

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти  
Кафедра психології

## **ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**освітній ступінь «магістр»**

на тему:

### **ПСИХОПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Виконала:

студентка 264 групи

спеціальність 053 Психологія

освітньо-професійна програма «Психологія»

Павлюк Юлія Юріївна

Керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

Якимчук Ірина Павлівна

Рецензент:

доктор психологічних наук, професор

Сафін Олександр Джамільович

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	6
1.1. Негативні переживання та їх вплив на формування особистості.....	6
1.2. Вплив негативних переживань на формування особистості молодшого школяра .....	18
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> ....	32
2.1. Організація методики дослідження негативних переживань в учнів початкової школи .....	32
2.2. Психопрофілактика негативних переживань у молодших школярів.....	39
2.3. Апробація програми психопрофілактики негативних переживань у молодших школярів.....	61
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	64
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	66
<b>ДОДАТКИ</b> .....	76

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Негативні переживання у житті людини є поширеним психологічним явищем. Особливу їх травмуючу дію відчують діти молодшого шкільного віку. Суть цього явища описано в працях І. Беха, Л. Божович, Г. Гуд, Г. Костюка, С. Максименка, Р. Павелків, В. Поліщука, О. Проскури.

У розрізі озвученої проблеми на особливу увагу заслуговують праці Ф. Бассіна, М. Папучі, В. Петренка, О. Саннікової, О. Скляренко, С. Тарасова, Т. Титаренко, М. Шпак, в яких визначено негативний вплив таких переживань на психічну рівновагу, нестійкість волі та настроїв, упертість, негативізм, мстивість, агресивність, роздратованість, конфліктність, зухвалість.

Неоднозначність тлумачення психологічного феномена «негативні переживання», розрізненість досліджень щодо проявів негативних переживань молодших школярів на тлі багаточисельних спроб вітчизняних науковців здійснити теоретичний аналіз зазначеної проблеми, свідчить про брак належного вивчення проблеми негативних переживань в учнів початкової школи на теоретичному й практичному рівнях. На сьогодні залишається не докінця розкритим і питання їх психопрофілактики. Актуальність проблеми та об'єктивні потреби в її розв'язанні зумовили вибір теми кваліфікаційного дослідження – «Психопрофілактика негативних переживань в учнів початкової школи».

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особливості вияву негативних переживань в учнів початкової школи; розробити програму психопрофілактики негативних переживань у учнів початкової школи.

Відповідно до мети, сформульовано такі **завдання**:

1) на підставі теоретичного аналізу результатів досліджень, представлених у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців, виявити основні підходи до пояснення феномена «негативні переживання»;

- 2) дослідити особливості негативних переживань в учнів початкової школи;
- 3) виявити та охарактеризувати типи негативних переживань в учнів початкової школи;
- 4) розробити програму психопрофілактики негативних переживань в учнів початкової школи.

**Об'єкт дослідження** – психологічний феномен негативних переживань особистості.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості негативних переживань учнів початкової школи.

У процесі дослідження з метою розв'язання його завдань та реалізації поставленої мети були використані наступні **методи**:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, її синтез, узагальнення й систематизація;
- *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичні методики.

Дослідження проводилось упродовж 2022-2023 років на базі шкіл міста Умань. У експериментальному дослідженні брали участь учні 1 – 4 класів.

**Теоретичне значення дослідження** полягає у тому, що подальшого розвитку набули теоретичні уявлення про особливості та механізми вияву негативних переживань в учнів початкової школи.

**Практичне значення результатів дослідження** зумовлене створенням та апробацією програми психопрофілактики негативних переживань у учнів початкової школи як важливого елемента організації освітнього процесу. Отримані результати можуть бути використані учителями початкової школи у роботі та у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи та психологів у закладах вищої освіти. Представлені в роботі матеріали можуть бути використані під час проведення занять із навчальних дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Основи психологічного консультування», «Диференційна психологія», «Психологія

особистості», «Психологія сім'ї» та інше.

**Основні положення та результати кваліфікаційного дослідження були представлені** на III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теорія і практика психокорекції особистості, що відбулася 26 жовтня 2023 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та XII Всеукраїнській науковій Інтернет-конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика», що відбулася 11-12 жовтня 2023 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Публікації:** матеріали кваліфікаційного дослідження відображено в збірнику статей студентів факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у 2023 році.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (97 позицій) та додатків. Осносний зміст роботи представлений на 65 сторінках. Загальний обсяг роботи – 85 сторінок. Робота містить 2 таблиці.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### 1.1. Негативні переживання та їх вплив на формування особистості

У вітчизняній психології проблемі переживання завжди відводилося особливе місце. Л.С. Виготський вважав його одиницею психологічного аналізу, „значимі переживання” виступали предметом психології у дослідженнях Ф. В.Бассіна. В останні два десятиліття у зв'язку з розвитком прикладної психології, питання природи переживань набуло особливої актуальності. Вперше феномену переживання було надано понятійне і змістовне навантаження у дослідженнях В. Дільтея. Аналізуючи цей феномен, В. Дільтей виділяє наступні його ознаки:

- 1) переживання як таке існує лише в теперішньому, навіть якщо має пряме відношення до минулого;
- 2) переживання – це якісне буття, реальність, що не може бути жорстко визначена;
- 3) переживання обумовлює структурування життя людини і пов'язане з ним через цілепокладання;
- 4) переживання – це єдність, окремі аспекти якої пов'язані загальним значенням або значимістю.

Переживання – структурний компонент інших, більш комплексних психічних станів людини; будь-який психічний стан, який реалізований як складний комплекс стосовно однорідних чи якісно різних переживань, розгорнутий у часі, що належать конкретному суб'єктові для вираження ставлення до себе, інших учасників і довкілля в ситуаціях та подіях «тут» і «тепер», а також у пережитих обставинах. Негативні переживання – структурні компоненти негативних психічних станів.

Для з'ясування сутності ключового поняття дослідження важливе значення мають положення, сформульовані Л. Виготським [17] і розвинені Л. Божович, про переживання як центральну одиницю психічного. Місце й функції переживань у структурі особистості змінюються в процесі онтогенезу та становлять основу її життєдіяльності. Значущим у цьому контексті є розуміння природи негативних переживань у структурі особистості.

За О. М. Леонтьєвим, переживання виступають як внутрішні сигнали, через які усвідомлюються особистісні смисли актуальних подій.

Л.С.Виготський в якості одиниці аналізу психіки недаремно назвав переживання, яке для нього було найбільш змістовною одиницею в структурі свідомості, динамічною і репрезентуючою особистість в ситуації соціального розвитку. На думку Л.С.Виготського переживанні дане, з одного боку, середовище в його відношенні до мене, а з іншого – особливість моєї особистості. Переживання – це динамічне і змінюване утворення. Його змістовна змінюваність залежить від особливостей онтогенетичного розвитку людини і характеризується своєю внутрішньою напруженістю, пристрасним відношенням людини до світу. Робота переживання спрямована як на злиття людини зі світом, так і на їх розмежування: в обох випадках або формується між ними певний бар'єр, або ж він руйнується. Тому можна сказати, що переживання відпочатково містить в собі межу між особистістю і світом.

У роботах Ф. Ю. Василюка переживання розглядається як особлива діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення осмисленості життя. Ця діяльність виникає в критичних ситуаціях неможливості досягнення суб'єктом головних мотивів і планів його життя, руйнації ідеалів та цінностей; результатом такої діяльності є перетворення психічної реальності. Кожне зі значень переживання підживлюється психологічними фактами та підкріплюється теоретичними побудовами. Особлива роль в переживанні відводиться

процесу рефлексії, процесу вираження задля наповнення переживання реальним змістом і зверненню людини до значимого і цінного в її житті.

Поняття «негативні переживання» належить до ключових у психологічному науковому обігу, попри те, що в теоретичному й методологічному сенсі термін недостатньо представлений через складність і розрізненість підходів до його трактування.

Учені доводять, що види діяльності, у яких виявляються негативні переживання, відрізняються в культурах та індивідах. Це синтезоване за трьома критеріями, що детермінують негативні вияви переживання: діяльність конкретного суб'єкта; позитивний емоційний баланс; максимізація позитивних емоцій і мінімізація негативних.

Усе, що людина робить із задоволенням, є оптимальним, і навпаки, що робить через труднощі, породжує змішані або негативні емоції, незалежно від ступеня успішності чи від доцільності; включеності в смислові контексти особистого життя, інших людей і суспільства загалом; налагодження зв'язку з минулим та майбутнім. У такому контексті негативні переживання суб'єктивно репрезентують зіставлення діяльності з кожним із названих критеріїв і з усіма загалом. На цій основі автори запропонували тривимірну структуру (модель) переживань (три елементарні значення), що виражають відповідність діяльності кожного з трьох описаних критеріїв: зусилля, задоволення й сенс. Зусилля в структурі детермінують результативність діяльності, переживання задоволення від чогось приємного; переживання сенсу – включеності до більш широких контекстів.

Ф. Василюк наголошував, що негативні переживання пов'язані з діяльністю, спрямованою на подолання «розриву» життя в критичних ситуаціях і створення ситуації для реалізації життєвих потреб у структурі особистості [41]. Переживання в такій ситуації, мотивуючи адаптивні ресурси людини, служать стимулом для ухвалення нею конструктивних рішень, які виводять



людину на новий рівень розвитку. Такі переживання Ф. Василюк називає переживаннями-спогляданнями, які обмежують переживання сферою суб'єктивного значущого. Негативні переживання в такому сенсі варто розцінювати як споглядання [72].

За Ф. Василюком, такі переживання особистості спрямовані на трансформацію внутрішнього світу, осмислення орієнтирів і цінностей, відновлення втраченої життєвої ситуації й осмисленості перспектив подальшого існування. Психологічний захист є одним з чинників, що призводять до руйнування особистості внаслідок переживань у подібних ситуаціях, але він може відігравати і позитивну роль. У деяких випадках захисні механізми призводять до деструктивних наслідків, впливаючи на зміну структури особистості, її спрямованість (ідеали, переконання, мотиви, світогляд).

Як стверджує Л. Трубіцина, негативні переживання спричинені певною подією, ситуацією чи випадком, що спрямовані на предмет, методологічним ресурсом якого слугує розробка шляхів психологічного супроводу особистості, яка перебуває у складних життєвих періодах. Це й висновок підтверджує індивідуальну природу негативних переживань, у яких відображається внутрішній стан, відчуття себе, відмінність від інших, унікальність. Така характеристика узгоджується з розробленою К. Платоновим структурою особистості в якій ключове місце посідає індивідуально-типологічна сфера, яка засвідчує унікальність кожної людини щодо її власних переживань. На цю особливість акцентував увагу науковці, надаючи їм творчого характеру. Вони помітні, коли людина на своєму життєвому шляху проходить через кризові, травматичні події, які окреслюють такі вимоги, що перевищують наявні в неї ресурси, створюючи умови для пошуку нестандартних способів розв'язання проблеми, здатностей управляти своїм внутрішнім станом, коли всі звичні способи саморегуляції не працюють. У переживанні важких життєвих ситуацій проявляється ще одна значуща

характеристика переживань особистості – «розв'язання завдань», відновлення або створення системи смислових орієнтирів, утрачених за умови, коли особистість потрапляє до ситуації травми або кризи. Вчені зауважують, що переживання породжуються критичними ситуаціями. Механізмами таких переживань слугують внутрішні сигнали, через які усвідомлюють особистісні смисли актуальних подій, пережитих людиною в критичних ситуаціях.

Слушну думку щодо взаємозалежності переживань із тривожністю висловлюють дослідники, зауваживши, що тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, які пов'язані із передчуттям небезпеки, з очікуванням неблагополуччя. Тривожність доцільно трактувати як емоційний стан, як стійку властивість, рису особистості чи темперамент.

Переживання як особливий психічний стан розкривають почуття сприймання й розуміння суб'єктом чого-небудь, знання про що-небудь, які постають у єдності з особистим ставленням до сприйнятого – відомого чи невідомого. Емоції оцінюють дійсність і доводять характеристику до особистості мовою переживань, а отже, емоційні переживання визначають спрямованість взаємин суб'єкта з навколишнім світом.

Конкретні умови виникнення емоційних переживань, їхнє специфічне ставлення до потреб і процесу задоволення, визначають зміст переживань (провідні чи похідні). Провідні емоційні переживання задовольняють рівень психічного відображення потреби, являючи собою суб'єктивну форму їх існування. Вони спрямовані на реалізацію потреб, розкривають суб'єктові їхній зміст і спонукають до діяльності чи до поведінки стосовно них.

Похідні емоції виникають у конкретній ситуації й передають сенс явищ, зумовлений об'єктивним ставленням до основного предмета переживання. Процес породження провідними переживаннями безлічі

похідних емоцій надає емоційному життю характерної динамічності. Провідні й похідні емоційні явища розподілені на менші групи, що виконують у процесах життєдіяльності певні специфічні функції, це дає змогу описувати зміни, які відбуваються в емоційній сфері особистості на генетичному й ситуативному рівнях.

А. Петровський та М. Ярошевський зробили спробу схарактеризувати переживання й емоції та надати їм цілісну характеристику:

1) будь-який емоційно забарвлений стан, явище дійсності, що відчуває суб'єкт і які безпосередньо представлені в його свідомості, постають як життєва подія;

2) наявність прагнень, устремлінь і бажань, що віддзеркалюють в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів та цілей діяльності, сприяють усвідомленню ставлення особистості до подій, які відбуваються в її житті;

3) форма активності, що виникає в разі неможливості досягнення суб'єктом провідних мотивів життя, втрати ідеалів і цінностей;

4) виявляється в перетворенні психологічного світу, спрямованого на переосмислення свого існування [87].

На думку С. Духновського, переживання у своїх функціях постає як:

– емоційний стан, який має організаційну й регуляторну функції, функцію інтеграції та диференціації;

– має специфічні функції залежно від форми переживання й результативного їх вияву (функції «другого народження», рефлексивну, гармонізації або дисгармонізації особистості, розуміння, вияву, трансценденції, катарсису тощо);

– внутрішньоорієнтований процес, що характеризує внутрішні фізіологічні процеси, наслідки якого не можуть бути передбачені; пов'язані з життям людини; відбуваються на несвідомому й свідому рівнях; слугують опосередкованим чинником між психічними процесами

та станами.

Т. Кириленко зауважує, що на взаємозв'язку негативних переживань із психічними станами в структурі особистості «...кожен психічний стан є переживанням суб'єкта, водночас діяльністю його різних систем... Ні поведінка, ні різні психофізіологічні показники, узяті окремо, не можуть бути підставою для диференціювання одного стану від іншого. Основне – це переживання, пов'язані зі ставленням особистості» [36, с. 200]. У контексті нашого дослідження певний інтерес викликає проведений науковцем контент-аналіз поглядів щодо співвідношення емоційних переживань і станів:

- переживання виявляються в психічних станах, але їх не можна ототожнювати з переживаннями; стійка схильність до переживання позитивних чи негативних емоцій зумовлює різницю в їхній модальності;
- стан охоплює переживання; часто людям необхідно вийти з негативного стану, який зумовлює негативні переживання; будь-який стан є як переживанням, так і діяльністю; переживання та емоції відображають психічні аспекти життя особистості;
- стан і переживання тотожні; кожен психічний стан є перш за все переживанням; емоційні стани – це форми прояву емоцій та почуттів [36].

Поняття «психічний стан», «негативний психічний стан», «негативний емоційний стан» мають розбіжності у змістовому наповненні, що спонукає до окреслення їхніх визначальних ознак. Психічні стани як базову категорію психології проаналізовано в роботах М. Левітова, який їх трактує як самостійну цілісну характеристику психічної діяльності за певний проміжок часу, що засвідчує своєрідність п р о т і к а н н я психічних процесів в залежності від предметів і явищ дійсності, попереднього стану й психічних властивостей особистості[71]. Будь-який психічний стан – синдром, який характеризує в єдності своєрідність психічної діяльності, яка пов'язана з

психічними процесами.

Водночас Т. Кириленко зауважує, що у визначенні М. Левітова не представлено два важливі положення: розуміння сутності психічного стану як єдності переживання суб'єкта та його поведінки (зовнішньої діяльності в широкому сенсі цього слова) і ситуації як основної причини, що породжує психічний стан; детермінація психічних станів [36]. На його думку, психічні стани – це результат зовнішніх впливів, вони є реакцією на зовнішнє середовище та попередні стани. Сучасні дослідники пропонують уточнене формулювання поняття «психічний стан». Функція цієї порівняно стійкої структурної організації всіх компонентів психіки активної взаємодії людини як власника психіки із зовнішнім середовищем зумовлена конкретною ситуацією (не тільки соціальними, а й природно-біологічними впливами).

У психічних станах убачають особливу категорію, вказуючи на важливості їх вивчення для розуміння психіки людини в нормі та в разі патології. Поняття «переживання» використовується для маркування афективної сфери особистості, що дещо звужує його характеристику. Підтверджуючи міркування, Т. Кириленко зазначає, що «...співвідношення переживань і станів можна зобразити у формі спіралі, яка розкручується, де горизонтальний виток – це стан, а вертикальний – перехід переживання й навпаки. Є численні стани, яким відповідають комплекси чітко виражених суб'єктивних переживань. Так, у станах підвищеного емоційного напруження провідними постають почуття тривоги, нервозності, переживання небезпеки та страху» [36, с. 208]. Дослідниця вибудовує послідовний «ланцюг», де візуалізує взаємозв'язок між емоціями, станами й переживаннями – емоціями (зокрема негативними), що зумовлюють виникнення специфічного емоційного стану, який супроводжується ставленням суб'єкта до своєї діяльності або до певних життєвих ситуацій, виявляється у вигляді негативних переживань – індикаторів стану (страху, пригніченості тощо)

[36, с. 208].

Поняття «негативні переживання» інтерпретоване в словниках у вимірі смисложиттєвих переживань як універсального тексту, контексту існування особистості. Негативні переживання постають як негативні емоційні переживання, пов'язані з тривожністю, страхом, психічним здоров'ям. Синонімами негативних переживань є «негативні почуття», «негативні емоції», які розширюють межі поняття. До них належать «дефензивність», «фрустрація», «аутофобія», «нейротизм», «злість», «стресостійкість», «тривожність», «емоційна депривація», «нудота», «аутоагресія», «невротична претензія», «психологічна травма», «дисфорія», «сенситивність» тощо.

Аналогічну позицію стосовно переживань, які виявляються через тривожність, страх, самотність, тип темпераменту, має А. Прихожан. Спроби візуалізувати зв'язок негативних переживань і тривожності зроблені у працях З. Фрейда. Висловлене припущення про те, що тривожність зумовлена біологічними особливостями, підтверджене на рівні генези розвитку особистості. З'являючись уперше в процесі акту народження як передумова небезпечної ситуації тривожність породжує виникнення негативних переживань. На думку З. Фрейда, тривожність детермінована різними життєвими ситуаціями й середовищем.

Досліджуючи стан тривожності в людей, К. Ізард доходить висновку про утворення комплексів із негативних емоцій: страх, гнів і смуток. Він звертає увагу на те, що в кожній людині існує свій рівень тривожності. За високої тривожності виявляється тенденція до оцінювання явищ, предметів, подій як незагрозливих, із подальшим переживанням стану тривоги. Як правило, тривожні люди бояться труднощів, почуваються невпевнено в будь-яких ситуаціях, навіть в референтних групах. У контексті дослідження слушна думка вчених про поняття «тестової» тривожності (ситуація іспиту, ЗНО, контрольні роботи, публічні виступи, спілкування, навчання, участь у змаганнях,

конкурсах тощо).

К. Хорні стверджує, що тривожність зумовлена впливом оточуючого середовища на формування особистості. На її думку, у тривозі закладена потреба в самореалізації, яка зумовлює прагнення людини до почуття безпеки. Почуття безпеки має кореляційні зв'язки з почуттями тривожності, що виникають, як результат будь-якого порушення, усвідомлення якого викликає уявлення про небезпеку. До негативних виявів таких порушень належать ворожі спонукання, які загрожують задоволенню потреб, інтересів, а отже, формують почуття безпорадності й беззахисності, що може спричинити почуття страху.

Р. Телле та інші вчені трактують страх як гостру психоемоційну реакцію на будь-які зовнішні чинники – реальні або уявні (нереальні). Учений диференціює три форми страху, які мають здатність переходити від одного до іншого стану (реальний, екзистенційний невротичний страх). Реальний страх людина переживає в ситуаціях зовнішньої загрози, під час катастроф, у небезпечних для життя екстремальних ситуаціях (паніка, відступ, втеча, агресія). Нерідко прикладом страху, панічної атаки називають стан здоров'я людини (виснаження, дитячі неприємні спогади, хвороба тощо).

Екзистенційний страх зумовлений загальним досвідом людини, її способом життя, виявляється не тільки в здібностях досягати свободи, але й у почуттях обережності. Оскільки людина народжується безпомічною, безсвідомою, то в неї з раннього дитинства виникає страх. Навіть у нешкідливих невимушених ситуаціях страх переходить до третьої форми – невротичної. Такий вид страху з'являється тоді, коли переривається імпульс спонукань, виникає загроза поведінки, наслідки якої не відповідають прагненням людини. Страх із «Воно» є страхом совісті, який протистоїть страху, що виходить із «Над-Я». Страх можна оцінювати як попереджувальний сигнал для «Я», коли конфлікт непереборний або заперечена потреба людини в чому-небудь чи

прагнення до чогось [97, с. 101]. Підтримуємо висновки вченого про те, що страх – це реакція людини на життєві, а не на психопатологічні ситуації.

Р. Телле доводить, що між страхами немає чітких меж, вони можуть бути зумовлені різною модальністю, тому людині важливо навчитися переживати почуття страху, управляти ним. У разі відсутності такої здатності виникають патології, які можуть призвести до різних психічних розладів особистості як у соціальному, так й в екзистенційному просторі. У соціальному аспекті сфера впливу конкретної людини поширюється на інших (статус, культуру, соціальну значущість тощо). Водночас у такому середовищі людина може обстоювати й нейтральну позицію чи нейтрально ставитися до свого життя, не реагувати емоційно на задоволення / незадоволення своїх потреб. В екзистенційному вимірі особистість заявляє про своє сакральне «Я», що вона максимально переживає та проживає.

Зауважимо, що впродовж останніх років простежувана тенденція до загострення адаптації особистості до нових умов середовища. Ринково-економічні відносини, глобалізована інформатизація створюють більші можливості для самореалізації й самовираження особистості, що виявляється в наданні свободи. Водночас це вимагає самостійності, ініціативності, креативності, що є основною умовою сучасних роботодавців. Такі зміни не можуть не вплинути на відчуття невизначеності, розгубленості, одноосібності, покинутості. Якщо в зоні соціального ризику кілька років тому перебували переважно люди літнього віку [Л. Вальо], то нині це учнівська та студентська молодь, яка надає переваги самотності.

Науково обґрунтованим поняттям, що позначає цілісну реакцію людини на ситуацію, зокрема й на ситуацію самотності, є поняття «переживання». У психологічній науці термін «самотність» потрактований як негативний стан із негативною модальністю



переживань. Переживання самотності охоплює:

- самовизначення себе як самотньої людини; у такій ситуації виявляється когнітивний аспект переживання, за якого самовизначення може бути адекватним, тобто відповідати дійсності, або неадекватним; в останньому випадку людина або відмовляється визнавати свою самотність, або вважає себе самотньою; ідеться про об'єктивну та суб'єктивну самотність;

- переживання самотності охоплює цілісне сприйняття й цілісне ставлення як до негативного явищу, якого потрібно уникати, або як до позитивного;

- переживання самотності пов'язані з конкретними почуттями й емоціями.

Переживання самотності класифікують за рівнями взаємодії людини з навколишнім соціальним світом (фізична, комунікативна, емоційна, духовна); за тимчасовою протяжністю (тривалістю); за походженням (причини, фактори впливу). Переживання самотності психологічних властивостей особистості мають вияв в екстраверсії – інтроверсії, нейротизму, афіліативному мотиві «прагнення до прийняття», афіліативному мотиві «страх відкинути», реактивній та особистісній тривожності, ворожнечості, агресивності.

На зв'язок переживань з емоціями й моральним розвитком особистості звертає увагу основоположник експериментальної психології Н. Грот [22]. Заслуга вченого в тому, що він один із перших описав переживання в теорії емоційно-морального розвитку особистості, де наголосив, що «внутрішньої санкції або основи для людської поведінки й діяльності не може бути поза доступними почуттями та відчуттями, які бувають двох видів – приємні (задоволення, насолода, радість, щастя, блаженство) і неприємні (біль, страждання, смуток, нещастя, муки).

Жодна діяльність людини, а тому й моральні дії, не можуть мати

інших засад, крім потягу людини до приємних відчуттів і почуттів та відвернення від неприємних» [22, с. 13]. Якщо звернутися до трактувань В. Вілюноса, то незрозумілою стає сутність явища переживання, тієї частини психіки, яка усвідомлена, або тієї частини, де суб'єкт висловлює своє усвідомлене ставлення через емоції. Недопустимо змішувати поняття, оскільки це породжує суперечливість позицій.

Отже, у структурі особистості негативні переживання виконують різні функції: індивідуальну (прийняття себе й формування самосвідомості); соціальну (прийняття соціального оточення та формування культурної свідомості); об'єктивну (постають конструктором як відчуженої дійсності, гранично уявної реальності, так й образами реального буття).

## **1.2. Вплив негативних переживань на формування особистості молодшого школяра**

У працях ряду вітчизняних та зарубіжних науковців стверджується, що вплив переживання у становленні й розвитку особистості є визначальним. Переживання є тією одиницею, у якій у нерозривному вигляді представлені всі особливості особистості і всі особливості середовища (Виготський, 2005). Саме через переживання середовище і здійснює той чи інший вплив на дитину. Таким чином, не сам по собі той чи інший момент, узятий безвідносно до дитини, але цей момент, переломлений через переживання дитини, може визначити, як він буде впливати на хід подальшого цілісного психічного розвитку особистості. Вочевидь, переживання виступає в якості форми вияву ставлення особистості до об'єкта, самої себе, іншої особистості як до цінності та у формі даності нам нашого ставлення до того, що нас оточує, факт нашого внутрішнього накопиченого досвіду. Саме у переживаннях відбувається розгортання особистістю наявної події й її ставлення до неї, яке спонукають емоції. Переживання є тісно пов'язане зі

свідомістю особистості, оскільки воно завжди є усвідомленим, не залишається у внутрішньому світі, а співвідноситься з предметним світом. Усвідомлення переживань відбувається не шляхом їхнього замикання в, нібито, замкнутому внутрішньому світі, а за допомогою адекватного співвіднесення їх з об'єктивним зовнішнім світом. Переживання є тим психічним феноменом, що знаходиться на межі суб'єктивного та об'єктивного, поєднує в собі характерні ознаки зовнішнього та внутрішнього світу особистості. Тому переживання можна оцінювати, як перенесення чогось у живий стан, тобто переведення події, відчуття, предмета, які оточують людину, у стан живого сприйняття, живого відношення. Власне у цьому процесі перенесення певних зовнішніх або внутрішніх явищ, подій у суб'єктивний світ людини виявляються закономірності розвитку внутрішнього світу і особистості взагалі. Емоційні переживання забезпечують процес становлення, перетворення та розвитку особистості через значущі об'єкти, явища, інших суб'єктів. Тому важливо повернути творче, а не руйнівне значення таких переживань. Період молодшого шкільного віку є важливим у житті зростаючої особистості, адже усі події проєктуються через траєкторію емоційних переживань та здійснюють вирішальний вплив на психічний розвиток особистості.

Тільки в атмосфері позитивних емоцій, які супроводжують навчальну діяльність учнів, можна зберегти та зміцнити цілісний та гармонійний розвиток дитини. Тому слід також врахувати цей чинник, так як, освітнє середовище задає незвичну систему вимог, міру інтелектуальної та особистісної самостійності, ініціативи та відповідальності, передбачає певний стиль педагогічних взаємодій й інші особливості. Розвиваючий ефект освітнього середовища закріплюється в дитині у вигляді психологічних і особистісних новоутворень – пізнавальних установок, готовності до певного стилю педагогічної взаємодії, особистісних смислів, ціннісних орієнтацій, рівнів розвитку знань, умінь і навичок, здібностей та інше. Ряд науковців вважають, що до основних показників, які визначають рівень психологічного

комфорту та специфіку розвитку дитини в школі відносять такі два особистісні конструкти: інтерес та специфіку емоційних переживань школярів у процесі включення їх в навчальну діяльність (Василюк, 1984).

Розпочинаючи навчатися в школі, дитина опиняється в новому для себе оточенні, яке потребує психологічної готовності до перезавантаження через певні труднощі. Найбільш суттєвою рисою цього періоду є диференціація внутрішнього й зовнішнього емоційного компонентів особистості дитини (Л. Виготський, О. Кононко, Г. Костюк, В. Поліщук, О. Сапогова). Переживання починають осмислюватися, з'являється афективне спілкування, логіка почуттів. Як писав Л. Виготський, рівень наших запитів до самого себе, до успіхів, до статусу виникає саме в період кризи 7 років [17]. Слушною є думка вченого щодо новоутворень психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, що фіксують у кризовий (переломний) період; від одного способу переживання середовища до іншого» [17].

У перехідний період на думку Л. Виготського, переживання пов'язані з тим змістом і значенням, яких надає дитина тій чи іншій події, що допомагає їй оцінити сенс того, що відбувається. Негативний зміст виявляється в порушенні психічної рівноваги, нестійкості волі й настрою.

О. Сапогова окреслила риси, які є найістотнішими в цей період: упертість, негативізм, роздратованість, кривляння, конфліктність, мстивість, зухвалість, агресивність тощо.

Більшість дітей проходить цей період у дошкільному віці і невелика частина переживає його в першому класі. У них виявляється висока емоційна вразливість через відчуття чогось, що зумовлює переживання радості, піднесення, щастя й, навпаки, дискомфорту, неспокою, самотності, покинутості тощо.

У школі безумовно розширюється коло стресових ситуацій, які викликають негативні переживання (відповідь на запитання вчителя,

контрольна робота і т. д.), несформованість адаптивних механізмів до нової ролі, що характеризується підвищеною емоційною збудливістю, дратівливістю та примхливістю. Перелік цей можна продовжити: емоційна напруженість, особливо в перехідний період; входження до нового середовища, яке є стресовим через незвичну форму організації життєдіяльності. Зазвичай, це більше відноситься до дітей, які не відвідували дитячий садок: адаптація до учнівського колективу; взаємини між дитиною та вчителем; зміна режиму та режимних моментів.

Переважає більшість учених, які досліджували емоційну сферу дитини (О. Кононко, Г. Кравцов, О. Кравцова), не розмежовують поняття «негативні емоції», «негативні переживання», «негативні стани».

Аналізуючи негативні переживання молодших школярів, Л. Божович стверджує, що вони стають змістом її психічного життя, пронизуючи всю систему життєдіяльності.

У процесі зростання дитини, світ її емоцій урізноманітнюється. Від основних почуттів відбувається перехід до більш складних (захоплення і подив, радість та обурення, ревності і смуток). Так само змінюються й зовнішні прояви емоцій, які сигналізують оточуючим про емоційний стан дитини, який зумовлений переживаннями. Негативні переживання дітей регульовані психічними пізнавальними процесами й вихованням.

Переживання дитини в структурі свідомості слугують конкретною формою вияву цілісності особистості. Л. Виготський переконаний, що переживання дитини є й такою простою одиницею, за якої не можна сказати, що воно собою являє середовище впливає на дитину чи особистість дитини реагує на нього. Можна спробувати, як пропонує науковець, знайти одиницю виміру вивчення особистості й середовища, вибравши переживання. Тоді, з одного боку, наявне середовище (переживання дитиною середовища), з іншого – особливості розвитку особистості в цьому середовищі.

У питанні вивчення впливу особистісних якостей дитини на вияви негативних емоцій варто брати до уваги зовнішні чинники / умови, оскільки важливо простежувати внутрішнє ставлення дитини до них. У переживаннях позначається те, якою мірою виявляються всі властивості дитини, як вони представлені (формується) у ході розвитку, беруть участь у тій чи в тій часовій ситуації.

Визначальною потребою молодшого школяра є потреба у пізнанні, яка стимулює емоційний розвиток. Від повноцінного емоційного проживання залежить бажання й уміння навчатися, рівень інтелекту дитини, упевненість у своїх силах.

Під час навчання в школі учень знайомиться з обов'язками, суспільно значущими для нього: зміна соціальної ситуації розвитку, формування нового типу взаємин, виконання важливих та обов'язкових вимог із боку вчителя, оцінювання якості своїх освітніх досягнень, які сприяють соціалізації в новому середовищі. Неготовність дітей до цього призводить до негативних переживань. Негативні переживання – це механізм, який зумовлює зв'язок об'єктивних і суб'єктивних параметрів в особистісній ідентичності. В переживанні на несвідомому рівні людина оцінює себе, засвоює норми й перевіряє себе відповідно до них. У такому сенсі переживання відображають, з одного боку, розуміння, усвідомлення норм, правил, оцінку (зокрема соціальний статус), з іншого – прийняття / неприйняття дитиною цих об'єктивних критеріїв. В обох випадках проходить оцінювання себе, відповідно до виокремлених критеріїв.

Негативне оцінювання з боку дорослого можуть приводити до негативізму, «не-Я», що до підліткового віку переростає в негативну особистісну ідентичність. Спостерігається тенденція до диференціації змісту особистісної ідентичності, яка пов'язана з розвитком інтелекту і розширенням кола учасників взаємодії. Нові стосунки, права та обов'язки сприяють розкриттю у молодшому школяреві багатьох рис, прагнень, захоплень, які зумовлюють більшу усвідомленість й

диференціацію особистісної ідентичності.

Досліджуючи негативні переживання дорослих і дітей, Дж. Браун характеризує тривожних дітей: не впевнені в собі, нестійку самооцінку, постійне відчуття страху, яке пригнічує ініціативу. Такі діти слухняні, не привертають до себе увагу оточуючих, однаково ведуть себе у дитячому садку, і вдома. Цих дітей сприймають як сором'язливих та скромних. Однак все це носить захисний характер, основний мотив такої поведінки - мотив уникнення невдач.

Дитині важливо отримувати «хороше» схвалення з боку дорослого, щоб зафіксувати своє становище в середовищі. Якщо страх та тривожність стають провідними в житті дитини, зазвичай, вони починають відігравати роль спонукальної сили, впливати на успішність дитини в навчальній діяльності. Такі переживання призводять до гіпертрофованого розвитку мотиву самозбереження, вони найбільш небезпечні для розвитку психіки дитини, оскільки перешкоджають розвитку активної внутрішньої позиції, формуванню адекватної самооцінки. Причиною їх появи можуть стати не тільки взаємини між батьками, скільки стосунки «учитель – учень» (В. Вінс, В. Кутішенко, О. Макаренко), що охоплюють процес накопичення взаємозумовлених «зворотних» переживань (В. Вілюнас), процес перенесення негативних емоцій на іншу особу та ситуацію (Ф. Василюк), виникнення стереотипів у сприйнятті учнів (О. Кочерга [45]).

Освітня взаємодія й стосунки з однолітками у процесі становлення особистості відіграють важливу роль, оскільки собистість школяра розвивається в умовах навчальної діяльності (В. Мухіна). Особливо це стає помітним в ситуаціях оцінювання учителем досягнень учнів.

Цьому сприяють і батьки, які розпитують дитину про оцінку, висловлюючи своє відношення через схвалення чи обурення, незважаючи на те, що за негативними коментарями приховані переживання у вигляді агресивної поведінки, зневіра в собі, комплекс неповноцінності.

Дитина має постійно отримувати позитивну оцінку від дорослого, похвалу, яка б мотивувала її на гарний результат.

Змагальний мотив, звернений до самолюбства дитини, породжує гострі емоційні переживання. Дитина сприймає випадки невдач як украй негативні (сльози, злість, девіантні дії, агресія або хвастощі). Навпаки, у разі успіху виникає почуття захопленості, піднесення й радість.

У школі відбувається стандартизація умов життя дитини, що приводить до багатьох відхилень у поведінці, зокрема, гіперзбудливість, гіпердинамія, виражена загальмованість. Все це лягає в основу дитячих страхів, що знижують волюву активність та зумовлюють пригнічений стан [93, с. 836].

Дитина молодшого шкільного віку, на думку О. Макух, не спроможна керувати свідомо своїми діями, тому серед різних негативних психічних станів найбільшу групу становлять негативні [57]. Негативні переживання посідають центральне місце та впливають на розвиток інших психічних станів, які мають, зазвичай, соціально-психологічне походження (нова соціальна ситуація розвитку, поява нових обов'язків, формування нової системи міжособистісних взаємин) [90]. О. Макух типологізує їх за тривалістю; частотою й інтенсивністю; змістом (реальні чи фантастичні); ступенем усвідомлення; походженням (навіювані, особистісно зумовлені, ситуативні); первинністю та вторинністю вияву [90, с. 203]. Почуття страху за всіма цими показниками змушує мозок зосереджуватися на завданні, пов'язаному з розпізнаванням небезпеки й варіантів її уникнення. Зважаючи на такі особливості, перебіг механізмів страху, їхня природа залежать від вікових особливостей дитини, тому вони важко переживаються та є ознакою емоційного неблагополуччя, тривоги й тривожності як риси особистості [90].

Дитина поширює власний страх перед зовнішнім об'єктом на велику кількість об'єктів, що до нього прирівнюються.

Науковці виділяють деякі види тривоги, характерні для молодших



школярів:

- реалістична тривога як відповідь на загрозу / та розуміння реальної небезпеки зовнішнього світу (наприклад, небезпечна тварина або контрольна робота в школі);

- невротична тривога як емоційна відповідь на небезпечність того, що неприйнятні імпульси з боку Ід стануть усвідомлені;

- моральна тривога, як емоційна відповідь на загрозу покарання з боку суперего.

Досліджуючи гендерні аспекти поведінки, деякі дослідники переконують, що у дівчаток і хлопчиків рівень тривожності й інтенсивність переживання відчуття тривоги різні. Зазвичай у хлопчиків молодшого шкільного й дошкільного віку рівень вищий у порівнянні з аналогічними показниками у дівчаток. З віком ця різниця стає помітнішою. Дівчатка, як правило, виявляють свою тривогу стосовно оточення.

Розширює межі досліджуваного феномену твердження, що тривогу дівчаток часто породжують небезпечні люди, а хлопчиків – фізичні травми, нещасні випадки, покарання, які можливі з боку батьків, учителя, інших дорослих чи навіть однолітків, старших дітей. У молодшому дошкільному віці в дівчаток найчастіше помітні страхи болю, самотності й темряви; у хлопчиків – висоти, уколів, крові, казкових персонажів, темряви.

У дітей молодшого дошкільного віку особливо гостро проявляється страх самотності, дуже часто дитина, перебуваючи на самоті, без допомоги своїх батьків відчуває небезпеку, замкнений простір. Дослідники фіксують збільшення кількості дітей із різноманітними виявами страху, негативними переживаннями, що засвідчують підвищена збудливість і тривожність, загострене сприйняття, вразливість, нездатність протистояти несприятливим емоційним впливам, недовіра, все це є причиною психічних розладів, неврозів, психопатії,

проявляється в аморальних формах поведінки, невихованості, наповнюючи в подальшому внутрішнє життя дитини постійною напругою та тривогою [9].

А. Прихожан, С. Ставицької з цього приводу виділяють ситуативну тривожність, пов'язану з конкретною ситуацією, що породжує занепокоєння та особистісну тривожність, яка виявляється в постійній схильності до переживань тривоги в різних життєвих ситуаціях.

В умовах сьогодення виділяють найбільш значущі негативні тенденції, які впливають на формування особистості дитини загалом та на рівень емоційних переживань зокрема:

- зайнятість батьків (особливо матері);
- зменшення тривалості спілкування з дитиною, брак уваги, турботи й ласки, терпіння;
- неправильне виховання – неприйняття дитини з боку батька, гіперсоціалізація з боку матері;
- формалізація контактів із дитиною в поєднанні з підвищеною вимогливістю;
- збільшення розлучень і сімейних конфліктів, драм; проблеми навчання тощо.

Ці факти також впливають на ставлення дитини до себе, формування образу «Я», загального емоційного фону, який набуває специфічного значення, з огляду на особливості віку й відчуття належності в соціумі.

Підвищений рівень негативних переживань проявляється й на фоні темпераменту, характеру та вікових особливостей та характеристик:

- компенсаторні характерологічні властивості особистості дитини та негативні особистісні утворення (егоцентризм, афективність, брехливість, симуляція, демонстративність та ін.);
- негативне ставлення вчителя до дитини, для якої він є авторитетом;

- неадекватні взаємини з однолітками.

Характеризуючи дітей 8-9 - річного віку, у яких домінують астеноневротичні реакції, науковці стверджують, що негативні переживання відіграють біологічну роль порівняно з позитивними, оскільки негативна емоція сигналізує про тривогу, небезпеку для організму. Сигнал тривоги повинен «звучати доти», поки вона не мине.

В. Бехтерев висловив думку про те, що у зв'язку з потребою протистояння страху, потрібно навчитися боятися, щоб не загинути або від того, що тобі ніколи не було страшно, або від того, що ти занадто віддаєшся страху; тому той, хто навчився боятися належним чином, навчився вищого.

Переживання молодшими школярами стресової ситуації виявляються в афективних емоційних реакціях. Психоемоційний стан пов'язаний зі збільшенням переживань у дітей 5-7 і 7-8 років, що виявляється через тривогу.

Це стає особливо помітним у 6-8 років, про що засвідчує дратівливість, емоційна лабільність, швидкий розвиток втоми, занижена самооцінка, страх допустити в чомусь помилку, боязнь не виконати доручення дорослого, особливо домашнє завдання (Ю Джос, А. Грибанов, А. Нехорошкова й ін.). Така симптоматика характерна здебільшого для дітей у період переходу від дошкільного до шкільного дитинства (Є. Сапогова). Цьому періоду особливо притаманними стають примхливість, нервозність, негативізм, образливість, плаксивість, упертість, дратівливість, конфліктність запальність, агресивність, мстивість, зухвалість, які стають передумовою і умовою негативних переживань.

На думку А. Мікляєвої та П. Рум'янцевої, такі переживання молодших школярів виявляються в процесі навчальної взаємодії, зумовлені освітнім середовищем і закріплені в ньому.

Рівень негативних переживань збільшується через занижену

стійкість, у разі постійного невдоволення успіхами дитини у навчанні з боку вчительки й батьків. Це не тільки породжує негативні переживання, а й приводить до вищого їх рівня – тривожності. Тривожність виникає через страх зробити щось не так, як вимагає вчителька або батьки (погано, неправильно). Такого результату досягають у ситуації, коли у батьків завищені вимоги, хоча дитина і отримує гарні оцінки, старається бездоганно виконувати всі доручення. У дітей в такій ситуації зростає тривожність, яка негативно впливає на їхню самооцінку, навчальні досягнення, мотивацію, формує невпевненість. Подібні ситуації часто стають причиною гальмування розумового розвитку, особливо під час навчання письма й читання, та навчання ліворуких дітей (В. Белкіна).

В умовах сьогодення дитина зазнає безлічі несприятливих чинників, які не лише загальмовують розвиток її потенційних ресурсів, а й не сприяють руху вперед, що породжує негативні страхи, переживання за майбутнє.

Молодший шкільний вік є періодом переходу від інстинктивних до соціально опосередкованих страхів. Тому доцільно застерігати від їх трансформації до соціальних переживань, від загрози власному благополуччю у взаєминах із довкіллям.

Потрапляючи до різних незвичних для неї ситуацій на початку шкільного життя, дитина намагається переосмислити їх, відновити в пам'яті проєктуючи через спогади про пережите.

В. Поліщук [67, 68] зауважує, що шкільне навчання завжди супроводжуване підвищеною тривожністю, яку доцільно трактувати як негативний і позитивний вияв дитини. За оптимального рівня тривога може бути активізована навчанням, стати більш ефективною. Навпаки, дитину охоплює паніка, коли рівень тривожності перевищує оптимальну межу [67]. Прагнення уникнути неспіху також підсилює страх можливої невдачі. Це у свою чергу породжує такі негативні симптоми, як шкільна

дезадаптація, шкільна фобія, хронічна неуспішність, шкільний невроз тощо. Їх поява є результатом незадоволення важливих потреб, це стійке негативне переживання, занепокоєння, очікування неблагополуччя з боку оточення.

Серед причин, що зумовлюють шкільні страхи дітей у початковій школі, Т. Гузанова називає:

- загальну тривожність школі, виражену в загальному емоційному напруженні, пов'язаному з різними формами включення дитини в нову ситуацію розвитку;
- переживання соціального стресу;
- фрустрацію потреби в досягненні успіху;
- страх самовираження;
- страх ситуації перевірки знань;
- страх не відповідати очікуванням оточення;
- низьку фізіологічну опірність стресу, що підвищує ймовірність деструктивного реагування на тривожні фактори середовища;
- взаємини з учителями, що породжує негативний емоційний фон взаємин із дорослими в школі, знижує мотивацію та успішність навчання.

Негативні емоції молодші школярі виявляють по-різному, залежно від індивідуальних і типологічних якостей. Одна і та ж емоційна реакція вчителя може викликати в одних дітей збентеження, смуток, в інших – агресію, негативізм. Одна дитина сприймає неуспішність інших байдуже, а інша зловтішається. Нетиповими для дітей цього віку є такі якості, як співпереживання або співчуття. Такі реакції дітей більше тяжіють до ненавченості співпереживати в нових соціальних умовах, ніж егоїзм. Тому завдання дорослих полягає у тому, щоб навчити дитину виявляти толерантність до співпереживання та співчуття інших. За цих умов почуття, емоційні стани дитини можуть перетворитися на спонукальну силу дій, вчинків.

О. Ковальчук, розвиваючи цю думку, вважає, що характер

протікання такого роду переживань визначається особливостями розвитку загальної емоційної культури та здатністю молодшого школяра керувати своїми емоціями. Отриманий в дитинстві неадекватний емоційний досвід (при порушенні взаємин дітей з батьками та однолітками) зауважує вчена, відображається на загальному емоційному розвитку, веде до недорозвинення «афективних схем», порушень взаємин з оточуючими, труднощами у вербалізації власних переживань. Це більш властиве невпевненим дітям, які виявляють сором'язливість, високу тривожність, необґрунтоване відчуття провини, залежність від думки оточуючих тощо [46].

Здійснюючи корекцію невпевненості у дітей, варто пропонувати їм не боятися висловлювати власні відчуття, не звертати увагу на те, що можуть думати оточуючі. Виконання таких рекомендацій запобігає поведінковій стратегії «втечі».

Результати досліджень Л. Дзюбко [27], О. Максим [34] свідчать про те, що, якщо дитині не вдається повністю подолати труднощі адаптаційного періоду в стабільно значимому для неї соціальному середовищі та вступити в нову фазу розвитку, у неї скоріше за все складатимуться риси конформності, залежності, безініціативності, з'явиться боязкість, невпевненість в собі та своїх можливостях. Якщо, перебуваючи вже у фазі індивідуалізації, дитина забезпечує своє «інобуття» у членах значимої для неї спільноти, пред'являє їм свої індивідуальні відмінності, котрі вони не приймають як такі, що не відповідають потребам спільноти, то це сприяє розвитку у них таких особистісних новоутворень, як негативізм, агресивність, підозрілість, зазнайство.

Така проблема, зазвичай, характеризується стримуванням різних емоцій, чи саморегуляцію. Саморегуляція є тим необхідним чинником, який сприяє відновленню позитивного настрою, активності дитини в середовищі, оволодінню нею здатностями аналізувати функції конкретної

емоції на трьох рівнях: біологічному, мотиваційному і соціальному.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дозволяє сформулювати наступне: негативні переживання молодших школярів – це уявлення та їхні образи (сенси), засновані на неприємних суб'єктивних переживаннях (емоції, почуття, стани), які активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої на усунення причини небезпеки (фізичної чи психічної) «тут» і «тепер», та рефлексію. Це визначення покладене нами в основу подальшої організації експериментального дослідження.

## РОЗДІЛ II

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

#### 2.1. Організація методики дослідження негативних переживань в учнів початкової школи

Напрямок та структуру емпіричного дослідження негативних переживань у молодших школярів були визначені його метою та завданнями. Експериментальне дослідження було побудоване за такими етапами:

Констатувальний експеримент. Його зміст полягав у вияві особливостей досліджуваного феномена та його ролі у розвитку особистості молодшого школяра.

Особливий інтерес у цьому сенсі викликають дослідження Г.Гуд, яка виділила ряд компонентів негативних переживань та з метою виявлення особливостей цих компонентів, підбрала ряд відповідних методик дослідження:

1. *Емоційно-особистісний компонент* (Проективна графічна методика «Кактус» М. Панфілової. Кольоровий тест Люшера).
2. *Когнітивно-рефлексивний* (Семантичний диференціал Ч. Осгуда. Індивідуальні бесіди з дітьми).
3. *Мотиваційно-смісловий* (Проективна методика «Казки доктора Луїзи Дюсс» Індивідуальні бесіди з учнями та їх батьками).
4. *Поведінково-діяльнісний* (Методика «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса». Тест-опитувальник батьківського ставлення (ОРО), розроблений А. Я. Варгою і В. В. Століним).
5. *Індивідуальні особливості* (Кольоровий тест Люшера).
6. *Соціальні особливості* (Тест-опитувальник батьківського ставлення



(ОРО), розроблений А. Я. Варгою і В. В. Століним).

7. *Особистісні особливості* (Методика «Тест шкільної тривожності Б. Філіпса»).

Нами на цьому етапі дослідження були використані такі емпіричні методики:

- проєктивний тест особистісних відносин, соціальних емоцій та ціннісних орієнтацій «Будиночки» О.А. Орехової (Орехова, 2006);
- малюнковий тест Дж. Бака «Дім. Дерево. Людина» (ДДЛ). Він дозволив виявити симптомокомплекси емоційних переживань.

Щодо проєктивних методик Є. Романова, Н. Семаго, М. Семаго, вважають, що їх суттєвими принципами під час діагностики дітей є:

- необхідність проведення обстеження молодших школярів у безоцінковій атмосфері ігрової діяльності;
- пріоритет індивідуальної форми організації обстеження, що дозволяє додаткові можливості застосування методу спостереження за особливостями виконання завдання, невербальними та вербальними реакціями дитини;
- необхідність врахування нормативних вікових особливостей формування графічних навичок у процесі тлумачення малюнка дитини;
- необхідність врахування вікових закономірностей застосування кольору у процесі малювання;
- попередній аналіз та врахування особливостей зорового сприйняття дитини;
- необхідність врахування рівню сформованості схеми й образу

власного тілу у дитини у процесі аналізу особливостей зображення фігури людини й характеру графічної діяльності в цілому;

- вікова співвіднесеність тематики малюнка та загальних показників, що аналізуються;

- необхідність оцінювання малюнка не лише з позиції загальних закономірностей рівню розвитку, але й з позиції специфічних ознак;

- малюнок є індикатором не лише творчих здібностей, але й патологічних процесів (функціональних та органічних);

- малюнок неможна використовувати як єдине джерело інформації змістової інтерпретації. Виокремлено завдяки проєктивним методикам емпіричні дані, варто перевіряти й співставляти із даними інших досліджень, перевіряючи із біографічними та даними із бесід з батьками тощо.

Унаслідок вищезазначеного, емпіричні дані проєктивних методик слід застосовувати задля виявлення особливостей сприйняття дитиною власної особистості й персонального внутрішнього світу.

Отже, проєктивні методики виявляються особливо інформативними саме для діагностики особистості молодшого шкільного віку.

У дослідженні взяли участь учні третіх - четвертих класів. Загальна чисельність склала 94 особи. Вік досліджуваних – 8 – 10 років. Одним із кроків нашої дослідницької програми було вивчення істинних емоційних переживань досліджуваних дітей за допомогою проєктивного тесту «Будиночки». О.А. Орехової. Відтворення реальної картини внутрішніх переживань школярів здійснюється за допомогою кольору, який є доволі «чутливим» діагностичним матеріалом. Методика побудована на основі тесту відносин А. Еткінда. Учень мав самостійно розфарбувати ряд хатинок, при цьому йому дозволялось використовувати лише вісім базових олівців (синій, червоний, жовтий, зелений, фіолетовий, сірий, коричневий, чорний). Даний метод розрахований на діагностику дитини від 6 до 11 років. Результати дослідження за допомогою проєктивного тесту «Будиночки» дозволили поділити учнів за показниками емоційних переживань (табл. 2.1).

Таблиця 2.1. Розподіл досліджуваних (n=94) за показником емоційних переживань

Індекс переживання ІІІ	Низький	Середній	Високий
Кількість дітей, %	18 (18 %)	54 (58 %)	22 (24 %)

Таким чином, аналізуючи отримані результати дослідження щодо рівня вираженості емоційних переживань можна констатувати, що більша частина дітей (n=54) володіють середнім рівнем емоційних переживань, 22 дітей – високим рівнем емоційності переживань, а низький показник переживань виявлено у 18 молодших школярів. Окрім числового вираження ознаки за допомогою проєктивного тесту «Будиночки» нам вдалося виявити особливості сфери емоційних переживань молодших школярів. Високий індекс емоційних переживань виявлено у 24% дітей. Ці діти відчувають перевагу негативних емоцій та характеризуються надмірною емоційною збудливістю, активністю у поведінці та навчальній діяльності, разом з тим, невмінням контролювати свої емоції у процесі спілкування та міжособистісній взаємодії. Для них характерний високий індекс емоційних переживань, ознакою якого є домінування поганого настрою та негативних емоцій, наявність проблем, які вони не можуть вирішити самостійно. Це призводить часто до емоційної дезадаптації, конфліктності з однолітками та дорослими. Середній індекс емоційних переживань спостерігається у більшій половині вибірки досліджуваних молодших школярів (58 %) а це є свідченням адекватності щодо швидкості та глибини емоційної реакції цих дітей на ті чи інші події, її відповідності прояву психічної норми у розвитку емоційної сфери. Такі діти можуть і радіти, і сумувати, вони не мають приводів для занепокоєння. Водночас вони є також емоційно вразливими, однак більш стриманими у поведінці, посередньо контролюють свої емоційні

прояви. їм переважно властиві позитивні переживання, найяскравішими серед яких є почуття захоплення та щастя. Невелика частина учнів, які брали участь у дослідженні показала низький індекс емоційних переживань (18 %), Вони характеризуються як врівноважені та спокійні, однак можуть проявляти безініціативність, байдужість як до виконання навчальних завдань, так і до вимог дорослих. Узагальнюючи отримані результати тестування, можна підсумувати, що негативний, незадовільний характер емоційних переживань відображається на різні форми взаємодії дитини в соціальному просторі.

Дослідження з використанням малюнквого тесту «Дім. Дерево. Людина» полягало в тому, що дітям пропонувалося намалювати на аркуші формату А4, складеного навпіл, будинок, дерево, людину. Для виконання завдання діти отримували аркуш паперу для малювання, складений удвічі. На першій сторінці (горизонтальне положення) зверху написано «Дім», на 2 і 3-й сторінках (вертикальне положення) – «Дерево», «Людина», на четвертій - прізвище учня і дата. Для малювання використовували простий олівець, адже він дає чітке зображення лінії та силу натискування. За допомогою проєктивних малюнків нам вдалося виявити домінуючий тип основних емоційних переживань учнів об'єднаних за наступними симптомокомплексами:

- 1) незахищеність;
- 2) тривожність;
- 3) недовіра до себе;
- 4) почуття неповноцінності;
- 5) ворожість;
- 6) конфліктність (фрустрація);
- 7) проблеми у спілкуванні;
- 8) депресивність.

У подальшому кожен симптомокомплекс оцінювався за деталями малюнка, пропорціями та перспективою за рядом показників. Аналіз учнівських малюнків дозволив виявити у досліджуваних наявність всіх

показників симптомокомплексу (незахищеність, тривожність, недовіра до себе, почуття неповноцінності, конфліктність, ворожість, труднощі у спілкуванні, депресивність) та різний рівень їхнього прояву. Проаналізовані результати досліджень дітей представлено у таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2. Розподіл досліджуваних дітей (n=94) за проявами симптомокомплексу домінуючих емоційних переживань (Дж. Бак «Дім.Дерево.Людина» )*

№	Симптомокомплекс	Рівень прояву симптомокомплексу емоційних переживань		
		Низький	Середній	Високий
1	Незахищеність	16 (17 %)	56 (59, 5 %)	22 (23, 4 %)
2	Тривожність	18 (19 %)	58 (61, 7 %)	18 (19 %)
3	Недовіра до себе	16 (17 %)	58 (61, 7 %)	20 (21,2 %)
4	Почуття неповноцінності	16 (17 %)	62 (65, 9 %)	16 (17 %)
5	Ворожість	20 (21,2 %)	54 (57, 4%)	20 (21, 2 %)
6	Конфліктність (фрустрація)	18 (19 %)	54 (57, 4%)	22 (23, 4 %)
7	Проблеми у спілкуванні	18 (19 %)	58 (61, 7 %)	18 (19 %)
8	Депресивність	16 (17 %)	60 (63, 8 %)	18 (19 %)

Виявлені показники симптомокомплексу емоційних переживань були поділені на три рівні: низький середній, високий. Аналіз отриманих результатів дозволив зробити такі узагальнення: від 18 до 22 учнів (від 19 % до 23, 4 %) мають високий рівень прояву емоційних переживань. Високий рівень частотності симптомокомплексу переживань у досліджуваних школярів є стійким. Наслідком збільшення емоційних переживань у дитини є підвищення тривожності, зниження рівня її самооцінки, яке, у свою чергу,

спричиняє зниження навчальних досягнень, закріплення неуспіху. Невпевненість у собі викликає у дитини пасивність, формальне засвоєння здобутих знань, страх виявити будь-яку ініціативу, що негативно впливатиме на подальше життя. Виявлено певний відсоток молодших школярів, для яких притаманна швидка зміна настрою, а це у свою чергу може зумовлювати конфліктні стосунки з учителями, з однокласниками, з батьками. Негативні емоційні переживання у спілкуванні з дорослими виникають в ситуаціях покарання, ігнорування з боку дорослих, що тягне неуспішність у діяльності та в навчанні, а в спілкуванні з однолітками – статусне положення в класі, взаємодії з однолітками, тощо. У досліджуваних молодших школярів переважаючим є середній рівень частотності симптомокомплексу емоційних переживань, які проявляються в нормі і становлять від 57, 4% до 65, 9 % тобто від 54 до 62 учнів. Молодші школярі цілком задоволені своїми досягненнями та становищем у соціумі. У таких досліджуваних переважає підвищений позитивний настрій, у них не спостерігається ні тривожності, ні конфліктності, ні проблем у спілкуванні, вони зібрані з думками. Вони сміливі по відношенню до чогось нового, охоче це приймають та намагаються втілити. Також ці досліджувані мають високий інтелект, вони бадьорі, активні, уважні. Аналіз результатів малюнкowego тесту дозволив виявити від 16 до 20 учнів (від 17 % до 21, 2%), у яких спостерігається низький рівень частотності прояву емоційних переживань. Ці учні переживають свої неуспіхи й невдачі, але вони не зачіпають їх глибоко. Помітна особливість спонукатиме до переборення труднощів. В емоційній сфері вираженими є коливання настрою. Цей рівень вимагає більшої активності, підвищення почуття відповідальності. Досліджувані не відчують серйозних труднощів, проявляють активність у спілкуванні з учителями й ровесниками. Отримані результати доводять, що феномен емоційного переживання є складна й багатовимірною психологічною реальністю, яка у кожному конкретному випадку стає неповторним і унікальним надбанням особистості, що набуває різноманітних форм і проявляє себе у

різних психологічних ефектах та наповнює повсякденне життя особистості, здійснюючи істотний вплив на індивідуальний психічний розвиток особистості молодшого школяра. Розглядаючи психологічні особливості емоційних переживань було зафіксовано наявність як позитивних, так і негативних емоційних переживань. Позитивне переживання сприймається як засіб, що підвищує адаптивні можливості суб'єкта. Таке переживання веде до розвитку, самоактуалізації, становлення особистості та її буття, є основою його здатності робити свідомий вибір. Негативне переживання постає як ригідне, автоматичне, вимушене, що призводить або до постійного почуття розгубленості і безпорадності, або до прагнення поставити себе вище за інших за рахунок своїх особливих недоліків, зведених до рангу переваг. Констатувальний етап дослідження показав, що частина молодших школярів має високий показник прояву емоційних переживань, що, передусім, заважає їх розвитку та становленню як особистості та досягненню результатів у навчанні. Зниження динаміки негативних емоційних переживань, досягнення певного рівня впевненості зможе позитивно вплинути не лише на засвоєння ними знань, вмінь та навичок, але й на їх особистісний розвиток. Тому наступну частину дослідження ми спрямували на пошуки засобів психокорекції та психопрофілактики такого роду переживань.

## **2.2. Психопрофілактика негативних переживань в учнів початкової школи**

Програма психопрофілактики негативних переживань молодших школярів є організованою системою психологічних впливів, спрямованих на пом'якшення емоційного дискомфорту в дітей, підвищення їхньої активності й самостійності та подолання таких реакцій як агресивність, підвищена збудливість, тривожна недовірливість, які зумовлені у тому числі і емоційними порушеннями.

Програма психопрофілактики негативних переживань учнів початкової

школи передбачає реалізацію таких завдань:

1. Зміцнити внутрішні ресурси особистості молодшого школяра, які сприятимуть зниженню рівня негативних переживань та опануванню необхідними навичками реагування в стресових ситуаціях;
2. Пропрацювати негативні переживання дітей для актуалізації знань, когнітивних схем, що становлять внутрішній план переживання;
3. Доповнити знання та уявлення школярів інформацією, необхідною для вибору конструктивних дій та формування конструктивних думок у складних ситуаціях;
4. Виробити варіанти ефективної (конструктивної) поведінки в складних ситуаціях.

У програмі особлива увага звертається на розвиток рефлексії та стресостійкості дітей молодшого шкільного віку, пропрацювання невпевненості в собі, підвищеної сором'язливості, тривожності.

Програма психопрофілактики негативних емоційних переживань молодших школярів змістовно складалась з діагностичного та терапевтичного етапів. Вважаємо за доцільне зупинитись детальніше на аналізі терапевтичної складової програми психопрофілактики негативних емоційних переживань молодших школярів. Включала в себе програма систему засобів загальнозміцнюючого характеру, ігротерапевтичні заходи, казкотерапію, арт-терапію, індивідуальну психотерапію та сімейну психотерапію. Кожен з цих засобів передбачав використання відповідних технік.

Загальнозміцнюючі заходи передбачали систему дихальних вправ, вправи з релаксації, водні процедури, заняття спортом, масаж, раціон дотримання відповідного режиму дня.

Ігротерапія включала в себе такі ігри, як «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.

Казкотерапія включала аналіз казок про страхи, завершення казкового сюжету, складання казки про себе.

Арт-терапія може реалізовуватись через такі техніки, як «Вільне малювання», «Малюнок із геометричних фігур», «Намалюй свій настрій», пісочна терапія тощо.

Індивідуальна психотерапія включала в себе бесіди, арт-терапевтичні техніки та техніки тілесноорієнтованої терапії.

Сімейна психотерапія включала в себе бесіди, арт-терапію та метафори.

Гра є найбільш природньою формою діяльності дитини. У ігровій діяльності формується активна взаємодія дитини з навколишнім світом, розвиваються її інтелектуальні, емоційно-вольові, моральні якості, формується особистість. Суттєвою психологічною ознакою гри є водночас переживання особистістю умовності й реальності ситуації, що складається (О. Кравцова; Т. Грабенко та Т. Зінкевич-Євстігнеєва). 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.

Тому у програмі психопрофілактики негативних переживань молодших школярів вагоме місце належить ігровим засобам. 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.

У нашому дослідженні можливе застосування як спрямованої (директивної), так і недирективної ігрової терапії. Недирективна ігрова терапія, 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.

У наш час існує широкий спектр засобів недирективної ігротерапії: сюжетно-рольові ігри часто використовуються в роботі з молодшими школярами, які переживають яскраво виражені міжособистісні конфлікти, мають порушення в поведінці. У такій діяльності дітям 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 профілактиці 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 мисленнєвих 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. Малюнки дітей не лише відображають рівень розумового розвитку та індивідуальних особистісних властивостей, а й слугують своєрідною проекцією особистості. Малюнок – засіб посилення відчуття ідентичності особистості, допомагає молодшим школярам розпізнавати себе та власні здібності. Найбільш ефективно вдаватися до арт-терапії для корекції острахів у молодших школярів і підлітків. Крім малюнків для корекції страхів, можливе виготовлення масок, фігурок із пластиліну, конструкцій із підручного матеріалу (із дроту, тканини, мотузок тощо).

Пісочна терапія як сучасний засіб психотерапії ефективно застосовуваний у корекції негативних переживань молодших школярів, а також сильних емоційних навантажень. Дотик рук до піску надає людині відчуття спокою й водночас ресурсне відчуття великих можливостей. Пісочна гра допомагає не лише перенести власні переживання в пісочницю, але й успішно з ними взаємодіяти.

Пісочну терапію застосовують як монотерапію, 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.

Особливості застосування метафоричного мовлення через оповідання, казkipередбачає індивідуальний підхід до кожної дитини.

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. Казки та метафоричні оповідання варто використовувати в

психологічних тренінгах, це потенційний складник загальних і спеціалізованих нейропсихологічних корекційних вправ у контексті навчальних занять із письма, мовлення, математики.

Гармонійний емоційний розвиток молодших школярів відбувається за трьома рівнями: психофізіологічним, соціально-психологічним, естетичним. 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 тіла, 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, що

забезпечує корекцію негативних переживань, ускладнень як у поведінці, так і в емоційному розвитку. Програма була представлена низкою вправ та ігор, які виконували відповідні функції. Умовно їх можна поділити на такі групи:

1. Рухові (дихальні) вправи.
2. Рухові ритмічні вправи.
3. Комплекс вправ для формування функцій програмування, регуляції й контролю, переключення (зміна правил дій).
4. Вправи, що розвивають обсяг уваги.
5. Розвиток розподілу уваги.
6. Розвиток стійкості уваги.
7. Комплекс ігор і вправ щодо профілактики й корекції негативних переживань, пов'язаних зі шкільним життям.

Представлено деякі вправи та ігри, розроблені та успішно реалізовані в межах програми профілактики негативних переживань.

*1. Рухові (дихальні) вправи.*

*«Круті віражі».* Мета: оптимізація нейродинамічних показників розвитку функцій контролю й просторових уявлень; профілактика 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).*

Мета: оптимізація нейродинамічних показників, розвиток функцій контролю; профілактика 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 цуценя, на ім'я Дружок. Звісно, що всі цуценя полубляють 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».*

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. Завдання учня – пересуватися біля столу, дути на корабель так, щоб зрушити його з одного кінця столу на інший, обходячи всі перешкоди.

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.

*2. 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»). Сонце вранці лише прокинеться («літати», імітуючи рухи метелика), метелик кружляє та в'ється.

«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, відітри!» 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 втратити на «риф» і знайти приховані «скарби».

Інструкція: «Уяви, що ти капітан піратського корабля. Твоє завдання – пропливти на кораблі так, щоб не втратити на жодний підводний риф, тому що можна отримати пробоїну в дні 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), не зачіпаючи 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».

*3. 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 рацію 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».

#### *4. 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, уводять 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 чергово, 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 часу, 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.

#### 5. *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.

*«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. Пози «ластівки»: праву ногу підняти назад, голову й корпус нахилити вперед, тримаючи їх на одній лінії. Руки й корпус – паралельно до підлоги, руки розведені вбік. Пози «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.

#### 6. *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 тощо.

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.

*«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 розкажує 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, зорово-рухової координації.

### *7. 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, страх, 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 прямокутової 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 продукування 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».

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

4-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, уміння 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 чергово «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 по верх – 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?».

### **2.3. Апробація програми психопрофілактики негативних переживань у молодших школярів**

Програма психокорекції й профілактики негативних емоційних переживань молодших школярів апробована в рамках формувального експерименту протягом 2022-2023 рр., участь у якій взяли учні 1–4 класів у кількості 94 особи, розподілені в експериментальну та контрольну групи по 47 осіб в кожному.

За результатами формувального етапу дослідження по завершенню впровадження програми на загальній вибірці учнів початкової школи виявлено, що показники: 1. «Особистісна тривожність», «Загальна тривожність у школі», 3. «Переживання соціального стресу», 4. «Фрустрація потреби в досягненні успіху», 5. «Страх самовираження», 6. «Страх ситуації перевірки знань», 7. «Страх не відповідати очікуванням оточуючих» є провідними. Разом з тим були зафіксовані позитивні результати впровадження програми, які засвідчують наявність психокорекційного впливу на переживання учнів початкової школи, оптимальне зниження їх негативних наслідків. Тобто, здійснюючи контрольований психокорекційний вплив власне на відзначені фактори, ми уможливуємо покращення ставлення молодших школярів до умов шкільного життя завдяки підвищенню їх можливостей самоопанування проявами особистісної тривожності тощо.

Порівняльний аналіз задіяних формувальних заходів під час апробації програми психопрофілактики негативних переживань в учнів початкової школи свідчить про те, що акцент варто здійснювати на такі фактори: особистісна тривожність, загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих. Нейтралізація, психологічна корекція зазначених

чинників сприятиме профілактики й корекції наслідків негативних переживань молодших школярів.

Результати проведеного формувального експерименту засвідчили ефективність програми психологічної корекції та профілактики негативних переживань у молодших школярів.

Програма психологічної корекції та 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 корекції й 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.

Емпіричні результати отримані внаслідок апробації програми в межах проведення формувального експерименту, підтвердили її ефективність. Комплексна профілактика та корекція негативних переживань сприяли 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 психопрофілактиці та корекції негативних переживань в молодшому шкільному віці є *особистісні властивості*, а саме: стресостійкість, емоційна стабільність, емоційна врівноваженість, а також дружлюбність, схильність до спільної взаємодії, наданні психологічної підтримки тим, хто її потребує, відкритості й щирості.

Програма профілактики негативних переживань молодших школярів, спрямована на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості дитини, що вможливають зниження рівня негативних переживань, опанування необхідних навичок реагування в різних стресових ситуаціях; на пропрацювання негативних переживань учнів для актуалізації їхніх знань, когнітивних схем, які становлять внутрішній план переживання; доповнення досвіду інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору оптимальних дій у складних ситуаціях; надання зразка поведінки в складних ситуаціях, вироблення вмінь конструктивної поведінки. Відповідно до завдань, у програмі зосереджено увагу на розвитку рефлексії та стресостійкості молодших школярів, пропрацюванні тривожності, підвищеної сором'язливості, невпевненості в собі.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі представлено результати теоретичного обґрунтування й емпіричного дослідження негативних переживань учнів початкової школи та запропоновано програму психопрофілактики негативних переживань в учнів початкової школи.

1. На підставі аналізу наукових джерел виділено основні наукові підходи до дослідження негативних переживань, що дає змогу сформулювати уявлення про поняття «негативне переживання» та його сутнісні характеристики й психологічні особливості, якими зумовлюється вияв цього психологічного феномена у контексті ставлення людини до себе, до інших людей, до об'єктів навколишньої дійсності, які породжені миттєвими ситуаціями та негативними емоціями, станами, властивостями.

2. Негативні переживання молодших школярів потрактовані як емоції, засновані на неприємних суб'єктивних та об'єктивних переживаннях, що активують механізм адаптивної поведінки, спрямованої на усунення причини фізичної чи психічної небезпеки. Особливістю негативних переживань у молодшому шкільному віці є незадоволення надситуативних потреб психологічного характеру в спілкуванні, схваленні, повазі, а також потреби в емоційному контакті – емоційній близькості зі значущими іншими, які набувають індивідуального, особистісного й соціального змісту.

3. Розроблено й апробовано програму психопрофілактики негативних переживань учнів початкової школи. Зміст запропонованої програми спрямовано на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості дитини, що уможливорює зниження рівня негативних переживань, опанування необхідними навичками реагування в різних стресових ситуаціях; передбачає пропрацювання негативних переживань учнів для актуалізації їхніх знань, когнітивних схем, які становлять внутрішній план переживання; доповнення досвіду інформацією, важливою для формування конструктивних думок, вибору оптимальних дій у складних ситуаціях; надання зразка поведінки в складних ситуаціях, вироблення вмінь конструктивної поведінки. Відповідно



до завдань, у програмі зосереджено увагу на розвитку рефлексії та стресостійкості молодших школярів, пропрацюванні тривожності, підвищеної сором'язливості, невпевненості в собі.

У роботі доведено ефективність програми. Отримані результати дають підстави рекомендувати впровадження цієї програми в діяльність вчителів початкової школи та психологів у роботі з учнями та з їхніми батьками.

Кваліфікаційне дослідження 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 воєнного стану.

## 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. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Збірник наукових праць: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12 (103). С. 18–21.
4. Барліт О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі. Запоріжжя: Олекс, 2011. 52 с.
5. Беляєва О. Поговоримо про життя після розлучення батьків. *Психолог*. 2009. № 14. С. 16–19.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
7. Бех І. Д. 100 ключів виховного успіху. *Шкільний світ: спецвипуск*. 2009. № 21–23 (485–487). 151 с.
8. Бех І. Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1 С. 5–10.
9. Бех І. Д. Молодший школяр у вікових особливостях. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 10–13.
10. Білоусова Н. М. Феномен «переживання»: теоретичні та прикладні аспекти проблеми. *Вісник Черніговського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 126. С. 11–16.
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. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко. К.: Рад школа, 1991. 368 с.

18. 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.

19. Глозман Ж. М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2009. 264 с.

20. 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.

21. Грибанов А. В. Волокитина Т. В., Гусева Е. А., Подоплекин Д. Н. Синдром дефіцита уваги з гіперактивністю у дітей. *Руководство практического психолога*. М.: Академический Проект, 2004. 176 с.

22. Грот М. Я. Вибрані психологічні твори / упорядник, передмова, примітки М. Д. Бойправ. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006.

298 с.

23. 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.

24. 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 ІХ. З. Вип. 11. С. 381–393.

25. 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 ІХ. Вип. 12. С. 83–96.

26. 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.

27. 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.

28. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 261–271.

29. Драган А. Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2015. № 1 (48). С. 117–120.

30. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба

теоретичного аналізу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 55–60.

31. Залеська О. Діти в умовах травматичної кризи. *Психолог*: всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів. 2015. № 11–12. С. 35–38.

32. Зливков В. Л., Агачева Ю. А. Атракція як чинник єдності процесів виховання, розвитку й навчання у гармонізації спільно розподільної діяльності. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. Вип. 1. С. 105–108.

33. Ілляшенко Т. Чому діти агресивні? *Початкова школа*. 2019. № 7. С. 15–18.

34. Ілляшенко Т. Щоб оцінка перестала бути каральною (Читаючи проект реформи початкової школи). *Початкова школа*. 2017. № 10. С. 3–6.

35. Казаннікова О. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Т. 1. Вип. 1. 2014. С. 176–180.

36. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід). Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. 100 с.

37. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2007. 253 с.

38. Кириленко Т. С., Давискиба І. П. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта*. 2010. № 9. С. 71–74.

39. Ковальчук О. Виникнення тривожності у дітей та профілактика страхів. *Психолог*. 2009. № 11–12. С. 22–23.

40. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.

41. Коробко С., Коробко О. Робота психолога з молодшими

школярами: методичний посібник. Київ: Літера ЛТД. 2002. 414 с.

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. Ланде Д. В. Основи інформаційного та соціально-правового моделювання: навч. посіб. / Д. В. Ланде, В. М. Фурашев, К. В. Юдкова. К.: НТУУ «КПІ», 2014. 220 с.

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. Лэйнг Р. Д. Феноменология переживания. *Райская птичка. О важном*. Львов: Инициатива, 2005. 352 с.

51. Лэнглэ А. Эмоции и экзистенция. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 332 с.

52. Макаренко О. Вінс В., Голубева М., Ходос О. Психолого-педагогічні особливості прояву стресу у молодших школярів. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 122–130.

53. Макаренко О., Голубева М. Психологічні аспекти подолання

стресу. *Соціальна психологія*. 2010. № 2. С. 18–27.

54. 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.

55. 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.

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

57. 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.

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

59. Маслоу А. Психологія бытия. Киев: Рефл-бук; Ваклер. 1997. 300 с.

60. 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.

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

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

63. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та цього становлення: наук. монографія. Ніжин: Лисенко М. М., 2011. 655 с.

64. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог.* 2003. № 2. С. 21–22.
65. Питлюк-Смеречинська О. Д. Особливості формування емоційної культури дитини під впливом сімейного середовища. *Освіта регіону.* Київ: Університет «Україна», 2011. № 5. С. 131–134.
66. Піддубна Н., Єфімов Д. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість.* 2016. № 2 (10). С. 97–104.
67. Поліщук В. Криза 7 років та молодший шкільний вік. Початкова школа. Київ. 2015. № 12. С. 40–44.
68. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен. *Початкова школа.* Київ. № 6. 2015. С. 1–6.
69. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник. Київ: Внутрішній світ, 2015. 144 с.
70. Помиткіна Л. В. Психологічні механізми переживання особистості у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 31. С. 341–353.
71. Помиткіна Л. В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Актуальні проблеми психології.* 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482–492.
72. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
73. Психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева, О. С. Васильєва; ред.: О. В. Винославська; Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 350 с.
74. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.



75. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.
76. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 916 с.
77. Савчин М. Онтологія та феноменологія здатності особистості переживати. *Психологія і суспільство*. Серія: Психологічні науки. 2016. № 4 (66). С. 49–63.
78. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивність личности: монографія. Одеса: Изд. Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
79. Святенко Ю. Діагностика емоційного стану дитини молодшого шкільного віку за допомогою проєктивної методики «Картки з емоціями». *Початкова школа*. Київ. 2017. № 11. С. 44–47.
80. Севастьянова Т. В. Позбавляємося від агресії за допомогою гри. *Дошкільне виховання*. 2008. № 12. С. 77–80.
81. Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ: Магістер-S, 1998. 128 с.
82. Сімович О. Г. Психологічні особливості прояву психічних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 2 (27). С. 69–77.
83. Склярєнко О. М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 22 с.
84. Славіна Н. С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 27. 536 с.
85. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ,

1999. 14 с.

86. Стадник Л. Адаптація першокласника до школи. *Початкова школа*. Київ. № 11. 2015. С. 47–50.

87. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2016. 473 с.

88. Тіхонова М. І. Адаптаційні порушення емоційної сфери першокласників. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: «Педагогіка і психологія». Вип. 19, 2013. С. 137–142.

89. Товкун Л., Сіфорова В. Фактори тривожності в навчальному процесі як негативні чинники порушення психічного здоров'я школярів. *Молодий вчений*. № 9.1 (49.1). 2017. С. 163–165.

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

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

92. Шапранова Т. А., Родькіна К. О. Профілактика навчального стресу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 7. С. 31–34.

93. Шатковська О. І., Кушнір Ю. В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 835–838.

94. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания: монографія. Київ: Стилос, 1997. 240 с.

95. Шевченко О., Кричевська О. Страхі молодших школярів: чинники формування. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т 7. Вип. 22. С. 165–170.

96. Шпак М. М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та психічного стану молодшого школяра. *Science and Education a New Dimension*. Series: Pedagogy and Psychology. 2016. Vol. IV (45). Is. 93. С. 72–76.

97. Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків) Черкаси: Брама, 2003. 216 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Тест шкільної тривожності Філіпса

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

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

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

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

#### Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе зачіпає?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?

33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти почувашся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєш своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

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

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

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

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

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

### Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні

1-	11+	21-	31-	41 +	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-
4-	14-	24+	34-	44+	54-
5-	15-	25+	35+	45-	55-
6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58-
9-	19-	29-	39+	49-	
10-	20+	30+	40-	50-	

### Опрацювання та інтерпретування результатів

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

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

визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

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

### Опрацювання результатів

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

2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.

3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%.



4; Подання цих даних у вигляді діаграми.

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

6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.

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

### **Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)**

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

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

3 Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

4 Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5 Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

6 Страх невідповідності очікуванням, оточення - орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.

7 Низька фізіологічна опірність стресові - особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8 Проблеми і страхи у стосунках з учителями - загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

## Додаток Б

### Тест-опитувальник батьківського ставлення(ОРО) А. Варги-В. Століна

Тест-опитувальник батьківського ставлення представляє собою психо-діагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення до дітей. Батьківське ставлення приймається як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, особливостей по вихованню і розумінню характеру і особистості дитини, його вчинків.

Структура тесту була побудована на основі математичного значення значущих факторів. В результаті факторизації даних було отримано 4 фактори: «прийняття-відштовхування», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

**На кожне твердження дайте відповідь «так» або «ні».**

#### Запитання тесту:

1. Я завжди співчуваю своїй дитині.
2. Я вважаю своїм обов'язком знати все, що думає моя дитина.
3. Я поважаю свою дитину.
4. Мені здається, що поведінка моєї дитини значно відхиляється від норми.
5. Потрібно якомога довше тримати дитину осторонь від реальних життєвих проблем, якщо вони її травмують.
6. Я відчуваю до дитини прихильність.
7. Добрі батьки оберігають дитину від життєвих труднощів.
8. Моя дитина часто неприємна мені.
9. Я завжди намагаюсь допомогти своїй дитині.
10. Бувають випадки, коли глумливе ставлення до дитини приносить їй велику користь.
11. Я відчуваю досаду щодо своєї дитини.
12. Моя дитина нічого не досягне у житті.
13. Мені здається, що діти знущаються над моєю дитиною.
14. Моя дитина часто здійснює такі вчинки, які окрім презирства нічого не варті.
15. Для свого віку моя дитина не зовсім зріла.
16. Моя дитина поводиться спеціально, щоб досадити мені.
17. Моя дитина вбирає у себе все погане, як губка.
18. Мою дитину важко навчити гарних манер, при найбільшому старанні.

19. Дитину потрібно тримати у суворих рамках, тоді з неї виросте порядна людина.
20. Я люблю, коли друзі моєї дитини приходять до нас додому.
21. Я схвалюю свою дитину.
22. До моєї дитини липне все погане.
23. Моя дитина не досягне успіхів у житті.
24. Коли в компанії знайомих говорять про дітей мені трохи соромно, що моя дитина не така розумна і здібна, як хотілось би..
25. Я жалію свою дитину.
26. Коли я порівнюю свою дитину з її ровесниками, вони здаються мені дорослішими і у поведінці і у судженнях.
27. Я із задоволенням проводжу з дитиною свій вільний час.
28. Мені шкода, що моя дитина росте і дорослішає.
29. Я часто ловлю себе на ворожому ставленні до дитини.
30. Я мрію про те, щоб моя дитина досягла всього того, що мені не вдалося у житті.
31. Батьки повинні пристосовуватись до дитини.
32. Я намагаюся виконати всі прохання моєї дитини.
33. Приймаючи сімейні рішення слід враховувати і думку дитини
34. Головна причина капризів моєї дитини – егоїзм, впертість і лінь.
35. У конфлікті з дитиною я часто можу визнати, що вона по-своєму права.
36. Діти рано дізнаються, що батьки можуть помилятися.
37. Я завжди зважаю на свою дитину.
38. Я відчуваю приязнь до дитини.
39. Я дуже цікавлюсь життям своєї дитини.
40. Неможливо нормально відпочити, якщо проводиш час з дитиною.
41. Найголовніше, щоб у дитини було спокійне і безхмарне дитинство.
42. Іноді мені здається, що моя дитина – нездатна ні до чого доброго.
43. Я поділяю захоплення своєї дитини.
44. Моя дитина може вивести із себе будь-кого.
45. Я поділяю гіркоту, смуток своєї дитини.
46. Моя дитина часто дратує мене.
47. Виховання дитини – суцільне тріпання нервів.
48. Суворая дисципліна у дитинстві – розвиває сильний характер.
49. Я не довіряю своїй дитині.
50. За суворе виховання діти дякують потім.
51. Інколи мені здається, що я ненавиджу свою дитину.
52. У моєї дитини більше недоліків, ніж позитивних якостей.
53. Я поділяю інтереси своєї дитини.

54. Моя дитина не спроможна що-небудь зробити самостійно, а якщо і зробить, то обов'язково не так.
55. Моя дитина виросте непристосованою до життя.
56. Моя дитина подобається мені такою, якою вона є.
57. Я ретельно стежу за станом здоров'я своєї дитини.
58. Не рідко я захоплююсь своєю дитиною.
59. Дитина не повинна мати секретів від батьків.
60. Я не високої думки про здібності своєї дитини і не приховую цього від неї.
61. Дуже бажаю, щоб дитина товаришувала з тими дітьми, які подобаються її батькам.

### Ключі до тесту

1. «**Прийняття-відхилення**» - 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 34, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.
2. «**Кооперація**» - 6, 9, 21, 25, 31, 33, 39, 35, 36.
3. «**Симбіоз**» - 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. «**Авторитарна гіперсоціалізація**» - 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. «**Маленький (-а) невдаха**» - 9, 11, 13, 17, 22, 23, 54, 61.

### Порядок підрахунку тестових балів

При підрахунку тестових балів за всіма ознаками враховується відповідь «вірно». Високий тестовий бал по відповідним шкалам інтерпретується як:

- відштовхування;
- соціальна бажаність;
- симбіоз;
- гіперсоціалізація;
- інфантилізація.

### Аналіз відповідей

#### 1. «**Прийняття-відштовхування**»

Шкала показує інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одній шкалі батькам подобається дитина такою якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй. Батьки багато часу проводять з

дитиною, поважають її інтереси і плани. На іншій шкалі: батьки виховують свою дитину погано, непристосованою до життя, їм здається, що дитина не досягне успіху. Батьки відчують до дитини смуток, злість, тощо. Вони не довіряють дитині та не поважають її.

## **2. «Кооперація»**

Шкала показує соціально бажаний облік батьківського ставлення. Зміст шкали розкривається так: батьки зацікавлені в планах дитини, намагаються допомогти, співчують їй. Батьки високо цінують інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують гордість за неї. Вони задовольняють ініціативу і самостійність дитини. Батьки довіряють дитині, намагаються стати на його бік з будь яких питань.

## **3. «Симбіоз»**

Шкала відображає міжособистісний бар'єр у спілкуванні з дитиною. Батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, огородити її від труднощів, неприємностей в житті. Батьки постійно відчують неспокій за життя дитини, котра здається їм маленькою та беззахисною.

## **4. «Авторитарна гіперсоціалізація»**

Шкала відображає налагоджену форму керування поведінки дитини. Батьки вимагають від дитини дисципліни та виконання всіх вимог. За вияв своєї думки дитину буде покарано. Батьки слідкують за досягненнями дитини, його індивідуальними особливостями, думками, тощо.

## **5. «Маленький невдаха»**

Шкала відображає особливості виховання і розуміння дитини батьками. Батьки вважають дитину маленькою. Інтереси, думки, почуття здаються батькам дитячими. Дитину вважають непристосованою, не успішною та відкритою для поганих справ. Батьки не довіряють своїй дитині. У зв'язку з цим батьки намагаються відгородити дитину від труднощів життя, вимогливо контролюють її дії.