

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь магістр

на тему:

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Виконала:

здобувачка II курсу, 262 групи
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітня програма «Соціальна робота»
Лисюк Єлизавета Леонідівна

Керівник:

доктор філософії
з соціальної роботи,
доцент кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи
Алла ВОЙТОВСЬКА

Рецензент:

кандидат педагогічних наук, доцент
Галина БОНДАРЕНКО

Умань 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	7
1.1. Вікові особливості молодших школярів.....	7
1.2. Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.....	18
1.3. Форми та методи виховання школярів.....	30
Висновки до розділу I.....	36
РОЗДІЛ II. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	39
2.1. Принципи профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці.....	39
2.2. Зміст програми профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці.....	43
2.3. Комплекс ігор і вправ щодо профілактики негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям.....	69
Висновки до розділу II.....	73
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Період молодшого шкільного віку є ключовим в оволодінні дитиною навчальною діяльністю та формуванні мотивів навчання. Цей період дуже важливий і з точки зору особистісного розвитку дитини, тому що тут закладаються основи її ставлення до себе.

У період навчання в початковій школі відбувається подальше становлення та зміцнення характеру дитини. Формування якостей характеру пов'язано з подоланням труднощів у предметній діяльності та спілкування. При виборі виду діяльності для дитини необхідно поступово переходити від просто цікавої до менш цікавої, але більш варткої діяльності; ступінь труднощів при цьому повинен зростати. Спочатку діяльність пропонують дорослі, а потім дитина сама повинна переходити до вільного вибору.

Для зміцнення характеру дитини у спілкуванні бажано включати її в сюжетно-рольові ігри, де вона повинна буде пристосовуватись до індивідуальних особливостей інших дітей. Краще, якщо як партнери по спілкуванню будуть виступати діти, які істотно відрізняються один від одного, тому що це вимагає різної міжособистісної поведінки. Крім того, необхідне ускладнення задач, які розв'язуються при взаємодії з іншими дітьми.

Дуже важливо, щоб у цьому віці діти брали участь у домашній праці, де вони одержують необхідні вміння й навички для майбутнього життя (догляд за помешканням і тваринами, навички самообслуговування й ін.).

Обов'язково, щоб у дитини був «свій» куточок удома, де вона зможе почувати себе хазяїном. Поступово ініціативу у справах треба передавати дитині, до підліткового віку в неї повинні сформуватись необхідні життєві знання, вміння й навички.

У період молодшого шкільного віку йде активне формування внутрішньої позиції та ставлення до себе. Уявлення про себе формується у процесі оцінної діяльності самої дитини та її спілкування з іншими людьми.

Молодший школяр уже цілком може описувати себе в соціальних термінах: приналежність до визначеної соціальної групи, статі, вичленовувати свої індивідуальні якості, що відрізняють її від інших.

Р. Атаханова, В. Гагай, З. Калмикової, Л. Максимова, Н. Менчинської та ін. засвідчують науковий інтерес до проблеми формування творчого мислення особистості. Зокрема, в Україні окремі її аспекти розроблялись в рамках психологічних та педагогічних розвідок Г. Баллом, А. Коваленко, Г. Костюком, С. Максименком, Л. Мойсеєнко, В. Моляком, Б. Якимчуком. Дослідження особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку пов'язані з науковим доробком Н. Алексеєва, В. Біблера, Л. Венгера, Л. Виготського, І. Волкова, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, С. Зенгіна, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Т. Мартинова, В. Мухіної, Л. Обухової, А. Подольського та ін. Однак специфіка розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку загалом та його розвитку саме на уроках іноземної мови залишається недостатньо з'ясованою.

Отже, актуальність означеної проблеми та потреба обумовили вибір теми магістерського дослідження: «Соціально-психологічні особливості виховання молодших школярів».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості соціально-психологічного виховання молодших школярів.

Завдання дослідження

1. Здійснити аналіз вікових особливостей молодших школярів.
2. Визначити сутність розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.
3. Охарактеризувати форми та методи виховання школярів.
4. Описати принципи профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці
5. Розкрити зміст програми профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці.
6. Окреслити комплекс ігор і вправ щодо профілактики негативних

переживань, пов'язаних зі шкільним життям.

Об'єкт дослідження – процес виховання молодших школярів.

Предмет дослідження – соціально-психологічні особливості виховання молодших школярів.

Методи дослідження. Досягненню мети й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження:

- *теоретичних*: аналіз філософської, педагогічної та психологічної літератури з метою вивчення стану розробленості проблеми дослідження; порівняння, зіставлення, систематизація і узагальнення здобутої інформації з метою організаційно-методичного забезпечення виховання молодших школярів;

- *емпіричних*: спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичні методики («Тест шкільної тривожності» Б. Філіпса, «Тест батьківського ставлення» А. Варги та В. Століна; проєктивна графічна методика «Кактус» (М. Панфілова), проєктивна методика «Казки Луїзи Дюсс»; «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда, «Кольоровий тест» М. Люшера).

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні й розширенні розуміння проблеми дослідження; конкретизації та визначенні сутності різновекторних понять виховання молодших школярів.

Практичне значення дослідження підібрані діагностичні методики, запропоновані інтерактивні методи, форми й технології можуть використовуватись у цілеспрямованій систематичній роботі вчителями початкових, а також студентами та майбутніми вчителями початкових класів на етапі їх професійного навчання.

Основні ідеї та результати дослідження були представлені на засіданні кафедри, а також на науково-практичних конференціях та семінарах: II-а Всеукраїнська студентська науково-практична онлайн-конференція «Проблеми та перспективи соціальної роботи та психології в умовах війни» (Умань, 2.02.2023); науково-практичний семінар «Перспективи ефективної

роботи соціальних працівників з молоддю» (Умань, 15.02.2023), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Умань, 21.04.2023), VI Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти» (Умань, 31.05.2023), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Умань, 12.10.2023), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічне краєзнавство крізь призму історико-культурних явищ та процесів в Україні» (Умань, 21.11.2023).

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Вікові особливості молодших школярів

Вступ до школи знаменує собою початок нового вікового періоду в житті дитини молодшого шкільного віку, провідним видом діяльності на якому стає навчання.

До 6-7 років підвищується рухливість нервових процесів, налагоджується рівновага процесів збудження і гальмування. Але процеси збудження все ще превалюють над процесами гальмування, що визначає такі характерні особливості молодших школярів, як непосидючість, підвищена активність, надмірна емоційна збудливість. У фізіологічному плані треба відзначити, що в 6-7 літньому віці дозрівання крупних м'язів випереджає розвиток дрібних, і тому дітям легко виконувати порівняно сильні, розмашисті рухи, ніж ті, що вимагають великої точності, тому діти швидко втомлюються під час, наприклад, письма [40].

Збільшення фізичної витривалості, підвищення працездатності носять відносний характер, але в цілому більшість дітей швидко втомлюються, від надмірних шкільних навантажень (обмеження рухової активності негативно впливає на психо-емоційний і фізичний розвиток дитини). Працездатність дитини знижується через 25-30 хвилин після початку уроку. Діти сильно стомлюються при підвищеній емоційній насиченості уроків, заходів. Все це треба враховувати, маючи на увазі вже згадану збудливість дітей [16,17].

Зі вступом до школи в житті дитини відбуваються істотні зміни, корінним чином міняється соціальна ситуація розвитку, формується новий для дитини вигляд діяльності - учбова діяльність.

На основі цієї нової діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення: у центр свідомості висувається мислення. Таким чином, мислення стає домінуючою психічною функцією і починає визначати поступово і роботу всіх інших психічних функцій (пам'яті, уваги, сприйняття). З розвитком мислення інші функції теж інтелектуалізуються і стають довільними.

Розвиток мислення сприяє появі нової властивості особистості дитини - рефлексії, тобто усвідомлення себе, свого положення в сім'ї, класі, оцінка себе як учня: хороший - поганий. Цю оцінку «себе» дитина черпає з того, як відносяться до неї навколишні, близькі люди. Згідно концепції відомого американського психолога Еріксона, в цей період у дитини формується така важлива особиста освіта як відчуття соціальної і психологічної компетентності або за несприятливих умов - соціальної і психологічної неповноцінності [16].

Л. Виготський відзначав інтенсивний розвиток інтелекту в молодшому шкільному віці. Розвиток мислення приводить, у свою чергу, до якісної перебудови сприйняття і пам'яті, перетворенню їх в регульовані, довільні процеси.

Дитина 7-8 років зазвичай мислить конкретними категоріями.

Потім відбувається перехід до стадії формальних операцій, яка пов'язана з певним рівнем розвитку здібності до узагальнення і абстрагування. До моменту переходу в середню ланку школярі повинні навчитися самостійно міркувати, робити висновки, зіставляти, аналізувати, знаходити власне і загальне, встановлювати прості закономірності [39].

Якщо учні 1-2-го класу виділяють перш за все зовнішні ознаки, що характеризують дію об'єкту (що він робить) або його призначення (для чого він), то 3-4-у класу школярі вже починають спиратися на знання, уявлення, що склалися в процесі навчання.

Молодший школяр в своєму розвитку йде від аналізу окремого предмета, явища до аналізу зв'язків і відносин між предметами і явищами.

Останнє є необхідна передумова розуміння школярем явищ навколишнього життя.

Молодшому школяру легко встановлювати зв'язок від причини до наслідку, чим від наслідку до причини. Це і зрозуміло: від причини до слідства встановлюється прямий зв'язок, розгляд же фактів в зворотному порядку припускає аналіз самих різних причин, що дитині часто ще не під силу [32].

Розвиток теоретичного мислення, тобто мислення в поняттях, сприяє виникненню до кінця молодшого шкільного віку рефлексії (дослідження природи самих понять), яка перетворює пізнавальну діяльність і характер відносин до інших людей і до самого себе.

Під впливом навчання пам'ять розвивається в двох напрямках:

посилюється роль і питома вага словесно-логічного, смислового запам'ятовування (в порівнянні з наочно-образним);

дитина опановує можливістю свідомо управляти своєю пам'яттю і регулювати її прояви (запам'ятовування, відтворення, пригадування).

У зв'язку з відносним переважанням першої сигнальної системи у молодших школярів розвиненіша наочно-образна пам'ять. Діти краще зберігають в пам'яті конкретні відомості: події, предмети, факти, чим визначення і пояснення. Вони схильні до запам'ятовування шляхом механічного повторення, без усвідомлення смислових зв'язків.

Це пояснюється тим, що молодший школяр не уміє диференціювати завдання запам'ятовування (що треба запам'ятати дослівно, а що у загальних рисах, - цьому треба вчити) [17].

Дитина ще погано володіє мовою, їй легко завчити все, чим відтворювати текст своїми словами. Діти ще не уміють організувати смислове запам'ятовування: розбивати матеріал на смислові групи, виділяти опорні пункти для запам'ятовування, складати логічний план тексту.

До переходу в середню ланку у учня повинна сформуватися здібність до запам'ятовування і відтворення сенсу матеріалу, доказу, аргументації, логічних схем міркувань.

Дуже важливо навчити школяра правильно ставити цілі для запам'ятовування матеріалу. Саме від мотивації залежить продуктивність запам'ятовування. Якщо учень запам'ятовує матеріал з певною установкою, то цей матеріал запам'ятовується швидше, пам'ятається довше, відтворюється точніше.

У хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку є деякі відмінності в запам'ятовуванні. Дівчатка уміють примусити себе, запам'ятовувати, їх довільна механічна пам'ять краща, ніж у хлопчиків. Хлопчики виявляються успішнішими в оволодінні способами запам'ятовування, тому у ряді випадків їх опосередкована пам'ять виявляється ефективнішою, ніж у дівчаток. [16, 39].

В процесі навчання сприйняття стає таким, що більш аналізує, більш диференційованим, приймає характер організованого спостереження; змінюється роль слова в сприйнятті. У першокласників слово по перевазі несе називну функцію, тобто є словесним позначенням після пізнавання предмета.

У розвитку сприйняття велика роль вчителя, який спеціально організовує діяльність учнів по сприйняттю тих або інших об'єктів, учить виявляти істотні ознаки, властивості предметів і явищ. Одним з ефективних методів розвитку сприйняття є порівняння. Сприйняття при цьому стає глибшим, кількість помилок зменшується [17].

Можливості вольового регулювання уваги в молодшому шкільному віці обмежені. Якщо старший школяр може примусити себе зосередитися на нецікавій, важкій роботі ради результату, який очікується в майбутньому, то молодший школяр зазвичай може примусити себе наполегливо працювати лише за наявності «близької» мотивації (похвали, позитивної відмітки).

У молодшому шкільному віці увага стає концентрованою і стійкою тоді, як учбовий матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школяра емоційне відношення.

Змінюється зміст внутрішньої позиції дітей. Вона в перехідний період більшою мірою визначається взаєминами з іншими людьми, перш за все з однолітками. У цьому віці з'являються домагання дітей на певне положення в системі ділових і особистих взаємин класу, формується достатньо стійкий статус учня в цій системі [6,16].

На емоційний стан дитини все більшою мірою починає впливати те, як складаються його відносини з товаришами, а не тільки успіхи в навчанні і відносини з вчителями.

Істотні зміни відбуваються в нормах, якими регулюються відносини школярів один з одним. Якщо в молодшому шкільному віці ці відносини регламентуються в основному нормами «дорослої» моралі, тобто успішністю в навчанні, виконанням вимог дорослих, то до 9-10 років на перший план виступають так звані «стихійні дитячі норми», пов'язані з якостями справжнього товариша.

При правильному розвитку школярів дві системи вимог - до позиції учня і позиції суб'єкта спілкування, тобто товариша, - не повинні протиставлятися. Вони повинні виступати в єдності, інакше вірогідність появи конфліктів і з вчителями, і з однолітками достатньо велика.

На початку навчання самооцінка школяра формується вчителем на основі результатів навчання. До закінчення початкової школи всі звичні ситуації піддаються корегуванню і переоцінці іншими дітьми. При цьому до уваги беруться не навчальні характеристики, а якості, що виявляються в спілкуванні [17,39].

Незадоволеність собою у дітей цього віку розповсюджується не тільки на спілкування з однокласниками, але і на учбову діяльність. Загострення критичного відношення до себе актуалізує у молодших школярів потребу в

загальній позитивній оцінці своєї особистості іншими людьми, перш за все дорослими.

Характер молодшого школяра має наступні особливості: імпульсивність, схильність негайно діяти не подумавши, не зваживши всіх обставин (причина - вікова слабкість вольової регуляції поведінки); загальна недостатність волі - школяр 7-8 років ще не уміє тривало переслідувати намічену мету, наполегливо долати труднощі [6,39].

Примхливість і упертість пояснюються недоліками сімейного виховання: дитина звикла, щоб всі його бажання і вимоги задовольнялися. Примхливість і упертість - своєрідна форма протесту дитини проти тих вимог, які йому пред'являє школа, проти необхідності жертвувати тим, що «хоче», в ім'я того, що «треба».

До закінчення початкової школи у дитини формуються: працьовитість, старанність, дисциплінованість, акуратність. Поступово розвивається здатність до вольової регуляції поведінки, уміння стримуватися і контролювати свої вчинки, не піддаватися безпосереднім імпульсам, росте наполегливість, довільність. до

До закінчення початкової школи змінюється ставлення до навчальної діяльності. Спочатку у першокласників формується інтерес до самого процесу навчальної діяльності (діти можуть захоплено і старанно робити те, що їм в житті ніколи не стане в нагоді, наприклад змальовувати японські ієрогліфи), потім формується інтерес до результату своєї праці [16].

Після виникнення інтересу до результатів учбової праці у першокласників формується інтерес до змісту учбової діяльності, потреба набувати знань.

Формування інтересу до змісту учбової діяльності, придбанню знань пов'язано з переживанням школярами відчуття задоволення від своїх досягнень. А стимулює це відчуття схвалення вчителя, дорослого, підкреслення навіть самого невеликого успіху, просування вперед. [16,32].

Рання шкільна дезадаптація – негативне явище, що заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Тому знаходження шляхів подолання шкільної дезадаптації є важливою і актуальною проблемою для теорії і практики педагогічної науки [4].

Більшість дослідників виокремлюють шкільну дезадаптацію в «самостійний феномен», що виникає в результаті невідповідності соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитин з вимогами нової, соціальної ситуації, тобто ситуації шкільного навчання. Невирішені в дошкільному та молодшому шкільному віці проблеми стають основою для різноманітних відхилень у психосоціальному розвитку на наступних етапах онтогенезу, з особливою гостротою виявляючись у підлітковому віці, коли ефективність корекційної допомоги знижується [4].

Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень зовні не проявляються, але дитини досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладам сну), тобто в неї спостерігають реакції як активного, так і пасивного процесу. Це може виявитися у настороженості, невпевненості, плаксивості без причин [4].

Картину шкільної дезадаптації можна представити у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Прояви шкільної дезадаптації в молодших школярів.

Форми дезадаптації	Причини	Корекційні заходи
Неприспосованість до предметної	Недостатній інтелектуальний та психомоторний розвиток дитини,	Спеціальні бесіди з

<p>сторони навчальної діяльності</p>	<p>відсутність допомоги та уваги з боку батьків</p>	<p>дитиною, які дають можливість встановити причини порушень навчальних навичок і надати рекомендації батькам</p>
<p>Невміння доволно керувати своєю поведінкою</p>	<p>Неправильне виховання в сім'ї</p>	<p>Робота з сім'єю, аналіз власної поведінки вчителя з метою запобігти можливій неправильній поведінці</p>
<p>Невміння увійти в темп шкільного життя(частіше зустрічається в соматично- ослаблених дітей, дітей з затримкою розвитку)</p>	<p>Неправильне виховання в сім'ї або ігнорування дорослими індивідуальних особливостей дітей</p>	<p>Робота з сім'єю, визначення оптимального режиму навантаження учня</p>

Шкільний невроз або «фобія школи»	Дитина не може вийти за межі сім'ї	Необхідно залучати шкільного психолога до сімейної терапії або групові заняття для дітей у співвідношенні з груповими заняттями для їхніх батьків
---	---------------------------------------	---

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості основних передумов навчальної діяльності. Чим краще готовий організм дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, долання труднощів, яких не уникнути, тим легше вона їх подолає, тим спокійнішим буде процес пристосування до школи. Практика показує, що у дітей, не готових до систематичного навчання, набагато важче і триваліше проходить адаптація, пристосовування до школи. Тобто, фактично “неготові” діти – це контингент ризику мати найбільші труднощі, ризику невстигання, ризику поглиблення вже наявних відхилень в стані здоров'я або захворіти від надмірних навантажень і перевтомлення [9,11].

Одним із головних критеріїв, що характеризують перебіг адаптації до систематичного навчання, є стан здоров'я дитини і зміна його показників під впливом навчального навантаження. Існують показники, за якими вчитель і батьки можуть визначити порушення стану здоров'я. Одним із важливих

показників, який легко контролюється, є маса тіла. Ще один дуже інформативний показник артеріальний тиск [34].

Саме тому такі діти вимагають особливого підходу і особливої уваги вчителя і тому так важливо визначити рівень готовності до школи ще до початку навчання. Як показують багаторічні дослідження цієї проблеми готовність дитини визначається її фізичним і психічним розвитком, станом здоров'я, розумовим і особистісним розвитком, тобто велике значення має весь комплекс факторів.

Фізична готовність до навчання характеризує функціональні можливості і стан здоров'я. Оцінюючи стан здоров'я дітей при вступі до школи, слід враховувати такі показники, які представлені нижче в системі нервово-психічного розвитку [11].

Ігрова діяльність одним з основних видів діяльності дитини, особливо молодшого шкільного віку, та найважливішим засобом її виховання є дитяча гра. Педагоги та психологи розглядають дитячу гру як особливу форму взаємовідносин дитини з оточуючої дійсності. Гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, що спрямовані на створення і засвоєння людського досвіду, зафіксованого у соціально закріплених діях, у предметах науки і культури. У грі як у особливому історично започаткованому виді людської практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

Характерними ознаками розгортання гри є швидка зміна ситуацій, в яких опиняється об'єкт після дій з ним, і таке ж швидке пристосування дій до нової ситуації. У структуру гри дітей входять: ролі, які взяли на себе гравці; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове застосування предметів; реальні відносини між гравцями. Важливого значення надавали грі видатні педагоги К.Ушинський, А.Макаренко. Так, К.Ушинський відзначав, що в грі формуються всі якості «душі людської, його розум, його серце і його воля, і

якщо говорять, що ігри завбачають майбутній характер і майбутню долю дитини, то це треба розуміти двояко: не тільки у грі виявляються нахили дитини і відносна сила його душі, але й сама гра має вплив на розвиток дитячих здібностей і нахилів, а внаслідок цього, і на його майбутню долю».

А. Макаренко вважав, що гра має дуже великий вплив на розвиток дитини, «яка дитина у грі, майже така вона буде і у роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається саме у грі...». Отже, гра її організація - ключ в руках дорослих, потужний засіб в організації навчання і виховання дитини.

У грі формуються майже всі особливості і можливості особистості дитини. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці. У грі виробляються спритність, допитливість, зацікавленість, кмітливість, воля, активність. Гра – це і школа спілкування для дитини. Гра тільки зовнішньо вбачається безтурботною і легкою розвагою. А насправді вона владно потребує, щоб гравець віддав їй максимум своєї енергії, розуму, винахідливості, витримки, самостійності. Вона підчас стає дуже напруженою працею і через зусилля веде до задоволення. У грі ж як раз дитина сама прагне навчитися того, чого вона ще не вміє.

Первісні (початкові) форми гри виникають вже на першому році життя малюка – це маніпулятивні ігри з предметами, під час яких у дитини на основі інформації чуттєвих органів формуються образи предметів. На другому – третьому році життя з'являються предметні ігри, в процесі яких дитина оволодіває різними способами застосування предметів. Далі ігрова діяльність дитини ускладнюється і в кінці раннього дитинства, з розвитком самостійності дитини в її житті з'являються ролеві або творчі ігри, під час яких гравець бере на себе роль дорослої людини: в спеціально створених ним самим ігрових умовах відтворює діяльність дорослого, його ставлення до предметів і до інших людей. Сюжети ролевих ігор багатобарвні і досить відмінні, вони залежать від конкретного оточення, в якому живуть діти, від суспільних і політичних подій, в яких приймають участь дорослі. У будь-якій

ролевій грі є роль, правила та ситуації гри. Правила гри тісно пов'язані з роллю, вони відбуваються у діях дітей. Ігрова ситуація – сукупність предметів, дії з якими дозволяють виконувати роль. Як правило, реальні предмети, з якими діють дорослі, замінюються іграшками, які можуть мати лише окрему схожість з реальними речами. При правильній організації і керівництві з боку дорослих ролеві ігри є дієвим засобом виховання. Завдяки ним формуються найважливіші риси особистості дитини: засвоюються правила поведінки, набуваються навички життя в колективі, закладаються уміння підпорядковувати свою поведінку правилам, розвиваються вольові навички і уміння стримувати свої дії. Ролеві ігри мають велике значення для розвитку мови і мислення.

Далі в арсеналі ігор дитини з'являються рухливі і розумові або дидактичні ігри. Зміст, методика і правила проведення дидактичних ігор спеціально розробляються педагогами і психологами. Основним призначенням таких ігор є розвиток пізнавальної діяльності дітей. У дошкільному і молодшому шкільному віці ці ігри широко використовуються для закріплення знань, що одержані на заняттях. Для будь-якої гри характерним є почуття задоволення і підвищеного емоційного тону гравців. У маніпулятивних іграх задоволення дітей пов'язане з їх реакцією на нові подразники. У ролевих іграх емоції пов'язані з виконанням взятої на себе ролі, відповідно до правил гри, у рухливих іграх – з розвитком мускулатури та моторики, у дидактичних – з досягненням певних результатів. У молодшій школі використовуються всі перелічені види ігор.

1.2. Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

Говорячи про емоційний розвиток молодшого школяра, ми фактично повинні мати на увазі проблеми двох вікових відрізків: кризи семи років як критичного віку (за термінологією Л. С. Виготського) і власне молодшого

шкільного віку як періоду онтогенезу [46].

Перебудова емоційно-мотиваційної сфери не обмежується появою нових мотивів і зрушеннями, перестановками в ієрархічній мотиваційній системі дитини. У кризовий період відбуваються глибокі зміни в плані переживань, підготовлені всім ходом особистісного розвитку в дошкільному віці. В кінці дошкільного дитинства намітилося усвідомлення дитиною своїх переживань. Зараз усвідомлені переживання утворюють стійкі афективні комплекси.

За роки дошкільного дитинства дитина придбала деякий емоційний досвід, у неї утворилися певні особливості емоційної поведінки, емоційного відгуку на дії однолітків і дорослих. У дитини починають формуватися і окремі емоційні якості, які надають їй поведінки індивідуальні риси. Таким чином, в школу дитина приходить зі своїм емоційним «багажем», і педагогу треба вловити тенденції її емоційного розвитку, щоб знайти той виховний підхід, який виявиться плідним саме в цьому випадку [143].

З розвитком емоційної сфери у дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню. Але це відбувається, коли дитина засвоює норми моралі і співвідносить з ними свої вчинки. Дитина вчиться розуміти не тільки свої почуття, але і переживання інших людей. Дитина може співпереживати, співчувати літературному герою, розігрувати, передавати в сюжетно-рольовій грі різні емоційні стани. Розвитку емоційної сфери сприяють всі види діяльності дитини [121; 135; 149; 195].

Молодший шкільний вік, це вік інтенсивного розвитку емоційної сфери. Емоційна сфера відіграє велику роль у розвитку багатьох функцій, ефективно протікає процес інтелектуалізації всіх психічних процесів, настає їх усвідомлення і довільність. Формується довільна і навмисна здатність фіксувати інформацію, формується довільність уваги, так само навчається вчитися раціонально застосовувати знання на практиці для вирішення будь-яких завдань, з'являється здатність теоретично мислити. Дані новоутворення,

що формуються у навчальній діяльності, свідчать про розвиток емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку [135;186; 199].

Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку супроводжується стримуванням своїх емоцій. Ті, що навчаються перестають викрикувати на уроці, а при виникненні невдач намагаються стримати сльози. Першокласник вже здатний регулювати свої емоції більш ефективно в порівнянні з дитиною старшого дошкільного віку. Для дітей молодшого шкільного віку характерна емоційна «Заразливість». Дана здатність дитини полягає в неусвідомленому відображенні на себе емоційних переживань іншого. Викладачам початкової школи відомий той факт, що сміх окремих учнів здатний викликати сміх у інших учнів в класі. Молодший школяр може почати плакати, побачивши сльози свого однокласника, не через те, що він переживає за його невирішену задачу, а через те, що бачить сльози на його обличчі [87].

Емоційність молодших школярів виражається в їх великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасним і бурхливим проявам радості, горя, гніву, страху. Причиною глибоких емоційних переживань у учнів 3 і навіть 2-х класів можуть бути і такі обставини: якщо дитина вважає, що її недооцінюють, що вона не займає в класі положення, яке вона, на її думку, заслуговує, то вона часом озлобляється. У таких випадках діти можуть ставати недисциплінованими, незговірливими, образливими, впертими, недоброзичливими.

Чуйне ставлення вихователів, правильна організація діяльності дитини та її взаємин з товаришами допомагають вивести дитину з цього стану. Згодом діти починають вже більш стримано виражати свої емоції (роздратування, заздрість, смуток), особливо коли знаходяться серед однолітків, боячись їх засудження. В цей час зростає розуміння характеру переживань інших людей, здатність співпереживати емоційні стани однолітків і дорослих. У ці роки розвивається також власна емоційна виразність, що позначається в більшому багатстві інтонацій, відтінків міміки [88].

І.А. Василенко [36] досліджуючи емоційність (радість, гнів, страх, печаль) дітей молодшого шкільного віку визначила, що в різних когортах (7 - 8, 8 - 9, 9 - 10 років) через певний період часу в основному виявлені ті ж типи емоційності, які були встановлені і на першому діагностичному етапі: протягом двох-трьох років тип емоційності зазнав незначних змін. Стійкість емоційних диспозицій (типів) не означає, що вони є «застиглими», незмінними. Їх розвиток триває по шляхом ускладнення змісту переживань, їх усвідомлення (рефлексії), а також більш тонкої диференціації емоційних реакцій і станів, збільшення їх палітри. Разом з тим, в ході дослідження було встановлено поодинокі випадки змін емоційних типів. Можливо, що при зміненої соціальної ситуації розвитку в період адаптації до неї, можливі деякі зміни типів емоційності або їх маскування [36].

Дослідження різних авторів говорять про те, що характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність на все яскраве, незвичайне, барвисте. Монотонні, нудні заняття різко знижують пізнавальний інтерес в цьому віці і породжують негативне ставлення до навчання. Процес навчання народжує у молодшого школяра складний комплекс переживань. Навчальна діяльність і все, що з нею пов'язано, стає не тільки предметом гострих і різноманітних емоційних реакцій, а й збудників для різного роду дій в школі і вдома. Дитина, яка прийшла в школу, відчуває масу нових вражень: радість, гордість, збентеження. Переживання, пов'язані з отриманням відміток, спочатку пофарбовані в позитивний емоційний тон, незалежно від того, яка відмітка. Однак дитина швидко починає диференціювати позначки. Вони хвилюють, радують або засмучують дітей [35;36;41;58;61;74 та ін.].

Здатність володіти емоціями і почуттями стає краще рік від року. У молодших школярів емоційні процеси стають більш виборчими і керованими в зв'язку з висуненням на перший план системи довільної регуляції. Поява щоденних обов'язків значно обмежує імпульсивність емоцій. Поступово ослаблення експресивної сторони емоцій за рахунок розвитку самоконтролю

компенсується підвищенням цілеспрямованості, стійкості і глибини емоційного процесу [41].

Молодші школярі по рівноваженості емоційних переживань, на думку деяких дослідників більше наближаються до дорослих, ніж підлітки, у яких в силу перебудови їх організму емоційні процеси можуть бути такими ж нерівноваженими, як і у дошкільників, хоча і проявлятися в іншій формі, ніж у них [81].

Таким чином, можна констатувати, що спектр типових для молодших школярів емоційних станів досить широкий. І нерідко серед них значне місце займають не тільки позитивні, але і несприятливі стани, негативно впливають як на загальний психологічний настрій дитини, так і на його діяльність, в тому числі навчальну. Щоб визначити, які основні причини подібного неблагополуччя, а також можливі наслідки, зупинимося докладніше на характеристиці основних несприятливих емоційних станів.

Емоційним відхиленням в цьому віці можна вважати байдужість до навчання, а, перш за все, до оцінок вчителя. Від байдужості необхідно відрізнити своєрідну емоційну загальмованість, яка є вторинним утворенням і виступає результатом узагальнення в свідомості дитини негативних оцінок вчителя. Особливо легко ця загальмованість проявляється при надмірному суб'єктивізмі вчителя і сприйнятті учнем актуальною шкільної ситуації як безнадійної. Відсутність тенденції до зниження імпульсивності в шкільний період відповідно до вищевикладених уявленнями також може виступати симптомом відхилення.

Як зазначає Л.С. Славіна [19], у всіх «афективних», а точніше сказати «емоційно неадекватних» дітей відзначалися проблеми в вихованні та завищена самооцінка у всіх сферах життєдіяльності, при відсутності тих здібностей і особистісних якостей, які б забезпечили відповідність власним домаганням і тим підвищеним вимогам, з якими діти стикаються в школі. Реалізовані домагання приводили таких дітей до різних форм неадекватного реагування: бійок, сварок, конфліктів з іншими дітьми, уникнення

спілкування, агресії.

В.С. Мухіна [14] вважає, що домагання дитини молодшого шкільного віку в навчальних ситуаціях і стосунках з однолітками грають важливу роль в процесі становлення особистості. Як зазначає В.С. Мухіна, дорослі цього дуже сприяють, часто розпитуючи дитини про успіхи в школі і висловлюючи схвалення тільки з приводу високих відміток. В результаті діти переживають цілий комплекс негативних емоцій, що виявляється у вигляді агресивної поведінки на ґрунті заздрості, зневіри або комплексу неповноцінності. Як вже зазначалося вище, дитині важливо отримувати гарні оцінки, адже вони допомагають йому зафіксувати своє положення серед однолітків [14].

Негативні емоції - це емоції, засновані на неприємних суб'єктивних переживаннях, які запускають механізм адаптивного поведінки, спрямований на усунення причини небезпеки, будь то фізична або психологічна небезпека [20;25;16 та ін.].

У своєму дослідженні О.І. Маляр [13] дійшла висновку про те, що: емоційний розвиток та пов'язані з ним процеси регулювання мають вирішальне значення для розуміння виникнення негативних емоційних проявів у дітей. Більшість дітей молодшого шкільного віку проявляють такі негативні емоційні стани як вередливість, впертість, образливість, боязливість та ревності. Вони характеризуються відсутністю позитивних емоцій або наявністю нерегульованих негативних емоцій, які викликають значні труднощі у стосунках з батьками, вчителями та однолітками. Тому ці прояви та стани можуть сприяти надмірному емоційному збудженню, яке гальмує свідому інтелектуальну діяльність, тобто динамічні моменти починають переважати над смисловим змістом та вибірковою направленістю дії, та утворює напруження, під час якого будь-який привід може викликати імпульсивну дію у молодших школярів. Також охарактеризовані негативні емоційні прояви у дітей свідчать про конкуренцію та невміння контролювати свої емоції стосовно життя учнівського колективу [13].

Дослідження Товканець Г.В. [20] дає підставу стверджувати, що значна

частина відхилень у формуванні особистості дітей, як правило, виникає в результаті неправильно організованого спілкування з дитиною в сім'ї ще в дошкільному віці. Ці відхилення в тій чи іншій мірі негативно позначаються на процесі адаптації дитини до школи, до нових умов і вимог, перешкоджають досягненню успіхів у навчанні, у взаємовідносинах з оточуючими, зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій, зривів у поведінці, сприяють формуванню негативного ставлення до навчання, вчителя, школи, внаслідок чого дитина потрапляє в категорію важковиховуваних [20].

На думку Б.І. Додонова [3], негативні емоції грають чільну біологічну роль в порівнянні з позитивними, оскільки негативна емоція - сигнал тривоги, що говорить про небезпеку для організму. Б.І. Додонов говорить про те, що сигнал тривоги повинен звучати до тих пір, поки небезпека не минула [64].

Змагальний мотив звернений до самолюбства дитини і народжує гострі емоційні переживання. Випадки невдач сприймаються дитиною вкрай негативно, він розбудовується до сліз, намагається компенсувати неуспіх хвастощами або агресією; в разі успіху захоплено радіє. Прагнення утвердити себе часто призводить до того, що саме вчення заміщається накопиченням символів (відміток), доведенням своєї переваги над іншими, при цьому успішні діти радіють і вихваляються, а менш успішні впадають у відчай і починають заздрити. Таким чином, претензії приймають абсолютно аморальні форми, наповнюючи внутрішнє життя дитини напругою і тривогою [12;56].

Цікавим виявляється той факт, що діти молодшого шкільного віку виявляють негативні емоції по-різному - залежно від особистих якостей: у кого-то несхвалення вчителя може викликати збентеження, смуток, у кого-то - агресію, негативізм; неуспішність інших може бути сприйнята однією дитиною байдуже, іншим - зі зловтіхою, і дуже рідко в цьому віці ми можемо бачити у дітей такі якості, як співпереживання або співчуття [57;62]. Як

зазначає В.С. Мухіна, це зовсім не пов'язано з егоїзмом, дитина просто не навчений співпереживати в нових для нього соціальних умовах, і перед педагогом стоїть найважливіше завдання навчити його цьому [14].

С.М. Томчук у своїй дисертаційній роботі [20] детально описує негативні емоційні стани, які найбільш характерні для дітей молодшого шкільного віку і деструктивно впливають на їх життєдіяльність, навчання, поведінку, соціальне становище. Автором встановлено, що найбільше негативні психічні стани проявляються у першокласників, що свідчить про їх дезадаптованість і необхідність надання їм психологічної допомоги. Підвищення рівня негативних психічних станів в учнів 4-х класів обумовлено усвідомленням ними змін в зв'язку з переходом в базову школу. Показники негативних психічних станів учнів 1-4-х класів збільшуються в кінці навчального року в порівнянні з його початком, що обумовлено їх втомою і нездатністю до управління такими станами. Разом з тим, від класу до класу у молодших школярів в деякій мірі знижується рівень негативних психічних станів, що свідчить про успішний розвиток такого психологічного новоутворення у більшості школярів, як довільність психічних функцій і поведінки. Автором, було доведено, що базовим негативним психічним станом, на основі якого розвиваються агресія, страх, депресія (субдепресія), астения та інші негативні психічні стани, є тривога. Високий їх рівень свідчить про дезадаптованість молодших школярів та негативно позначається на успішності їх навчання, спілкування, статусі в класі і т.п. [20].

Узагальнюючи численні дані з цієї проблеми (умов становлення агресивної поведінки) дослідники виділяють чотири основних чинники становлення агресивних форм поведінки дошкільників та молодших школярів. Першим з них є сім'я як фактор агресивної поведінки. Прослідкувати причини виникнення агресії можна в сучасній сім'ї. Атмосфера, що панує в домі, має величезний вплив на розвиток дитини. Якщо атмосфера вдома наповнена дружелюбністю, взаємною любов'ю та злагодою, дитина одержує правильний зразок поведінки, а порушення в сім'ї

міжособистісних відносин може призвести до формування небажаної поведінки. Дитина, яка росте в домі, повному сварок і скандалів, через якийсь час і сама починає проявляти агресивну поведінку [20;26].

На агресію впливають і суворі форми покарання за неправильну поведінку. На жаль, частіше за все суворе виховання зовсім не зменшує кількість агресивних вчинків, а, навпаки, збільшує їх інтенсивність. Часто агресивні батьки підбурюють і підсилюють агресію своїх дітей, заохочуючи їх у певних ситуаціях проявляти войовничу, непримиренну позицію по відношенню до оточуючих.

Якщо сімейні стосунки або спілкування з ровесниками зміцнюють цю агресію, вона стає звичкою. Звичка до агресивної поведінки стає бар'єром на шляху до успішної соціалізації дитини. Система виховання, яка склалася нині в суспільстві, прийняті вимоги до дітей, ставлення дорослих до підростаючого покоління не враховують особливостей їх особистісного становлення, приводячи до конфлікту з ними. У дітей розвивається потреба в неадекватній самостійності, самореалізації, звільнення від спілкування [206].

І.В. Бабарикіна [17] провела аналіз вікової динаміки емоційної сфери школярів, починаючи від молодшого шкільного віку і закінчуючи підлітковим. Проаналізувала особливості емоційної сфери кожного вікового періоду. Довела, що виникнення страхів на різних вікових етапах залежить від соціальної ситуації розвитку, провідного виду діяльності та основних психологічних новоутворень школярів. В результаті дослідження авторкою були виявлені відмінності в структурі страхів в учнів зі стереотипним і нестереотипно емоційним досвідом, були виділені три групи страхів: страх ситуації перевірки знань, страх соціального неприйняття і страх покарання.

У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в процесі життєвого досвіду і міжособистісних відносин, коли деякі байдужі для дитини подразники поступово набувають загрозливого характеру. Зазвичай в цих випадках говорять про появу травмуючого досвіду (переляк,

біль, хвороба, конфлікти, невдачі, поразки і т.д.). Таким чином, страх - це афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя і благополуччя [17;75].

Відомий психотерапевт О.І. Захаров стверджує, що особистісно обумовлений страх визначений характером людини, наприклад його підвищеної підозрілістю, і здатний з'являтися в новій обстановці або при контактах з незнайомими людьми. Ситуативно і особистісно обумовлені страхи часто змішуються і доповнюють один одного. Страх також буває реальний і уявний, гострий і хронічний. Реальний і гострий страхи зумовлені ситуацією, а уявний і хронічний - особливостями особистості. Страх і тривога як епізодичні реакції мають свої аналоги в формі більш стійких психічних станів: страх - у вигляді боязні, тривога - у вигляді тривожності. Загальною основою всіх цих реакцій і станів є почуття занепокоєння. Якщо страх і частково тривога - швидше, ситуативно обумовлені психічні феномени, то боязнь і тривожність навпаки, особистісно мотивовані і, відповідно, більш стійкі. Незважаючи на те що страх - це інтенсивно виражені емоція, слід розрізняти його звичайний, природний, або віковий, і патологічний рівні. Зазвичай страх кратковремен, зникає з віком, не впливає на глибоко ціннісні орієнтації людини, істотно не впливає на його характер, поведінку і взаємини з оточуючими людьми. Більш того, деякі форми страху мають захисне значення, оскільки дозволяють уникнути зіткнення з об'єктом страху [75]

У спільному дослідженні І.В. Бабарикіної [17] та М.А. Кузнецова [111] «страх у навчальній діяльності» трактується як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі. У молодших школярів були отримані такі результати: страх, що викличуть до дошки, страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи, страх виступати перед усім класом та страх виявитися гіршим за інших

взаємопов'язані з показником оптимізму. Однак протягом періоду з молодших класів до підліткового віку показник страху ситуації перевірки знань знижується з дорослішанням. Показник низької фізіологічної стійкості до стресу продемонстрував вікові відмінності: у хлопчиків він майже не змінюється протягом навчання, тоді як у дівчаток відбувається значне його підвищення.

Проблеми та страхи у стосунках з учителями поступово підвищуються з віком у дівчаток, а у хлопчиків навіть трохи знижується. Результати дозволяють припустити, що страх публічної перевірки знань зростає з дорослішанням як у хлопчиків, так і у дівчаток. Однак страх осоромитися перед однокласниками проявився у чіткій тенденції до зниження у обох гендерних групах. Також знижується страх почути насмішки однокласників, як у хлопчиків, так і у дівчаток. Отримані результати з таких страхів, як запізнитися на урок, страх покарання та покарання за погану поведінку свідчать про стійку тенденцію до зниження рівня цих страхів у період з молодшої школи до старшої. Також діти з дорослішанням менше бояться виклику до директора школи. Вікові відмінності проявилися у страхові, що ніхто не захоче дружити з учнем. Даний страх особливо яскраво виражений у дівчаток 4-го класу, і він значно знижується у дівчаток 9-го класу. У хлопчиків даний страх, хоча і не так яскраво виражений у молодшій школі, також знижується по мірі дорослішання [75;11].

Вміння, молодших школярів, володіти своїми почуттями зростає з року в рік. Невдоволення, гнів молодший школяр виявляє не стільки в моторній формі - лізе битися, скільки в словесній - грубить, дразниться. Переживання сорому він починає відчувати більш приховано. Сором - сама тяжка емоція з соціальним критерієм. За силою прояву сором знаходиться над страхом. Визначається дана емоцій не фізичними характеристиками, а їх соціальним значенням [82;83]. Причини виникнення сорому різноманітні. Сором може виникати через порушення заборон старших, через матеріальні втрат, наприклад, коли розбив тарілку, через погані оцінки в школі або форм

громадського осуду. Сором робить дітей молодшого шкільного віку сприйнятливими до зовнішніх оцінок оточуючих. Іноді дитина може відчувати болісні відчуття, захищаючи свою гідність. У деяких випадках сором може мотивувати, спонукає молодшого школяра розвиватися, щоб не стати гірше інших однолітків. К. Е. Ізард вважав, що часте переживання даної емоції може перешкоджати розвитку особистості [82].

Причини виникнення гніву в молодшому шкільному віці можуть бути різноманітні. Гнів може бути викликаний фізичними перешкодами, образами, різними правилами поведінки. Гнів - це та фундаментальна емоція, яка контролюється особливо ретельно в процесі соціалізації дитини молодшого шкільного віку, адже відкрито висловлювати свій гнів в суспільстві неприпустимо [16]. Якщо гнів не буде виражатися, це може привести до різноманітних психосоматичних захворювань. Тому необхідно навчити дитину молодшого шкільного віку висловлювати свої почуття протесту і роздратування через творчу діяльність. Процес сублімації буде надавати тонізуючий ефект на психіку дитини. Так само важливо навчити дитину спокійно і словесно виражати свої емоції і почуття [82;84].

Отже, у дітей молодшого шкільного віку з ослабленою здатністю до ефективної саморегуляції, емоційні проблеми проявляються з особливою силою і виразністю. Руйнівний вплив подібного невміння справлятися зі своїми почуттями у цих дітей можуть бути самими різними: від невдач в спілкуванні з дорослими і однолітками до погіршення успішності в школі. Однак молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку емоційної сфери. даний період характеризується особливою емоційною вразливістю, сприйнятливістю, чуйністю. Емоційні порушення молодшого школяра пов'язані з дезадаптацією його до нової соціальної ситуації, до статусу учня, де можуть виникати конфлікти внутрішньоособистісні самооціночного типу і міжособистісні. Тривога, страхи, порушення поведінки з проявами невротичного розладу.

1.3.Форми та методи виховання школярів

Виховання розпочинається в сім'ї, продовжуючись у процесі соціалізації особистості. Моральне виховання — виховна діяльність, школи з формування в учнів моральної свідомості, розвитку морального почуття, навичок, умінь, відповідної поведінки. Його основу становлять загальнолюдські та національні цінності, моральні норми, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві. Серед таких норм — гуманізм і демократизм, що відображаються в ідеалі вільної людини з високорозвиненим почуттям власної гідності, поваги до гідності іншої людини. Моральне виховання передбачає формування в дітей почуття любові до батьків, вітчизни, правдивості, справедливості, чесності, скромності, милосердя, готовності захищати слабших, шляхетного ставлення до жінки, благородства, інших чеснот [24, с. 59].

Моральне виховання пов'язане з пізнанням сутності моралі, морального ідеалу, опануванням моральних норм, моральних переконань, вихованням благородних моральних якостей, здатності переживати моральні почуття тощо.

Основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого соціального успадкування. Вирішальною у цьому є роль батьків: їх поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини. Особливо важливо задіяти в моральному вихованні можливості усіх соціальних інституцій, серед яких особливу роль відіграють:

- сім'я, цілеспрямований вплив її на формування моральних цінностей дитини;
- педагогічна діяльність дошкільних виховних закладів;
- освітньо-виховна діяльність загальноосвітніх навчально-виховних закладів (шкіл, ліцеїв, гімназій);
- діяльність професійних навчально-виховних закладів (професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів);

- засоби масової інформації (радіо, телебачення, кіно, газети та ін.);
- діяльність мистецьких закладів (театрів, музеїв, консерваторій, клубів, будинків культури тощо);
- соціально-виробнича діяльність громадян на підприємствах, в організаціях. У моральному, як і будь-якому іншому, вихованні не можна абсолютизувати або недооцінювати жодного із засобів. Тільки оптимальне їх поєднання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів забезпечить очікуваний результат [26, с. 23].

Головне — забезпечити цілеспрямованість, єдність й узгодженість дій усіх соціальних інституцій, які мають вплив на особистість.

У вихованні свідомої дисципліни, почуття обов'язку і відповідальності важливою є спільна робота вчителів і вихователів, спрямована на засвоєння учнями правил поведінки в школі, їх прав та обов'язків, формування в них потреби постійно дотримуватися їх, створення оптимальних умов для свідомої діяльності, а головне — постійний тактовний контроль за поведінкою учнів, чіткі та безкомпромісні вимоги. Вимогливість і суворість учителя мають бути доброзичливі. Він повинен розуміти, що учень може робити помилки через брак життєвого досвіду або з інших причин. Педагог має вміти прощати помилки, допомагати дітям знаходити оптимальні рішення у складних життєвих ситуаціях.

Моральне виховання в дошкільному віці реалізується через систему методів і засобів, натомість основним джерелом морального виховання і становлення гармонійної особистості дитини є її сім'я. Допоміжним механізмом для реалізації морального виховання молодших школярів є дошкільні навчальні заклади, роллю яких є корекція помилок виховання дитини в сім'ї [13, с. 7].

Моральне виховання молодших школярів – складний процес формування переконань і системи цінностей дитини, що реалізовується за допомогою певних методів, до яких відносяться: переконання; розповідь;

пояснення; роз'яснення; навіювання; мораль на бесіда; приклад; заохочення; покаранн.

Переконання передбачає розумний доказ якогось поняття, моральної позиції, оцінки того, що відбувається. Слухаючи запропоновану інформацію, діти сприймають не стільки поняття і думки, скільки логічність викладу вихователем своєї позиції.

Розповідь – це яскравий, емоційний виклад конкретних фактів і подій, що мають моральний зміст. Впливаючи на відчуття, розповідь допомагає вихованцям зрозуміти і засвоїти сенс моральних оцінок і норм поведінки, формує в них позитивне ставлення до вчинків, відповідних моральних норм, впливає на поведінку. Якщо за допомогою розповіді не вдається забезпечити ясне і чітке розуміння певних моральних положень (законів, принципів, норм поведінки тощо), застосовується метод пояснення. Для пояснення характерна доказова форма викладу, заснована на використанні логічно зв'язаних висновків, що встановлюють істинність думки. Роз'яснення використовують для формування або закріплення нової моральної якості, форми поведінки, а також для формування відповідного ставлення до певного здійсненого. Важливою рисою, що відрізняє роз'яснення від пояснення і розповіді є орієнтованість дії на конкретну групу або окрему людину [14, с. 55].

Навіювання використовується у випадках, коли вихованець повинен прийняти певні настанови. Воно впливає на дитину в цілому, створюючи настанови і мотиви діяльності, і характеризується тим, що вона некритично сприймає педагогічну дію. Навіювання підсилює дію інших методів виховання. Використання цього методу сприяє переживанню дітьми своїх вчинків і пов'язаних з ними емоційних станів. Процес навіювання часто супроводжується процесом самонавіювання, коли дитина намагається сама собі вселити емоційну оцінку своєї поведінки. Научання поєднує прохання з роз'ясненням і навіюванням. Педагогічна ефективність цього методу залежить від прийнятої вихователем форми звернення до дитини, його авторитету, моральних якостей, переконаності в правоті своїх слів і дій.

Напучення набуває форми похвали, звернення до відчуттів власної гідності, честі, або збудження відчуття сорому, покаяння, незадоволення собою, своїми вчинками і вказівки шляхів до виправлення.

Чесність – моральна якість особистості, яка відображає одну із важливих вимог моральності. Вона включає правдивість, принциповість, вірність прийнятим зобов'язанням, суб'єктивну переконаність у правильності справи, що здійснюється, щиросердність перед іншими і самим собою щодо тих мотивів, якими людина керується, визнання і підтримку прав інших людей на те, що їм законно належить. Правдивість – моральна риса, що характеризує людину, для якої стало правилом говорити істину, не приховувати від інших людей і самої себе справжнього стану справ. Брехня виникає як компенсація недостатності вольової (довільної) поведінки, починає розвиватися, коли у дитини не сформувалася ще потреба у правдивому відношенні до інших людей, коли чесність не стала якістю, яка підвищує значимість дитини в очах інших людей. Чесність і правдивість є чи не найважливішими для встановлення гарних стосунків між людьми. Вони характеризують людину з позицій високих моральних чеснот. Тому в молодшому шкільному віці слід особливу увагу звернути на виховання чесності, правдивості, з якими тісно пов'язане вміння дотримуватися своїх обіцянок, доводити до кінця розпочату справу, виконувати її вчасно і сумлінно, бути відповідальним за свої дії і вчинки, мати власні переконання і відстоювати їх

Проведений нами аналіз психологічної літератури з питань дослідження чесності і правдивості дітей змушує нас визнати факт малочисельності існуючих методик. У зв'язку з цим виникає потреба у створенні відповідних модифікацій загальновідомих стандартизованих та проєктивних методик з метою їх застосування у вивченні розвитку моральних якостей чесності і правдивості сучасних школярів. Особливий інтерес викликала у нас проєктивна методика Рене Жиля. «Фільм-тест» Рене Жиля належить до класу проєктивних технік. Це напівпроєктивна візуально-

вербальна методика, стимульний матеріал якої представлений 25 малюнками з коротким текстом і 17 виключно текстовими завданнями [10, с.17].

Методику Р. Жилия неможливо віднести до ряду чисто проєктивних, вона являє собою форму, перехідну між анкетною і проєктивними тестами, поєднуючи переваги стандартизованого вимірювального тесту і індивідуалізованої проєктивної техніки. В цьому її велика перевага. Вона може бути використана як інструмент глибинного вивчення особистості, а також в дослідженнях, які потребують вимірювань і статистичної обробки даних. «Фільм-тест» призначений для дослідження соціальної пристосованості дитини 4-12 років, особливостей її міжособистісних стосунків з оточуючими, деяких поведінкових характеристик та особистісних якостей. Ця методика, як і інші проєктивні техніки, дозволяє здійснити глобальний підхід до оцінки особистості досліджуваного, виявити її пригнічені, приховані, завуальовані сторони.

Характерною особливістю «Фільм-тесту» є відносна неструктурованість запропонованих досліджуваному завдань, кожне з яких передбачає практично необмежену кількість потенційно можливих «правильних» відповідей. Малюнкові завдання методики Р.Жилия достатньо прості, схематичні, несуттєві деталі і деталі обличчя в них відсутні, що полегшує досліджуваному ідентифікацію з певним персонажем малюнку, дозволяє уявити у нього будь-який вираз обличчя. Дитині пропонується обрати собі місце серед зображених людей чи ідентифікувати себе з відповідним персонажем (позначити його «х»). При цьому звертається увага на позицію обраного дитиною персонажа, його включеність у групу чи самотність, розташування поблизу чи на відстані від ключової фігури малюнку тощо. Крім якісної оцінки результатів, дитяча проєктивна методика міжособистісних взаємин дозволяє представити результати психологічного дослідження за рядом змінних і кількісно. На зразок «Фільм-тесту» нами була створена візуально-вербальна методика для діагностики чесності і правдивості дітей 6-7 років. При цьому ми цілком усвідомлюємо, що

методика створювалася в дослідних цілях і не претендує на роль єдиного досконалого інструментарію. Мета застосування модифікації методики – вивчення особливостей становлення моральних якостей чесності і правдивості у дітей 6-7 років.

Необхідний матеріал: 9 малюнкових завдань-ситуацій, типових для повсякденного життя дітей. Малюнкові завдання виконані відповідно до аналогічних пунктів «Фільм-тесту» Р.Жиля. Основу їх сюжету складає контурне зображення різних типових для дитини цього віку життєвих ситуацій. Засоби морального виховання можуть бути різноманітними, а саме:

1. Художні засоби. В цю групу можна віднести фольклор, образотворче та музичне мистецтво, кіно тощо. Ця група засобів дозволяє емоційно забарвити діяльність та формувати моральні почуття в усіх вікових групах.

2. Природа як засіб морального виховання використовуються не часто, але саме їй належить одна з провідних ролей у формуванні гуманних почуттів, бажанні опікуватися слабшими та нужденними.

3. Також до засобів морального виховання відносять власну діяльність дитини. При виконанні будь-якої роботи в дітей формується наполегливість, бажання досягати мети, дружелюбність, впевненість у власних силах тощо.

4. Моральні почуття може формувати і атмосфера в якій живе дитина. Середовище формує доброзичливість, любов, гуманність, або навпаки злість, егоїзм, жорстокість до всього.

5. Праця є ефективним засобом виховання у дітей працелюбності, відповідальності, цілеспрямованості, організованості, почуття колективізму тощо. Трудова діяльність позитивно впливає на формування творчих здібностей, почуття гідності через усвідомлення важливості своєї діяльності. Трудовий процес переважно є колективним, передбачає різноманітні взаємозв'язки дитини, в яких вона усвідомлює значення колективної роботи та дружби, взаємодопомоги, відповідальності за доручену справу, дотримання моральних норм.

6. Гра, як провідна діяльність дітей дошкільного віку є універсальним засобом виховання моральних почуттів дітей усіх вікових груп. Гра відповідає потребам та інтересам дітей, сприяє вияву їхньої самостійності, ініціативи, творчості, імпровізації, перевірці себе.

Висновки до розділу I

У розвитку сприйняття велика роль вчителя, який спеціально організовує діяльність учнів по сприйняттю тих або інших об'єктів, учить виявляти істотні ознаки, властивості предметів і явищ. Одним з ефективних методів розвитку сприйняття є порівняння. Сприйняття при цьому стає глибшим, кількість помилок зменшується [17].

У хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку є деякі відмінності в запам'ятовуванні. Дівчатка уміють примусити себе, запам'ятовувати, їх довільна механічна пам'ять краща, ніж у хлопчиків. Хлопчики виявляються успішнішими в оволодінні способами запам'ятовування, тому у ряді випадків їх опосередкована пам'ять виявляється ефективнішою, ніж у дівчаток [16, 39].

У молодшому шкільному віці увага стає концентрованою і стійкою тоді, як учбовий матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школяра емоційне відношення.

Ігрова діяльність одним з основних видів діяльності дитини, особливо молодшого шкільного віку, та найважливішим засобом її виховання є дитяча гра. Педагоги та психологи розглядають дитячу гру як особливу форму взаємовідносин дитини з оточуючої дійсності. Гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, що спрямовані на створення і засвоєння людського досвіду, зафіксованого у соціально закріплених діях, у предметах науки і культури. У грі як у особливому історично започаткованому виді людської практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння предметної і

соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

У грі формуються майже всі особливості і можливості особистості дитини. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці. У грі виробляються спритність, допитливість, зацікавленість, кмітливість, воля, активність. Гра – це і школа спілкування для дитини. Гра тільки зовнішньо вбачається безтурботною і легкою розвагою. А насправді вона владно потребує, щоб гравець віддав їй максимум своєї енергії, розуму, винахідливості, витримки, самостійності. Вона підчас стає дуже напруженою працею і через зусилля веде до задоволення. У грі ж як раз дитина сама прагне навчитися того, чого вона ще не вміє.

Емоційність молодших школярів виражається в їх великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасним і бурхливим проявам радості, горя, гніву, страху. Причиною глибоких емоційних переживань у учнів 3 і навіть 2-х класів можуть бути і такі обставини: якщо дитина вважає, що її недооцінюють, що вона не займає в класі положення, яке вона, на її думку, заслуговує, то вона часом озлобляється. У таких випадках діти можуть ставати недисциплінованими, незговірливими, образливими, впертими, недоброзичливими.

Дослідження різних авторів говорять про те, що характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність на все яскраве, незвичайне, барвисте. Монотонні, нудні заняття різко знижують пізнавальний інтерес в цьому віці і породжують негативне ставлення до навчання. Процес навчання народжує у молодшого школяра складний комплекс переживань. Навчальна діяльність і все, що з нею пов'язано, стає не тільки предметом гострих і різноманітних емоційних реакцій, а й збудників для різного роду дій в школі і вдома. Дитина, яка прийшла в школу, відчуває масу нових вражень: радість, гордість, збентеження. Переживання, пов'язані з отриманням відміток, спочатку пофарбовані в позитивний емоційний тон,

незалежно від того, яка відмітка. Однак дитина швидко починає диференціювати позначки. Вони хвилюють, радують або засмучують дітей.

Виховання молодших школярів – складний процес формування переконань і системи цінностей дитини, що реалізовується за допомогою певних методів, до яких відносяться: переконання; розповідь; пояснення; роз'яснення; навіювання; мораль на бесіда; приклад; заохочення; покаранн.

Форми виховної роботи класифікуються на три групи: масові, групові (гурткові), індивідуальні.

До масових форм виховної роботи належать: читацькі конференції, предметні тижні, огляди, конкурси, олімпіади, туристичні мандрівки, вечори запитань і відповідей, тематичні вечори, фестивалі, виставки літератури та періодичних видань. Групові форми виховної роботи охоплюють: години класного керівника, роботу з періодичною пресою, гуртки художньої самодіяльності, підготовку радіо-, телепередач, випуск стінної газети, екскурсії, походи.

РОЗДІЛ II. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Принципи профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці

Теоретичні концептуальні положення щодо психологічної природи негативних переживань у молодшому шкільному віці, висновки, сформульовані на констатувальному етапі емпіричного дослідження, послугували підґрунтям для розроблення програми корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів.

Для розроблення програми корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів використано комплексний підхід, описаний у працях О. Лурії [14]. За цим підходом передбачено, що корекційна робота має зважати на вияв негативних переживань у молодших школярів через різні сфери особистості – психомоторну (зокрема дихальні рухи), когнітивну, емоційну, а також впливатиме на них; поєднувати індивідуальні та групові методи роботи; містити оздоровлювальні процедури (як на соматичному, так і на психологічному рівнях), навчання прийомів релаксації під час корекційних занять із психологом та в домашніх умовах. У програмі корекційних і профілактичних занять заплановано попереднє нейропсихологічне обстеження, психодіагностування для виявлення сформованості психічних функцій та психологічних особливостей учнів, з'ясування причин негативних переживань і їхніх наслідків.

Важливість попереднього вивчення нейродинамічних показників зумовлена тим, що їх зниження унеможлиблює повноцінне функціонування пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уваги та інших психічних функцій, призводить до порушення адекватності реагування, послаблення здібностей дитини до самоконтролю, а отже, до негативних переживань. Такий взаємозв'язок підтверджений у працях Ж. Глозман [51], А. Семенович [20]. Учені доводять, що найбільшою мірою нейродинамічні порушення

позначаються на мнестичних та інтелектуальних функціях. Своєчасний аналіз нейродинамічних показників у корекційних заходах сприяє розвитку загальної мозкової активності, витривалості особистості щодо шкільного навантаження, запобіганню негативним переживанням молодших школярів.

Програма передбачає впровадження загальнозміцнювальних заходів для оптимального функціонування нейродинамічних особливостей психіки молодших школярів. Такі заходи реалізують через процедури, що стимулюють кровообіг головного мозку, збагачення крові киснем, зокрема: контрастний душ, ранкова гімнастика, самомасаж комірцевої зони, масаж і самомасаж стоп та долонь, використання масажних устілок у взутті, вправа

«50 кроків по холодній воді» (тупотіння ніжками по масажному килимку, зануреному у воду кімнатної температури під супровід ритмічної пісеньки) тощо. Також наголошено на необхідності дотримання повноцінного, здорового раціону харчування дитини, режиму праці й відпочинку, фізичної активності (заняття в спортивних секціях, виконання фізичних вправ удома під час корекційних занять), оптимальне дозування навчального навантаження.

Вагоме місце серед загальнозміцнювальних заходів посідають дихальні вправи, які забезпечують: підвищення рівня працездатності молодших школярів, оптимізацію рівня нейродинамічних показників завдяки насиченню мозку киснем; навчання школярів контролю власної поведінки, що розвиває навички самоконтролю (особливо важливе для дітей із розладом дефіциту уваги й гіперактивністю); зняття психоемоційного навантаження, позбавлення негативних емоцій і досягнення «функційної розрядки», релаксації, навчання.

На етапі розроблення програми психокорекції та профілактики негативних переживань молодших школярів узято до уваги розуміння поліфункційності психічного життя людини: забезпечення необхідного рівня активності, прийом, опрацювання, збереження зовнішньої інформації, організація (програмування, регуляція, контроль) активної свідомої психічної діяльності [13]. Для опанування молодшими школярами необхідних умінь, навичок, готовності до подолання негативних переживань їм необхідне програмування власних дій, контроль за виконанням, зіставлення з вихідними намірами, виправлення неточностей чи помилок. Такі процеси забезпечені діяльністю складних мозкових структур, які в молодшому шкільному віці ще активно розвиваються.

Корекційні заходи програми передбачають створення умов для переходу від механічного виконання інструкцій дорослого до спільної діяльності й самоконтролю власної поведінки [46]. Для розвитку довільної саморегуляції в молодших школярів розроблені розгорнуті інструкції з боку дорослого, які поступово формують здатність створювати власну цілісну програму поведінки; різні завдання, що спонукають дитину що-небудь вигадати, спланувати або вибрати.

Для урізноманітнення поведінкового репертуару учнів, наповнення його моделями стресостійкої поведінки й конструктивного копінгу (як важливих умов успішного подолання негативних емоційних переживань) корекційну програму наповнено іграми, що відтворюють правила, які змінюються залежно від ролі за сюжетом. Л. Виготський уважав гру «школою довільної поведінки» [46]. Дотримуючись правил гри, учень підкорює власні імпульси завданню та його виконанню. Правила гри є правилами дитини власне для себе, правилами внутрішнього самообмеження й самовизначення [52]. Завдяки цьому в грі формується довільність, здатність до контролю та програмування власної діяльності. Правильний контроль поведінки знімає негативні переживання, поступово заміщується автоматизованими формами контролю. Зовнішні правила стають

внутрішніми уявленнями дитини про те, як потрібно поводитися в ситуації.

Для ефективності корекційних і профілактичних впливів програма спрямована на емоційне включення учня, передбачає активні засоби впливу на формування позитивної мотивації до виконання завдань. З огляду на особливості розвитку властивостей уваги в молодшому шкільному віці, програма корекції негативних переживань містить завдання, скеровані на підтримання уваги дітей (вимагають «реакції вибору»).

Для поступового формування в молодших школярів довільної саморегуляції під час негативних переживань, у програмі заплановане впровадження так званої «глухої інструкції» та поступового скорочення інструкцій до запитання («Я не пам'ятаю, що ми робили з вами в цій вправі?»), техніки «Детектор помилок» (для аналізу свідомо неправильної, помилкової ситуації, яку варто виправити).

У процесі розроблення корекційної програми дотримано таких методичних принципів:

1) принцип «заміщувального онтогенезу» (корекційна робота розпочинається з того місця, де зафіксовані відхилення від оптимальної програми розвитку);

2) діяльнісний принцип (основним засобом корекційно-розвивального впливу є взаємодія дорослого й дитини);

принцип нормативності (орієнтація на нормативні показники психологічного розвитку дітей молодшого шкільного 1) віку);

3) принцип комплексності рухової та когнітивної корекції (в онтогенезі руховий і когнітивний розвиток відбуваються паралельно, у корекційній).

2.2. Зміст програми корекції та профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці

Програма корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів – це організована система психологічних впливів, спрямованих на пом'якшення емоційного дискомфорту в дітей, підвищення їхньої активності й самостійності, подолання внутрішньо-особистісних реакцій (агресивність, підвищена збудливість, тривожна недовірливість тощо), що зумовлені емоційними порушеннями.

Програма корекції та профілактики негативних переживань молодших школярів має на меті виконання таких завдань:

1. зміцнити внутрішні ресурси особистості дитини, які вможливають зниження рівня негативних переживань та опанування необхідних навичок реагування в різних стресових ситуаціях;
2. пропрацювати негативні переживання дітей для актуалізації знань, когнітивних схем, що становлять внутрішній план переживання;
3. доповнити досвід (знання, уявлення) дітей інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору конструктивних дій у складних ситуаціях;
4. надати зразок конструктивної поведінки в складних ситуаціях, потренувати вміння конструктивної поведінки.

Відповідно до завдань, у програмі звернено увагу на розвиток рефлексії та стресостійкості молодших школярів, пропрацювання тривожності, підвищеної сором'язливості, невпевненості в собі. Короткий зміст програми викладено у табл. 2

Таблиця 2

**Зміст програми профілактики негативних емоційних
переживань молодших школярів**

<i>Етап</i>	<i>Засіб</i>	<i>Техніка</i>	<i>З чим працює</i>	<i>Частота здійснення</i>	<i>Хто здійснює</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Діагностичний	Нейро- та психодіагностика	Тести	Психічні функції, особливості учнів	Разово	Психолог
Терапевтичний	Загальнозміцнюючі заходи	Дихальні вправи, вправи з релаксації, водні процедури, заняття спортом, масаж, раціон, режим дня	Організм в цілому	Систематично	Психолог, батьки
	Ігротерапія	Ігри: «Круті віражі», «Дружок», «Морські маневри», «Дерево», «Метелик», «Уважний наїзник», «Пошук скарбів», «Скелелаз», «Павук», «Збережи секрет», «Ковпак мій трикутний», «Ластівка й дерево», «Полювання за скарбом», «Коржик», «Чарівний магазин» тощо.	Негативні переживання з приводу шкільних стресів та взаємодії, Ресурси особистості, Навички конструктивної поведінки, Рефлексія,	Систематично	Психолог
	Казкотерапія	Аналіз казок про страхи, Завершення казкового сюжету, Складання казки про себе	Негативні переживання: тривожність, підвищена агресивність, самотність...	Систематично	Психолог

			ресурси особистості		
1	2	3	4	5	6
	Арт-терапія	«Вільне малювання», «Малюнок із геометричних фігур», «Намалюй свій настрій», пісочна терапія тощо.	Негативні переживання: тривожність, підвищена агресивність, самотність... ресурси	Систематично	Психолог
	Індивідуальна психотерапія	Бесіда, арт-терапія, техніки тілесно орієнтованої терапії	Психотравма	Періодично	Психолог, батьки
	Сімейна психотерапія	Бесіда, арт-терапія, метафори	Негативні переживання учнів з приводу сім'ї	Періодично	Психолог

Дослідження емоційно-особистісних властивостей молодших школярів – необхідний та основний компонент програми профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям в учнів початкової школи. Передусім акцентовано увагу на особистісну тривожність, підвищену сором'язливість, невпевненість у собі, які негативно позначаються на успішності молодших школярів.

З огляду на результати психодіагностики, вибирають стратегію корекції. Нейропсихологічні та психолого-педагогічні засоби на заняттях щільно переплітаються, утворюючи єдиний цілісний комплекс психологічних методик, які мають на меті подолання й компенсацію всіх слабких ланцюжків інтелектуального та психоемоційного розвитку особистості молодшого шкільного віку.

Психокорекційні засоби, спрямовані на подолання психоемоційних розладів, мають як груповий, так і індивідуальний характер. Крім того, застосовують психодинамічний та поведінковий підходи для виконання завдань психокорекції.

У межах *психодинамічного підходу* акцентовано увагу передусім на створенні умов, що знімають зовнішні соціальні перешкоди на шляху.

Розгортання інтрапсихічного конфлікту, успішному розв'язанню якого сприяють сімейна психотерапія, ігри, арт-терапія тощо.

Система впливів у межах поведінкового підходу спрямована на допомогу молодшому школяреві в засвоєнні нових реакцій, що оптимізують формування адаптивних форм поведінки. Різні поведінкові тренінги, психокорекційні вправи полегшують закріплення засвоєних реакцій.

Корекція емоційних порушень, негативних переживань у молодшому шкільному віці стає оптимальною завдяки базовим засобам, застосовуваним у психодинамічному й поведінковому підходах (ігротерапія, арт-терапія, казкотерапія, поведінковий тренінг). Вибір засобів психокорекції негативних переживань залежить від специфіки психоемоційних порушень і конфлікту, що спричинений емоційними розладами кожної особистості.

У ситуації з внутрішньо-особистісними конфліктами передбачене застосування засобів сімейної психокорекції. Групова психокорекція впливає на оптимізацію міжособистісних взаємин, розвиток умінь та навичок самоконтролю поведінки й пом'якшення емоційної напруги. До уваги беруть ступінь складності негативних переживань та їхніх наслідків, емоційногонеблагополуччя.

Узагалі в психотерапії, психокорекції негативних переживань вагоме місце належить ігровим засобам профілактики й корекції негативних переживань у молодшому шкільному віці. У наукових працях (А. Соболева, Е. Ємельянова) зазначено, що саме несформованість ігрової діяльності в дошкільному віці становить основу як навчальних, так і психоемоційних проблем, негативних переживань у молодшому шкільному віці [29].

Гра – найбільш природна форма діяльності дитини. Упродовж гри формується активна співдія дитини з навколишнім світом, розвиваються її інтелектуальні, емоційно-вольові, моральні якості,

формується особистість у цілому. Суттєвою психологічною ознакою гри є водночас переживання особистістю умовності й реальності ситуації, що складається (О. Кравцова [12]; Т. Грабенко та Т. Зінкевич-Євстігнєєва [57]). В умовних обставинах, створених за певними правилами, гра дає змогу переживати удачу, успіх, пізнавати власні фізичні й психічні ресурси. Такі властивості гри як діяльності забезпечують її психокорекційний потенціал.

Засоби корекції мають особливе значення в психокорекції негативних переживань, емоційних порушень у молодших школярів. У процесі емоційної корекції можливе застосування як спрямованої (директивної), так і недирективної ігрової терапії. Недирективна ігрова корекція, що відбувається у вигляді вільної гри дитини, водночас виконує низку завдань: сприяє розвитку самовираження молодшого школяра; нейтралізує емоційний дискомфорт, що неприйнятний для молодшого школяра; формує процеси саморегуляції.

Нині запропоновано широкий спектр засобів недирективної ігротерапії. Ігрова психокорекція у вигляді сюжетно-рольової гри часто використовується в роботі з молодшими школярами, які переживають яскраво виражені міжособистісні конфлікти, мають порушення в поведінці. Упродовж корекції учням вдається відтворити минуле або теперішнє, а також моделювати новий досвід у можливих стресових умовах. Ефективність проведення сюжетно-рольової гри залежить від соціального досвіду дитини, від особливостей уявлень про людей, їхні почуття, взаємини.

Сюжетно-рольові ігри сприяють корекції негативних переживань у контексті самооцінювання, формуванню в молодшого школяра позитивних взаємин з однолітками й дорослими. Також вагоме значення має використання казкових сюжетів і ситуацій.

Дію казкових сюжетів складно переоцінити як для розвитку емоційної

сфери, так і в процесі корекції труднощів, що виникають у молодших школярів. Казкові ситуації актуалізують уявлення учнів, розвивають у них уміння уявляти ігрові події, у яких опиняються персонажі. Дитина не лише повторює, вона створює образ персонажу, уподібнюється до нього. Здатність особистості апробувати роль, образ є суттєвою умовою, що необхідна для корекції не лише негативних переживань, емоційного дискомфорту, а й негативних наслідків. Власні негативні емоції та якості особистості учні переносять на ігровий образ, наділяючи ними ігровий персонаж.

Психом'язові тренування впливають на корекцію емоційного навантаження. Основне завдання – навчити молодших школярів розслабляти м'язи тіла й обличчя за допомогою м'язової релаксації; застосовувати уяву, але без напруження уявляти зміст форми самонавіювання; утримувати увагу на мисленневих об'єктах; впливати на себе словесними формулами.

Рухові ігри (п'ятнашки, піжмурки тощо) мають особливе значення в корекції емоційно-вольової сфери дитини. Такі ігри забезпечують емоційну розрядку, знімають гальмування, пов'язане з острахом, сприяють гнучкості поведінки, засвоєнню групових норм, розвивають координацію рухів.

Образотворче мистецтво (арт-терапія) як один із провідних засобів психокорекції емоційних порушень, негативних переживань у молодших школярів представлено багатьма видами. Арт-терапія має на меті розвиток самовираження й самопізнання. Творчість допомагає виявити й відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти й сподівання в символічній формі, пережити ще раз важливі події, щоб виявити прихований зміст психічного.

Арт-терапія також може бути застосовувана під час корекції дитячо-батьківських взаємин.

Пісочну терапію застосовують як монотерапію (самостійна техніка єдина в програмі психолого-педагогічного супроводу, у корекційній її частині), а також у поєднанні з іншими психотерапевтичними засобами, такими як арт-терапія, казкотерапія, символ-драма тощо. Упродовж гри молодший школяр розв'язує внутрішні емоційні проблеми. Пісочна терапія занурює сприйняття особистості в більш глибокий рівень. Коли учень вибудовує та відіграє ситуацію в пісочниці, дитина має змогу спостерігати за нею збоку. Це допомагає зіставити гру з реальним життям, усвідомити те, що відбувається. Комбінування піску й води як робочих матеріалів посилює терапевтичний ефект.

Метафори застосовують у практиці для подолання негативних переживань і поведінкових виявів у молодших школярів (труднощі в комунікації, агресія, сором'язливість, невпевненість у собі тощо). Метафори також корисні в роботі з батьками молодших школярів, тому що вони не є директивними та «повчальними», однак діють на уяву, почуття й інтелект, активують внутрішні ресурси. Змінюючи життєві установки особистості, метафори мотивують до успіху, відкриваючи світ нових можливостей.

Психотерапевтична метафора відрізняється тим, що спрямована на розв'язання життєвої ситуації конкретної людини.

Застосовуючи психотерапевтичну метафору, психолог приховує справжню мету в тканині оповідання. Дитина сприймає лише вчинки, що описують події та дії, не розмірковуючи про прихований смисл. Застосування метафори фактично активізує всі психічні системи людини – від відчуттів до самосвідомості [57].

Нейропсихологічне обстеження дає змогу отримати вагомі дані – важливі для створення метафоричних оповідань, відомості про психічні функції, розвинути мовленнєві функції й логічне мислення молодшого школяра. Така інформація вможливує створення метафор, їх адаптацію до рівня актуального розвитку дитини, а також частково прогноз стосовно результативності застосування засобу.

Орієнтація на нейропсихологічні показники рівня мовленнєвого розвитку молодшого школяра, обсяг словникового запасу дає змогу створити казкове оповідання з фраз, зрозумілих молодшому школяреві. Якщо нейропсихологічне діагностування виявляє недостатній рівень мовленнєвих і мисленнєвих процесів, то метафоричний смисл таких оповідань буде незрозумілим для дитини, вона не зможе повністю проаналізувати смислоповідання, узагальнити це в сюжеті. Використання метафор у практиці з такими дітьми буде неефективним для розвитку мовленнєвих і мисленнєвих процесів.

Досягнення мети під час застосування метафор залежить від віку особистості. До уваги беруть коло зацікавленості особистості, специфіку оточення. Усю інформацію можливо отримати в батьків дитини. Сюжет метафори-казки розбудовують за темами, що актуальні для молодших школярів, це сприяє ефективності психотерапевтичного впливу, психологічної роботи в цілому, тому що матеріал сприймають у такому випадку зацікавлено.

У процесі складання казок, метафоричних оповідань зважають на поінформованість особистості щодо навколишнього світу. Фахівець повинен розуміти мету, якої треба досягти в роботі з метафоричним матеріалом. Психолог окреслює мету, чітко розуміючи «слабкі ланки», пов'язані з віковим розвитком особистості, емоційно-особистісні проблеми й побажання батьків і вчителів.

Гармонійний емоційний розвиток молодших школярів відбувається за трьома рівнями: психофізіологічним, соціально-психологічним, естетичним. Упродовж корекційної роботи психофізіологічний рівень емоційного розвитку молодшого школяра виявляється в концентрації уваги під час прослуховування казок або метафоричних оповідань, в адекватності реагування, мимовільних рухах через міміку, пантоміміку, жести, положення тілу, що засвідчує неусвідомлення учнями ставлення до персонажів. Це можливе на основі вміння розрізняти емоційний стан за зовнішнім виглядом.

Суттєві особливості соціально-психологічного рівня емоційного розвитку молодших школярів пов'язані з формуванням довільності. Соціально-психологічний рівень – вагоме спрямування розвитку емоційно- особистісної сфери молодшого школяра – поява здатності до керування емоціями, що є основою довільності поведінки.

Сприймаючи й переживаючи казки, особа активізує механізм співпереживання персонажу, мисленнєвого програвання й відчуття її вчинків, тому соціально-психологічні почуття ефективно формуються в молодшого школяра саме в процесі корекції та терапії. Естетичний рівень або рівень мистецького образу вирізняється особливим видом емоційного пізнання, у межах якого дитина відображає дійсність у вигляді емоційного образу. Казки не лише поширюють уявлення молодшого школяра та збагачують його знання про реальність, а також уводять особистість до світу почуттів, глибоких переживань та емоційних відкриттів.

Вплив казкових оповідань, метафоричних історій на гармонійний емоційний розвиток молодших школярів полягає в тому, що впродовж диференціації уявлень про добро та зло формуються гуманні почуття й соціально-психологічні емоції, відбувається послідовний перехід від психофізіологічного рівня розвитку до соціально-психологічного, Рухові (дихальні) вправи.

«Круті віражі». Мета: оптимізація нейродинамічних показників розвитку функцій контролю й просторових уявлень; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних із шкільним стресом.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: м'яч для настільного тенісу; невеличкі речі (олівці, палички для рахування, кубики, фломастери тощо), які можна розкласти на столику. Процедура проведення: на столику підручними засобами (олівцями, кубиками тощо) викладають доріжки. Завдання – дути на м'ячик, зрушити його з одного кінця столика на інший так, щоб він зміг пройти всі віражі.

Інструкція: «Уяви собі, що стіл – це траса, на якій відбуваються гонки, а м'ячик – машинка. Твоє завдання – провести власну «машину» по цій трасі».

«Дружок» (А. Соболева) [20].

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом.

Кількість учасників: від однієї до чотирьох осіб. Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: гравці разом із ведучим (педагог чи психолог) промовляють фразу: («Підростає пес Дружок, він гризе мій чобіток»). Зробивши глибокий вдих через ніс, учасники розпочинають на видих рахувати чобітки (раз чобіток, два чобіток тощо). Виграє той, хто зможе довше прорахувати на одному видиху. Важливо простежувати, щоб дитина не робила додатковий вдих під час рахування. Завдання – розтягнути видих якомога довше. Якщо дитина працює індивідуально, то вона може змагатися з ведучим; також варто пропонувати покращити попередній результат.

Інструкція: «Уяви собі, що в тебе з'явилося маленьке цуцня, на ім'я Дружок. Звісно, що всі цуцня полюбляють гризти взуття. Подивімося, скільки чобітків зможе згризти Дружок. Для цього, коли я скажу, наберемо багато-багато кисню й на видиху почнемо рахувати. Отже, розпочнемо:

«Підростає пес Дружок, він гризе мій чобіток (глибокий вдих через ніс): раз – чобіток, два – чобіток, три – чобіток...» Рахувати треба стільки, скільки вистачить кисню. Хто більше чобітків зможе прорахувати на одному видиху, той переможець».

«Гномики» [20].

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільною дезадаптацією. Кількість учасників: від одного до чотирьох осіб. Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: принцип гри той самий, що й у попередній грі.

Інструкція: «Зараз ми будемо рахувати хатки, які будують гномики у власній чарівній країні. Вдихаємо через ніс багато повітря й вимовляємо:

«Намагалися гномики, будували хатки: раз – хатка, два – хатка, три – хатка...». Чий гномик зможе розбудувати більшу кількість хаток на одному видиху – той і переможець».

«Морські маневри».

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільною дезадаптацією.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: лист паперу; кубики (або інші невеличкі предмети, які можна розташувати на столі). Процедура проведення: ведучий разом з учнем складає з паперового листа корабель. На столі розташовують кубики або інші невеличкі предмети, які будуть слугувати перепонами.

Інструкція: «Уяви собі стіл, це холодний океан, а кубики – крижини й айсберги. Тобі необхідно провести корабель так, щоб він не застряг і не врізався в крижини, що дрейфують. Пересувати кораблі можна тільки за допомогою повітря, дуючи на парус, як на вітер». Для кожного заняття вибирають поєднання вправ, необхідних для конкретної дитини. Тривалість виконання кожного заняття індивідуальна, у цілому час занять іграми з елементами дихальної гімнастики не повинен перевищувати 10-15 хвилин. Виконання дихальних вправ варто поєднувати з релаксаційними, руховими й когнітивними вправами.

Рухові ритмічні вправи.

Мета: рухові вправи спрямовані на активізацію енергетичного потенціалу мозку за допомогою ритмічних рухів. Структуру рухів задає ритм віршів. Профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом.

Вправи сприяють розширенню словникового запасу, рухового репертуару й розвитку уяви та креативності молодших школярів. Процедура проведення в усіх вправах єдина: діти слухають вірші, які читає ведучий, разом виконують певні рухи. Кількість учасників: до 4 осіб. Інструментарій: не потрібний.

«*Дерево*». Дує вітер нам в обличчя (махати руками долонями до себе). Захиталося дерево (підняти руки, похитуючись із боку вбік). Вітерець усе тихіше й тихіше (плавно опустити руки). Дерево все вище й вище (підняти руки й тягнутися вгору).

«*Метелик*». Спала квітка (присісти, заховати голову в колінця, охопити їх). І ось пробудилася (підняти голову, випрямити руки; потім опустити руки вздовж тіла). Більше спати не захотіла (випрямити спину, піднятися; злегка похитуючись вправо-вліво). Піднялася вгору й полетіла (відвести руки назад «виростають крила»).

«Зайчики». Жили-були зайці (показати на голові вушка зайчика). На лісовій галявині (розводити руками перед собою, описуючи коло). У сіренькій хатинці (скласти руки над головою у вигляді хатки). Мили свої вуха (проводити руками по уявних вухах). Мили свої лапки (імітувати миття рук). Узували тапці (руки на боки, по черзі виставляти вперед праву й ліву ноги).

«Уважний наїзник». Вправи на м'ячах-стрибунках. Мета: розвиток координації рухів, функції контролю й регуляції діяльності. Профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних із невпевненістю в собі.

Кількість учасників: від 1 до 4 осіб. Інструментарій: м'яч-стрибунець; кеглі. Процедура проведення: ведучий розташовує кеглі в такий спосіб, щоб між ними можна було стрибати на м'ячику. Потім пояснює правила. Діти мають виконати завдання, не опинившись у пастках.

Інструкція: «Коли грає музика – надворі «день». Можна стрибати на м'ячику, намагаючись не збивати кеглі. Як тільки музика замовкне – настає

«ніч». Необхідно швидко стрибнути з м'ячика, лягти на килим і завмерти. Важливо не рухатися весь час, доки музики немає, і не опинятися у

«словесних пастках». Встати й продовжити стрибати на м'ячику можливо лише після того, як залунає музика. «Словесні пастки» ведучий

«розташовує», вигукуючи: «Уперед!», «Музика!», «Вставай!», «Хапай хутчіш м'яча!», «Продовжуємо стрибати!», «Вистачить лежати, стрибай!»,

«Досить, відімри!» тощо.

«Пошук скарбів».

Мета: розвиток координації рухів, функції контролю й регуляції

діяльності, просторових уявлень. Профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних з острахом взаємодії з однокласниками. Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: м'яч-стрибунець; м'які іграшки, лист паперу; олівець. Процедура проведення: ведучий розташовує м'які іграшки на килимку так, щоб між ними було достатньо простору для пересування дітей. Потім створюють схему-карту кімнати з розташуванням «рифів» (іграшок) і місць за маршрутом, потрібно не втрапити на «риф» і знайти приховані «скарби».

Інструкція: «Уяви, що ти капітан піратського кораблю. Твоє завдання – пропливти на кораблі так, щоб не втрапити на жодний підводний риф, тому що можна отримати пробоїну в днищі корабля. До речі, у тебе є карта, де зазначено маршрут між рифами, а хрестиком помічені місця, де приховані скарби. Якщо ти правильно прямуєш маршрутом, то обов'язково знайдеш схований під рифами скарб. Уперед, на пошук скарбів!»

«Танкіст».

Мета: розвиток координації рухів, функції контролю й регуляції діяльності, просторових уявлень; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи. Інструментарій: м'яч-стрибунець. Процедура проведення: ведучий розташовує м'які іграшки на килимку так, щоб між ними було достатньо простору для пересування дітей. Завдання учнів – стрибати на м'ячику за маршрутом, що диктує вголос ведучий («Два стрибки вправо, один уперед, один уліво, три назад» тощо), незачіпаючи перешкод.

Інструкція: «Уяви, що ти пересуваєшся на танку по мінному полю. Твоє завдання – обійти всі закладені тут міни, не підірвавшись на них. Але обійти їх можна лише в певному порядку, тому що між собою вони поєднані невидимими дротами. У тебе немає карти, але твої

товариші знають правильний маршрут і по радіо повідомляють тобі, куди рухатися».

Комплекс вправ для формування функцій програмування, регуляції й контролю, переключення (зміна правил дій).

«Скелелаз» – гра сприяє формуванню міжкульової взаємодії та координації рухів. Мета: профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних з острахами неуспішності.

Кількість учасників: індивідуальна форма роботи.

Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: дитина повинна пройти вздовж вільної стіни («скелі»), «фіксуєчись» щонайменше трьома точками опори й водночас пересуваючи лише одну кінцівку. Якщо дитина водночас відірвала від стіни або пересунула дві кінцівки, «скелелаз» вважають таким, що «зірвався». На перших заняттях кожен крок дитини промовляє педагог або психолог, потім дитина промовляє кожен свій крок самостійно. Мовленнєве опосередкування рухів активізує увагу учнів на власних діях, сприяє формуванню функцій програмування й контролю. Якщо дитині важко пройти весь шлях «не зриваючись», можна сказати, що в неї є 5 страхувань, але якщо вона витратить їх до кінця маршруту, то не зможе перейти на інший бік. Отже, гра передбачає спрощення або ускладнення діяльності дитини залежно від її досягнень.

Інструкція (1 рівень складності): «На першому етапі шляху в тебе є 5 страхувань. Якщо ти за час шляху відірвеш від скелі одразу дві точки опори, ти втрачаєш одне страхування. Помилятися можна 5 разів».

Інструкція (2 рівень складності): «Через радіо тобі передали, що через 10 секунд буде сходження снігової лавини. Необхідно встигнути перебраться якомога хутчіше». Доки дитина пересувається, ведучий рахує до 10.

«Павук» – гра сприяє формуванню фонематичного звуковирізнення та інших функцій мовлення. Мета: профілактика й корекція негативних

переживань, пов'язаних із невпевненістю в собі.

Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді або в тріаді. Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: дитина стає у позу «павучка». Вона може пересуватися на власних «лапках» зігнутих рук та ногах. Кроки в павука можуть бути одночасними – коли права рука рухається водночас із правою ногою, а ліва рука – із лівою ногою; іти вроздріб – ліва рука рухається водночас із правою ногою, а права рука з лівою ногою. Важливо, щоб рука та нога діяли узгоджено. Коли кроки автоматизуються, до гри додають переключення на умовні сигнали. Наприклад, під час вимовляння слів на літеру «б» павук іде «одночасними» кроками, а якщо пролунає слово на літеру «п» – «уроздріб». У цій грі варто застосовувати важливі шкільні теми (переключатися на таблицю множення, складові речення тощо).

Умовні сигнали: дитина може починати рух лише після умовного сигналу. Наприклад: якщо для початку вправи вибране слово «вперед», дитина не повинна розпочинати виконання вправи, доки не почує умовний сигнал. Ведучий може «провокувати» дитину, пропонуючи схожі сигнали (слова схожі за смислом або вимовлянням, звучанням). Умовний сигнал використовують також для переключення з одного способу виконання вправи на інший.

«Збережи секрет».

Мета: розвиток довільної регуляції й контролю в мовленнєвій галузі; розвиток мовленнєвих і мисленнєвих функцій; профілактика та корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям.

Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді або в тріаді. Інструментарій: перелік слів, фішки для підрахунку балів.

Процедура проведення: ведучий промовляє різні слова, учень має їх повторювати. При цьому задана умова («секрет»): наприклад, не

можна повторювати назви квітів; якщо учень почує назву квітки, він повинен мовчки плеснути в долоні один раз. Приклад слів: вікно, стілець, ромашка, іриска, просо, плече, шафа, волошка, книга тощо. Варіанти «секретів»: не можна повторювати слова, що починаються на літеру «р»; не можна повторювати слова, що починаються з приголосного звука; не можна повторювати назви тварин; не можна повторювати ім'я дівчаток; не можна повторювати слова, що складаються з двох складів тощо.

Ускладнення завдання: в подальшому можна перейти до гри з одночасним використанням двох правил, наприклад: не можна повторювати назви птахів, треба фіксувати їх одним плеском у долоні; не можна повторювати назви предметів, що мають круглу форму (або зелений колір), треба фіксувати їх двома ударами долонь. У цій грі важливо змінювати

«секрети».

Вправи, що розвивають обсяг уваги.

Модифіковані варіанти таблиць Шульте. Для розвитку уваги ефективно використовувати різні модифікації таблиць із випадковим розташуванням чисел. Різні варіанти застосування таблиць спрямовані на розвиток концентрації, вибірковості, переключення, розподілу уваги. Ведучий вибирає завдання різного рівня складності залежно від віку дітей. Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді.

Інструментарій: кольорові таблиці з числами від 1 до 25. Кожна таблиця складається з рядків чисел, що мають різні кольори й розташовані у випадковому порядку. Процедура проведення: дитині пропонують знайти за порядком числа одного кольору від 1 до 25. Якщо заняття відбувається з двома учасниками, вводять елемент змагання: хто хутчіше покаже всі числа вибраного кольору. 1-й рівень

складності: із дітьми, які не засвоїли числовий рядок до 25, можна грати в межах десяти. 2-й рівень складності: для ускладнення гри можна ввести умовні сигнали для переключення на інший колір. Наприклад, гравці наввипередки показують цифри блакитного кольору: 1, 2, 3...; після умовного сигналу (наприклад, удару в долоні) вони продовжують відшукувати цифри того самого числового ряду, але вже червоного кольору: 4, 5, 6... 3-й рівень складності (для дітей від 9 років): дитині пропонують відшукати числа двох різних кольорів, розподіляючи увагу за двома числовими рядами, утім, в одному рядку числа варто показувати в прямому порядку, а в іншому рядку – у зворотному: 1 – червона, 25 – блакитна; 2 – червона, 24 – блакитна... тощо.

«Ковпак мій трикутний» – гра розвиває увагу, слухо-мовленнєву пам'ять, контроль. Мета: профілактика й корекція острахів, пов'язаних із взаємодією під час шкільних занять.

Кількість учасників: від 3 до 5 осіб. Інструментарій: не потрібний. Процедура проведення: діти сідають у коло. Усі по черговому, починаючи з

ведучого, висловлюють по одному складу з фрази: «Ковпак мій трикутний, трикутний мій ковпак, а якщо не трикутний, то це не мій ковпак». Потім цю фразу повторюють, але діти, яким випадає черга повторювати слово «ковпак», повинні замінювати його жестом (легким плеском долонькою по голові) і

«мій» (вказати рукою на себе). Упродовж повторення фрази в третій раз замінюють на жести – три слова: «ковпак», «мій» і «трикутний» (трикутник зображують руками).

«Коректор».

Мета: розвиток вибіркової й концентрації уваги, утримання програми, здатності до переключення. Профілактика та корекція шкільної дезадаптації.

Кількість учасників: індивідуальне заняття. Інструментарій: вирізки з газет або з журналів, невеличкі за обсягом тексти (розмір залежить від віку й загальної працездатності дитини).

Процедура проведення: ведучий визначає, у який спосіб дитина буде виконувати завдання – на час (від 2 до 5 хвилин) або до повного завершення перевірки вибраного тексту. Потім ведучий і дитина домовляються, яка літера буде «правильною», ведучий фіксує час (у разі вибраної ним цієї форми роботи), дитина розпочинає перевірку тексту, викреслюючи

«неправильну» літеру. Коли дитина перевірить увесь текст (або коли буде вичерпаний час для перевірки час, ведучий перевіряє текст власноруч.

Ускладнення завдання: якщо дитина вже виконала завдання, можливо його ускладнити, запропонувавши «коректору» знайти не одну літеру, а три, виокремлюючи їх різними варіантами: наприклад, літеру «м» викреслювати, літеру «с» підкреслювати, а «і» обводити в кружечок.

«Кажі, не вимовляючи ані звуку».

Мета: розвиток довільної регуляції й контролю в мовленнєвій галузі; розвиток мовленнєвих і мисленнєвих функцій; профілактика та корекція шкільного стресу. Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді або в тріаді. Інструментарій: картки із зображенням «міні-алфавіту».

Процедура проведення: ведучий пояснює дитині, що перед нею «міні-алфавіт», який складається з літер, що утворюють певні слова. Такі слова можливо передати ударами долонь, для цього під кожною літерою написано, скільки ударів долонь потрібно. На початку ведучий «відбиває» долонями слова разом із дітьми, потім дитина намагається відгадати, яке слово загадав ведучий, потім змінюються місцями.

Розвиток розподілу уваги.

«Заборонені цифри».

Мета: формування довільної уваги й контролю; профілактика та корекція шкільної дезадаптації. Гра також сприяє засвоєнню порядкового рахунку. Кількість учасників: від 2 осіб. Інструментарій: м'яч.

Інструкція: «Зараз ми разом будемо рахувати за порядком до 100 й перекидати один одному м'яча з кожним новим числом. Але в нас будуть заборонені цифри, які не можна вимовляти вголос (наприклад, цифри 2, 5, 8). Коли наставатиме черга цифр або чисел, у яких є такі цифри, м'яча треба кидати мовчки та продовжувати рахувати подумки». Виграє той, хто не помиляється зовсім.

«Ой! Ай!».

Мета: формування довільної уваги й контролю; профілактика та корекція шкільної дезадаптації. Гра також сприяє засвоєнню порядкового рахунку. (Гра схожа на попередню.) У грі беруть участь діти, що знають таблицю множення. Кількість учасників: від 2 осіб. Інструментарій: м'яч.

Інструкція: «Зараз ми разом будемо рахувати до 100, однак замість числа 5 і чисел, які діляться на 5, будемо говорити: «Ой!». Цифру 5 замінюємо на «Ой!» також у двозначних, що не діляться на 5.

число 52 треба називати так: «Ой! Два». Гравець, який забуде сказати «Ой!» або тривалий час розмірковуватиме, отримує штрафне очко». Якщо в грі беруть участь кілька осіб, то вибуває з гри той,

хто помиляється. Отримує перемогу той, хто залишається в грі.

Ускладнення ігри: до запропонованих вище правил додають заміну числа 7 і чисел, що діляться на 7, на «Ай!». Замість чисел 57, 35, 75 варто вимовляти: «Ой! Ай!», «Ой!» або «Ай!» чи «Ай! Ой!». При цьому числовий рядок матиме такий вигляд: «1, 2, 3, 4, Ой!, 6, Ай!, 8, (, Ой!, 11, 12, 13, Ай!, Ой!, 1 Ай!, 18, 19, Ой!, Ай!, тощо».

«Числові рядки» (Ахутіна, Пилаєва, 2008)

Мета: розвиток довільної уваги; профілактика та корекція остраху перед авторитетною особою. Кількість учасників: заняття проводять індивідуально. Інструментарій: картки з числами від 1 до 25.

Процедура проведення: перед дитиною викладають у рядочок картки з числами від 1 до 25 (за порядком). Завдання дитини – називати числа й просувати при цьому картки. Перше число вона повинна вимовляти вголос, пересуваючи картку догори лівою рукою, наступне число – вимовляючи про себе, пересуваючи картку донизу правою рукою тощо. Після виконання вправи на столі залишаються два рядки чисел – парні й непарні.

Ускладнення завдання: більш складний варіант цієї вправи – без матеріальної основи (без карток із цифрами). Дитина крокує й рахує кроки за програмою: «один (уголос), два (про себе)...» тощо. Вправу можна ускладнювати, запропонувавши дитині вести рахунок через два кроки на третій: «Один (уголос), два, три (про себе), чотири (уголос)...» тощо. Можна вводити додаткові рухи, наприклад, удари в долоні, на всі числа, які дитина називає про себе. Такі вправи ефективні для школярів, які вивчають таблицю множення, а також для сором'язливих, що побоюються розкритися. Якщо поєднати числовий

«Ластівка й дерево» – гра розвиває контроль над руховою активністю, поширює репертуар рухів, сприяє подоланню імпульсивності. Мета: профілактика та корекція негативного ставлення до шкільного життя. Кількість учасників: від 3 до 5 осіб. Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: усі учасники йдуть по колу або вільно пересуваються по кімнаті в різних напрямках. Коли ведучий ударить у долоні один раз, необхідно зупинитися та набути пози «ластівки». Коли ведучий ударить у долоні двічі – пози «дерева». На три удари – розпочне ходу. Поза

«ластівки»: праву ногу підняти назад, голову й корпус нахилити вперед, тримаючи їх на одній лінії. Руки й корпус – паралельно до підлоги, руки розведені вбік. Поза «дерево»: одну ногу зігнути й за допомогою рук наблизити п'ятку якомога ближче до тулуба. Пальці зігнутої ноги спрямовані донизу. Зігнене коліно спрямоване вбік. З'єднати долоні, витягнути руки над головою та якийсь час тривати рівновагу.

Розвиток стійкості уваги.

«Дивись, не переплутай!»

Мета: розвиток стійкості та обсягу довільної уваги, взаємодія акустичного й зорового аналізаторів; профілактика та корекція шкільного стресу. Кількість учасників: індивідуальне заняття; також можна проводити в діаді й у міні-групах. Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: гра складається з двох частин. У першій частині ведучий проголошує певні команди й сам їх виконує; дитина виконує дії разом із ним. Наприклад, проголошуючи команду «Під стіл!», ведучий ховає руки під стіл, а дитина повторює ці дії. Коли проголошена команда «Стукати!», ведучий починає стукати по столу, дитина також повторює це. Коли лунає команда «На стіл!», ведучий кладе руки на стіл, дитина повторює те що.

У другій частині гри, коли дитина звикає повторювати дії ведучого, той починає дезорганізувати учасника. Він говорить одну команду, а рухи виконує інші (наприклад, лунає команда «Під стіл!», а ведучий стукає по столу). Дитина робить те, що ведучий говорить, а не те, що виконує.

«Полювання за скарбом».

Мета: розвиток самоконтролю, подолання імпульсивності, розвиток умінь і навичок утримання програми. Гра також стимулює розвиток уваги, координацію рухів, зорове сприйняття, слухову, зорову пам'ять, логічне мислення.

Кількість учасників: від 3 до 5 осіб. Інструментарій: для гри необхідно підготувати 72 карти, що зображують персонажів гри, а саме: «пірат», «військовий», «купець», «суддя» (це «карти із зображенням персонажів»), карти із зображенням скарбу («карти скарбу»). «Карти персонажів» розподілені на «карти дій» та «карти пастки».

На «картах дій» персонаж зображений з адекватною атрибутикою: пірат зі скарбом; військовий, що віддає честь; суддя, який проголошує вирок; купець із мішком грошей. Варто мати 5 «карт дії» для кожного персонажа, разом 20 карт. На «картах-пастках» персонаж зображений у ситуації, щойому не відповідає або з атрибутами, що неадекватні до нього: пірат, який проголошує вирок; суддя, який віддає честь тощо. Для кожного персонажа необхідні 3 види «карт-пасток» (наприклад, для пірата – пірат, що проголошує вирок; пірат, який віддає честь; пірат із мішком грошей), по 4 карти кожного виду; разом 48 «карт-пасток». «Карт скарбу» необхідно мати 4 одиниці.

Процедура проведення: перед початком гри «карти скарбу» розкладають на столі зображенням угору, до зони доступу для всіх гравців. Кількість «скарбів», що розкладають, на 1 менше, ніж кількість учасників. Інші карти перемішують і роздають гравцям. Кожен гравець має карти перед собою зображенням лише до себе.

Перший гравець бере верхню карту з власної стопки та кладе її поряд із «картами скарбу» зображенням угору. Якщо ця карта є картою-пасткою, ходу переводять за годинниковою стрілкою до наступного гравця, який розкладає верхню карту зі своєї стопки на карту, що викладена попереднім учасником. Якщо викладатимуть «карту дії», потрібно поспішати: залежно від того, яку з карт представляють, гравці водночас виконують дії, описані в таблиці.

Гравець, який виконає необхідну дію повільніше за інших, забирає всі відкриті на той момент карти з середини столу, окрім «карт скарбу», і кладе їх униз власної стопки карт. Гравці, які виконали неправильну дію або відреагували на карту-пастку, розподіляють карти з найповільнішим гравцем порівну.

Гра закінчується, коли хтось із гравців залишається без карт. Ускладнення гри: якщо учасники доволі успішно виконують умови гри й не помиляються, можна, наприклад, змінити дії гравців під час відкриття «карт дії».

Гра «Полювання за скарбом»: дії гравців під час викладання «карти дії»

Таблиця 3

Зображення на «карті дії»	Дії гравців
Суддя	Кожен гравець стукає кулаком по столу й вигукує: «Винний!».
Пірат	Кожен гравець намагається взяти карту зі скарбом.
Військовий	Гравці віддають честь зі словами: «За короля!».
Купець	Кожен гравець намагається накрити рукою карту, яка викладена, або руку іншого гравця.

«Розкажи історію».

Мета: розвиток довільності уваги, функцій контролю, а також мовленнєвий та емоційний розвиток молодших школярів; профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі

шкільним стресом. Кількість учасників: 2-3 особи (краще проводити в діаді й у міні-групах). Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: кожен із гравців розказує сюжет будь-якої відомої казки, наприклад, «Червона шапочка», від одного з персонажів (Червоної Шапочки, Вовка, Бабусі, Мисливців). Інші учасники під час оповідання повинні уважно простежувати, щоб оповідач розказував саме про ті події, у яких персонаж брав участь, а також ставити такі запитання: «Що ти при цьому відчував?», «Що ти хотів зробити?» тощо.

«Спробуй повторити».

Мета: розвиток довільності уваги, а також відпрацювання комунікативних умінь і навичок; профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних із сором'язливістю, невмінням спілкуватися. Кількість учасників: від 2 осіб (краще проводити в діаді й у міні-групах). Інструментарій: не потрібний.

Процедура проведення: учень, який розпочинає гру, задає ритм (наприклад, з оплесків у долоні й по колінках) або рухи, «показує» їх своєму супернику. Задум полягає в тому, що суперник не зможе повторити це через труднощі. Якщо партнер відтворить усе без помилок, він стає ведучим і пропонує власний ритм або рухи. Якщо грає кілька учнів, запропонований

«взірець» передають по колу, у цьому разі ведучим буде той, хто все повторить без помилок. За помилки можна нараховувати штрафні бали.

Отже, вправи на розподіл уваги, підвищення її стійкості, покращення активують усі функції, а також залучають особистісні складники: упевненість у собі, уміння взаємодіяти з однолітками в умовах спільної діяльності, профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі шкільним стресом, неуспішністю, острахами перед авторитетом учителя тощо.

Функції довільної регуляції й контролю діяльності мають вплив як на розбудову перспективних планів та цілей, так і на організацію будь-якої психічної діяльності, зокрема на самоорганізацію. Усе це слугує передумовою успішної профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям. Формуванню довільності й контролю, подоланню негативних наслідків переживань сприяють ігри – рухові та когнітивні. Перевага таких ігор полягає в простоті й універсальності. Запропоновані ігри впливають на розвиток мовлення, мнестичних процесів, зорово-рухової координації.

2.3. Комплекс ігор і вправ щодо профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям.

«Вільне малювання».

Мета: вивільнення тілесних відчуттів та емоцій від інтелектуального складника. Така практика допомагає молодшому школяреві актуалізувати негативні переживання (образ, острах, агресія тощо) у безпечному середовищі, вивести їх назовні (за межі себе), не відчуваючи небезпечності щодо можливості бути викритим або покараним. Кількість учасників: індивідуальна форма або групова. Інструментарій: лист паперу формату А3, простий олівець, музичний супровід (спокійна, повільна музика).

Процедура проведення: лунає музика; ведучий дає учасникові лист паперу й олівець, пропонує заплющити очі та послухати, що необхідно робити. Інструкції варто вимовляти повільно, із паузами; вони можуть бути трансформовані відповідно до індивідуальних властивостей (швидкість роботи) кожного учасника.

Інструкція: «Слухай музику... Рушай олівцем по паперу, не розмірковуючи про те, що вийде. Дозволь власній руці рухатися так, як вона забажає. На початку рухи будуть непевними, але потім рука почне рухатися вільно, легко... Хай вона робить це стільки, скільки забажає...». Коли ведучий спостерігає, що дитина закінчила роботу, музичний супровід приглушується й розпочинається обговорення малюнка: «Розглянь свій малюнок. Ти можеш оцінити його з різних боків. Що ти бачиш? Може, це схоже на речі, предмети, людей, тварин. Які почуття викликають у тебе ці образи?». Молодшим школярам, які вже засвоїли письмову грамоту, можна запропонувати написати текст поверх каракулів (у такий спосіб долають острах «білого паперу»): «Напиши про те, що ти там побачив, або про те, як народжувався твій малюнок».

«Монотипія» – методика, ґрунтована на принципі асоціацій. Мета:

безпечне використання для корекції деструктивних емоційних станів (із виведенням на рівень усвідомлення або без цього). Кількість учасників: як індивідуально, так і в групі. Інструментарій: кілька листів цупкого паперу, картон блідих пастельних відтінків, пензлики, чиста вода, пластмасові коробочки прямокутної форми.

Процедура проведення: заняття складається з 4 частин. На кожному етапі ведучий пропонує з'ясувати умови, відповідно з якими школяр може вибрати фарби, якими буде малювати. Вибравши фарби, учень малює на пластмасовій поверхні, потім він притискує поверхню з малюнком, на чистому листку паперу відтискується малюнок. На кожному етапі дитина може створювати від 1 до 3 зображень.

1- й етап. Інструкція: «Вибери фарби, які привертають твою увагу». Отримавши відтиск малюнків на листку паперу, дитина за пропозицією ведучого вибирає один із відтисків і відповідає на запитання: «На що це схоже?» (так ведуча активізує асоціативний процес). Умовно всі асоціації можна розподілити за групами: нейтральні, позитивні, негативні. У межах нейтральних асоціацій ставлять запитання. Позитивні образи ведучий намагається підтримати й закріпити. Якщо асоціації негативні, тривожні, то спочатку ведучий надає змогу промовити їх, «відпустити», а потім намагається розширити поле сприймання, пропонує поглянути на малюнок з іншого боку, підказуючи інші асоціації (тут може допомогти й група). Із психологічного погляду, так можна нейтралізувати фіксацію на травмувальних переживаннях.

2- й етап. Інструкція: «А тепер вибери фарби, які тобі чомусь не подобаються, і проекспериментуй із ними...» З образами, що утворюються на цьому етапі, можна працювати, трансформуючи їх: промокнути серветкою, додати інших кольорів, підкорегувати пензликом. «Що ти бажаєш із цим зробити? Як змінити?» Лише не варто їх заперечувати: будь-які асоціації – це продуктування особистості, будь-який, навіть негативний, досвід – особистісний досвід, що необхідно навчитися відпрацьовувати. Коли

монотипій назбирається забагато, можна вибрати 1-2 найбільш позитивні. Якщо дитина не знає, що можна зробити з образом, їй варто допомогти, пояснивши можливості трансформації малюнка або даючи підказки: «Тут я бачу... Я вважаю, що це схоже на... Може, зробимо так, щоб на нього не було страшно дивитися».

1- й етап. Інструкція: «Тепер вибери фарби, які тобі подобаються!». У роботі з «позитивною» монотипією також зазнає активізації асоціативний процес: промовляють радісні, позитивні образи.

2- й етап. Інструкція: «Із найсприятливіших картинок вибери найбільш привабливу». Ведучий разом зі школярем вирізає вибрану картинку у вигляді прямокутника. Потім її розташовують у «рамці», наклеюючи малюнок на лист картону (так, щоб поля картону були 0,5 – 1 см), потім на лист білого паперу великого формату, біле поле також становить 0,5 – 1 см. Колір картону вибирає дитина. Утворюється подвійна рамка: внутрішня її частина різноколірна, а зовнішня – біла. На рівні образу відтворена певна емоція, переживання, що ввійшло в межі власного світу (рамка має колір, який вибирає дитина) й убудоване в зовнішній світ (біла рамка).

«Малюнок із геометричних фігур».

Мета: формування навичок комунікації, вміння чітко викладати власні думки, тренування витривалості та вміння децентрації. У дітей повинні бути сформовані основні просторові поняття (право – ліво, верх – низ). Кількість учасників: від 2 до 8 осіб (кількість учасників повинна бути парною). Інструментарій: лист паперу й олівець для кожного.

Процедура проведення: на початку кожен учасник малює на власному листку паперу малюнок із геометричних фігур. Важлива умова – малюнки ніхто, крім авторів, не повинен бачити. Далі робота проходить у парах: діти по чергові «диктують» один одному власні малюнки. Для цього одна дитина з пари стає позаду іншої, дивлячись у свій малюнок, пояснює партнеру, що той має малювати, щоб у нього

був такий самий малюнок. Можна використовувати будь-які варіанти пояснення, крім називання предметного зображення. Наприклад: «Намалюй квадрат, а поверх – трикутник», але не можна говорити: «Це хатка». Коли малюнок готовий, партнери обмінюються місцями й усе повторюється.

Коли всі учасники закінчили роботу, малюнки порівнюють і розпочинають обговорення. Ведучий спрямовує обговорення за допомогою запитань: «Що тобі допомагало, а що заважало? Що ти відчував, коли партнер тебе не розумів? Що ти намагався зробити, щоб тебе краще розуміли? Які ти використовував стратегії й слова?».

«Коржик», «Анархія». «Шахрайство». Ці соціальні ігри розроблені психотерапевтом із Німеччини Г. Хорном. У дітей повинні бути сформовані основні просторові поняття (право – ліво, верх – низ). Кількість учасників: від 4 до 7 осіб.

Інструментарій: ігрове поле для всіх трьох ігор можна зробити власноруч. Для цього потрібна 1 пластикова ігрова дошка або біле оргскло будь-якої товщини розміром 54 x 54 см. Необхідна також плівка, що сама наклеюється, різних кольорів. Кількість кольорів розраховують на підставі чисельності учасників гри: «власний» колір необхідно мати кожному учаснику, а також варто володіти трьома кольорами для виготовлення полів. Наприклад, для гри з 5 учасниками необхідно заготовити плівку червоного, блакитного, зеленого, жовтого й фіолетового кольору (по кольору на гравця); плівку синього, коричневого та сріблястого кольору – для виготовлення кольорових полів. Потрібні шматочки пластиліну відповідно до кількості учасників і тих кольорів, що будуть у гравців (у прикладі – червоного, блакитного, зеленого, жовтого й фіолетового кольорів). Крім того, варто передбачити 1 кубик.

За допомогою квадратних і прямокутних шматочків плівки зазначених кольорів наклеюють «доріжки». Гру можна виготовити й для більшої

кількості учасників. Для цього ігрове поле варто розширити; для нових гравців треба додати інші кольори плівки й пластиліну.

Варіант 1: «Коржик».

відпрацювання вмінь миритися після сварок, бути терплячими до оточення, засвоїти нові моделі поведінки; розвиток уяви, комунікативних навичок, довільності; напрацювання соціальних умінь, профілактика й корекція негативних переживань, пов'язаних зі школою. У грі відпрацьовують досвід взаємних звинувачень, вибачень, висловлювань вдячності і прохань про допомогу. Гравці навчаються опановувати агресію соціально усталеними засобами, недопустимі в соціумі дії оминають як такі, що потребують покарання.

Процедура проведення: гравці виліплюють із пластиліну власні ігрові фішки. Так вони демонструють, як ставляться до інших гравців, які в них наміри й бажання. Упродовж гри між учасниками формуються різні взаємини, іноді такі, коли когось перетворюють на «коржик». Перемагає той, хто першим потрапить до кінцевого пункту – на «небо людей». Потрапити туди можна лише за умов неушкодженої цілісної фігурки людини.

Висновки до розділу II

Програма психологічної профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці розроблена із застосуванням діяльнісного принципу, а також принципів «заміщуючого онтогенезу», нормативності, комплексності рухової та когнітивної корекції, систематичності містить такі засновані на комплексному підході заходи: загально зміцнюючі, ігротерапію, казкотерапію, арт-терапію, індивідуальну терапію, сімейну психотерапію.

Основними умовами ефективної реалізації програми профілактики негативних переживань в молодшому шкільному віці є: орієнтація на корекційно-розвивальне навчання, що є підґрунтям психічного та

психологічного розвитку молодшого школяра; інтегративний пріоритет та стимулювання сукупності особистісних і соціальних якостей, які визначають упевненість, дружелюбність, самоопанування емоційним станом; забезпечення зовнішніх та внутрішніх умов саморозвитку особистості молодшого шкільного віку.

Комплексна профілактика негативних переживань сприяють ефективному розвитку та формуванню толерантності до зазначених переживань у хлопчиків та дівчаток, що має прояв у значному корегуванні рівня особистісної та ситуативної тривожності, зниженні загальної тривожності у школі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточуючих, егоцентричності й агресивності, підвищується значення вагомих мотивів й цінностей, а саме: потреба власне у самовираженні, спільній взаємодії з однокласниками, вчителями, шкільним психологом, підвищення ціннісного ставлення до сімейних цінностей, сприяли підвищенню психологічної компетентності суб'єктів педагогічного процесу їх взаєморозумінню й сприятливому ставленню один до одного.

Суттєвими чинниками, що сприяють корекції негативних переживань в молодшому шкільному віці є особистісні властивості, а саме: стресостійкість, емоційна стабільність, емоційна врівноваженість, а також дружелюбність, схильність до спільної взаємодії, наданні психологічної підтримки тим, хто її потребує, відкритості й щирості.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі представлено теоретичне узагальнення проблеми соціально-психологічного виховання молодших школярів. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення поставленої мети, розв'язання завдань і дають право для формулювання таких *висновків*:

Здійснено аналіз вікових особливостей молодших школярів. У розвитку сприйняття велика роль вчителя, який спеціально організовує діяльність учнів по сприйняттю тих або інших об'єктів, учить виявляти істотні ознаки, властивості предметів і явищ. Одним з ефективних методів розвитку сприйняття є порівняння. Сприйняття при цьому стає глибшим, кількість помилок зменшується.

У хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку є деякі відмінності в запам'ятовуванні. Дівчатка уміють примусити себе, запам'ятовувати, їх довільна механічна пам'ять краща, ніж у хлопчиків. Хлопчики виявляються успішнішими в оволодінні способами запам'ятовування, тому у ряді випадків їх опосередкована пам'ять виявляється ефективнішою, ніж у дівчаток.

У молодшому шкільному віці увага стає концентрованою і стійкою тоді, як учбовий матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школяра емоційне відношення.

Ігрова діяльність одним з основних видів діяльності дитини, особливо молодшого шкільного віку, та найважливішим засобом її виховання є дитяча гра. Педагоги та психологи розглядають дитячу гру як особливу форму взаємовідносин дитини з оточуючої дійсності

Визначено сутність розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Емоційність молодших школярів виражається в їх великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасним і бурхливим проявам радості, горя, гніву, страху. Причиною глибоких емоційних переживань у учнів 3 і навіть 2-х класів можуть бути і

такі обставини: якщо дитина вважає, що її недооцінюють, що вона не займає в класі положення, яке вона, на її думку, заслуговує, то вона часом озлобляється. У таких випадках діти можуть ставати недисциплінованими, незговірливими, образливими, впертими, недобррозичливими.

Дослідження різних авторів говорять про те, що характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність на все яскраве, незвичайне, барвисте. Монотонні, нудні заняття різко знижують пізнавальний інтерес в цьому віці і породжують негативне ставлення до навчання. Процес навчання народжує у молодшого школяра складний комплекс переживань. Навчальна діяльність і все, що з нею пов'язано, стає не тільки предметом гострих і різноманітних емоційних реакцій, а й збудників для різного роду дій в школі і вдома. Дитина, яка прийшла в школу, відчуває масу нових вражень: радість, гордість, збентеження. Переживання, пов'язані з отриманням відміток, спочатку пофарбовані в позитивний емоційний тон, незалежно від того, яка відмітка. Однак дитина швидко починає диференціювати позначки. Вони хвилюють, радують або засмучують дітей.

Охарактеризовано форми та методи виховання школярів. Виховання молодших школярів – складний процес формування переконань і системи цінностей дитини, що реалізовується за допомогою певних методів, до яких відносяться: переконання; розповідь; пояснення; роз'яснення; навіювання; мораль на бесіда; приклад; заохочення; покаранн.

Форми виховної роботи класифікуються на три групи: масові, групові (гурткові), індивідуальні.

Описано принципи профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці. Програма психологічної профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці розроблена із застосуванням діяльнісного принципу, а також принципів «заміщуючого онтогенезу», нормативності, комплексності рухової та когнітивної корекції, систематичності містить такі засновані на комплексному підході заходи: загально зміцнюючі, ігротерапію, казкотерапію, арт-терапію, індивідуальну

терапію, сімейну психотерапію.

Розкрито зміст програми профілактики негативних переживань у молодшому шкільному віці. Основними умовами ефективної реалізації програми профілактики негативних переживань в молодшому шкільному віці є: орієнтація на корекційно-розвивальне навчання, що є підґрунтям психічного та психологічного розвитку молодшого школяра; інтегративний пріоритет та стимулювання сукупності особистісних і соціальних якостей, які визначають упевненість, дружелюбність, самоопанування емоційним станом; забезпечення зовнішніх та внутрішніх умов саморозвитку особистості молодшого шкільного віку.

Окреслено комплекс ігор і вправ щодо профілактики негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям. У грі формуються майже всі особливості і можливості особистості дитини. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці. У грі виробляються спритність, допитливість, зацікавленість, кмітливість, воля, активність. Гра – це і школа спілкування для дитини. Гра тільки зовнішньо вбачається безтурботною і легкою розвагою. А насправді вона владно потребує, щоб гравець віддав їй максимум своєї енергії, розуму, винахідливості, витримки, самостійності. Вона підчас стає дуже напруженою працею і через зусилля веде до задоволення. У грі ж як раз дитина сама прагне навчитися того, чого вона ще не вміє.

Магістерська робота не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з вивченням впливу взаємодії однолітків на негативні переживання в процесі інформаційного простору та в умовах COVID-19.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дитини до школи / упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос – СВС, 2003. 111 с.
2. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших школярів. Харків: ТОВ Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.
3. Барліт О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгув освітньому середовищі. Запоріжжя: Олекс, 2011. 52 с.
4. Беляєва О. Поговоримо про життя після розлучення батьків. *Психолог*. 2009. № 14. С. 16–19.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху. *Шкільний світ: спецвипуск*. 2009. № 21–23 (485–487). 151 с.
7. Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1 С. 5–10.
8. Бех І. Д. Молодший школяр у вікових особливостях. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 10–13.
9. Білоусова Н. М. Феномен «переживання»: теоретичні та прикладні аспекти проблеми. *Вісник Черніговського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 126. С. 11–16.
10. Бондаревська Л. Л. Ідеї Ф. В. Бассіна щодо розуміння феномену «значущих переживань» у контексті психодинамічної теорії. URL: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/10/14.pdf#page=24> (дата звернення: 15.09.2023).
11. Боришевський М. Й. Дорога до себе. *Від основ суб'єктності до вершин духовності*: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
12. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості:

монографія. Суми: вид. «Еллада», 2012. 608 с.

13. Булах І. С., Хомич Г. О., Виногородський А. М., Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навчально-методичний посібник. Київ: КДПУ ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997. 180 с.

14. Варава Л. А. Аналіз проблеми категорії «переживання» і компоненти дослідження. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 39. С. 48–56.

15. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 2008. 592 с.

16. Вовчик-Блакитна О. О. Емоційний комфорт – засіб та мета виховання дитини. *Актуальні проблеми психології*. Проблеми розвитку дошкільника в інноваційних системах виховання / за заг. ред. проф. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. Київ: Нора-прінт, 2002. Т. 4. Вип. 1. С. 12–22.

17. Гейко Є. В., Завацька Н. Є. Соціальна адаптованість дитини у структурі цілісності її особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2019. № 3 (2). С. 234–242.

18. Глобальне опитування про булінг. ЮНІСЕФ. URL: <http://www.unicef.org/ukraine/ukr/infographicbullying-upd.pdf> (дата звернення: 24.08.2023).

19. Гордієнко Д. О., Коваленко В. В. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку. Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 18. Т. 20. № 9/1. С. 57–65.

20. 5. Гордова О. В. Психологічні аспекти вираження переживань першокласників в контексті проблеми шкільної адаптації. 2008. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8761/1/16.pdf> (дата звернення: 21.09.2023).

21. Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / упорядник, передмова,

примітки М. Д. Бойправ. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 298 с.

22. Гуд Г. О. Науковий аналіз феномена «негативні переживання» у психологічному дискурсі. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*: зб. наук. праць. 2016 Вип. 1(7). С.207–211

23. Гуд Г. О. Теоретичні підходи до вивчення емоційної сфери особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2016. Том ІХ. Вип. 8. С. 590–597.

24. Гуд Г. О. Структурно-компонентна модель негативних переживань у молодшому шкільному віці. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*: зб. наук. праць. Львів – Кельце, 2017. Вип.1 . 401- 404.

25. Гуд Г. О. Дефініція «емоційні переживання»: філософсько-психологічний аспект дослідження. *Провідні тенденції та закономірності становлення базових парадигм української психології*: матеріали круглого столу (Київ, 1 червня 2017). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 48–50.

26. Гуд Г. О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Т. XIV. Вип. I. С. 84–94.

27. Гуд Г. О. Психологічна характеристика негативних переживань дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* (Одеса, 14 – 15 вересня 2018). Одеса: Букаєв В. В., 2018. С. 129–133.

28. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2018. Том IX. З. Вип. 11. С. 381–393

29. Гуд Г. О. Негативні переживання дітьми молодшого шкільного віку, зумовлені соціальними чинниками. *Психологія людини: свідомість та реальність*: зб. матеріалів VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 30–31 жовтня 2018). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2018. С. 44–47.

30. Гуд Г. О. Динаміка вираженості негативних переживань в учнів молодшого шкільного віку. Особистість у сучасному просторі: матеріали наукового круглого столу (Київ, 7 грудня 2018). Київ, 2018.

31. Гуд Г. О. Особливості розвитку негативних переживань у молодшому шкільному віці. Психологічний часопис. Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України. 2019. Т. 5. №4. С.38–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_4_5 (дата звернення: 15.09.2023).

32. Гуд Г. О. Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Том XII. Вип. 25. С. 64–76.

33. Гуд Г. О. Психолого-педагогічні засоби профілактики та корекції негативних переживань молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. Том IX. Вип. 12. С. 83–96.

34. Гуд Г. О. Психологічні особливості формування толерантності до негативних переживань у молодших школярів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць / гол. ред. колег. Н. Є. Завацька. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 62–81.

35. Дзюбко Л. В Психологічні проблеми переходу учнів з молодшої до основної школи. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка; Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 911–922.
36. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 261–271.
37. Ілляшенко Т. Чому діти агресивні? *Початкова школа*. 2019. № 7. С. 15–18.
38. Ілляшенко Т. Щоб оцінка перестала бути каральною (Читаючи проєкт реформи початкової школи). *Початкова школа*. 2017. № 10. С. 3–6.
39. Інтерпретація методики «Тест М. Люшера» URL: <https://dytpsyholog.com/> (дата звернення: 17.08.2023).
40. Казаннікова О. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Т. 1. Вип. 1. 2014. С. 176–180.
41. Каут Н. М. Дезадаптація молодших школярів як проблема психологічної науки і педагогічної практики. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10205.html> (дата звернення: 13.07.2023).
42. Корольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіологічної діяльності військових спеціалістів. Київ: КВГІ, МОУ. 1996. 160 с.
43. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
44. Коцур Н. І., Годун Н. І. Психоемоційні стреси в школярів: ризики розвитку та шляхи запобігання. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1 (49.1). С. 97–100.
45. Кочерга О. Чутливість психофізіологічних систем та їх вплив на навчання учнів. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 1–4.
46. Кутішенко В. Корекційна робота психолога та педагога /

соціального працівника з профілактики та подолання агресивної поведінки молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 54–56.

47. Кутішенко В. П. Психологічне здоров'я молодших школярів в контексті їх соціальної взаємодії з дорослими. URL: <https://core.ac.uk/reader/33688254> (дата звернення: 03.09.2023).

48. Легін В. Б. Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 74–77

49. Лелюх-Степанчук О. О. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 140–144.

50. Макаренко О., Голубєва М. Психологічні аспекти подолання стресу. *Соціальна психологія*. 2010. № 2. С. 18–27.

51. Максим О. В. Психологічні механізми адаптації дітей з порушеннями розвитку саморегуляції до соціокультурного середовища. *Проблеми освіти: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Т. XV. Част. 4. Київ: «ГНОЗІС», 2013. С. 34–40.

52. Максименко К. С. Психічні стани як вияв існування особистості. *Наук. записки / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка*. Вип. 26. Київ, 2005. С. 62–67.

53. Максименко С. Д. Переживання як категоріальна основа сучасної загальної та медичної психології. *Психологічні науки: зб. наук. праць*. Т. 2. Вип. 9. С. 5–9.

54. Макух О. І. Особливості межових психічних станів молодших школярів у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.

55. Марусинець М. М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики: навчальний посібник. Київ: ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 439 с.

56. Марцинковська Т. Д. Переживання як механізм соціалізації і

формування ідентичності в сучасному мінливому світі. *Психологічні дослідження*: електрон. науч. журн. 2009. № 3 (5). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 11.09.2023).

57. Митник О., Манзер С., Цілик Н. Взаємодія вчителів, учнів та їхніх батьків у навчально-виховному процесі як підґрунтя щасливого дитинства. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 6–9.

58. Мовчан М. Феномен страху: його класифікація і рівні. *Наукові записки*. Серія «Філософія». 2011. № 10. С. 197–204.

59. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академ-видав, 2008. 432 с.

60. Павлик Н. В. Гармонизация семейных отношений. URL: <https://pcenter.kiev.ua/garmonizaciya-semejnyx-otnoshenij/> (дата обращения: 28.04.2020).

61. Петренко В. Є. Психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 23 с.

62. Питлюк-Смеречинська О. Д. Особливості формування емоційної культури дитини під впливом сімейного середовища. *Освіта регіону*. Київ: Університет «Україна», 2011. № 5. С. 131–134.

63. Піддубна Н., Єфімов Д. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 97–104.

64. Поліщук В. Криза 7 років та молодший шкільний вік. *Початкова школа*. Київ. 2015. № 12. С. 40–44.

65. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Початкова школа*. Київ. № 6. 2015. С. 1–6.

66. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. Київ: Внутрішній світ, 2015. 144 с.

67. Помиткіна Л. В. Психологічні механізми переживання особистості

у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 341–353.

68. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482–492.

69. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

70. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.

71. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 916 с.

72. Флоренська Т. А. Катарсис як усвідомлення. *Несвідоме: природа, функції, методи дослідження*. Т. 2. Тбілісі: Мецнієреба, 1978. С. 198-212.

73. Халько М. С. Емпіричне дослідження переживання тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 139–143.

