього дітям пропонується серія проєктивних питань. Учні пропонується продовжити речення першими, що приходять на ум фантазіями, не роздумуючи занадто довго, бо правильних чи неправильних відповідей не існує.

На аркуші паперу діти записують продовження фраз: «Більше всього я боюсь..», «Я злюсь, коли...», «Мені сумно, коли...». По відповідям можна оцінити здатність дитини до рефлексії власних переживань. Відповідь «не знаю» може свідчити про недостатній розвиток цієї здібності, або про високу значимість проблеми, що викликає жах.

Вправа «Дай мені книгу».

Керівник пропонує дітям уявити себе в наступній ситуації. Учень приходить в клас і бачить на столі цікаву книгу в красивому переплёті. Йому дуже хочеться взяти її, подивитися малюнки. Він підходить до столу. Але в цей момент книжку

бере інший учень. А книгу подивитися так хочеться! Як бути? Як її отримати?

Діти програють ситуацію по черзі, парами. Після програвання ситуації всіма учасниками групи проводиться обговорення варіантів її вирішення, і діти спільно з керівником групи роблять висновок про те, що найбільш конструктивною

формою досягнення результату (отримання книги) виявилось ввічливе прохання.

Виконання цього завдання дозволяє дітям порухатись, зняти втому та емоційну напругу.

Вправа «Сходи».

Дивлячись на зразок, підготовлений керівником на дошці, діти малюють сходи. Керівник пояснює зміст завдання: уявіть собі, що всіх учнів вашого класу розсадили на сходи, дотримуючись однієї умови. На першу сходинку посадили самих старанних, розумних дітей, які добре вчаться, старанно

виконують всі завдання в школі і дома, на другій сходинці розташувалися учні, які теж добре вчаться, але інколи бувають неуважними, допускають помилки. Як ви думаєте які діти потраплять на останню, найнижчу сходинку? А тепер подумайте на якій сходинці посадили б вас? А на інших сходах намалюйте себе на тій сходинці, на якій би ви хотіли сидіти, тобто як би ви хотіли вчитися. Дані,

отримані при виконанні цієї вправи, дають інформацію про характер самооцінки кожного учня та рівень його домагань в сфері навчальної діяльності.

Вправа «Скинь втому».

Діти стають у вільне коло. Керівник пропонує їм розставити широко ноги, трохи зігнути їх в колінах, зігнути тіло, вільно опустити руки, розправити пальці, нахилити голову до грудей. Після цього докочатися вбік, вперед, назад, а потім різко потрусити головою, ногами, тілом. Керівник при цьому говорить,

звертаючись до кожного: «Ти скинув свою втому? Що ще осталося? Тоді повтори ще раз.»

Етюд «Слухаємо себе» (вправа на ауто релаксацію).

Протягом 1-2 хвилин діти розслабляються та слухають себе. Після чого

зображують свій настрій наприкінці заняття.

Етюд «Посмішка по колу» - на прощання.

Заняття 4

Мета: Розвиток емоційної сфери, емпатії, корекція фобій, формування єдиних цінностей групи та відчуття захищеності її членів.

Гра «Вгадай емоцію».

Один із учасників групи повертається спиною до інших. Керівник демонструє картку з схематичним зображенням емоційного стану, і сам з допомогою міміки обличчя показує її. Діти мовчки повторюють за тренером мімічні рухи. Тому, хто стоїть спиною пропонують повернутися і, уважно подивившись на обличчя дітей, вгадати який емоційний стан вони зображують. Якщо він правильно вгадав, йому надається право обирати наступний стан, який буде зображуватись. Відгадувати його буде інший учасник групи, який найкраще відобразив першу емоцію.

Етюд «Слухаємо себе».

Бесіда «Наші жахи».

Керівник запитує дітей, які з емоцій, зображених на картках (плакаті) самі неприємні. Якщо, перелічуючи емоції, діти не назвали жах, керівник сам нагадує про нього. Коротко обговорюються особливості мімічні експресії обличчя даного стану, відчуття, що виникають, коли людина відчуває жах, згадують як описується цей стан.

Малювання на тему «Мій жах».

Після невеликої вступної бесіди керівник просить дітей подумати, чого вони найбільше бояться і намалювати свій жах. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкту жаху, тривоги дитини. Малюнок

виконується на окремому аркуші паперу. Після цього тренер пропонує дітям розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і повідомляє дітям, що кожен з них переміг свій жах, що жаху більше не існує, тому що розірвані шматки разом з сміттям вивезуть на звалище, сплять, і від жахів більше нічого не залишиться.

Вправа «Я – чарівник».

Після того, як діти схематично зобразили свій настрій, їм пропонується знову закрити очі і подумки побувати в казковій країні. В ній збуваються всі мрії і бажання, особливо якщо ти могутній чарівник. Уяви себе в ролі чарівника, який може зробити все, що побажає. Діти повинні подумати, що зробив би кожен з них, якби був наділений такою могутньою силою. Свої відповіді діти спочатку коротко записують в щоденниках, не проговорюючи ніяких варіантів відповідей (щоб уникнути повторення чужих думок), а потім по черзі озвучують. Діагностичним є вибір «сфери чаклування» - дім, школа, знайомі, друзі, власні особистісні якості.

Малювання на тему «В кого я б перетворився в чарівній країні?» Після виконання вправи «Я – чарівник» дітей просять подумати в кого кожен з них хотів би перетвориться, якби був чарівником. Відповідаючи на це питання, діти найчастіше називають тварин. Відповідь «ні в кого, хочу оставатись собою» свідчить про задоволеність собою, м'якшею релаксації. Учасники групи замальовують тварину, з якою вони себе ідентифікували, і коротко записують відповіді на питання: де живе ця тварина? Що вона їсть? Чим подобається дитині.

Інтерпретація малюнків і відповідей ґрунтується на аналізі мотивації дитиною свого вибору, певною життєвою характеристикою даної тварини і якостями, притаманними не тільки тваринам, але і людям. Сукупність мотивацій може дати оносередкований психологічний портрет дитини, виявити риси, як бажані, так і небажані, ті які дитина приписує собі або відкидає. Для розвантаження можна запропонувати дітям встати і зобразити свою тварину, її зовнішній вигляд, рухи, ходу.

Етюд «Слухаємо себе».

Протягом 1-2 хвилин діти розслабляються і «слухають себе», після чого швидко і схематично зображують свій настрій наприкінці заняття.

Вправа «Дерево» (на саморегуляцію).

Діти стають в коло на деякій відстані один від одного. Кожен учень сильно надавлює п'ятками на підлогу, руки стискає в кулачки, міцно стискає зуби.

Ведучий говорить, звертаючись до кожного: «Ти – могутнє, міцнє дерево, у тебе сильнє коріння, і ніякі вітри тобі не страшні. В складних життєвих ситуаціях, коли хочеться плакати або битися, - стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі,

що ти сильний, у тебе все здійсниться, і все буде добре. Ти – впевнена людина.»

Потім діти беруться за руки, підіймають їх догори, продовжуючи надавлювати п'ятками на підлогу. «Ми разом велика сила. Самотньому дереву важко, разом ми цілий ліс. Разом нам не страшні ніякі негоди.» Після цього керівник пропонує

дітям розслабитися, перестати надавлювати п'ятками на підлогу, помахати руками, розслабити м'язи обличчя, виконуючи ритуал прощання.

Заняття 5.

Мета: розвиток навичок міжособистісного спілкування, емоційної саморегуляції, конструктивної поведінки в конфліктній ситуації.

Вправа «Шикуйтеся в ряд».

Керівник пропонує дітям стати в ряд ліворуч від нього, не даючи ніяких додаткових пояснень та уточнень. У випадку, якщо діти задають питання, їм

відповідають: «Так, як ви захочете». Дана вправа допомагає діагностувати характер групових відносин: лідери, як правило, прагнуть зайняти вигідні, з їх

точки зору, позиції, відштовхуючи тих, чий авторитет в групі нижчий. Крім того, спостерігаючи за тим, яке місце прагне зайняти кожен учасник групи, керівник

робить висновки про самооцінку кожного учасника. Звичайно, діти з завищеною самооцінкою прагнуть зайняти «перні» (ліворуч від керівника) місця в шерензі.

Діти з заниженою самооцінкою, особливо ті, чий груповий статус невисокий, задовольняються «середніми» та «останніми» місцями. Коли діти вишикувались,

їм пропонується рухлива гра та етюд «Слухаємо себе».

Вправа «З ким я дружу, а з ким ні».

В основі даної вправи лежить добре знайомий метод соціометрії. Учасникам групи необхідно розділити аркуш паперу на дві половини і записати ліворуч прізвища дітей із свого класу, з якими вони дружать і чому, а праворуч – з ким не дружать і чому. Кількість виборів не обмежено. Тренер попереджує дітей, що їх вибори обговорюватися не будуть. Обговорюванню підлягають лише причини симпатій і антипатій. Після завершення заняття керівник проводить стандартну обробку даних, визначає соціометричний статус кожного учасника групи та ієрархію взаємовідношень дітей. Обговорення мотивів вибору та відторгнення дітьми друзів дає матеріал для виявлення потреб дитини в спілкуванні та проблем, які існують у цій сфері. Підводячи підсумки, керівник говорить дітям, що дійсно не завжди люди сходяться характерами, бо всі ми різні. І в цьому ми переконаємося, виконуючи наступне завдання.

Розігрування в ролях ситуації «Капелюх».

Розподілившись на пари, діти по черзі розігрують добре відому ситуацію: одна людина відпочиває на лавці, поклавши капелюха. Поряд сідає інша людина, прямо на капелюх. В даному випадку діти демонструють свою реакцію на фруструючу ситуацію. Після програвання ситуації обговорюються реакції, як «потерпілого», так і «винуватого». Підводячи підсумок обговоренню керівник звертає увагу дітей на те, що всі люди різні: один веселий, привітний, інший рухливий, емоційний, хтось може «плакса» тощо. Після обговорення різних реакцій в ситуації можливого конфлікту, тренер пропонує ще раз пограти в «Капелюха». При цьому до роботи залучаються саме ті діти, які демонстрували неадекватні агресивні реакції. Відпрацьовуються бажані моделі поведінки в конфлікті, що сприяє формуванню і розвитку у учнів навичок самоконтролю та саморегуляції поведінки.

Вправа «Візьми себе в руки».

Продовжуючи тему самоконтролю і саморегуляції поведінки керівник навчає дітей наступному прийому. Він говорить, що як тільки учень відчує, що

його щось непокоїть, хочеться когось стукнути, щось кинуть, є дуже простий засіб довести собі свою силу: потрібно взятися долонями за лікті і сильно приприснути руки до грудей. – це поза сильної духом людини.

Етюди «Слухаємо себе» та «Посмішка по колу».

Заняття 6.

Мета: релаксація негативних емоцій, розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції, релаксація членів групи.

Рухлива гра «Злюка»

Один з членів групи сідає на стілець. В руках у нього рушник або легка хустка. Всі інші учасники бігають навкруги нього і прагнуть розізлиги: дразнять, кривляються, доскочуть. Тренер слідкує за тим, щоб діти не вдавались до образ та не завдавали болю. «Злюка» терпить якомога довше, але коли їй набридає починає ганятися за дітьми, намагаючись відшмагати їх рушником по спинах. Гра дає можливість виходу агресії та розвиває витримку. Досвід показує, що найбільш агресивні учні як правило, найдовше терплять, коли їх дразнять.

Вправа «Візьми себе в руки»

Дітям пропонується згадати вправу, яка допомагає стримувати негативні прояви, «взяти себе в руки». Вправа може використовуватися в тих випадках, коли діти відволікаються і необхідно налаштувати їх на серйозну роботу.

Етюд «Слухаємо себе»

Вправа «Уважність до інших»

Один з учасників групи сідає спиною до інших. Він повинен детально описати зовнішність будь-кого з членів групи (по замовленню групи). Бажано при цьому, щоб керівник допомагав тому, хто описує однокласника, звертаючи його увагу на те, який настрій у дитини, яке враження вона справляє на оточуючих, які думки і асоціації виникають при спілкуванні з нею. Завдання виконується до тих пір, поки не будуть описані всі учасники групи. Вправа розвиває здібність бути уважними, слідкувати за своєю зовнішністю, контролювати власні емоції.

Розігрування в ролях ситуації «Привіт другу»

Діти сідають в коло. Їм необхідно привітатися з кожним учасником гри, підкреслюючи при цьому індивідуальність партнера, називаючи притаманні йому риси характеру. Особливу увагу слід звернути на те, які слова обирає кожен учасник, щоб привітати іншу дитину, які жести при цьому використовує, як

представлена експресія обличчя. Керівник разом з учасниками групи розглядає типові помилки, демонструє конструктивні засоби контакту-привітання. Після цього дві-три пари учнів програють моделі бажаного привітання. Якщо діти добре засвоїли цю вправу, можна використовувати її для того щоб налаштувати дітей на конструктивне спілкування, допомогти продуктивно працювати [22].

Вправа «Девіз»

Керівник розповідає дітям, що в старину був звичай на воротах замку або на щитах давніх лицарів зображати герб і девіз, тобто короткий вислів, що відображає ведучу ідею або мету власника. Після цього тренер пропонує дітям придумати власний девіз. Щоб дітям було зрозуміло, чого від них чекають, керівник називає свій девіз, наприклад, «Завжди допомагати людям, не дивлячись ні на що». На придумування девізів відводиться 5-7 хвилин, після чого діти по черзі називають свої девізи і дають пояснення, якщо це необхідно.

Бесіда «Мій девіз»

Проаналізувавши всі девізи, тренер звертає увагу на те, що ніхто з дітей в своїх девізах не говорив, що буде когось кривдити, ображати, бити. До чого прийшла б людина, девізом якої були б сварки, розбій, тощо? Як виглядає така людина? Яке враження справляє про себе у оточуючих? Чи хочеться спілкуватися та дружити з такою людиною? Керівник підтримує девізи дітей, звертаючи особливу увагу на цікаві, оригінальні, говорить про те, що має надію, що в житті діти будуть керуватися тільки добрими намірами, пронесуть свій девіз через все життя и будуть поводитися відповідно.

Малювання на тему «Мій герб»

Після закінчення роботи над індивідуальними девізами тренер пропонує дітям придумати і намалювати в щоденниках свій герб. Звертається увага

учасників групи на те, що герб малювався на щиті лицаря (його бачили в бою противники) і на воротах замку (де його могли бачити і вороги і друзі). Тому слід добре продумати зміст зображення на гербі.

Етюд «Слухаємо себе»

Вправа «Гора з плечей» (на м. релаксацію та саморегуляцію).

Керівник пояснює дітям, що вони втомилися, їм важко, хочеться лягти, а треба ще щось зробити, тому слід виконати вправу «Гора з плечей». Для цього треба опустити плечі, «скинувши гору з плечей». Повторивши цю вправу з дітьми 2 – 3 рази тренер повідомляє, що в разі, коли втома велика, вправу слід повторити 5 – 6 разів, і тоді зразу стане легше.

Заняття 7.

Мета: стимулювання позитивної самооцінки, розвиток навичок спілкування в групі.

Гра «Казки навпаки»

Дітям пропонується скласти казку або оповідання навпаки, з кінця. Наприклад, учень, що сидить наприкінці ланцюга, розпочинає розповідати: «І після цього вони жили довго та щасливо». Наступний продовжує: «Нарешті вони помирилися» і т.д. Той, хто порушив зворотню послідовність вибуває з гри. Цю гру можна повторити 2 рази. Другий раз в цю гру треба грати, дотримуючись всіх правил, з виключенням дітей, що допустилися помилок.

Гра «Компліменти»

Учасники групи кидають м'яч з словами «Мені подобається в тобі те, що ти...». Той, хто отримав м'яч кидає його іншому учаснику з тими ж словами.

Розігрування в ролях ситуації «Одне і теж по-різному»

Керівник пропонує дітям по черзі по-різному виконати певне завдання. Наприклад, з різними інтонаціями, відтінками голосу привітатися, відмовити, звинуватити гощо. Характер відтінків і ситуацію задає тренер. На даному занятті дітям пропонується привітатися: спочатку як невпевнена в собі, потім як агресивна, як стримана, як самовпевнена людина. До виконання завдань

залучаються тривожні діти від лиця невпевненої людини і навпаки. Це дає можливість програти різні ролі, побачити себе в інших людях.

Вправа «Іноземець у школі»

Ведучий пропонує дітям розповісти про свою школу іноземному туристу, який не розуміє української мови. Зробити це потрібно жестами, не використовуючи слів. Діти виконують вправу по черзі.

Після проведення даної вправи учні можуть скласти казку про свою школу.

Ця вправа може мати діагностичну спрямованість: вона виявить проєкцію ставлення дітей до школи та вчителя.

Заняття 8.

Мета: корекція шкільної тривожності, стимулювання мотивації навчання, формування позитивної Я-концепції особистості учнів.

Вправа «Урок і перерва»

Ведучий називає справи, а діти відповідають, коли вони виконуються: на уроці чи на перерві. Якщо тренер піднімає руку, діти відповідають хором, якщо рука не піднята, відповідає той, на кого дивиться ведучий.

Вправа «Долоня»

Ведучий пропонує дітям прикласти руку до аркушу паперу, обвести її ручкою або олівцем та написати в центрі своє м. я, а в кожному пальчику – по одній хорошій якості, які дитина може знайти в собі. Намальована долоня розфарбовується, завершені малюнки представляються групі та коментуються.

На завершення влаштовується виставка малюнків. Якщо хтось із дітей не знаходить в собі достатньої кількості позитивних якостей, йому допомагає тренер, залучаючи до цього дітей.

Вправа «Обличчя на сонці» (на м. релаксацію)

Діти сідають зручно і заплющують очі. Їм пропонується уявити себе на теплому літньому пляжі. Сонце приємно торкається обличчя, розправляючи зморшки лоба, очей. Вона гріє губи, щоки, підборіддя. Діти уявляють собі дотики

ласкавих сонячних променів, можуть повторити їх шлях кінчиками пальців, поглажуючи обличчя [32].

Заняття 9.

Мета: активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміння знаходити засоби вербального та невербального спілкування, зрозумілі іншим, формувати навички етикету.

Вправа «Знайди пару»

Тренер роздає картки з назвами тварин і просить прочитати ці назви подумки. Завдання кожного: знайти свою пару, але при цьому не можна говорити (можна користуватися лише характерними рухами цих тварин).

Коли пара об'єдналася, потрібно лишатися поруч і не перемовлятися, поки всі інші теж не знайдуть свою пару.

Вправа «Індійські імена»

Інструкція. Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами. Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «Швидка річка», «Ясний вогонь», тощо. Подивіться один на одного. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи.

Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується м. 'я, говорить згодний він з ним чи ні, якщо ні, йому придумують інше м. 'я.

Тренер стежить за тим, щоб всі імена носили позитивний характер.

Малювання на тему «Мій день народження»

Керівник пропонує дітям згадати почуття, пов'язані з улюбленим святом дитвори — днем народження. Після того, як діти, заплющивши очі, уявили себе в ролі іменинника, згадали, що вони відчували, зустрічаючи гостей, отримуючи подарунки та поздоровлення, їх просять намалювати свій день народження в щоденниках, себе в оточенні гостей.

Бесіда «Моє улюблене свято»

НУБІП УКРАЇНИ

Коли маленки готові, діти по колу діляться своїми почуттями, що запам'яталися з дня народження. В процесі короткої бесіди тренер прагне актуалізувати приємні та радісні спогади дітей, щоб підготувати їх до виконання наступних завдань.

НУБІП УКРАЇНИ

Вправа «День народження»

З числа учасників обирається іменинник. Всі діти мімікою, жестами дарять йому подарунки, висказують найкращі побажання. Потім самому імениннику пропонується згадати чи не образив він когось, подумати, як це виправити. Діти доповнюють побажання, пов'язані з виправленням недоліків, які сам іменинник на назвав, а, можливо, не бачить в собі. Після чого учасникам групи пропонується пофантазувати і придумати майбутнє імениннику. Вправа сприяє згуртуванню групи, дає дітям можливість висказати образи, зняти розчарування [27].

НУБІП УКРАЇНИ

Малювання на тему «Подарунок найкращому другу»

Продовжуючи основну тему заняття тренер пропонує дітям придумати і намалювати, який подарунок кожен член тренінгової групи хотів би подарувати своєму другу. В щоденниках діти, крім зображення, підписують, що намальовано і для кого цей подарунок, що само по собі включає елементи діагностики.

НУБІП УКРАЇНИ

Розігрування в ролях ситуації «Подарунок»

Після виконання серії завдань діти отримують можливість порухатися, програвши в парах ситуацію вручення подарунка. Двоє дітей розташовуються один проти одного. Один з них – іменинник, другий – гість. Діти інсценують прихід гостя на день народження до друга і вручення подарунка. Часто робити це відповідно до правил етикету діти не вміють. Вони обмежуються словами «це тобі», «на» або мовчки вкладають подарунок в руки. Певлідовно направляючи дітей, тренер добивається правильної моделі поведінки в даній ситуації. Самі учасники доповнюють свою модель окремими деталями: причесатися і надушитися перед візитом, привести в порядок свій одяг, начистити взуття, чемно привітатися, висказати привітання і побажання і, нарешті, вручити подарунок, при необхідності пояснивши його призначення або смисл. Програвши ситуацію,

діти міняються ролями. При створенні пар тренер прагне об'єднати дітей з різним соціометричним статусом. Це сприяє зняттю небажаних стереотипів у спілкуванні, оптимізації взаємовідносин в групі.

Гра «Відгадай, чого я хочу»

За допомогою міміки та жестів діти по черзі показують, який подарунок вони хотіли б отримати на день народження. Інші намагаються вгадати. При цьому вони можуть задавати уточнюючі питання, наприклад: «Це їстівне?», «Це іграшка?», «Це кругле?» тощо. Відповідати на запитання можна лише засобами пантоміміки, виражаючи при цьому емоції подиву, розчарування, досади, якщо діти називають неправильні версії, або радості, надії, коли відгадування йде в правильному напрямку. Після того, як кожен учасник зміг показати бажаний подарунок, тренер бажає, щоб мрії дітей (якщо вони реальні) збулися, і кожен з них рано чи пізно отримав бажаний подарунок.

Етюди «Слухаємо себе», «Посмішка по колу»

Заняття 10.

Мета: закріплення позитивного ставлення до себе, формування вміння долати непевність та тривогу, пов'язану з ситуаціями в шкільному житті.

Вправа «Корабель успіхів»

Учасникам групи пропонується намалювати корабель (один на всіх) з умовою, щоб кожна проведена дитиною лінія означала її позитивну якість.

Кожен по черзі малює одну лінію та називає цю якість. По завершенні малюнок залишається на дошці в помешканні, де проходять заняття.

Гра «Школа кенгуру»

На час гри всі перетворюються в кенгуру. Один член групи грає роль кенгуру-вчителя, інші — учнів-кенгурят. Вчитель говорить на незрозумілій (кенгуриній) мові. Він викликає когось до дошки, хвалить чи лас. Завдання — здогадатися, що він має на увазі та виконати вимоги. В ролі вчителя-кенгуру бажано побувати всім дітям.

Гра сприяє згуртуванню групи та подоланню шкільних страхів.

Вправа «Розігрування тривожних сцен шкільного життя»

Діти можуть розіграти ситуації викликають страх та непевність. Бажано, щоб такі ситуації запропонували самі члени групи.

Після розігрування ситуацій ведучий може підвести підсумки та обговорити з дітьми, чому вони навчилися на заняттях.

На завершення учасники групи обмінюються посмишкою та побажаннями [16].

2.4. Рекомендації учасникам освітнього процесу щодо психологічного супроводу дітей із неповних сімей

Діти з високим рівнем тривожності відрізняються частими проявами занепокоєння, тривоги, а також великим набором страхів, причому страхи і тривога виникають у тих ситуаціях, в яких дитині, як правило, нічого не загрожує. Тривожні діти відрізняються особливою чутливістю, підозрілістю і вразливістю. Такі діти нерідко характеризуються низькою самооцінкою, у зв'язку, з чим у них виникає очікування неблагополуччя з боку оточуючих.

Тривожні діти дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовитися від діяльності, в якій відчувають труднощі.

Підвищена тривожність заважає дитині спілкуватися, тобто взаємодіяти в системі дитина-дитина; дитина-дорослий, формуванню навчальної діяльності, зокрема постійне відчуття тривожності не дає можливості формування контрольно-оцінної діяльності, яка є однією з основних складових навчальної діяльності. Також підвищена тривожність сприяє блокуванню психосоматичних систем організму, не дає можливості ефективної роботи на уроці.

Загальні рекомендації учасникам освітнього процесу відносно психологічного супроводу дітей із неповних сімей:

- Доручення, яке дається дитині, має відповідати її можливостям.

Пропонуючи виконати занадто складні, непосильні заняття, педагог заздалегідь

прирікає дитину на неуспіх, а, отже, на зниження самооцінки, на незадоволеність собою.

- Підвищувати самооцінку тривожної дитини, для чого будь-яка діяльність, пропонована дитині, повинна супроводжуватись словами, що виражають

упевненість в його успіху ("У тебе це вийде", "Ти це вмєш добре робити"). При виконанні завдань необхідно підтримувати загальний позитивний емоційний фон.

- Неприпустимо порівнювати дитину з будь-ким, особливо, якщо це порівняння не на її користь. Порівняння має бути тільки з власними успіхами і невдачами дитини ("Подивися, сьогодні ти менше постарався, тому у тебе

вийшло гірше, ніж минулого разу. Але я думаю, завтра ти зможеш зробити краще"). Оптимістичні прогнози "на завтра" не дають дитині приводу вважати себе безнадійним і сприяють підвищенню впевненості в собі.

- Бажано не ставити тривожну дитину в ситуації змагання, публічного виступу. Не рекомендується давати тривожним дітям завдання типу "хто перший".

- Ситуація публічного виступу також є стресовою, тому не слід наполягати на тому, щоб дитина відповідала перед всією групою: її відповіді можна вислухати індивідуально.

- Дитяча тривожність часто викликається невідомістю. Тому, пропонуючи дитині завдання, необхідно детально вибудовувати шляхи його виконання, скласти план: що ми робимо зараз, що потім і так далі.

- Обережно і дозовано використовувати критику, тому що тривожні діти болячо реагують на неї. Не можна соромити дитину, особливо в присутності його однокласників.

До можливості пояснювати новий матеріал на знайомих прикладах.

- Частіше звертатися до дитини на ім'я.
- Хвалити дитину навіть за незначний успіх.

Рекомендації по роботі педагогів з тривожними дітьми, в першу чергу полягають в наступному:

1. Дуже важлива загальна емоційна атмосфера в класі, а також безпека.

Тривожним дітям особливо необхідна спокійна, доброзичлива обстановка.

2. Акцент на успішність дитини, його досягненнях, підності: відзначати навіть незначний успіх, завжди шукати, за що можна похвалити дитину.

3. Не варто викликати тривожну дитину першою: краще питати в середині уроку.

4. При виставленні оцінки давати змістовний коментар з докладним поясненням причини. Можливо, частіше варто оцінювати не всю діяльність, а окремі її елементи.

5. Порівнювати результати дитини тільки з її власними результатами (тиждень, місяць назад).

6. Мінімізувати кількість зауважень на адресу тривожної дитини.

7. Критика, обговорення недоліків здійснюється тільки наодинці з дитиною. У класі важливо підтримувати атмосферу прийняття, безпеки, щоб кожна тривожна дитина відчувала, що вона значуща, і її цінують незалежно від навчальних успіхів і поведінки.

8. Пред'являйте вимоги, адекватні можливостям кожного тривожного учня.

9. Для зниження тривоги заздалегідь обговорюйте з дітьми, як буде проходити самостійна або контрольна робота.

10. Враховуючи тривожність, використовуйте відповідний спосіб перевірки знань дитини, зручний для нього (письмову відповідь, відповідь з місця, підготовлену вдома доповідь і ін.)

11. При відмові дитини виконувати завдання з посиланням на те, що не зможе впоратися, попросіть її уявити іншу дитину, яка знає набагато менше і справді не може виконати це завдання, нехай спробує зобразити таку дитину. «А тепер уяви таку дитину, яка зуміє впоратися з цим завданням – ти – така дитина».

12. Частіше звертайтеся до дитини на ім'я, застосовуйте прийоми підвищення самооцінки, підтримки, використовуючи фрази типу «Правильно, молодець», «Акуратно», «Мені подобається, як ти це зробив», «Це у тебе добре вийшло», «Ти зробив це краще, ніж учора», «Мене порадувала твоя відповідь», а також тактильний контакт і невербальні засоби вираження підтримки (м'які, підбадьорливі інтонації, посмішки, кивки головою, теплі погляди, дотики, можна похлопати по плечу, легко провести рукою по спині дитини тощо).

Висновки до 2-го розділу

У другому розділі нашої дипломної роботи нами було проведено психодіагностичне дослідження рівня тривожності молодших школярів та сфер життєдіяльності, в яких найчастіше виникають тривожні відчуття у дітей. Також нами було вивчено кількісні та якісні характеристики особистісної тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Для дослідження вищезазначених компонентів ми використали ряд психодіагностичних методик: «Методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлор і адаптації Т.А. Немчинова»; «Оцінка рівня шкільної тривожності Філіпса» та проєктивна методика «Неіснуюча тварина» М.З. Друкарєвича.

Вибір емпіричної методики дослідження визначався нами відповідно до поставлених завдань дослідження. Під час формування блоку методик ми виходили з необхідності найбільш повного і всебічного розкриття предмета дослідження та об'єктивного його відображення. Для цього нами були використані близькі за предметною спрямованістю, але досить різні за формою методики, що дозволило збільшити їх валідність, достовірність та надійність.

В ході дослідження було встановлено що переважна більшість учнів із повних сімей має середній рівень розвитку тривожності з тенденцією до низького – 48,7%, в той час, як більшість дітей із неповних сімей – 40,9%, мають також середній рівень, але з тенденцією до високого. Діти із неповних сімей,

порівняно з дітьми із повних сімей мають вищі показники високого рівня розвитку тривожності (22,7% та 15,4%), низький рівень розвитку досліджуваного явища практично на одному рівні у обох групах респондентів – 5,2% (діти із повних сімей), 4,6% (діти із неповних сімей) (за методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлора).

В результаті дослідження було встановлено що загальну тривожність у школі на підвищеному рівні відчувають 20,5% та 45,4% дітей із повних та неповних сімей; соціальний стрес на підвищеному рівні переживають 28,2% учнів із повних сімей в той час, як 31,9% дітей з неповних мають високий рівень; фрустрацію потреби в досягнанні успіху – 75,3% на середньому рівні (повна сім'я) та 45,4% на середньому рівні (неповна сім'я); страх самовираження відчувають на середньому рівні 46,2% дітей із повних сімей та 50,1% - високий рівень дітей із неповних сімей; учні із повних сімей страх при перевірці знань переважно відчувають на середньому рівні (61,6%) в той час, як друга частина досліджуваних – на високому рівні – 41,6%; страх невідповідності очікуванням оточуючих у 48,7% та 36,3% на високому рівні; низьке фізіологічне протистояння стресу переживають 69,2% учнів та 54,5% дітей із повних та неповних сімей відповідно; у 74,3% дітей виявлено середній рівень тривожності, який стосується проблем і страхів у стосунках з вчителями (повна сім'я); 36,3% - неповна сім'я.

За результатами методики «Неіснуюча тварина» ми констатували характеристики на малюнках дітей, що засвідчують наявність завищеного рівня тривожності у 32,3% та 38,8% у експериментальної та контрольної групи відповідно.

Результати отримані за допомогою проєктивного методу було підтверджено стандартизованими методиками.

Більш сприятлива сімейна ситуація відмічається в 62,5% дітей, тоді як у неповних сім'ях – 18,7%. У повних сім'ях 12,5% респондентів мають високу тривожність, у неповних – 37,5%. 58,3% респондентів з повних сімей мають

конфліктність у сім'ї. У неповних сім'ях цей показник сягає 62,5%. Почуття неповноцінності дитини в сімейній ситуації присутнє в 25% з повних сімей та в 56,2% з неповних. Ворожнечу в сімейній ситуації відзначають 16,6% респондентів з повних сімей та 18,7% з неповних. Отже, загалом сприятлива

сімейна обстановка (45%) позначається на емоційному стані та самопочутті дитини, на формування індивідуально-особистісних якостей, на взаєминах дитини з батьками. Однак сім'я, де діти більше проявляють тривожність (22,5%), пов'язану з сімейним мікрокліматом, конфліктністю в сім'ї (60%), ворожнечою в сім'ї (17,5%), що впливає на почуття неповноцінності дитини в сім'ї (37,5%).

Одержані результати за методикою «Неіснуюча тварина» у молодших школярів з повних сімей свідчать, що серед показників переважають наступні: легкість виникнення страхів (54%) та переживання страхів (60%). Різка тривожність спостерігається лише у 20% досліджуваних, що пов'язано з їх особистісними властивостями.

Аналіз отриманих результатів за означеною методикою у молодших школярів з неповних сімей дозволив визначити, що у досліджуваних переважає показник переживання страху (65%) та легкість виникнення побоювань і страхів (60%). Також у значній кількості дітей виявлені показники страху і тривоги (44%). Порівняльний аналіз отриманих результатів за методикою «Неіснуюча тварина» у досліджуваних з повних та неповних сімей дозволяє стверджувати, що в обох досліджуваних групах в малюнках переважають показники легкості виникнення страхів та їх переживання, однак ці показники більше виражені в групі досліджуваних з неповних сімей.

Також нами була запропоновано психологічний тренінг спрямований на подолання тривожності молодших школярів. Програма тренінгу включає комплекс психолого-педагогічних технік прямого і опосередкованого впливу, що забезпечує розвиток емоційної стабільності та стресостійкості дітей та позитивно впливає на формування сприятливих стосунків в дитячому колективі.

Зміст занять передбачає можливість проведення їх як спеціалістом-психологом, так і педагогом - вчителем початкових класів.

Програма складається із 10 занять, тривалість кожного заняття може складати 35-50 хвилин в залежності від стану дітей та складності запропонованих вправ та інших видів роботи.

Головний зміст групових занять складають ігри та психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери, зниження рівня тривожності та формування навичок соціальної поведінки молодших школярів. В ході

роботи важливо створити позитивний мікроклімат в групі, забезпечити групову динаміку та взаємодію між дітьми та керівником групи.

Програма орієнтована на групові форми роботи, як більш ефективні та економічні, проте при необхідності вона може бути доповнена різними видами індивідуальної психологічної допомоги дітям та їх батькам.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ВИСНОВКИ

В дипломній роботі теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено особливості особистісної тривожності дітей молодшого шкільного віку та створено корекційну програму спрямовану на подолання тривожності молодших школярів.

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми та розкрити змісту поняття «тривожність». Тривожність розуміється як негативний емоційний стан, що супроводжується безпричинним очікуванням дитини несприятливого розвитку життєвих ситуацій та нервовим напруженням. Досліджено, що тривожність заснована на реакції страху, а страх є вродженою реакцією на певні ситуації, пов'язані зі збереженням цілісності організму. З'ясовано, що причинами виникнення тривожності завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини.

2. Досліджено особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей. Виявлено, що у неповних сім'ях порушуються головні умови повноцінного розвитку дитини – захист, любов, турбота про близьких, доброзичливість, що призводить до тривожних проявів.

3. Проведено експериментальне дослідження прояву тривожності дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей. Найвищий рівень тривожності молодших школярів у різних життєвих ситуаціях за методикою Філіпса із повних та неповних сімей розподілився наступним чином: фрустрація потреби досягнення успіху (4,2 % та 18,3 %); страх самовираження (25,6 % та 50,1 %); страх не відповісти очікуванням оточення (23,1 % та 31,9 %); низька фізіологічна опірність стресу (5,2 % та 27,4 %); проблеми й страхи в стосунках з вчителем (9,8 % та 36,5 %). Встановлено, що діти із повних сімей мають середній рівень розвитку тривожності з тенденцією до низького (48,7%), в той час, як діти із неповних сімей (40,9%), мають також середній рівень, але з тенденцією до високого. За методикою виміру рівня тривожності Дж. Тейлора

дті із неповних сімей, порівняно з дітьми із повних сімей мають вищі показники високого рівня розвитку тривожності (22,7% та 15,4%). Результати дослідження за проективною методикою «Малюнок сім'ї» дозволили визначити домінуючі

чинники тривожності дітей з повних та неповних сімей: конфліктність в сім'ї (62,5 %) та почуття неповноцінності дитини в сімейній ситуації (56,2 %).

Порівняльний аналіз отриманих результатів за методикою «Неіснуюча тварина» у досліджуваних з повних та неповних сімей дозволяє стверджувати, що в обох досліджуваних групах в малюнках переважають показники легкості виникнення

страхів та їх переживання, однак ці показники більше виражені в групі досліджуваних з неповних сімей.

4. Розроблено корекційну програму зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку із неповних сімей. Враховуючи отримані емпіричні

дані, метою програми ми визначили забезпечення можливостей для підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції емоційних станів (тривожності, розвиток комунікативних умінь та сприяння процесу становлення позитивних відносин у дитячій групі). Головний зміст групових занять складала ігри та

психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери, зниження рівня тривожності та формування навичок соціальної поведінки молодших школярів. Послідовність вправ передбачала зміну видів діяльності та психофізіологічних станів дітей: від рухливого до спокійного, від складної, напруженої гри до релаксації. Вправи використовувались із урахуванням

факторів стомлюваності дітей

5. Надано рекомендації учасникам освітнього процесу щодо психологічного супроводу дітей із неповних сімей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва, Изд-во Института Психотерапии, 2002 . 212 с.

2. Андреева А. Д. Как помочь ребенку пережить горе: психол. консультация. 1991. № 2. С. 87–96.

3. Андреева Т. В. Семейная психология. СПб.: Речь, 2004. 244 с.

4. Аркелов Г.Г. Стресс и его механизмы. Сер.14, Психология. 1995. №4. С.45-54.

5. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности. Психологический журнал. 1997. №2 38с

6. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1995. 181с.

7. Битякова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.

8. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика. М., 1996. С.247.

9. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 168 с.

10. Гордеева А. Тривожність молодших школярів у процесі адаптації до школи: впливи та методи психокорекції // Психолог. 2009. №14. квітень. с. 1-24

11. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 109с.

12. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Гиппократ, 1995. 190 с.

13. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Издательство "Союз", 2004. 258 с.

14. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів // Дошкільне виховання. 2003. № 9 С.14-15.

15. Коноенко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Коноенко. К.: Освіта, 1998. 225 с.

16. Ковальчук О. Виникнення тривожності у дітей та профілактика страхів. Психолог. 2009. №11-12, березень. С. 22-23

17. Козлова Е. В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации. Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. Ставрополь, 1997. С.19-21.

18. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Т. В. Кравченко. К.: Фенікс, 2009. 416 с.

19. Кузнецова Е. В. Социализация детей в семьях разведенных родителей: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Саранск, 2003. 239 с.

20. Кученко Т.О. О детской тревожности. // Воспитание школьников. 2002 - №5

21. Марчук Г. В. Проблема соціального розвитку в світлі теорії соціалізації Л. С. Виготського / Г. В. Марчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Рівне: РДГУ, 2005. Вип. 36. С. 188.

22. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006.

23. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления. Советская педагогика. 1963 - №5, с. 38-40

24. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Т.Ц. «Сфера», 1996. 176 с.

25. Обухова Л.Ф. Детская и возрастная психология. М., 1996. – 169с.

26. Панфилова М.А. Страх в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков. Школьный психолог. - 1999. - №8. С.10-12.

27. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: МГУ, 1989. 216с

28. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1994. 191с.

29. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. Москва. Воронеж, 2000

30. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование, 1998. №2. С.11-18.

31. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности. Тревога и тревожность. СПб., 2001. С. 143-

156.

32. Практическая психодиагностика. Д.Я. Райгородский. Самара «Бахрах», 2000

33. Психічне здоров'я дитини. К.: Ред. загальнопед. газет, 2003. 112с.

34. Психология. Словарь. Под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

35. Руденко І. М. Вплив розлучення батьків на життєдіяльність дитини молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд псих. наук : 19.00.07 / Руденко Ілона Миколаївна. К., 2009. 20 с.

36. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Кн.1. М.: ВЛАДОС, 2003

37. Рогов Е.И. Настольная книга психолога. Кн.2. М.: ВЛАДОС пресс, 2001. 529 с.

38. Романов А. Расстройство поведения и эмоций у детей в целом. М.: изд-во «Плэйт», 2003. С.58.

39. Савинов Л. И. Социальная работа с детьми в семьях разведенных родителей: учеб. пособ. 4-е изд., перераб. и доп. / Л. И. Савинов, Е. В. Камышова. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. 260 с.

40. Скворчевська О.В. Ігрові методики роботи з учнями 1-4 класів. Харків «Основа», 2007. 207 с.

41. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск.: Харвест, 1997. 800 с.

42. Соціальні служби – родині : Розвиток нових підходів в Україні. К.: Києво – Могилянська Академія, 2002. 188 с.

43. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000

44. Ставицька С.О. Вивчення особистісної тривоги у дітей молодшого шкільного віку проєктивними методами. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. Книга І. Черкаси. 1997. С.119.

45. Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 2 (МО України, НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 1998). С. 173.

46. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей М. : Академия, 1996. 152с.

47. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966. 149с.

48. Тривожні діти 5-10 років. Корекційна програма. Психолог. 24 (360). червень. 2009. с. 3-15

49. Хабилова Е.Р. Тревожность и ее последствия. Ананьевские чтения.- 2003. СПб., 2003. с. 301-302.

50. Фрейд З. Страх//Введение в психоанализ. Лекции. М., 1989. 250с.

51. Фромм А. Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации, Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. 250с.

52. Фридман Л.Ф., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. Практическая психология в образовании. М.: Изд-во «Совершенство», 1988.

53. Фридман Г.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.

54. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема. Вопросы психологии. 2001. №5. с. 19-35.

55. Шебанова В.І. Дослідження тривожності в дітей молодшого шкільного віку. Педагогіка і психологія. 2001. №2. С. 108-119.

56. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: МГУ, 1990. 197 с.

57. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. М.: Знание, 1981. 192 с.

58. Child Psychology and Development For Dummies. John Wiley & Sons. 2011. 388 p.

59. William Damon, Richard M. Lerner, Nancy Eisenberg. Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development. Wiley. Vol. 3. 2006. 1152 p.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ДОДАТКИ.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ДОДАТОК А
Методика виміру рівня тривожності Дж. Тейлор

і адаптації Т. А. Немчинова

Тестовий матеріал

1. Зазвичай я спокійний і вивести мене з себе нелегко.
2. Мої нерви засмучені не більше, ніж у інших людей.
3. У мене рідко бувають замки.
4. У мене рідко бувають головні болі.
5. Я рідко втомлююся.
6. Я майже завжди відчуваю себе цілком щасливим.
7. Я упевнений в собі.
8. Практично я ніколи не червонію.
9. В порівнянні зі своїми друзями я вважаю себе цілком сміливою людиною.
10. Я червонію не частіше, ніж інші.
11. У мене рідко буває серцебиття.
12. Зазвичай мої руки досить теплі.
13. Я соромливий не більше ніж інші.
14. Мені не вистачає упевненості в собі.
15. Іноді мені здається, що я ні на що не придатний.
16. У мене бувають періоди такого занепокоєння, що я не можу усидіти на місці.
17. Мій плунок сильно турбує мене.
18. У мене не вистачає духу винести усі майбутні труднощі.
19. Я хотів би бути таким же щасливим, як інші.
20. Мені здається іноді, що переді мною нагромаджено такі труднощі, які мені не здолати.
21. Мені нерідко сняться страхіливі сни.

22. Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся щось-небудь зробити.

23. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.

24. Мене дуже тривожать можливі невдачі.

25. Мені доводилося випробовувати страх в тих випадках, коли я точно знав, що мені ніщо не погрожує.

26. Мені важко зосередитися на роботі або на чомусь-небудь завданні.

27. Я працюю з великою напругою.

28. Я легко приходжу в замішання.

29. Майже увесь час випробовую тривогу із-за кого-небудь або із-за чого-небудь.

30. Я схильний сприймати усе занадто серйозно.

31. Я часто плачу.

32. Мене нерідко мучать напади блювоти і нудоти.

33. Раз на місяць або частіше у мене буває розлад шлунку.

34. Я часто боюся, що ось-ось почервонію.

35. Мені дуже важко зосередитися на чому-небудь.

36. Моє матеріальне становище дуже турбує мене.

37. Нерідко я думаю про такі речі, про які ні з ким не хотілося б говорити.

38. У мене бували періоди, коли тривога позбавляла мене сну.

39. Часом, коли я знаходжуся в замішанні, у мене з'являється сильна підливість, що дуже бентежить мене.

40. Навіть у холодні дні я легко потію.

41. Часом я стаю таким збудженим, що мені важко заснути.

42. Я - людина легко збудлива.

43. Часом я відчуваю себе абсолютно напругим.

44. Іноді мені здається, що мої нерви сильно розхитані, і я ось-ось виїду з себе.

45. Я часто ловлю себе на тому, що мене щось тривожить.

46. Я набагато чутливіший, ніж більшість інших людей.
 47. Я майже увесь час переживаю почуття голоду.
 48. Іноді я засмучуюся через дурниці.

49. Життя для мене пов'язане з незвичайною напругою.

50. Оцікування завжди нервує мене.

НУБІП України

Обробка результатів: Оцінка результатів дослідження проводиться шляхом підрахунку кількості відповідей досліджуваного, які свідчать про наявність тривожності. Кожна відповідь "так" на твердження від 14 до 50 включно і відповідь "ні" на твердження від 1 по 13 включно оцінюється в 1 бал.

НУБІП України

Сумарна оцінка: 40 - 50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги; 25 - 40 балів свідчить про високий рівень тривоги; 15 - 25 балів - про середній (з тенденцією до високого) рівень; 5 - 15 балів - про середній (з тенденцією до низького) рівень і 0 - 5 балів - про низький рівень тривоги.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП УКРАЇНИ

ДОДАТОК Б

Тест шкільної тривожності Філіпса

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Обладнання. Аркуші паперу й ручки.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваете у школі. Старайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь.»

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтесь, й "-", якщо ні».

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
 11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
 12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?

14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
 15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
 18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?

19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?

20. Чи схожий ти на однокласників?
 21. Чи тривожиться ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?

22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?

23. Чи спиться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
 24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?

25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?

26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
 27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?

28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?

31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе загоркує?

32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?

34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?

37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?

38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?

40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?

41. Чи мають злібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?

42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?

43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?

44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся надинні з учителем?

45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?

46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те,

що буде завтра в школі?

49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?

50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впорася з ним?

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

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

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

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

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

Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні

1-	11+	21-	31-	41+	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-
4-	14-	24+	34-	44+	54+
5-	15-	25+	35+	45-	55-
6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58+
9-	19-	29-	39+	49-	

НУБІП України

10- 20+ 30+ 40- 50

Опрацювання та інтерпретування результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту.

Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50%- підвищена тривожність; понад 75% — висока тривожність;
- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинник	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі.	2,4,7,12,16,21,23,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58 S=22
2. Переживання соціального стресу.	5,10,15, 20, 24, 30, 33, 36,39,42,44 S=11
3. Фрустрація погребі досягненні успіху.	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32,35,38,41,43 S=13
4. Страх самовираження.	27,31,34,37,40,45 S=6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7,12,16,21,26 S=6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення.	3,8,13,17,22 S=5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9,14,18,23,28 S=5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2,6,11,32,35,41,44,47 S=8

Опрацювання результатів

1 Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; ² 50%; ³ 75%).

2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
 3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50%, > 50%, > 75%.

4; Подання цих даних у вигляді діаграми.

5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником > 50% і > 75% (для всіх чинників).

6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.

7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП УКРАЇНИ

ДОДАТОК В

Тест "Неіснуюче тварина" М.З.Друкаревича

Інструкція: "Придумайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть його неіснуючим назвою".

Показники та інтерпретація

ПОЛОЖЕННЯ малюнка на аркуші. У нормі малюнок розташований по середній лінії вертикально поставленого аркуша. Аркуші паперу найкраще взяти білий або злегка кремовий, неглянцевого. Користуватися олівцем середньої м'якості; ручкою і фломастером малювати не можна.

Розташування малюнка ближче до верхнього краю аркуша (чим ближче, тим більш виражено) трактується як висока самооцінка, як невдоволення своїм становищем у соціумі, недостатністю визнання з боку навколишніх, як претензія на просування і визнання, тенденція до самоствердження.

Положення малюнка в нижній частині - зворотна тенденція: непевність у собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму становищі в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження.

ЦЕНТРАЛЬНА смислові частини ФІГУРИ (голова або заміщає її деталь).

Голова повернена вправо - стійка тенденція до діяльності, дієвості: майже все, що обмірковується, планується - здійснюється або, принаймні, починає здійснюватися (якщо навіть і не доводиться до кінця). Випробований активно переходить до реалізації своїх планів, нахилів.

Голова повернена вліво - тенденція до рефлексії, до роздумів. Це не людина дії: лише незначна частина задумів реалізується або хоча б починає реалізуватися. Нерідко також боязнь перед активною дією і нерішучість.

(Варіант: відсутність тенденції до дії або боязнь активності - слід вирішити додатково.)

Положення "анфас", тобто голова спрямована на малює (на себе), трактується як егоцентризм.

На голові розташовані деталі, що відповідають органам почуттів - вуха, рот, очі. Значення деталі "вуха" - пряме: зацікавленість в інформації, значимість думки оточуючих про себе. Додатково за іншими показниками і їх поєднанню

визначається, вживає чи випробовуваний що-небудь для завоювання позитивної

оцінки або тільки продукує на оцінки оточуючих відповідні емоційні реакції

(радість, гордість, образа, прикрість), не змінюючи своєї поведінки. Відкритий рот у поєднанні з мовою при відсутності промальовування губ трактується як

велика мовна активність (балакучість), в поєднанні з промальовуванням губ - як

чуттєвість; іноді і те і інше разом. Відкритий рот без промальовування мови і губ,

особливо - закреслення, трактується як легкість виникнення побоювань і страхів,

недовіри. Рот з зубами - вербальна агресія, в більшості випадків - захисна

(огризається, задирається, грубить у відповідь на звернення до нього негативного

властивості, осуд, осуд). Для дітей і підлітків характерний малюнок закреслення

рога округлої форми (боязливість, тривожність).

Особливе значення надають очам. Це символ властивого людині

переживання страху: підкреслюється різкій промальовуванням райдужки.

Звернути увагу на наявність або відсутність вій. Вії - стер-ідно-демонстративні

манери поведінки; для чоловіків жіночні риси характеру з промальовуванням

зіниць і радужки збігаються рідко. Вії - також зацікавленість у замилюванні

оточуючих зовнішньою красою і манерою одягатися, надання цьому великого

значення.

Збільшений (відповідно до фігурою в цілому) розмір голови говорить про

те, що виробованої цінує раціональне начало (можливо, і ерудицію) в собі і

оточуючих.

На голові також бувають розташовані додаткові деталі: наприклад, роги -

захист, агресія. Визначити по поєднанню з іншими ознаками - кігтями, щетиною,

голками - характер цієї агресії: спонтанна чи захисно-відповідна. Пір'я -

тенденція до самоукрашення і самовиправдання, до демонстративності. Грива,

шерсть, подоби зачіски - чуттєвість, підкреслення своєї статі і, іноді, орієнтування на свою сексуальну роль.

Несучі, опорних частин ФІГУРИ (ноги, лапи, іноді - постамент).

Розглядається ґрунтовність цієї частини по відношенню до розмірів всієї фігури і за формою.

а) ґрунтовність, обдуманість, раціональність прийняття рішення, шляхи до висновків, формірованіє-судження, опора на істотні положення та значущу інформацію;

б) поверховість суджень, легковажність у висновках і безпідставність суджень, іноді імпульсивність прийняття рішення (особливо за відсутності або майже відсутності ніг).

Звернути увагу на характер з'єднання ніг з корпусом: з'єднання точно, ретельно або недбало, слабо з'єднані або не з'єднані зовсім - це характер контролю за своїми міркуваннями, висновками, рішеннями. Однотипність і односпрямованість форми ніг, лап, будь-яких елементів опорної частини - конформність суджень і установок у прийнятті рішень, їх стандартність, банальність. Різноманітність у формі і положенні цих деталей - своєрідність установок і суджень, самостійність і небанальність; іноді навіть творче начало (відповідно незвичайності форми) або інакомислення (ближче до патології).

ЧАСТИНИ, піднімається над рівнем ФІГУРИ. Можуть бути функціональними або сповняли: крила, додаткові ноги, щупальця, деталі панцира, пір'я, бантики зразок завитків-кучерів, цвіткове-функціональні деталі - енергія охоплення різних галузей людської діяльності, впевненість у собі, "самораспространенню" з неделкатним і нерозбірливим утиском оточуючих, або допитливість, бажання брати як можна в більшій кількості справ оточуючих, завоювання собі місця під сонцем, захопленість своєю діяльністю, сміливість підприємств (відповідно значенню деталі-символу - крила або щупальця і т.д.). Прикрашають деталі - демонстративність, схильність звертати на себе увагу

оточуючих, манірність (наприклад, кинь або її неіснуюче подобу в султані з павиних пір'їн).

Хвіст. Висловлюють ставлення до власних дій, рішень, висновків, до своєї вербальної продукції - судячи з того, повернені чи ці хвости вправо (на аркуші)

або вліво. Хвості повернені вправо

- Відношення до своїх дій і поведінки. Вліво
- Відношення до своїх думок, рішень; до втрачених можливостей, до власної нерішучості. Позитивна або негативна забарвлення цього відносини

виражена напрямком хвостів вгору (впевнено, позитивно, бадьоро) або падаючим рухом вниз (невдоволення собою, сумнів у власній правоті, жаль про зроблене, еказаному, каяття і т.п.). Звернути увагу на хвости, що складаються з декількох, іноді повторюваних, ланок, на особливо пишні хвости, особливо довгі і іноді розгалужені.

Контур фігури. Аналізуються по наявності або відсутності виступів (типу щитів, панцирів, голок), промальовування і затемнення лінії контуру. Це захист від оточуючих, агресивна - якщо вона виконана в гострих кутах; зі страхом і тривогою - якщо має місце затемнення, "запачківание" контурної лінії; із побоюванням, підозрілістю - якщо поставлені щити, "заслони", лінія подвоєна.

Спрямованість такого захисту - відповідно просторовому розташуванню: верхній контур фігури - проти вищестоящих, проти осіб, які мають можливість накласти заборону, обмеження, здійснити примус, тобто проти старших за віком,

батьків, вчителів, начальників, керівників; нижній контур

- Захист проти насмішок, невизнання, відсутність авторитету у нижчестоящих підлеглих, молодших, боязнь осуду; бічні контури - недиференційована боязко і готовність до самозахисту будь-якого порядку і в

різних ситуаціях, те ж саме - елементи "захисту", розташовані не по контуру, а всередині контуру, на самому корпусі тварини. Праворуч

Більше в процесі діяльності (реальної), ліворуч

- Більше захист своїх думок, переконань, смаків.

ЗАГАЛЬНА ЕНЕРГІЯ. Оцінюється кількість зображених деталей - чи тільки необхідну кількість, щоб дати уявлення про придуманому неіснуючому тваринному (тіло, голова, кінцівки або тіло, хвіст, крила і т.п.). із заповненим контуром, без штрихування і додаткових ліній і частин, просто примітивний

контур, - чи має місце щедре зображення не тільки необхідних, але "ускладнюючих" конструкцію додаткових деталей. Відповідно, чим більше складових частин і елементів (крім найнеобхідніших), тим вище енергія. У зворотному випадку - економія енергії, астеничність організму, хронічне соматичне

захворювання. (Те ж саме підтверджується характером лінії - слабка паутинообразная лінія, "возить олівцем по паперу", не натискаючи на нього.) Зворотний же характер ліній - жирна з натиском - не є полярним; це не енергія, а тривожність. Слід звернути увагу на різко продавлені лінії, видимі навіть на

зворотному боці аркуша (судомний, високий тонус м'язів рисующої руки) - різка тривожність. Звернути увагу також на те, яка деталь, який символ, виконаний таким чином (тобто до чого прив'язана тривога).

ОЦІНКА ХАРАКТЕРУ ЛІНІЇ (дубляж лінії, недбалість, неакуратність

з'єднань, "острівці" з знаходять один на одного ліній, зачорненими частин малюнка, "запачкування", відхилення від вертикальної осі, стереотипності ліній і т.д.). Оцінка здійснюється так само, як і при аналізі піктограми. Те ж - фрагментарність ліній і форм, незакінченість, оборваність малюнка.

Тематично тварини діляться на загрозливих, загрозливих, нейтральних (подібності лева, бегемота, вовка чи пугиці, равлики, мурашки, або білки, собаки, кішки). Це ставлення до власної персони і до свого "Я", уявлення про своє становище в світі, як би ідентифікація себе за значимістю (з зайцем, комашкою, слоном, собакою тощо). В даному випадку рисуемую тварина - представник самого малює.

У подібненні мальованої тварини людині, починаючи з постановки тварини в положення прямохождення на дві лапи, замість чотирьох або більше, і закінчуючи одяганням тварини в людський одяг (штани, спідниці, банти, пояси,

плаття), включаючи схожість морди на обличчя, ніг і лап на руки, - свідчить про інфантильність, емоційну незрілість, відповідно ступеня вираженості "олюднення" тварини. Механізм схожий (і паралельний) алегоричному значенням тварин та їх характерів у казках, притчах і т.п.

Ступінь агресивності виражена кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо варомі в цьому відношенні прямі символи агресії - кігті, зуби, дзьоби .. Слід звернути увагу також на акцентування сексуальних ознак - вимені, сосків,

грудей при людиноподібної фігури та ін Це відношення до підлоги, аж до фіксації на проблемі сексу.

Фігура кола (особливо - нічим не заповненого) символізує і виражає тенденцію до скритності, замкнутість, закритість свого внутрішнього світу, небажання давати відомості про себе оточуючим, нарешті, небажання піддаватися тестуванню. Такі малюнки зазвичай дають дуже обмежену кількість даних для аналізу.

Звернути увагу на випадки вмонтування механічних частин в тіло "тварини" - постановка тварини на постамент, тракторні або танкові гусениці, триніжок; прикріплення до голови пропелера, гвинта; вмонтування в око електролампи, в тіло і кінцівки тварини - рукояток, клавіш і антен. Це спостерігається частіше у хворих на шизофренію і глибоких шизоїдів.

Творчі можливості виражені звичайно кількістю поєднаних у фігурі елементів: банальність, відсутність творчого початку приймають форму "готового", існуючого тварини (люди, коні, собаки, свині, риби), до якого лише прилаштується "готова" існуюча деталь, щоб намальоване тварина стала неіснуючою - кішка з крилами, риба з пір'ям, собака з лапами і т.п.

Оригінальність виражається у формі побудови фігури з елементів, а не цілих заготовок.

Назва може виражати раціональне з'єднання смислових частин (літаючий заєць, "бегекот", "мухожер" і т.п.). Інший варіант - словотвір з книжково-

науковим, іноді латинським суфіксом або закінченням ("ратолетіус" і т.п.).
 Перше - раціональність, конкретна установка при орієнтуванні та адаптації;
 друге - демонстративність, спрямована головним чином на демонстрацію

власного розуму, ерудиції, знань. Зустрічаються назви поверхнево-звукові без

будь-якого осмислення ("ляліє", "ліопана", "гратекер" і т.п.), що знаменують
 легковажне ставлення до оточуючих, невміння враховувати сигнал небезпеки,
 наявність афективних критеріїв в основі мислення, перевага естетичних
 елементів у судженнях над раціональними.

Спостерігаються іронічно-гумористичні назви ("ріночурка", "пузиренд" і
 т.п.) - при відповідно іронічно-поблажливе ставлення до оточуючих. Інфантильні
 назви мають зазвичай повторювані елементи ("тру-тру", "лю-лю", "кускус" і т.п.).

Схильність до фантазування (частіше захисного порядку) виражена зазвичай

подовженими назвами ("аберосінотіклірон", "гулобарніклета-мішінія" і т.п.).

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ