**Міністерство освіти і науки України**

**Західноукраїнський національний університет**

**Факультет** [соціально-гуманітарний](https://www.wunu.edu.ua/educational-subdivisions/faculty/sgf/)

**Кафедра** психології та соціальної роботи

**БОБЧУК (ШЕВЧУК) Ірина Антонівна**

**«ПРИЧИНИ ДИСГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ І ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ»**

спеціальність \_\_053 Психологія\_\_

освітньо-професійна (наукова) програма

кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр»

Виконав студент

групи\_\_ПСзм-21

Бобчук Ірина Антонівна

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підпис

науковий керівник:

к.психол.н., доцент

Гірняк Г.С.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підпис

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підпис

Тернопіль – 2022

**ЗМІСТ**

**ВСТУП** ………………………………………............................................................**3**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИчні аспекти дослідження Причин дисгармонійного розвитку молодших школярів …..…...…7**

1.1. Основні наукові підходи до розуміння рушійних сил розвитку гармонійної особистості дитини ……………………………………………………………….....7

1.2. Вікові та психологічні передумови дисгармонійного розвитку молодших школярів …………………………………………………………………………....15

1.3. Соціально-психологічні чинники дисгармонійного розвитку молодших школярів …………………………………………………….…………………...…26

**Висновки до розділу 1 ……………………………………………………………33**

**РОЗДІЛ 2. емпіричне ДОСЛІДЖЕННЯ Причин дисгармо-нійного розвитку молодших школярів………………………....35**

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження причин дисгармонійного розвитку молодших школярів …...……………………………...…….……..……35

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження причин дисгармонійного розвитку молодших школярів ………………………………..…………....……...39

**Висновки до розділу 2 ……………………………………………………………57**

**РОЗДІЛ 3.  психологічні засоби подолання Причин дисгармонійного розвитку молодших школярів ……...…59**

3.1. Обґрунтування методики роботи з подолання дисгармонійного розвитку молодших школярів .……………………………………………………………….59

3.2. Результативність методики роботи з подолання дисгармонійного розвитку молодших школярів ……………………………………………………...….……..71

**Висновки до розділу 3 ……………………………………………………………83**

**ВИСНОВКИ** ……………………………………….................................................**85**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** …........................................................**88**

**додатКИ** ………………………………………....................................................**94**

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Набуті соціально-економічні зміни в українському суспільстві, а також процеси глобалізації та інформатизації спільно зумовили збільшення значущості та ролі кожної особистості, зокрема, успішності у її індивідуальному розвитку. Суспільний устрій трансформується. У таких умовах підвищуються вимоги щодо духовного зростання дітей та молоді: у них формуються національна свідомість, планетарний світогляд, моральна самостійність та стійкість, а також соціальна активність. Саме це зумовлює необхідність пошуку шляхів щодо формування у підростаючого покоління гармонійно розвиненої особистості. Це, зокрема, стосується й молодших школярів.

Уявлення щодо гармонійної та всебічно розвинутої особистості в науковому сенсі досить неоднозначні. У побутовій свідомості гармонійно та всебічно розвинута особистість – є, насамперед, «талановитою людиною, здатною до різних видів діяльності, яка відрізняється від тих людей, хто виявляє свої здібності тільки в одній галузі» [53, с. 214]. Питання щодо розвитку гармонійно та всебічно розвинутої особистості стало причиною праць багатьох філософів, а також культурологів, науковців і педагогів із різних епох. Ідея розвитку особистості у гармонійному руслі у різні історичні періоди дістала різноманітних інтерпретацій у різних педагогічних системах, що залежало від особливостей соціально-культурної ситуації.

Ідея щодо гармонійного розвитку особистості зародилася ще за часів античної філософії. Аристотель закцентував увагу на вихованні мужності та витривалості, поміркованості та справедливості, а також високої інтелектуальної та моральної чистоти особистості. Педагоги–гуманісти епохи Відродження такі як Ф. Рабле та М. Монтель до всебічного розвитку особистості відносили також культ тілесної краси та насолоду мистецтвом, музикою і літературою. Соціалісти-утопісти Т. Мор та Т. Кампанелла просували ідею всебічного гармонійного розвитку, яка отримала нову спрямованість. Вони також вперше висунули питання про включення до процесу гармонійного розвитку особистості поєднання виховання та праці. Р. Оуен вважав, що всебічно гармонійну людину виховує одночасний розвиток інтелектуальних та фізичних сил, а також моральне та естетичне формування особистості. Досягти цього рівня можна шляхом поєднання навчання та виховання з продуктивною працею.

Проблема загального розвитку особистості та її гармонійного розвитку, у тому числі в процесі взаємодії з суспільством, також розроблялася такими видатними науковцями: Л. Божович, Л. Виготським, Е. Ільєнковим,   
О. Леонтьєвим, І. Коном, К. Роджерсом та ін. Учені розглядали всебічний розвиток особистості у вигляді принципу «організації навчання і виховання й як сукупність правил, що регулюють діяльність і спілкування» [9, с. 86]. Важливим є осмислення «гармонійного та всебічного розвитку особистості як процесу саморозвитку індивіда, який може оволодівати головною справою свого життя та використовує широкий спектр можливостей для прилучення до загально-людської культури» [23, с. 214].

Основа методології реалізації завдань з питань формування гармонійно розвинутої особистості – це державні документи про освіту. Сюди відноситься Концепція Нової української школи, а також Закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту». У них визначено пріоритетні напрями створення досить дієвої системи навчання та виховання, яка б активно забезпечувала всебічний розвиток, атакож гармонійність та цілісність особистості, зокрема, розвиток її здібностей та обдарувань. Також ця система спрямована на збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, зокрема, його духовності та культури. Досить успішне досягнення визначених пріоритетів у процесі формування особистісних якостей підростаючих поколінь вимагає творчого вдосконалення існуючих форм та методів, способів та засобів виховного впливу на дитину, починаючи з періоду її молодшого шкільного віку. Адже, як вважає Я. Корчак, «реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей» [81, с. 41].

Психолого-педагогічним аспектам роботи з дітьми молодшого шкільного віку приділяється досить значна увага (І. Василенко, О. Мільникова, О. Митник, Е. Насонова та ін). На сторінках сучасної наукової літератури, присвяченій питанням виховання особистостей молодшого шкільного віку, розкриваються психологічні аспекти роботи з дітьми, які мають дисгармонійний розвиток: за наявності у дитини молодшого шкільного віку шкільної дезадаптації (Л. Дзюбко, Л. Пономаренко), пропонується характеристика молодших школярів із соціальною занедбаністю (Р. Овчарова), вказуються причини та форми прояву соціальної дезадаптації дітей (у роботах Н. Максимова та К. Мілютіна), описуються характерологічні особливості дітей із невротичним розвитком характеру та особистості (А. Захаров, Х. Копистянська).

У літературі пропонується досить велика кількість різних корекційних програм, які розроблені для дітей та підлітків із певними порушеннями   
(І. Вачков, Т. Вісковатова, Ю. Касаткіна, Н. Клюєва, Н. Максимова, Є. Мілютіна, Л. Пономаренко та ін.). Однак у літературі недостатньо розглянуто питання щодо створення таких психолого-педагогічних умов, які б дозволили швидко змінити ставлення дитини до психотравмуючих факторів не тільки у сім'ї, а й школі, не в повному обсязі описана система проведення корекційних занять з дітьми молодшого шкільного віку з метою покращення рівня їхнього саморозуміння та саморегуляції. Вказане зумовило актуальність проблеми, а також вибір теми даної магістерської роботи – «**Причини дисгармонійного розвитку молодших школярів і психологічні умови його подолання**».

**Об’єкт дослідження:** дисгармонійний розвиток молодших школярів як науково-психологічна проблема.

**Предмет дослідження:** причини й психологічні умови подолання дисгармонійного розвитку молодших школярів.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати, емпірично дослідити причини дисгармонійного розвитку молодших школярів та апробувати психологічні умови його подолання.

**Завдання дослідження:**

1. охарактеризувати основні наукові підходи до розуміння рушійних сил розвитку гармонійної особистості дитини;
2. виявити вікові та психологічні передумови, а також соціально-психологічні чинники дисгармонійного розвитку молодших школярів;
3. емпірично дослідити причини дисгармонійного розвитку молодших школярів;
4. обґрунтувати та апробувати методику роботи з подолання дисгармонійного розвитку молодших школярів.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз причин дисгармонійного розвитку молодших школярів і психологічних умов його подолання, психологічне спостереження, тестування (тест Р. Кеттелла, адаптований для дітей молодшого шкільного віку, опитувальник Г. Айзенка, у відповідній адаптації, проєктивна методика М. Люшера, проєктивна методика «Кінетичний малюнок сім'ї» Р. Беляускайте), методи кількісної і якісної обробки емпіричних даних. Здобуті в процесі емпіричного дослідження дані піддано кількісному аналізу, із подальшим якісним обґрунтуванням і узагальненням результатів.

**Теоретичне значення дослідження** полягає у тому, що пропонується комплексний підхід до виявлення причин дисгармонійного розвитку молодших школярів і психологічних умов його подолання розв’язання. Прослідковано основні наукові підходи до розуміння рушійних сил розвитку гармонійної особистості дитини, виявлено відповідні вікові та психологічні передумови дисгармонійного розвитку молодших школярів. Охарактеризовано соціально-психологічні чинники дисгармонійного розвитку молодших школярів.

**Практичне значення дослідження** обумовлюється можливістю використання запропонованого психодіагностичного інструментарію, а також розробленої методики, для подолання дисгармонійного розвитку молодших школярів. Здобуті в процесі дослідження дані можуть бути використані психологами закладів загальної середньої освіти, а також в процесі викладання навчальних курсів «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія» в закладах вищої педагогічної освіти.

**Структура та обсяг дослідження.** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, списку використаної літератури (86 найменувань). Загальний обсяг роботи – 113 сторінок.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИчні аспекти дослідження Причин дисгармонійного розвитку молодших школярів**

**1.1. Основні наукові підходи до розуміння рушійних сил**

**розвитку гармонійної особистості дитини**

Досить стрімка трансформація суспільства ставить перед системою освіти нові важливі завдання. Сучасна освіта покликана не тільки обслуговувати актуальні соціально-економічні запити людини та держави, але й вагомо випереджати суспільні процеси, що активно вимагає нових підходів до виховання людини. Соціальні та особисті інтереси в осяжному майбутньому у змозі задовольнити тільки людина нової формації, у якої однаково розвинені інтелектуальна та почуттєва сфери, та яка б відчувала себе патріотом своєї держави та громадянином світу. Така людина повинна знати й цінувати досягнення національної культури та володіти надбаннями усієї світової культурної скарбниці – тобто, йдеться про гармонійно розвинену особистість.

Поняття «особистість» само по собі належить до найбільш суперечливих та складних для визначення серед інших в сучасній психології. На сьогодні немає єдиного концептуального визначення особистості. «Особистість» – «поняття, яким користуються психологи, щоб охопити різноманітні психологічні реалії (емоції, почуття, мотивацію), що зумовлюють поведінку певної людини» [6, с. 72]. Особистість «зумовлена соціокультурними впливами, але залежить і від генетичних чинників, вона функціонує на свідомому і несвідомому рівні, вона змінюється і розвивається, проте характеризується усталеними тенденціями, що дозволяють вирізняти особистість досить довго, ідентифікувати її стиль, дії та сутність» [32, с. 69]. У поясненні особистості важливими стають досить різні види поведінки (творчість, егоїзм чи врівноваженість та ін.). Учені вважають, що завдання психології особистості полягає в тому, аби зрозуміти індивідуальність.

В. Рибалкою проаналізовані проблеми формування всебічно розвиненої особистості, процитовано К. Роджерса, який визначає даний феномен через поняття «хороше життя», яке означає в його розумінні «процес розвитку шляхом, добровільно обраним людським організмом. Цей процес пов'язаний з прагненням людини повсякденно жити повноцінним життям» [42, с. 103]. Окрім цього, вчений наголошує, що «людина, яка живе таким «хорошим життям» – творча людина, у якої «завдяки відкритості до світу та здатності формувати нові стосунки з оточуючими з'являються творчі здобутки» [42, с. 102].

М. Савчин ссилається на К. Хорні та Е. Фромма, які вважають «відносини конкуренції в ринковому суспільстві негативно впливають на психологічний стан та розвиток особистості. Конкуренція супроводжує людину з самого дитинства, і людина в таких умовах постає перед вибором: мати багато або «бути одним з багатьох». Досить нав’язливою є орієнтація на успіх, що досягається за будь-яку ціну. «Також іде боротьба за набуття успішного статусу -тоді людина зневажає слабих и заздрить сильним» [66, с. 79]. Тому потребою сьогодення стає «формування особистості, яка розвинута фізично, інтелектуально та духовно, має стати рушійною силою змін в суспільстві, вищою потребою якої стане потреба в самореалізації» [76, с. 80] – тобто, прагненні до максимальної реалізації особистих здібностей.

У роботах учених Л. Виготського та О. Запорожця, Г. Костюка та   
О. Леонтьєва, а також С. Рубінштейна досліджувались основні умови та закономірності психічного розвитку дитини, зокрема, була встановлена його «залежність від власної активності особистості як суб’єкта діяльності і спілкування, тобто показані ті внутрішні умови, через які трансформуються зовнішні впливи» [13, с. 77]. Так отримала обґрунтування теза щодо ефективності такого виховання, що, з одного боку, враховує вже досягнутий рівень психічного розвитку людини, яка зростає, а з іншого – вагомо сприяє подальшому формуванню психічних структур на грунті актуалізації потреб дитини у отриманні нових знань та навчанні новим видам діяльності.

С. Гончаренко ссилається на Н. Мойсеюк, яка вважає, що «найвище призначення виховання – формувати досконалу людину. Ідеали досконалої особистості у різних народів дуже схожі. Вони включають розум та красу, працелюбність та високі моральні якості, фізичну силу та витривалість, риси борця за справедливість, тобто якості, які характеризують всебічно та гармонійно розвинену людину. Поняття «всебічний розвиток» означає розвиток людської особистості з усіх боків, всесторонньо; поняття «гармонійний» – гармонію усіх сторін, їх пропорційність, погоджену єдність» [21, с. 269]. Учена вважає всебічний розвиток особистості процесом оволодіння засобами матеріальної та духовної культури, яка створена людством.

Науковець Н. Пангелова розглядає саму ідею всебічного розвитку особистості лише в аспекті фізичного виховання. За її роботами, «у процесі життєдіяльності людини відбувається її розвиток, тобто взаємопов’язані кількісні і якісні зміни фізіологічного стану, вдосконалення нервової системи, психіки, активізація пізнавальної та творчої діяльності, збагачення світогляду, суспільних поглядів та переконань. У взаємовідносинах зі світом особистість проявляє себе як активна система, що не тільки відповідає на зовнішні подразники, але й сама активно і цілеспрямовано впливає на оточення» [68, с. 172]. Особистість розвиває свій власний погляд на світ, а також вирішує нові завдання новітніми методами, взаємодіє з оточуючим світом, зокрема, засвоює багатства суспільства. Надалі всебічний розвиток людини передбачає засвоєння особистістю багатств суспільної культури, - тому вона стає самодіяльною та творчою особистістю.

В. Сухомлинським розглядалося питання всебічного розвитку особистості через призму трудового виховання. Учений вважав, що «праця, особливо фізична, благотворно впливає на фізичний розвиток особистості. Вона пов’язана з рухами та м’язовими навантаженнями, з перебуванням людини на свіжому повітрі. Тому вона зміцнює здоров’я особистості, підвищує її життєвий тонус та розумову працездатність» [74, с. 409]. В.Сухомлинський був упевнений, що праця, на його думку, розвиває інтелектуальні здібності людини. Адже, працюючи, вона змушена мислити задля планування послідовності робіт, та прогнозувати результати своїх дій. До речі, праця на сучасному виробництві вимагає досить широкої обізнаності, технічної підготовки та вміння швидко опановувати новітні технології тощо. А навчальна діяльність є також різновидом праці. У ході навчання формуються трудові навички, але тільки за умови, що навчання передбачає мету, зусилля та отримання результатів.

О. Кононко вказує на трактування питання всебічного розвитку особистості, якому активно приділяв увагу український науковець А. Алексюк. На його думку, найвищою метою виховання стає «всебічний гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості» [44, с. 82]. Він підкреслював, що «всебічний розвиток особистості неможливий поза колективом, без його сприятливого впливу на індивіда. Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті» [44, с. 81]. Важливе місце у процесі розв’язання завдань щодо всебічного гармонійного розвитку особистості вчений надавав саме освітнім закладам.

О. Кононко у своїх роботах до важливих ознак гармонійно розвиненої особистості відносить такі напрямки: переважання позитивних емоцій та спокійного настрою; хороше фізичне самопочуття в цілому; досить позитивне уявлення про себе; повністю здоровий і різноманітний спосіб життя; вагома опора на себе; гнучкість щодо управління своїми емоціями та діями; почуття помірності в своїх бажаннях, а також домагання і діях. Вона говорить і про інші напрямки: прийняття двоїстості світу, зокрема, наявності в ньому і світлого, і темного; прагнення людини до досить високих досягнень; реалістичність уявлень та бажань особистості; помірна вираженість особистих рис темпераменту та характеру; повна/у більшій мірі задоволеність відносинами в родині, а також із друзями та на роботі (у навчальній групі). Учена підкреслює важливість таких напрямків як відкритість до пізнання нового та творчу діяльність; доброзичливість до людей, а також відчуття краси природи та єдності з нею; вагома орієнтація на загальнолюдські цінності пошуку істини та добра, краси та гармонійного життя; зокрема, задоволеність життям в цілому [42].

Українським педагогом В. Сухомлинським у праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» зазначено: «Всебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб. Міркувати про всебічний розвиток не можна без винятково важливого застереження: справжній всебічний розвиток – це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає… Процес виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості полягає в тому, що, дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним. Жива людська плоть і кров всебічно розвиненої людини втілює в собі повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, в якій вихователь бачить такі сторони, риси, грані, як моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Провідним, визначальним компонентом у цій гармонії є моральність... Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершин, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерел людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим. Цією сферою є моральний розвиток. Тут жодній людині не закрита дорога до вершин, тут справжня і безмежна рівність, тут кожний може бути великим і неповторним» [81, с. 472-473].

У українському педагогічному словнику запропоновано розглядати всебічний розвиток особистості у вигляді гуманістичного ідеалу виховання. «Поняття «особистість» не лише відображає фактичний стан соціальних властивостей людини, але і є ціннісним, що виражає ідеал людини» [21, с. 213]. Надалі ідеал культурної людини, як зазначав С. Гончаренко, цитуючи А. Швейцера, «є нічим іншим, як ідеалом людини, який у будь–яких умовах зберігає справжню людяність» [21, с. 214]. Надалі визнаючи особистість та розвиток її сутнісних сил як провідної цінності, педагоги-гуманісти у вибудованих теоріях та технологічних розробках спираються на її соціальні характеристики.

Надалі процес щодо формування гармонійно розвиненої людини у взаємозв’язку зі становленням особистості учня, що навчається у початковій школі, має деякі біопсихологічні детермінанти. Їх поділяють на підгрупи – спадкові, вроджені та ті, що виникли у період індивідуального життя, тобто, у самої дитини. До факторів спадковості відносяться такі властивості нервової системи дитини, які стали основою її темпераменту. Такі типологічні особливості накладають досить вагомий відбиток на характер та здібності, а також поведінку та стиль діяльності та ін. Наразі вроджені фактори включають випадки внутрішньоутробних уражень, зокрема, набутої під час пологів патології. Такі фактори позначаються на дозріванні структур нервової системи особистості, впливаючи на індивідуально-типологічні особливості, іноді змінюючи їх та послаблюючи тип вищої нервової діяльності дитини, порушуючи наявні можливості формування механізмів довільної регуляції поведінки [76].

Біопсихологічними передумовами розвитку дитини також є деякі захворювання – нервові та соматичні, особливо, якщо вони є довготривалими. У початковій школі навіть нескладні захворювання впливають на психічний розвиток особистості, оскільки фізичний стан повністю впливає на настрій дитини. Важкі хронічні захворювання суттєво змінюють спочатку соціальну ситуацію розвитку. Наразі знижується рівень психічних можливостей оволодіння будь–якою діяльністю, а також обмежується коло та якість контактів, а значить, змінюється об’єктивне місце, яке здатна займати дитина в житті. А значить, обмежується й її внутрішня позиція щодо будь-яких життєвих обставин [73]. Наразі біологічні зміни, що відбуваються в організмі учня. Який навчається у початковій школі, впливають на динаміку діяльності та витривалість до навантажень (і фізичних, і психічних).

У психологічній літературі можна виділити велику кількість теорій розвитку особистості (Л. Божович, А. Запорожець, А. Маслоу, Ж. Піаже,   
З. Фрейд, Д. Ельконін), при цьому погляди авторів різних теорій суттєво різняться щодо розуміння рушійних сил розвитку гармонійної особистості.

Психоаналітичний підхід з погляду основних сил та факторів розвитку гармонійної особистості дитини розглядає, в основному, розвиток інстинктивно-потребової сфери особистості та формування статеворольової поведінки в процесі онтогенезу. Процес соціалізації фрейдистами трактується як входження спочатку асоціального індивіда у суспільне середовище. Цей підхід, що частково вважається продуктивним при аналізі неусвідомленого в психіці, не є таким у справі подолання дисгармонійного розвитку характеру через абсолютизацію інстинктивно-біологічного у розвитку психіки людини.

Поведінковий підхід вважає основним у розвитку особистості розширення репертуару поведінки, що досягається шляхом навчання. Розвиток дитини тут розглядається як поступове покрокове накопичення образів і знань, умінь і навичок; а також як поетапне навчання. Однак, було б обмеженим вважати, що розвиток дитини можна звести до навчання, хоча значення навчання дитини навичкам поведінки в соціумі є одним із значущих елементів його розвитку.

Когнітивний підхід, насамперед, розглядає розвиток пізнавальної сфери людини, намагаючись пояснити розвиток інших сфер особистості особливостями розвитку інтелектуальної сфери (Ж. Піаже). Л. Кольберг розробив теорію морального розвитку дитини на основі праць Ж. Піаже, в якій він взаємопов'язував розумовий розвиток з етапами морального розвитку. Молодший школяр на основі його класифікації перебуває у першому, передморальному рівні, на стадії – орієнтації на заохочення.

Працями вітчизняних психологів подолано уявлення про розвиток людини як такої, де домінує когнітивна сфера. Понад те, показано, що надмірна інтелектуалізація може зашкодити душевному розвитку людини (В. Зеньковський, Є. Шестун). Про вагому роль морального чинника у розвитку дитини говорить У. Чудновський. У вітчизняній психології підкреслено суб'єктність у вихованні. Необхідність суб'єкт-суб'єктних відносин із дитиною стверджується як необхідна умова гармонійного, здорового розвитку особистості (М. Аль, Г. Костюк).

Розвиток гармонійної особистості, на думку представників діяльнісного підходу, протікає у процесі включення до різні види діяльності. Представники цього підходу вважають, що розвиток тісно переплетено із соціальним та культурним контекстом життя. А. Леонтьєв, що розширив уявлення  
 Л. Виготського з проблеми розвитку особистості, підкреслював, що у вивченні розвитку психіки дитини слід виходити з розвитку його діяльності, що складається в певних умовах її життя. При цьому одні види діяльності є на певному етапі провідними та мають велике значення для подальшого розвитку особистості, інші – менші. Одні відіграють головну роль розвитку, інші – підлеглу. Тому він вважав за необхідне враховувати залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності дитини. Л. Виготський виділяв два рівні розвитку, перший рівень – це рівень актуального розвитку дитини, другий рівень – «зона найближчого розвитку» [62]. При цьому важлива роль дорослого, що знаходиться поруч, у нашому випадку – психолога і педагога, які повинні в результаті активної взаємодії підняти дитину на щабель вище.

Визначними вченими також утверджувалася цінність радісного сприйняття у сімейному житті (С. Злочевський, В. Котирло), вчені застерігали від орієнтації на розвиток потреб споживання. У наш час особливо важливо повідомляти дитині, заради чого вона повинна пізнавати і творити, тобто, по суті, – у що має модифікуватися потреба споживати – кінцева мета не в їжі та одязі, а в добрі заради самого добра як самостійної цінності. Це проголошує концепція морального виховання. На цій основі стає зрозумілим підтекст єдиної правильної стратегії сімейного виховання – самовдосконалення батьків, які мають стати прикладом для дітей [42].

Західний гуманістичний підхід у психології є продуктивним напрямом, орієнтованим на повагу до гідності дитини, що ставить на перше місце особистісне зростання людини, її самоактуалізацію, яка протікає поетапно. Але в той же час даний підхід дещо обмежений, в силу абсолютизації потреб особистості та недооцінки значущості цілей (А. Маслоу) [47]. Основою формування повноцінної особи є правильне морально-етичне виховання дітей.

У цій роботі ми дотримуватимемося поглядів представників особистісно-орієнтованого підходу до розвитку дитини молодшого шкільного віку та спиратимемося на вікову періодизацію від 0 до 18 років Д. Ельконіна, в якій він врахував взаємозв'язок особистісної та пізнавальної сфер. Особистісно-орієнтований підхід на сучасному етапі стверджує себе як теорія, що тісно пов'язана з проблемами практики, і показує реальні шляхи вирішення практичних проблем [74].

Відповідно до особистісно-орієнтованого підходу, ядром гармонійної особистості є цінності. Присвоєння цінностей батьків – одне з найважливіших умов психічного здоров'я сучасної дитини. А оскільки незмінні із покоління в покоління цінності містяться повною мірою у традиційній системі виховання народу, то виховання здоров'я дитини в сім'ї та школі так чи інакше стикається з питаннями світоглядного характеру та з реалізацією відповідного світогляду у реальній системі взаємовідносин між людьми.

Відповідно до особистісно-орієнтованого підходу, кожна людина не може бути об'єктом не тільки з боку іншої людини, а й суспільства. У трактуванні особистісного підходу важливим є саме поняття особистості як біосоціодуховної істоти при духовному приматі. При цьому, в кожній людині слід розрізняти те несуттєве, що є личиною та сутнісні особливості людської особистості, які виявляються у особі людини [64]. Ставлення до хвороби як до личини, за якою ховається обличчя, що може бути відкрите завдяки зусиллям психолога та дитини спільно з сім'єю та школою, дозволяє знайти конструктивний початок вирішення багатьох проблем.

Таким чином, вирівнювання особистості молодшого школяра з тенденцією до дисгармонійного розвитку за здоровим типом можливе лише в рамках цілісної системи взаємодії всіх учасників виховного процесу – сім'ї, школи, самої дитини, при цьому необхідно використовувати особистісно-орієнтований підхід у вихованні.

**1.2. Вікові та психологічні передумови**

**дисгармонійного розвитку молодших школярів**

Дисгармонійний психічний розвиток визначають як порушення емоційно-довільної та мотиваційної сфер, при відносній безпеці інших структур   
(Н. Максимова, Є. Мілютіна), до нього також відносять психопатії та невротичний розвиток особистості, а в молодшому шкільному віці говорять лише про тенденції поведінки, які можуть призвести до цих змін.

На кордоні між нормою та патологією знаходяться акцентуації характеру (П. Ганнушкін, В. Ковальов, А. Личко, Н. Максимова, Є. Мілютіна). Часто дисгармонічними називають дітей з невротичним розвитком особистості, а також з порушеннями поведінки, які можуть виникати як у рамках акцентуації характеру, так і в рамках психопатії, що формується. У ряді випадків у обстежених дітей з найбільш яскраво вираженими певними рисами характеру, можливо, в майбутньому розвинеться акцентуація або яскраво проявиться психопатія, тому докладніше розглянемо ці варіанти дисгармонічного розвитку особистості [14].

Слід констатувати, що психопатії – це стійкі порушення адаптації в поведінці, що виникають, починаючи з дитячого та підліткового віку, і зберігаються протягом наступного життя, нерідко стають менш вираженими в середньому або похилому віці [66]. Перехідними ступенями між психопатією та нормальним станом є акцентуації характеру.

У психологічній літературі показані причини розвитку психічних захворювань – біологічні та соціопсихологічні та їх прояви.

До біологічних відносяться: генетичні фактори, що зумовлюють аномалії характеру, однак, прямо ту чи іншу форму порушень поведінки генетичні фактори не визначають; стерті форми резидуальних поразок; інфантилізм. М. Буянов до них також відносить і акселерацію [28].

До факторів, що сприяють запуску механізмів невротичних розладів, в першу чергу, відносять ендогенні (особистісні типологічні особливості, генетичні особливості, функціональний стан ЦНС, соматичний стан та інші), потім слідують екзогенні (психогенії, інтоксикації, травми та інші фактори) (Ю. Олександровський ), порушення у системі відносин [63].

Фізіологічною основою характеру є сплав характеристик типу нервової системи та складних стійких систем тимчасових зв'язків, вироблених в результаті індивідуального життєвого досвіду, виховання. У літературі питання взаємозв'язку акцентуацій темпераменту і характеру представлений досить поверхово, цей момент практично не враховується. Але він уже опрацьований у літературі щодо причин виникнення психопатій. На вплив динамічних показників вищої нервової діяльності: сили – слабкості, рухливості – ригідності, темпу психічних процесів формування психопатій показує М. Максимова і   
Є. Мілютіна [52].

При психопатіях, як і за акцентуаціях темпераменту, відбувається посилення чи ослаблення функціонування однієї з рівнів базальної системи емоційної регуляції. Базальна система емоційної регуляції визначає і інтенсивність, і спрямованість несвідомої оцінки впливу навколишнього середовища, а також те, наскільки якийсь подразник сприймається як сильний або слабкий, приємний або неприємний, що викликає прагнення до уникнення, наближення або агресії (В. Лебединський, О. А.). Микільська) [41].

Надалі, залежно від базального тонусу, відбувається побудова мотиваційних структур особистості та довільного регулювання як можливості реалізації мотиву, досягнення мети. Дисгармонійність розвитку емоційної регуляції одного з рівнів за недостатності компенсаторних можливостей з боку інших рівнів призводить до формування психопатії. Посилення ж чи ослаблення функції одного з рівнів, змінює сприйняття суб'єктом себе і навколишнього світу.

М. Максимова зазначає, що з цього сприйняття формуються провідні мотиви діяльності. Надалі під впливом виховання, навчання, набуття досвіду виникають індивідуальні засоби реалізації своїх провідних потреб. При цьому поведінка, спрямована на реалізацію потреб, може мати асоціальні форми різного ступеня виразності. Успішне функціонування щодо більш збережених рівнів афективного регулювання створює можливість успішної компенсації та соціальної адаптації особистості. Якщо неузгодженість рівнів емоційної регуляції досягає вираженого ступеня, виникає тотальність змін емоційно – мотиваційної сфери особистості. Стабільність цих змін та соціальна дезадаптація є причиною психопатії [70].

До соціопсихологічних причин, що сприяють формуванню акцентуацій характеру, належать психологічні особливості віку, поведінкові моделі, специфічні вікові реакції на вплив довкілля. На основі акцентуацій характеру, які починають формуватися в молодшому шкільному віці і яскраво виявляються в підлітковому, може розвинутись ряд патологічних станів, таких як патохарактерологічні реакції, неврози, невротичні реакції, крім цього вони можуть стати непрямою причиною затримки психічного розвитку психогенного характеру. Усі ці порушення сприяють прямому чи непрямому виникненню порушень у навчанні та поведінці [11].

Зупинимося докладніше на особливостях спілкування дітей з акцентуаціями характеру, так як сфера спілкування є першою, де найбільш яскраво виявляються порушення, що формуються. Комунікативні можливості у дітей з різними типами акцентуацій характеру дуже відрізняються за такими параметрами, як: впевненість у спілкуванні, потреба в ньому, ініціативність при вступі в контакт, а також широта спілкування. На основі аналізу наукових робіт П. Ганнушкіна, Д. Леонгарда, А. Личко, Р. Сухаревої, виділено такі характеристики різних типів акцентуацій характеру [1; 14; 19; 36; 41; 58 та ін.].

*Шизоїдний тип.* Представникам даного типу притаманні такі особливості у сфері спілкування: вибірковість, відгородженість від оточуючих, зниження потреби у спілкуванні, замкнутість, при цьому підлітки та діти віддають перевагу дорослим у ролі партнерів зі спілкування. Аутистичність мислення сприяє слабкості емоційного резонансу. Наявність суперечливих рис в особистості і непослідовність поведінки (напр., холодність – витончена чутливість; впертість – податливість; настороженість – легковірство; нетовариство – несподівана настирливість; сором'язливість – безтактність; надмірна прив'язаність – немотивовані антипатії) у спілкуванні, закритість внутрішнього світу для оточуючих. Також їм властива низька комфортність. Можливе зневажливе ставлення до захоплень інших.

*Сензитивний тип.* У представників даного типу виражена потреба у спілкуванні, вони прагнуть до контактів із однолітками, але при цьому підвищено перебірливі у виборі друзів, дуже прив'язані в дружбі, тонко відчувають ставлення до них оточуючих. Їм притаманні вразливість та емоційна сензитивність у спілкуванні.

Часто простежується схильність до самобичування та самодокорів у ситуації неуспіху, на чому вони схильні фіксуватися. Часто переживають почуття власної неповноцінності, що сприяє затисненості та напруженості у спілкуванні. Притаманна боязкість, полохливість. Г. Сухарєва виділяє два різновиди боязкості - 1-й різновид - боязкість як покірність і приниженість, 2-й різновид - ананкастична боязкість, як внутрішня невпевненість у собі. У 1-му випадку дитина завжди настороже перед зовнішніми подразниками, а в 2-му випадку - джерелом боязкості служить власна поведінка людини, саме воно знаходиться весь час у центрі його уваги. Палохливість може бути проявом раптового страху, або може мати суто рефлекторний характер, вона зазвичай супроводжується підвищеною збудливістю вегетативної нервової системи.

*Нестійкий тип.* У його представників виражена потреба у спілкуванні, т.к. вони бояться самотності, тяжіють залишатися без оточення; незважаючи на це, діти у спілкуванні не ініціативні, конформні. У них порушено вибірковість у спілкуванні, що провокує чимало складнощів; слабо розвинена вольова сфера, що призводить до необов'язковості у спілкуванні, непослідовності; при зіткненні з труднощами пасують їх.

*Істероїдний тип.* У представників даного типу виражена потреба у спілкуванні, у визнанні (вони відрізняються затятістю, з якою домагаються свого). Виявляють підвищену ініціативність у спілкуванні, виявляючи при цьому безмежний егоцентризм. У них добре розвинена інтуїція, вміють проникати до психіки іншої людини, вловлювати властиві йому особливості; здатні збалансувати відносини у складних ситуаціях та з «важкими» людьми. Характерні відмінні адаптивні можливості. У емоційній сфері простежується підвищена емоційна лабільність, вибухи афекту здебільшого є демонстратив-ними, підкресленими, зовні перебільшеними. Характерна експресія емоцій, театральність, схильність до позерства, малювання, демонстративність – цьому теж завжди є місце. Легко зраджують, заздрісні, ревниві. У них виражена реакція «відходу з дійсності». Відрізняються самовпевненістю.

*Епілептоїдний тип.* Представникам цього типу властива домінантність у спілкуванні, коло їх спілкування – середнє. Вони досить постійні у своїх уподобаннях до друзів. Але при цьому виявляють прагнення володарювання; наполегливість у досягненні своїх цілей, часто без урахування бажань та потреб інших, що провокує конфлікти та сварки. Наголошується на схильності до афектів, нерідко бувають ситуації «патологічного афекту», реакції «короткого замикання», що супроводжуються злісністю, вибуховістю, гнівливістю та важкими агресивними діями. Реакції імпульсивні. Паралельно зі спалахами гніву проявляється схильність до депресій. Їх афективність позбавлена ​​багатства відтінків і визначається, переважно, постійно наявної вони у наявність агресивності стосовно оточуючих. Притаманний егоцентризм та неуживчивість.

*Гіпертимний тип.* Дітям властива висока ініціативність у спілкуванні, вони тяжіють до широкого кола спілкування, легко та швидко адаптуються до нових умов та ситуацій. Виявляють виражену потребу у лідерстві, ініціативності та енергійності. Притаманна надмірна впевненість у своїх силах та оптимістичність. Дуже енергійні, але непослідовні. Швидка пересичуваність розпочатою справою, необов'язковість у навчальній діяльності впливають як на результативність діяльності, так і на взаємини з дорослими і з однолітками. Вочевидь, виражена схильність до ризику, діти часто виявляють сміливість, винахідливість та хитрість.

Дані типи, що класично виділяються як акцентуація в підлітковому віці, в молодшому шкільному виявляються в тенденціях поведінки. Тому стає важливим експериментальне виділення типів тенденцій до дисгармонійного розвитку характеру, які виявляються у повсякденному житті молодшого школяра у школі, – у взаємодії з дорослими і однолітками, і під час навчальних і трудових завдань, містять вольове зусилля. Психічні травми (частіше сімейні) і невіра в себе, що має деструктивну дію, є основною причиною нестачі психічної сили, повернення на нижчий рівень функціонування, внаслідок чого механізми поведінки розладжуються.

Чим важливіші соціальні потреби, які дитині не вдається задовольнити, та чим довше і раніше вона піддається психотравмуючого впливу сім'ї або однолітків, тим більше небезпеки виникнення тенденцій порушення характеру та неврозів. У ракурсі нашої роботи важливим є положення про неврози та невротичні реакції у дитячому віці А. Захарова та положення про нервово-психічне реагування дітей на травмуючі ситуації, розроблене Г. Ушаковим. Він стверджує, що дитині молодшого шкільного віку властиве переважно афективне нервово-психічне реагування. У молодшому шкільному віці найчастіше зустрічається поведінка з психомоторної збудливістю, агресивністю чи невротичним типом реагування (Б. Чередрецька).

У літературі можна назвати кілька точок зору причини виникнення неврозів і невротичних реакцій. Так, причини психічних розладів, і, зокрема, неврозу, криються у вихованні та певних культурних впливах (В. Семиченко,   
Е. Фромм), які є своєрідним пусковим механізмом дисгармонізації. Серед чинників, які можуть призвести до розвитку неврозу чи невротичної реакції – насильницьке втручання у природну динаміку розвитку дитини; відсутність обліку особистісних особливостей дитини та неадекватність вимог до неї, зацікавленість хворого, який здобуває з факту свого захворювання певну користь (В. Леві, Р. Скінер) [19].

Непослідовність у вихованні та потурання з боку батьків сприяють «освіті небажаних – з педагогічної точки зору – емоційних диспозицій, які є подальшою причиною виникнення перед дитиною низки труднощів, кількість яких збільшується відповідно до механізму дій «порочного кола». Виникає конфлікт протилежних тенденцій: до інших людей і від них; дитина сумнівається, що її люблять, у неї з'являється первинна тривога. Потім відбувається формування невротичних станів, індивід стає замкнутим, агресивним, наводяться в дію захисні механізми, які є певними способами подолання труднощів і водночас виявляються причиною прояву нових особистісних труднощів [31].

Ослаблення при неврозі активного гальмування сприяє заміні в дітей віком – невротиків активного, внутрішньо обумовленого поведінки – реактивним, у якому відбувається ситуаційна актуалізація невротичного емоційного дискомфорту. Провідну роль невротизації характеру грає деформація відносин, а афективно-вольові розлади є або похідними симптомами, або фоновими зрушеннями. Соціально-педагогічна занедбаність також може бути однією з передумов для виникнення невротичного розвитку особистості та відповідних тенденцій до дисгармонізації характеру.

У дітей із тривожно-недовірливими рисами характеру невротичні розлади частіше виявляються у формі фобій або страхів. Діти з демонстративними рисами характеру більш схильні до виникнення істеричних реакцій. Особливо відзначається значна роль зйомки, умовно-рефлекторної фіксації та повторного переривання натуральної активації відповідної вісцеральної системи   
(В. Захаржевський) [17].

У структурі невротичних реакцій та станів практично завжди є депресивні прояви, що пов'язано з емоційним генезом неврозів (М. Буянов, А. Захаров, В. Ковальов) [35].

Важливо, що моделі і невротичної, і психосоматичної патології включають однакові елементи (психогенний та біологічний), але суттєво відрізняються за співвідношенням останніх. Якщо за неврозу психогенний чинник відіграє визначальну роль, а чинники ризику лише сприяючу, то за психосоматичних захворюваннях саме біологічні чинники визначають специфіку клінічних проявів. У той час, як на частку психогенних факторів зазвичай припадає лише вирішальна роль, частіше неспецифічна до конкретного захворювання.

У житті кожної дитини часто виникають труднощі під час реалізації своїх актуальних соціальних потреб. У процесі їх реалізації дитина набуває досвіду вирішення складних і простих ситуацій, у неї з'являється віра у свої сили. У ситуації наявності труднощів, які перевищують можливості дитини, доступні кілька варіантів поведінки: або дитина відмовляється від мети, у тому, щоб набути навички та вміння, або замінює конкретну мету аналогічною чи задовольняє ті ж потреби (не зміг досягти великих успіхів у навчанні, натомість зміг самоствердитися серед однолітків своїми спортивними досягненнями).

Прагнення подолання перешкод формується з урахуванням раннього життєвого досвіду, коли дитину вчать долати посильні для неї проблеми у будь-яких життєвих сферах ціною своїх зусиль, без покрокової допомоги дорослих. Від особистісних особливостей дитини та сили її духу залежить, як протікатиме соціальна адаптація у суперечливих та різноманітних умовах довкілля. Значення засвоєння духовних цінностей наголошується багатьма авторами: І. Бехом та В. Зіньковським, Р. Кемпбеллом та Л. Снігур [14; 28; 31; 47].

Розглянемо низку психологічних особливостей молодшого школяра. Такі якості, як конформність та самостійність безпосередньо впливають на процес взаємодії людини з навколишнім світом та ступінь його адаптації. Коли одне з цих якостей досягає вираженої величини, можна говорити про відхилення. На адаптивність також впливає і ступінь співвідношення навіювання та свідомості. Ступінь свідомості зменшується, коли дитина навчається та виховується переважно під впливом навіювання. У яскравих випадках може розвинутися патологічний стан відсутність волі та порушення цілісності особистості.

Для дитини молодшого шкільного віку, підкреслює Л. Дзюбко, надто важливо, як саме протікає процес соціалізації, оскільки саме він впливає на процеси формування соціально важливих установок (конформна реакція у зв'язку з сигналами оточення); на здатність тонко вловлювати особливості мовної семантики (регулятивна функція); на загальний стан дитини (спокій – тривожність) та її поведінку. Саме вона дає порівняльну характеристику «благополучної» чи дезадаптованої дитини. Так, «адаптовану» вчена описує підвищено залежною від групових та цінностей свого соціального оточення (класу), - вона слухняна, організована, у неї розвинені процеси саморегуляції. Дезадаптована дитина, в силу того, що їй надто часто доводиться відстоювати свої норми та цінності, своє бачення світу, властива індивідуальність, а також сензитивність у міжособистісних відносинах – вона досить болісно реагує на несправедливість та неприйняття, і це сприяє формуванню підвищеної конфліктності та тривожності.

Аналізуючи зміст симптомокомплексу особистісних особливостей дітей молодшого шкільного віку, схильних до агресивних реакцій, О. Бовть зазначає, що він більше властивий дітям із низьким рівнем соціальної адаптації. Їм властивий занижений рівень самосвідомості особистості, сформованості моральних уявлень, неадекватна самооцінка і рівень домагань, що коливається. Що ж до індивідуально-психологічних передумов функціонування особистості, їм властиві наступні особливості – емоційна нестабільність, високий рівень особистісної тривожності, низький рівень розвитку логічного інтелекту, несформованість навичок самоконтролю поведінки та функцій прогнозування його наслідків. Соціально-психологічні умови реалізації спрямованості особистості часто несприятливі – мікроклімат, порушення функцій соціальної взаємодії, специфічний характер статусу дитини у колективі однолітків [11].

Вступ дитини до школи супроводжується різкими змінами у зовнішньому середовищі та психіці. Усі новоутворення поетапно формуються у навчальній діяльності дитини, виявляючись у міжособистісних відносинах. Провідне значення навчальної діяльності – у тому, що з неї опосередковується вся система відносин дитини з оточуючими дорослими, до особистісного спілкування у ній.

Л. Виготський підкреслював, що психічне життя людини на різних етапах її розвитку значною мірою визначається соціальною ситуацією розвитку, що вікові новоутворення перебудовують і зовнішнє, і внутрішнє життя дитини. Навчальна діяльність – це один із типів відтворювальної діяльності дітей, яка має зовсім особливий зміст та визначає виникнення психологічних новоутворень, таких як довільність, внутрішній план дій чи рефлексія (Г. Абрамова, О. Безверхий, О. Леонтьєв) [19; 24 а].

Я-концепція і концепція іншої людини, що базуються на уявленнях та відносинах дитини, є тією основою, на якій дитина будує свої стосунки з іншими людьми. Дані особистісної освіти впливають на прийняття дитиною рішення щодо ступеня його впливу на іншу людину та її доступність для впливу ззовні. Звертають увагу на неадекватну самооцінку педагогічно занедбаної дитини   
Є. Бірюкевич, К. Блага, І. Боятизова, А. Липкіна, Р. Овчарова. Порушення у сфері взаємовідносин залежать від відносин із учителем (Т. Єрмолаєва, Н. Ганошенко, С. Мещерякова), з однолітками (М. Аль), з батьками (Б. Кочубей, Є. Новікова). Сміливість, страх чи сором'язливість, дистантність чи панібратство, відкритість – це якості, які взято зі сфери відносин, виявлено у міжособистісному спілкуванні, перетворюються на тенденції розвитку характеру.

Молодший шкільний вік – це вік, коли перехрещуються інстинктивні та соціально опосередковані страхи (Г. Абрамова, А. Захаров), зокрема страх не відповідати уявленням оточуючих як вчителів, так і однолітків батьків [22].

Одним із порушень у сфері спілкування є сором'язливість. Л. Галігузова, А. Захаров та Ф. Зімбардо активно вивчали причини виникнення сором'язливості та її феноменологію. Вони виділили ряд особливостей, властивих сором'язливій дитині, яка з одного боку – доброзичливо ставиться до інших людей, прагне спілкуватися з ними, а з іншого боку – не наважується виявити свої комунікативні потреби, що призводить до порушення узгодженості у взаємодії з іншими. Причина таких порушень криється в особливому амбівалентному характері ставлення сором'язливої ​​дитини до себе. Ставлення до себе у сором'язливої ​​дитини характеризується високим рівнем рефлексивності, тривогою щодо свого «Я», що заважає у процесі спільної роботи з дітьми.

Тривожні діти не схильні до зовнішнього, відкритого вираження своїх почуттів і переживань – вони все тримають у собі, і тільки близькі можуть припустити, та й то нечасто, що діється в їхній душі. Стан тривоги – це наслідок зневіри у собі, попередження невдач і тенденції до втечі, констатація наявності конфлікту (Я. Стреляу, Х. Хекхаузен). Однією з причин цього є егоцентричність як результат надмірного зосередження на собі. Сором'язливим людям властива занижена самооцінка. Для них у проблемній ситуації стає важливим, що про них подумають. Коли дитина орієнтована на себе, а не на іншого, і стурбована не тим, яке враження справить, а, перш за все, щоб зробити добре, сором'язливість, як різновид страху отримати негативну оцінку, зникає. Страх функціонально спрямований на те, аби не зробити морально невиправданий вчинок [10].

Говорячи про вияв сором'язливості, А. Захаров підкреслює, що цьому сприяють багато чинників, але переважно вони – сімейні та генетичні. Він зазначає, що зазвичай виникненню страху сприяють такі типологічні властивості вищої нервової діяльності, як емоційна чутливість та вразливість [14].

Товариськість є однією з комунікативних рис характеру, яка пов'язана з типом вищої нервової діяльності, а також темпераментом, і такими якостями як контактність, експресивність та ініціативність у спілкуванні з іншими. Зв'язок комунікативних якостей, зокрема, труднощів у спілкуванні, з параметром сили-слабкості, врівноваженості-неврівноваженості, досліджувався рядом авторів.

Поряд із характером, одним із основних елементів особистості є темперамент, який призначає динамічні параметри діяльності та поведінки, тим самим стаючи природною базовою основою характеру чи його спадковою та вродженою передумовою. Істотні відмінності властивостей нервових процесів у дітей віком, які стосуються різних типів, та визначають їх зовсім різні функціональні можливості у процесі навчання та виховання, у роботі з дітьми необхідно враховувати особливості темпераменту.

Сформовані, внаслідок виховання, до молодшого шкільного віку якості особистості створюють передумови різного способу реагування зовнішнього впливу. Наприклад, одне сімейне середовище, в якому створилися несприятливі відносини, різними способами впливає на дитину з сильною та стійкою нервовою системою та на дитину зі слабким типом. Від набутих рис особистості залежить, як сааме дитина поводитиметься у складних, фрустрируючих ситуаціях, як вирішуватиме протиріччя, з якими він зіткнеться [25].

Необхідно проведення роз'яснювально-просвітницької роботи з батьками, родичами та педагогами, оскільки вони повинні розуміти, що виховати повноцінну особистість можливе лише шляхом прийняття особистісних та вікових особливостей дитини, розуміння її індивідуальності, а також зміни позиції дитини в процесі виховання – з об'єктної ролі на суб'єктну.

**1.3. Соціально-психологічні чинники дисгармонійного**

**розвитку молодших школярів**

Створення гармонійної особистості – явище рівноцінне формуванню свого характеру. У філософську термінологію слово «характер» увів учень Арістотеля Теофраст. Слово *характер* – етичне поняття. По суті, слово «характер» близьке за значенням до грецького etos, яке перекладається як звичай і поняття etikt arete – чесна поведінка [28]. У сучасному розумінні характер – комплекс стійких психічних властивостей людини, які проявляються через її поведінку та діяльності, у відношенні до суспільства та праці, коллективу та самого себе.

Ставлення до себе, як основа формування характеру, виділяється   
Д. Старовойтенко та У. Століним. Врахування індивідуальних особливостей дітей – це найважливіша умова правильного формування характеру (В. Мерлін та Т. Титаренко). Одним із аспектів ставлення до себе є самооцінка. Вона впливає на вибір життєвих цілей, зумовлює мотивацію поведінки. У шкільному віці суб'єктивний аспект самооцінки зростає, а також з'являються нові якості особистості, які впливають на неї та відображаються в ній: самостійність та здатність до самоконтролю, відповідальність за свою поведінку та впевненість у собі, або наполегливість [28].

У вітчизняній психології проблема формування характеру висвітлювалася Б. Ананьєвим та А. Бодальовим. Вони підкреслювали, що характер не тільки формується у діяльності та спілкуванні, а й, зі свого боку, впливає та зумовлює здійснення різних видів діяльності чи процесу спілкування. Досить велике значення приділяють формуванню характеру – «Сharakterbuilding», як уміння досягти поставленої мети, максимально використовуючи обстановку. Проте сформована сила характеру не оберігає від невдач, відчуття безглуздості життя чи його безрадосності. Тільки в тому випадку можна сприяти розвитку душевно стійкого характеру дитини, якщо з раннього віку навчити її не догоджати власним слабкостям, а служити найвищим ідеалам та цінностям [13].

У молодшому шкільному віці це можливо завдяки відносинам, які фіксуються у самому способі життя дорослих. Відносини, як визначальна особливість розвитку характеру, виокремлюються І. Бехом, В. Котирло,   
В. Мясищевим. Під відносинами В. Мясищев розумів інтегральну систему свідомих виборчих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Відносини дитини формуються внаслідок механізму інтеріоризації – екстеріоризації. Про це свідчать ідеї Л. Виготського про «зону найближчого розвитку», його дані про три плани розвитку психічного – спочатку психічному, потім соціальному та знову психічному: у собі – для іншого – для себе [63].

Ми вважаємо за доцільне звернутися до теорії П. Гальперіна щодо поетапного формування розумових дій. Згідно з концепцією поетапного формування розумових дій на першому етапі формується мотиваційна основа дії (тобто, формується ставлення суб'єкта до цілей та завдань). Дитина спочатку промовляє свої дії, повторює їх у думках і, таким чином, засвоює в орієнтовній їх основі. На завершальному етапі особистість засвоює загальні основи правильного виконання на грунті випереджуючого образу дій [57].

Зворотний зв'язок – це вплив результатів процесу з його протікання. Уявлення про зворотний зв'язок деталізовано, зокрема, П. Анохіним та   
Н. Бернштейном. Позитивний зворотний зв'язок є таким, що забезпечує тенденцію розвитку до рівноваги. А саме це завдання В. Зіньківський виділив як основне завдання здорового психічного розвитку. Керований з боку психолога спрямований розвиток характеру дитини реалізовується як свідома розумова дія самої дитини, у процесі якої підвищується її емоційно-вольова регуляція при провідному значенні волі [60].

Теорія поетапного формування розумових дій є основою для розвитку у дитини певного алгоритму поведінки: від ознайомлення з особливостями внутрішнього світу (самооцінкою, темпераментом, емоціями) на доступному йому рівні до поведінки, яка виявляє відношення у зовнішньому плані (у різних конфліктних), фруструючих ситуаціях взаємовідносин з дітьми та дорослими, промовлянням, осмисленням у грі, малюнку, казці своєї поведінки, осмислення його в мові для себе, а потім реалізації у навичці (коли «почуття навичкою привчені») та промовлянням у внутрішній мові. Зовнішнє породжує внутрішнє.

Зворотній зв'язок – це отримання інформації у тому, який вплив це має на вихованця, і основі – коригування подальшої стратегії спілкування. Новітні зв'язки, що утворилися, впливають на попередні, це є фундаментом для розвитку подальших зв'язків. Кожним наступним ступенем виховання встановлюється новий зв'язок. Так, «зона найближчого розвитку» у процесі корекції та виховання (за Л. Виготським) забезпечується координуючою роботою психолога з батьками та педагогами школи [74].

Щаблі розвитку характеру, якими піднімається вихованець за допомогою психолога – основа процесу вирівнювання його характеру за гармонійним типом. Кожна сходинка долається вихованцем завдяки власним зусиллям, особистому прикладу психолога, педагога та батька. У процесі цієї взаємодії підростаюча особистість засвоює цінності, які реалізуються у дійовому прояві відносин дорослих. Спостереження, методики та опитувальники, тренінг є каналами зворотного зв'язку у психологічному оздоровчому процесі з дітьми молодшого шкільного віку.

Ставлення батьків до певних цінностей – матеріальне благополуччя, популярність у світі чи вагомість у соціумі обумовлює прояв егоїстичних рис характеру в дітей, що виявляється у деякій агресивності, бажанні суперничати, випереджати чи у будь-якому разі стати «над іншими». Механізм егоїстичних відносин у формуванні характеру міститься у зовнішньому прояві егоїстичних відносин дорослих та обумовлює виникнення дисгармонії, своєрідне дисгармонійне коло. Дитина неусвідомлено засвоює спосіб життя дорослих, емоційно відбиваючи їх взаємовідносини та ставлення до тих чи інших моральних цінностей, що реалізуються в соціумі [20].

Гуманістичність як характеристика сучасної психолого-педагогічної теорії та практики, відіграє першорядну, нерідко рятівну, роль у вирішенні актуальних проблем, особливо гостро це стосується проблем взаємин із дорослішою особистістю (Г. Балл). Гуманістичність взаємовідносин уможливлює вирівнювання характеру молодшого школяра за лінією гармонійного розвитку). Становлення всіх членів взаємодії (тобто, особистісне зростання) – самого психолога, батьків, педагогів школи тощо, дозволяє відбутися відносинам, які реально можуть належати до інтимно-особистісного спілкування (І. Бех) [13].

Духовні відносини людини, що виявляються в діяльній любові до близьких, у шануванні та піклуванні, життєлюбності, моральній волі, глибокому спогляданні природи, творчості, що цілеспрямовано розвиваються як стрижень характеру дитини за допомогою прикладу власного способу життя, служать головним психологічним руслом розвитку характеру гармонійного типу.

Із часів К. Ушинського головним у справі виховання є встановлення його мети. Ідеал народної педагогіки ніколи не становив розвиток здібностей дитини самих по собі, а лише у зверненості цих здібностей на потреби інших людей. Коли у молодшому шкільному віці головним ставиться завдання отримання знання щодо морального, тільки цим не досягається присутність цього морального у житті. Саме собою проголошення морального має похідне значення стосовно реального відгуку потреби іншої людини, у якої виявляється справжнє гуманістичне виховання. Кожна невиконана потреба іншої людини вбиває частину стосунків. Тому пріоритет у вихованні молодшого школяра має бути відданий не засвоєнню знань та розвитку здібностей, а формуванню відношення турботи про іншу людину, реалізованому у сфері практичної дії та затвердженому навичкою поведінки [66; 82 а].

У формуванні такого дієвого відношення як передумови розвитку певних рис характеру, певні функції виконують емоції та воля та їх співвідношення. Схильність до емоційного пориву на початку молодшого шкільного віку доповнюється прагненням послуху у його центрі. Емоції створюють настрої дітей, диктують послідовність вчинків. Роль емоційної регуляції поведінки наголошується Ф. Василюком, Л. Виготським, К. Ізард, Я. Рейковським,   
Б. Кочубей, Є. Новіковою, О. Санниковою, П. Симоновим. Однак, необхідно враховувати значення свідомої волі людини, яка дорослішає, та її вільного особистісного вибору (І. Бех, І. Боятизова).

Смисловий зміст відносин, який дорослі реалізовують у своєму житті, зразок психічних станів дорослих відображається в дітях підсвідомо, а потім керує ними вже в дорослому віці. У дитини з тенденцією до психічного нездоров'я, особливо важливо враховувати, що емоційність може мати досить різне походження та зовсім різні форми прояву. Емоційність, що походить від егоїстичної мотивації, стає емоційністю ледарства та безтурботності, емоційністю, яка знаходить вихід сама в собі, а не в діях. Емоційна порожнеча та безучасть, байдужість і черствість часто розвиваються у дітей, під час виховання яких основну увагу спрямовували на гордий та самодостатній розвиток їх здібностей та оволодіння знаннями [49].

Розвиток неегоцентричності – основна ланка боротьби з хворобою, оскільки підвищена дратівливість і запальність ніколи не спрямовані на себе особисто, при цьому хвора дитина рідко піднімається до духовної висоти усвідомлення власних помилок (А. Авдєєв, В. Невірович). «Емоції світла, тиші та спокою, простоти та великодушності, веселості та уваги, чуйності та щедрості відмінні від показного, улесливого та самовпевненого. Вони утихомирюють, заспокоюють і сприяють психічному здоров'ю. А які емоції переважатимуть у душі дитини – залежить від її харуктеру» [54].

Однак, якщо батько на примхи та впертість дитини відповідає нетерпінням, роздратуванням, розпачем або образою, то між батьками та дітьми встановлюються стосунки, наповнені взаємно егоїстичними емоціями. Із часом стосунки набувають стійкості та мають назву психопатичного кола. Ані діти, ані батьки змінити такі стосунки самостійно не можуть. Емоційність турботи про себе тяжіє тут над емоційністю турботи про іншу людину, що утримує учасників кола в механізмах дисгармонійних відносин [40].

Формування в дитини реального та дієвого відгуку на потребу іншого (на власному прикладі дитини) – єдиний правильний крок виходу з дисгармонійного кола. І, навпаки, відгук на вигадану, уявну подію (з книжки чи телеекрану) без участі у ньому вчинком чи зв'язку з реальним життям, призводить до розвитку емоційної нестійкості у дитині. Егоїстична емоційність із характерною для неї мінливістю та дволичністю, або хибною правдивістю поступається у варіанті розвитку в дитини душевних сил, які виявляють себе в соціумі орієнтацією на іншу людину за умови актуалізації совісті дитини.

Під час формування морально-гуманних відносин, що призводять до психічного здоров'я, за умови оцінки вчинків дитини, важливо не обмежувати зауваження словами «як це соромно чи непристойно», а знайомити дитину зі станом та досвідом переживання реальності сказаного з погляду ставлення до іншого як до себе. Інакше відбувається твердження себе через оцінку оточуючих людей, створюється залежність від думки оточуючих, а також користування іншою людиною, що й зумовлює формування характеру [65].

Ставлення до хворої дитини як до спадкоємця кращих традицій роду, зумовлює прийняття дитини, отже, і породжує можливість духовного оздоровлення, зцілення, оздоровлення сім'ї та самого суспільства. Ставлення до дитини як до незвичайного, єдиного, особливого і неповторного у нескінченній перспективі розвитку дозволяє реалізувати справді гуманні відносини. У свою чергу, це веде і до відродження традиційного устрою суспільства з характерними для нього братсько-сестринськими відносинами, повагою до старших за віком та званням, дбайливим та любовним ставленням до дітей. Ставлення до дитини як до продовжувача та носія традицій роду, відновлює його адекватне становище в сім'ї і сприяє вирівнюванню всієї системи відносин самої дитини – до себе, оточуючих, праці.

Сімейна обстановка повинна будуватися на відсутності виснажливих страхів і покарань, любові та радості, а також благодаті. Вони повинні неодмінно увійти у світ дитини, і турбота з боку батьків полягає і в тому, щоб дитина навчилася радіти і розчулюватися всьому, що має справжню цінність – промінчику сонця, ранковій росі на гілках дерев, посмішці літньої людини, зігрітої увагою та турботою. Для психічного здоров'я дитини 6-7 років важливо, аби у будинку її оточували пісні, вірші, картини високого духовного змісту, які мають насичувати дітей високими духовними враженнями, аби дорослі зуміли повідомити дитині радісний та світлий духовний настрій від виконання буденних та святкових справ. Відчуття величі, таємничості та внутрішньої доцільності природи, краси справжнього мистецтва, співчуття до ближнього та захисту повинні допомогти дитині при вході у світ шкільних суспільних відносин [71].

Психологу слід пояснювати батькам істину, що добре не те, що відповідає очікуванням та бажанням старших, а що добре для дитини та розвитку її самостійності, чи то творчість, спорт чи праця. Якщо дитина знаходить батьків гідними поваги, а спосіб їхнього життя – прийнятним та успіхи значущими, а при цьому сама сім'я заснована на любові, взаємній відповідальності та свободі, тоді дитина не замикається, а знаходить себе у самостійному творчому служінні світу. При цьому саму її свободу слід пов'язувати з добром та відсутністю насильства (В. Зіньківський). Тому, напередодні такого важливого віку, яким є підлітковий, для дитини особливо важливим стає досвід шанування старших і терпимі відносини до їх недоліків, пристосування молодших до старших. Цей досвід можуть дати наявні відношення батьків до своїх батьків, дідусів та бабусь.

У роботі психолога важливим є такий момент – паралельно вказівкам батькам на недоліки у дітей, також необхідно і самим батькам вказати на присутність цих особливостей у них самих і показувати шляхи та способи докладання власного зусилля для позбавлення від прикрої ущербності, не руйнуючи та підкреслюючи цілісність». Тільки в умовах такого виховання у дитини з'являються паростки усвідомлення та використання батьківського досвіду [54].

Основна причина невротизації населення, особливо дітей та молоді, полягає у втраті позитивних традицій, які передавалися з покоління в покоління та сприяли духовному здоров'ю нації, особистісній впевненості людини, яка дорослішає. У порочному колі: нездорова сім'я – хворе суспільство. А значить позитивні здібності слід шукати у відродженні традицій сім'ї, роду, народу. Суспільство будується на засадах здорової сім'ї. Так, авторитетного господаря називають батьком, товариша – братом. А разом із назвою до них відносять і відповідні стосунки. Тому, через відродження позитивних сімейних традицій, особливо традиційних норм моралі, можлива реальна конструктивна взаємодія професійного психолога у спрямованій роботі з сім'єю та школою щодо сприяння гармонійного розвитку характеру дитини молодшого шкільного віку.

**Висновки до розділу 1**

Аналіз психолого-педагогічних аспектів розвитку дитині в молодшому шкільному віці по здоровому і дисгармонійному типам показав недостатню ступінь розробленості питання щодо формування особистості дитини цього віку, і навіть часткову освітленість питання щодо ранніх етапів формування акцентуацій характеру. Розвиток особистісних рис сприймається у вигляді динаміки відносин дитини (свідомо чи несвідомо сприйнята ним у спілкуванні з дорослими і однолітками), реалізована у практиці звичного поведінки. Порушення міжособистісних відносин – одна з основних причин дисгармонійного розвитку особистості.

Особистісно-орієнтований похід є конструктивним для корекції тенденцій дисгармонізації особистості та передбачає орієнтацію дорослих на гуманістичні принципи психології щодо виховання та освіти, оволодіння знаннями, що стосуються вікових та особистісних особливостей дитини в нормі чи за патологічних варіантів розвитку, реалізацію їх у процесі виховання, а також оволодіння практично оптимальними стратегіями поведінки з різними групами дітей. Деструктивний розвиток особистості викликає не сам факт незадоволених потреб (мова йде про певний ступінь незадоволення вікових та особистісних потреб дитини), а особистісне ставлення дитини до даного факту, яке є прямим або опосередкованим відображенням та наслідком системи відображень, що склалися в сім'ї та школі.

Перспективи корекції тенденцій до дисгармонійного розвитку особистості молодшого школяра містяться у підвищенні рівня його емоційно-вольової саморегуляції за провідної ролі дитини як суб'єкта становлення. Теорія поетапного формування розумових дій є основою для розвитку у дитини певного алгоритму поведінки: від ознайомлення з особливостями внутрішнього світу (самооцінкою, темпераментом та емоціями) на доступному їй рівні до поведінки, яка виявляє відношення у зовнішньому плані (у різних конфліктних, фруструючих ситуаціях щодо взаємин з дітьми та дорослими, промовлянням, осмисленням у грі, малюнку, казці своєї поведінки, осмислення його в мові «для себе»), а потім реалізації в навички (коли «почуття навичкою привчені») та промовлянням у внутрішній мові.

**РОЗДІЛ 2**

**емпіричне ДОСЛІДЖЕННЯ Причин дисгармонійного розвитку молодших школярів**

**2.1. Організація та методи емпіричного дослідження**

**причин дисгармонійного розвитку молодших школярів**

З метою отримання достовірних та надійних фактів щодо предмету дослідження, нами використовувалася комплексна методика, до якої увійшли метод спостереження, а також ряд психодіагностичних тестів та опитувальників, які могли б за невеликих тимчасових витрат дати різнобічне уявлення про особливості особистості дитини у різних ситуаціях її взаємодії з оточуючими.

За умови побудови методики, ми виходили з теоретичного обгрунтування особистісного підходу, запропонованого І. Бехом [4]. Побудувати правильні взаємини з дитиною, виробити певний психологічний підхід щодо нього, можна лише добре орієнтуючись у психологічних особливостях дитини, знаючи її як «вразливі місця», так і сильні сторони. Знання особистісних характеристик дозволяє побудувати правильну стратегію поведінки з дитиною, а також сприяє більш швидкому здійсненню процесу адаптації до нових умов та допомагає запобігти зривам чи дезадаптації, а також дозволяє уникнути конфліктів у сім'ї.

До комплексної методики увійшли спостереження та експеримент, а також наступні спеціальні методики – тест Р. Кеттелла [19], дитячий опитувальник   
Г. Айзенка [63], методика М. Люшера [52], а також проективний тест «Кінетичний малюнок сім'ї» [47 ], під час проведення яких з'ясовувалися особливості дитини, обговорювалися отримані результати. Характеристикою обраних тестів є те, що ними можуть скористатися як шкільні психологи, так і психологи-клініцисти. Розглянемо докладніше використані методи.

Метод спостереження є основним діагностичним інструментом. Перевагою цього є те, що спостереження проводиться у звичайних, навіть звичних дитині умовах, під час його здійснення експериментатором не змінюється звичайна поведінка осіб, за якими спостерігають. Це важливо задля досягнення поставлених у нашому дослідженні завдань. Використання цього методу передбачає наявність певної програми спостереження дітей та дорослих, у якій визначається мета та завдання процесу спостереження. Діти підвищено чутливі до зовнішніх умов і легко реагують на малозначущі фактори ззовні (наприклад, щось впало або хтось за стінкою голосно розмовляє), що часто ускладнює процес спостереження. Експериментатора ж цікавить не будь-який прояв поведінки, а лише такий, який пов'язаний із конкретним дослідним завданням. Тому експериментатору доводиться чекати на цікаві для нього прояви властивостей особистості або психічних станів. Спостереження та фіксації поодиноких проявів психічних властивостей зовсім недостатньо для остаточних висновків, тому для перевірки типовості тієї чи іншої властивості ми застосували також інші методи. Для проведення процесу спостереження за дитиною було виділено 6 ситуацій, в яких зверталася особлива увага на взаємодію дитини з дорослими та однолітками.

Далі перейдемо до розгляду опитувальників та методик. Найбільш повно виявити особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку можна за допомогою багатофакторного особистісного тесту Р. Кеттелла та Р. Коана (дитячого варіанту).

Р. Кеттелл розробив теорію рис, яка визначає особистість і пояснює її поведінку, виходячи з її психологічних, внутрішніх та суб'єктивних характеристик. Люди, згідно з його теорією, «відрізняються один від одного за набором та ступенем розвиненості у них окремих, незалежних рис, а опис цілісної особистості можна отримати на основі тестологічного або іншого, менш суворого її обстеження, заснованого, наприклад, на узагальненні життєвих спостережень різних людей за цією особистістю» [28, с. 55]. Керуючись цією теорією і спираючись на експериментально виявлений набір характеристик, він створив опитувальник для дорослих, на основі якого і був розроблений аналогічний опитувальник для дітей.

«Дитячий» варіант містить 12 шкал, за допомогою яких можна вивчати особистість за рядом взаємопов'язаних характеристик, діагностувати риси особистості, які Р. Кеттелл називає конституційними [28].

Наступна методика, яка сприяла складання цілісного ставлення до дитини – це тест М. Люшера. Контроль за емоційним станом є дуже важливим, оскільки саме емоції дозволяють судити про благополуччя дитини та ступінь задоволеності її базових потреб у коханні, визнанні, розумінні.

У цій роботі використовувався модифікований У. Джосом варіант тесту М. Люшера. Перевагою даного тесту є його стислість та відсутність інтелектуальних чи вікових обмежень (нижня межа – 5-6 років), і навіть те, що діти легко зацікавлюються запропонованим тестом чи процедурою тестування. Тест дозволяє отримати вільну від свідомого контролю випробуваного характеристику його емоційного стану; дає можливість контролювати зміну внутрішніх диспозицій дітей у процесі різних виховних впливів. Із його допомогою можна отримувати уявлення про актуальні проблеми та емоційний стан, який вони викликають [64].

У нашій роботі основна увага спрямована на вивчення характеристик характеру. Оскільки характер формується з урахуванням природних передумов, зокрема темпераменту, ми використовували методику дослідження типу темпераменту. Для визначення типу темпераменту у випробуваних використовувався дитячий варіант опитувальника Г. Айзенка. При цьому ми усвідомлювали, що темперамент не характеризує змістовну сторону особистості, він є основою для динамічних характеристик діяльності, поведінки. Особливості темпераменту можуть як протидіяти, так і сприяти формуванню певних рис особистості, і навіть можуть модифікувати значення чинників середовища проживання і виховних впливів. Тому ми вивчали темперамент для того, щоб, не порушуючи і не гвалтуючи природу дитини, допомогти їй у повній мірі використати свої найкращі особливості, якими вона наділена та навчити справлятися з проблемними ситуаціями з мінімальними наслідками.

Опитувальник Г. Айзенка виявляє силу, рухливість основних нервових процесів, вираженість інтраверсії – екстраверсії. Автор методики вважає, що фактор «нейротизм» відображає схильність до неврозу. За правильного ведення виховання та за достатнього рівня саморегуляції дитини, може бути забезпечено її адекватне реагування в умовах психотравмуючої ситуації.

Наступна методика, яка була використана, – це проектна методика «Кінетичний малюнок сім'ї» у модифікації Р. Беляускайте.

Досвід західних країн у використанні рисункових методик досить різнобічний у зв'язку з широким використанням малюнкових технік у практику ще 50–60 рр. Широке застосування малюнкових технік на дослідження особистості дитини у нашій країні почалося, приблизно, близько 30 років тому. Доцільність застосування цієї методики у нашій роботі зумовлена ​​тим, що вона відповідає особливостям дітей молодшого шкільного віку, котрим характерна включеність у світ гри та рисунка.

«Малюнок сім'ї», як методика, з'явилася, починаючи з роботи В. Вульфа, хоч і раніше виявлявся інтерес з боку психологів до малюнків із такою спрямованістю. В.Вульф надавав впливу сім'ї в розвитку особистості дитячого віку виняткове значення та розробив низку методик з метою оцінки внутрішньосімейних відносин. Одна з них є малюнком за завданням «Намалюй свою сім'ю». У малюнку він виділяє такі моменти:

а) послідовність малювання членів сім'ї, їх просторове розташування, пропускання в малюнку членів сім'ї;

б) відмінність між графічними презентаціями у формах та пропорціях.

Автор показує, що послідовність у малюванні може свідчити про значимість ролі намальованих людей у ​​сім'ї – дитина насамперед малює найзначнішого йому члена сім'ї. Відсутність когось із членів сім'ї на малюнку – досить рідкісний випадок. Це, зазвичай, емоційно неприйнятний член сім'ї. Дитина, таким чином, показує своє прагнення позбутися його.

В. Вульф пов'язує малювання інших членів сім'ї більшим розміром із сприйняттям дитиною їхньої домінантності, малювання більшим себе – з почуттям значущості в сім'ї. Він зазначає, що інформативними можуть бути й відмінності у малюванні окремих частин тіла. Тобто, вчений виділив ті характеристики малювання, куди звертатимуть увагу всі наступні автори, і на які ми також звертаємо увагу під час використання даної методики [64].

Під час використання малюнка сім'ї Р. Бернс і С. Кауфман виходили з того, що за умови звичайного завдання «намалюй свою сім'ю» дитина часто малювала статичну картину. Вони надали динаміку малюнку, вводячи в завдання нову інструкцію: «Намалюй малюнок, в якому кожен член сім'ї і ти щось робиш». Ці автори запропонували свою схему інтерпретації малюнка, - вони виділили 4 рівня аналізу, що є значущими, серед яких важливими стали події у кінетичному малюнку сім'ї.

У нашій роботі використано модифікований Р. Беляускайте варіант цієї методики. Методику малювання сім'ї цей автор вважає процедурою, що відбиває переживання і сприйняття дитиною свого місця у сім'ї, та дозволяє дізнатися ставлення дитини до сім'ї загалом та до її членів. Також автор запроваджує систему кількісної оцінки за 5 симптомокомплексами. У роботі в інтерпретації малюнків ми використовували і якісні, і кількісні показники.

**2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження**

**причин дисгармонійного розвитку молодших школярів**

Спочатку звернемося до вибірки, де проводилося дослідження. У процесі роботи було обстежено 60 дітей віком 8-9 років. У цю кількість увійшли діти, які стосуються як експериментальної, так і контрольної груп. У кількісному відношенні ці групи однакові.

За результатами попереднього тестування дітей за опитувальником   
Г. Шмішека, були виділені тенденції, що найчастіше зустрічаються, до формування певного типу акцентуації характеру. Більшість дітей мають змішані типи, адже процес формування характеру ще завершено. Отримані тенденції проаналізовані і в остаточному варіанті виділені наступні - демонстративний, гіпертимний, епілептоїдний (що включає риси збудливого і частково застряваного типу), нестійкий (що включає частково риси збудливого, гіпертимного і емотивного типів), і чутливий (включає в себе риси психастенічного та тривожно-боязкого типів).

Отримано такі кількісні дані щодо опитувальника Г. Шмішека у ряду виділених типів (таблиця 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Кількісний розподіл молодших школярів за типами акцентування характеру**

|  |  |
| --- | --- |
| **Выделенный тип** | **Группа** |
| 1 тип – епілептоїдний | 9% |
| 2 тип – гіпертимний | 31% |
| 3 тип – нестійкий | 9% |
| 4 тип – демонстративний | 11% |
| 5 тип – замкнутий | 4% |
| 6 тип – чутливий | 36% |
| ∑ | 100% |

Серед учнів за кількісними результатами (більшою мірою представленості) на першому місці перебуває чутливий тип, на другому – гіпертимний, на третьому – демонстративний.

У результаті використання комплексної методики діагностики були різнобічно досліджені характерологічні та емоційно-вольові особливості дітей виділених шести типів. Спочатку проводився статистичний аналіз результатів із усіх чинників тесту Р. Кеттелла, потім, з урахуванням отриманих даних, виділялися сукупності характерологічних особливостей, властивих дітям різних типів. У таблиці 2.2. представлені результати статистичної обробки результатів щодо кожного з типів у експериментальній та контрольній групах.

*Таблиця 2.2*

**Середні значення за типами акцентуації характеру, що виявлені за рахунок тексту Р.Кеттела**

| **Назва типів** | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Фактори опитува-льника Р. Кет-телла** | **Епілеп-тоїдний** | **Гіпер-тимний** | **Нестійкий** | **Демонст-**  **Ративний** | **Замкнутий** | **Чутливий** |
| M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* |
| A | 3,54+0,13 | 3,56+0,24 | 3,18+0,14 | 3,36+0,14 | 3,09+0,11  t=2,6  p \* | 3,15+0,02 |
| С | 3,55+0,24  t= 3,1  p\*\*\* | 3,59+0,10 | 3,09+0,14 | 3,03+0,15 | 3,28+0,15 | 3,13+0,08 |
| D | 3,47+ 0,16  t =2,1 p\* | 3,80+0,11 | 3,66+0,16 | 3,67+0,17 | 3,50+0,09 | 3,33+0,23 |
| E | 3,56+0,12  t = 2,0  p\* | 3,90+0,14 | 3,89+0,3 | 3,80+0,13 | 3,66+0,16 | 3,56+0,087 |
| F | 2,72+0,16 | 3,67+0,29 | 3,39+0,15  t=3,3  p\*\*\* | 2,91+0,14 | 2,90+0,09 | 2,73+0,13 |
| G | 3,00+0,17  t = 2,6  p\*\* | 2,36+0,11 | 2,55+0,16 | 2,32+0,2 | 3,00+0,4 | 2,76+0,09 |
| H | 3,00+0,17 | 3,33+0,14 | 2,95+0,17 | 3,07+0,09 | 2,69+0,16  t=3,0  p\*\* | 2,89+0,35 |
| I | 3,56+0,19 | 3,57+0,14  t=3,1  p\*\*\* | 3,95+0,15 | 4,03+0,17 | 3,44+0,47 | 4,08+0,09 |
| O | 4,13+0,19 | 3,88+0,16  t=2,3  p\* | 4,41+0,16 | 4,41+0,16 | 4,33+0,10 | 4,44+0,43 |
| G3 | 2,85+0,12  t=1,3 | 2,80+0,09 | 2,70+0,17 | 2,58+0,17 | 3,00+0,44 | 2,81+0,19 |
| G4 | 3,46+0,14 | 3,44+0,14  t=1,3 | 3,73+0,17 | 3,68+0,14 | 3,67+0,37 | 3,61+0,09 |

У таблиці 2.2 не наведено показники за фактором В, так як у дітей одного і того ж типу було отримано великий розкид за кількісними показниками і неможливо було простежити будь-яку закономірність. Використовуючи такі дані, ми склали докладні описи представників кожного типу, які будуть представлені нижче спільно із результатами тесту М. Люшера. Отримані нами результати для зручності користування ми узагальнили як формули, які у кожному з шести типів представлені у таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Типологічні особливості дітей виділених типів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Назви типів** | **Високий рівень**  **(бали 6-9)** | **Середній уровень**  **(бали 3-5)** | **Низький рівень**  **(бали 0-3)** |
| Епілептоїдний | A C G H | D E O Q4 | F I Q3 |
| Гіпертимний | A C D E F H |  | G I O Q3 Q4 |
| Нестійкий | D E F H I O Q4 |  | A C G H Q3 |
| Демонстративний | A D E H I O Q4 | C F | G Q3 |
| Замкнутий | G Q3 Q4 | F | A C E H I O |
| Чутливий | I O Q3 Q4 | G | A C E D F H |

У результаті аналізу даних тесту Р. Кеттелла було виявлено низку якісних особливостей. Так, діти впевнені у собі, схильні до ризику, вони меншою мірою проявляють фрустрованість. Слід звернути увагу на результати, отримані за чинником О – «тривожність». Тривожність впливає на самооцінку та рівень домагань, при цьому може призводити до формування рівня домагань так: або спонукаючи до надмірної обережності (низький рівень домагань), або ускладнюючи оцінку ситуації та своїх можливостей (у такому разі можуть бути зрушення як і бік високого, так і у бік низького рівня домагань.

Розглянемо, які поведінкові стереотипи формує тривожність у дітей виділених нами типів: у дітей чутливого і частково замкнутого типів тривожність провокує підвищену обережність, у дітей нестійкого і демонстративного типів частіше простежуються наявність труднощів щодо оцінки ситуацій та власних можливостей, а у ситуації неуспіху у них значно знижується як самооцінка, так і рівень домагань.

У дітей з високим рівнем тривоги можна спостерігати різні способи відволікання від неї: у дітей нестійкого типу це часто проявляється у формі «втечі у фантазії», вони роблять спроби уявити себе сильними, визнаними, коханими (супергерої); діти демонстративного типу також використовують спосіб «втеча у фантазії», але вони охоче діляться цими фантазіями з оточуючими, намагаючись «пускати пил в очі» або ж намагаються перейти на інший вид діяльності, поміняти друзів, щоб заглушити тривогу. У дітей чутливого типу простежується формування залежності від значних дорослих, які їх приймали і розуміли. Також тривога може посилювати підозрілість та агресивність, що простежується у дітей епілептоїдного типу.

Особливості взаємодії дитини з оточуючими у процесі взаємодії з навколишнім світом, виявлені за допомогою тесту Р. Кеттелла (в адаптованому для дітей варіанті), необхідно доповнювати аналізом внутрішніх станів та причин поведінки дитини. Тому для вивчення емоційного стану, виявлення наявності тривоги та рівня її інтенсивності, а також джерела стресу, характеристик ставлення до незадоволених потреб і з метою визначення типу компенсованої поведінки використовувався тест М. Люшера в модифікації В. Джоса. Результати представлені у таблиці 2.4.

*Таблиця 2.4*

**Актуальний емоційний стан у дітей виділених типів, що виявляється за тестом М. Люшера**

| **Тип** | **Кольори, що знаходяться на перших чотирьох позиціях в ситуації выбору (1, 2, 3 ,4)** | **Кольори, що знаходяться на останніх трьох позиціях в ситуації выбору (6, 7, 8)** |
| --- | --- | --- |
| Перший тип  епілептоїдний | + 4 --3, 2 , 5  + 5 --2, 3  + 7 | -- 2  -- 3  -- 4  -- 6 |
| Другий тип  гіпертимний | + 2 –3, 4  + 3 –4  + 4 –2 ,3  + 5 --2, 3, 4 | - 2  --3  -- 4  --1, 7 |
| Третій тип  нестійкий | +0 1  +2 –3  +3  +52  +6  +7 | --1, 7  --2  --3  --4 |
| Четвертий тип  демонстративний | +2 – 4  +3  +4 –3, 5  + 5 – 4  +7 | - 3  -2  -1 |
| П’ятий тип  замкнутий | + 1 – 2  + 4  +5 – 4  +7 | - 1  - 4 |
| Шостий тип  Чутливий | + 0  + 1  + 3  +4 | - 1  --2  --3  -- 4 |

Нижче наводиться опис типів, який є результатом аналізу даних за тестом Р. Кеттелла та методики М. Люшера.

1 тип – епілептоїдний

*Рівень комунікабельності* – середній, випробуваним цього рівня притаманна деяка настороженість у спілкуванні, недовірливість стосовно оточуючих. Підвищена активність у них поєднується із самовпевненістю.

За відношенням до дорослих вони виявляють невимушеність, сміливість, рішучість, вміють наполягати на своєму рішенні.

Серед однолітків вони виявляють себе як домінуючі, незалежні і наполегливі, які прагнуть лідерства і самоствердження.

*Рівень довільної активності* – середній. Вони завжди прагнуть оцінювати ситуацію, уникаючи небезпечних моментів, а також ситуацій підвищеного ризику. Виявляють обережність та розважливість. Їм властива практичність, реалістичний підхід вирішення завдань. При зіткненні слабко намагаються знайти спосіб вирішення завдання.

*Рівень емоційного регулювання* – середній. Рівень тривожності – теж середній. Однак як стосовно дорослих, так і однолітків демонструють підвищену збудливість на слабкі провокуючі чинники. Із емоцій найчастіше переживають гнів чи радість. Діти досить легко виводяться із душевної рівноваги, також простежується тенденція до частого зниження настрою. Ставлення цих дітей до потреб конструктивне, тому в них на останніх позиціях нечасто виявляються основні кольори, що свідчать про незадоволення значущих потреб. У фрустраційній ситуації у них простежуються такі тенденції: втрата здатності до опору та зниження наполегливості, та, навіть здатність до самоствердження, і, як наслідок, – тривога через можливу втрату займаного становища, та, навіть, - бажання позбутися зовнішнього тиску; виникнення стану перезбудження або виснаження, а також потреба у захисті від усього, що може надалі порушити, виснажити або послабити; ставлення до навколишнього середовища як до загрозливого; розчарування у сподіваннях, нездійснених мріях, нереалізованих планах, і як наслідок – зневіра, дратівливість, підозрілість стосовно оточуючих та їх намірів.

*Способи задоволення потреб* у них такі: досить активний пошук нових можливостей, що дасть змогу утвердитися, зайняти центральне місце; активні спроби розширити межі своєї діяльності; прагнення справляти на інших цікаве чи збудливо–привабливе враження про себе як особистості; простежуються спроби маніпулювати іншими з метою досягнення своїх ідей чи задумів.

2 тип – гіпертимний

Дітям цього типу притаманний досить високий рівень комунікабельності – вони виявляють відкритість та дружелюбність стосовно оточуючих. Притаманна швидка адаптація до нових умов, вони легко вступають у контакт. Їм властива висока соціальна сміливість, у спілкуванні з дорослими дотримуються своїх поглядів та установок, тримаються невимушено.

У середовищі однолітків намагаються домінувати, прагнучи лідерства. Їм притаманний реалістичний підхід до вирішення ситуацій та віра у свої сили. У них яскраво виражена схильність до самоствердження, у своїй можуть протиставляти себе як дорослим, так і дітям, що нерідко викликає конфлікти і неприйняття.

*Рівень вольової регуляції* – низький. Підвищена реактивність та властиве їм моторне занепокоєння негативно впливають на працездатність, особливо під час зустрічі з труднощами; активна увага нестійка, підвищено відволікається, порушена динамічна сторона діяльності. Підвищена збудливість на слабкі провокуючі чинники також сприяє нерівним стосункам із оточуючими.

Рівень емоційного регулювання – низький. Як правило, налаштовані оптимістично та схильні переживати «позитивні» емоції, якщо їм не суперечать. Поряд із цим характерна відсутність вразливості та чутливості. Цим дітям у ситуації наявності нереалізованих потреб властиво стіничне досягнення своїх потреб та цілей (особливо, якщо вони значущі для них), прагнення подолати всі перепони та опори. Вони легко виявляють ініціативу; діями ж рухає потреба розширювати поле своєї діяльності, причому спроби розширити надто далеко свою діяльність призводять до небезпеки розпорошення сил.

У ситуації тривалого стресу знижується здатність до опору, тенденція до самоствердження стає менш вираженою; через недоотримання будь-яких благ чи незадоволення якихось потреб з'являється стан нетерплячості, дратівливості (невдоволення незадовольняючими відносинами). Внутрішнє збудження супроводжується неспокійною метушливістю та порушенням здатності зосереджуватися; загострюється некритичність до своєї поведінки, що призводить до неадекватного самовиправдання. Розчарування викликає збудження та тривогу; на перший план виступають дві тенденції: або простежується потреба в спокійній мирній обстановці, в якій дитина змогла б розслабитися і набратися сил, або ж – агресія і бунт проти обставин, що сприймаються як приниження і образу.

3 тип – нестійкий

*Рівень спілкування* – високий. Діти цього типу товариські та відкриті для різноманітних зовнішніх впливів. У спілкуванні з однолітками чекають розуміння та співчуття. Від дітей визнання не отримують, не вдається їм самоствердитись у дитячому колективі, але простежується нереалізована потреба домінувати. На рівні поведінки це часто проявляється в агресивних вчинках, лідерські тенденції часто не знаходять реального втілення, оскільки багатьом формам соціальної взаємодії їм ще належить навчитися. Такі діти мають потребу у встановленні мирних, гармонійних відносин із оточуючими, але не завжди ними докладаються зусилля задоволення своєї афіліативної потреби.

*Рівень емоційного регулювання* – низький. Через свою емоційну сензитивність, сентиментальність та довірливість, вони часто прив'язані до своїх батьків, родичів та залежать від них. Ці діти чутливі до загрози, стосовно незнайомих дорослих намагаються витримувати дистанцію. Рівень тривожності високий, тому дитина нерідко сповнена передчуттів невдач. У них легко виникають похмурі побоювання, вони легко виводиться із душевної рівноваги.

*Рівень довільної саморегуляції* – низький. Дітям властива надзвичайна активність, вона поєднується із самовпевненістю. Також можна відзначити підвищену збудливість на слабкі фактори, що провокують. Неможливість вирішити складну ситуацію часто пов'язане у таких дітей із нерішучістю; у зв'язку з неможливістю реалізації надій та очікувань легко виникає невпевненість і настороженість, а сумніви щодо можливості поліпшення ситуації в майбутньому призводять до стереотипної поведінки, ригідного наполягання на своїй позиції без урахування ситуації. Підвищена стомлюваність від зовнішніх впливів зумовлює пасивну позицію, провокуючи в них бажання уникнути будь-яких дій, а також прагнення приховувати свої думки та почуття від оточуючих. Поряд із пасивною позицією зустрічаються і стіничні спрямування – бажання досягти успіху та визнання, а також прагнення подолати всі перепони та опір оточуючих, хоча такі устремління мають імпульсивний характер.

4 тип – демонстративний

*Рівень спілкування* – високий. Представники цього типу – підвищено товариські, справляють враження співчутливих і доброзичливих дітей. Вони скрізь легко адаптуються, мають велику кількість друзів. Особливість – часто не можуть віддиференціювати друзів від товаришів.

*У відносинах з дорослими* виявляють сміливість та невимушеність.

*У відносинах з однолітками* виражена схильність до самоствердження, подобається бути у центрі уваги, рідко використовують агресивні форми самоствердження. У них сильно виражена потреба в ідентифікації з будь-ким, простежується бажання подобатися іншим.

*Рівень емоційного регулювання* – середній. Рівень тривожності у них підвищений, легко виводяться з душевної рівноваги, особливо у зіткненні з труднощами. Часто справляють враження на інших своєю емоційною вразливістю, сензитивністю, сентиментальністю та багатою уявою. У силу цих особливостей, діти цього типу часто потребують підтримки значних дорослих, стимуляції для продовження розпочатого, що залежить від їх підтримки.

*Рівень вольової регуляції* – середній: при подоланні труднощів потребують наявності «значних глядачів», що підтримують діяльність дитини, постійному заохоченні та підбадьорюванні. Неадекватність ставлення до нереалізованих потреб знаходить свій відбиток у таких проявах: проблеми сприймаються як навмисне протидія, а тому, як наслідок, у них будується втрата життєстійкості, сили волі, які необхідні для боротьби з ними. Змінити несприятливу ситуацію дитина неспроможна без емоційної підтримки, адже співробітництво і почуття емоційної задоволеності є необхідними засобами «підтримки». У неприємній для неї ситуації дитина демонструє екстрапунітивний спосіб реагування – вважає, що складнощі виникли через пред'явлення непомірно високих вимог щодо неї та ігнорує все, що може змінити її погляд. Стресова ситуація виникає тоді, коли є мета, але її реалізація стоїть під загрозою, внаслідок чого виникає відчуття загнаності, втоми, аж до нервового виснаження. Часто виникає потреба у зміні обстановки, як у виході, щоб звільнитися від напруги, а також у зміні обстановки, яка відкриє перед дитиною нові можливості вдало проявити себе, - вона досить сильна і запускає певну стратегію поведінки (втечі з дому чи прогулянки з незнайомими людьми).

5 тип – замкнутий

Притаманний низький *рівень комунікабельності*. У спілкуванні з однолітками діти цього відрізняються замкнутістю, відособленістю у колективі, і навіть часто виявляють настороженість чи байдужість стосовно оточуючих. Боячись, або не бажаючи бути щирим партнером, діти часто прагнуть ухилитися від спілкування, що, у свою чергу, викликає неспокійну метушливість та порушення здатності зосереджуватися. Розчарування, що виникає через контакти із зовнішнім світом, викликає тривогу та збудження, але при цьому простежується неадекватне самовиправдання самість реальних дій. У них є бажання брати участь у цікавих і хвилюючих зустрічах і подіях, але насправді дитина намагається уникати їх, тому що почувається в них дискомфортно. Під час взаємодії з дорослим простежуються боязкість, сором'язливість та чутливість до загрози. Діти поступливі у спілкуванні, залежні від дорослих. У них слабко виражена потреба у самоствердженні. У своїх діях виявляють обережність, розважливість та серйозність, а схильність до ризику їм не властива.

*Рівень довільного регулювання* – середній. Під час зустрічі із великими витратами сил намагаються виконати це доручення до кінця.

*Рівень емоційного регулювання* – середній. Діти, як правило, виявляють емоційну стриманість, не схильні до різких коливань настрою, рідко відкрито демонструють свої почуття та переживання. Вони рідко засмучуються, не схильні до переживання похмурих побоювань. Рівень тривожності у більшості з них низький. Самі діти, як правило, покладаються на себе та не потребують емоційної підтримки з боку оточуючих. У ситуації невдоволення існуючою ситуацією чи існуючими відносинами виникає неспокійна незадоволеність, у якій дитина займає пасивну позицію, і вважає, що змінити обставини не можна. У такої дитини часто виражена потреба в зміні обстановки, аби звільнитися від напруги, щоб у неї з'явилися нові можливості вдало виявити себе (для цього мало що робиться). При цьому, на першому місці стоїть потреба у спокійній гармонійній обстановці та уникненні стресів.

6 тип – чутливий

Діти, які відносяться до цього типу, демонструють низький *рівень комунікабельності*, вони пасивні щодо спілкування з оточуючими, тримаються окремо, є недовірливими. У спілкуванні з дорослими, особливо з дітьми, вони демонструють боязкість, тривожність та сором'язливість. Через те, що знаходять ситуацію неприємною, легко «закриваються» та «втікають у себе». Є прагнення приховувати свої думки і почуття.

*Стосовно дорослих* виявляють підвищену залежність, легко їм підкоряються, виявляють підвищену поступливість та здатність висловити чи відстояти свою думку.

*Серед дітей* виявляють емоційну врівноваженість, стриманість у прояві своїх переживань. Але це стосується зовнішньої сторони, насправді такі діти відрізняються підвищеною емоційною сензитивністю, сентиментальністю, чутливістю, «жіночою» м'якістю та залежністю, потребою у підтримці з боку значних близьких. Дитина вважає, що змінити ситуацію так, аби виникло бажане почуття спільності з дітьми неможливо, тому він намагається пасивно уникати ситуації, надаючи опір такому стану речей. Прагнення ухилитися від спілкування викликане страхом бути рівноправним партнером.

*Рівень довільного регулювання* – низький. Під час виконання доручень та зустрічей із складнощами поводяться невпевнено, важкі завдання чи доручення виконують із частими відволіканнями на інший вид діяльності, адже часто невпевнені у своїй здатності виконати доручення. Цілеспрямованість і сила волі, необхідні для того, аби боротися з наявними труднощами, ослаблені і недостатні для вирішення проблем, а нездатність вирішити ситуацію сприймається болісно. Через неможливість реалізувати свої потреби у них виникає почуття невпевненості в собі та настороженість.

*Рівень емоційного регулювання* – низький. *Рівень тривожності* - високий, дитина часто повна передчуття невдач, похмурих побоювань, легко виводиться із душевної рівноваги. Часто має знижений настрій. Такі діти підвищено чутливі до загрози, навіть якщо вона стосується їх досить побічно. Завжди виявляють обережність, серйозність, а також розважливість та розсудливість. Їм властива підвищена стомлюваність зовнішніх впливів. Яскраво виражена потреба в тихому і мирному стані, а також простежується відсутність бажання в чомусь брати участь. Часто мріють про зміну обстановки, аби звільнитися від внутрішньої напруги та розкрити свої здібності.

Аналізуючи поведінкові особливості та стилі взаємовідносин дітей виявлених типів, ми припустили, що діти, які належать до гіпертимного, демонстративного, нестійкого та чутливого типів, більшою мірою, ніж інші типи, схильні до дисгармонійного варіанту розвитку характеру, а, отже, і виникнення соціальної дезадаптації через порушення способів взаємодії з дорослими та однолітками. Особливо це стосується дітей, які мають найбільш виражені результати.

Такі особистісні особливості дітей *гіпертимного типу*, як висока соціальна сміливість і схильність до ризику в поєднанні з імпульсивністю, непослідовністю і неорганізованістю, прагнення домінувати, при цьому без урахування інтересів оточуючих, наполегливе досягнення своїх цілей без урахування об'єктивних умов, є якостями, які можуть сприяти виникненню соціальної дезадаптації.

Недостатність розвитку навичок продуктивного спілкування з однолітками, надзвичайна активність та нереалізована потреба домінувати у поєднанні з самовпевненістю, високою схильністю до ризику, імпульсивністю є передумовами для виникнення соціальної дезадаптації у дітей нестійкого типу.

До числа їх особливостей відносяться такі: сприяють виникненню соціальної дезадаптації в дітей *демонстративного типу*, вони насамперед ставляться з підвищеною товариськістю, схильністю до домінування, але у прихованій формі, у них є постійна потреба у підбадьоренні, залежність від підтримки значущих людей, високий рівень емоційної лабільності.

Дітям *чутливого типу* властиві низький рівень комунікабельності, пасивність, конформність, розважливість, а також високий рівень тривожності та внутрішньої напруженості, висока сензитивність, у низці ситуацій можуть стати сприятливими до виникнення дисгармонійних рис характеру.

Вочевидь, що перераховані типи, які мають певну сукупність якостей, найбільшою мірою виявляються вразливими у ситуації відсутності обліку їх особистісних якостей. Деструктивні взаємини дитини з дорослими або однолітками в процесі навчальної, трудової чи ігрової діяльності, схиляють до виникнення складнощів у процесі адаптації, перешкоджають задоволенню насущних потреб у коханні та визнанні, реалізації здібностей, а в подальшому сприяють виникненню дезадаптації із закріпленням певних відносин. характер. До сприятливих особистісних якостей дитини відносяться: демонстративність, бажання бути у центрі уваги, тривожність, підвищена вразливість, відомість чи виражена схильність до самоствердження, підвищена емоційна лабільність, слабкість вираженості вольових процесів.

Таким чином, у дітей із тенденцією до дезадаптації можна виділити певний особистісний симптомокомплекс, який включає порушення в емоційно-вольовій сфері, а також порушення міжособистісної взаємодії.

Дані, виявлені за допомогою тесту Р. Кеттелла (в адаптованому для дітей варіанті), були доповнені аналізом внутрішніх станів та причин тієї чи іншої поведінки дитини (методика М. Люшера). Однак відомо, що основою характеру є тип темпераменту, і саме на його основі формується характер.

У таблиці 2.5 наведено дані, отримані в результаті обробки статистичними методами результатів за опитувальником Г.Айзенка за параметрами «екстраверсія – інтраверсія», «нейротизм – емоційна стабільність».

*Таблиця 2.5*

**Дані за типами, які виявлені за рахунок опитувальника Г. Айзенка**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Показники методики Г. Айзенка** | **Епілеп-тоїдний** | **Гіпер-тимний** | **Нестійкий** | **Демон-стратив-ний** | **Замкнутий** | **Чутливий** |
| M + m  t -критерий Стьюдента;  P \* | M + m | M + m  t-критерий Стьюдента;  P \* | M + m | M + m | M + m |
| Екстраверсія.  Інтроверсія | 14,0+ 0,49 | 14,1+ 0,52 | 13,4+0,62  t=2,2  p\* | 14,2+0,4 | 12,5+ 0,79 | 12,6+ 0,39 |
| Нейротизм | 11,8+ 0,71  t=3,1  p \*\*\* | 13,6+ 0,53 | 13,4+ 0,39 | 14,6+0,5 | 12,5+0,68 | 13,5 + 0,3 |

У таблиці 2.6 представлені кількісні дані за опитувальником Г. Айзенка щодо розподілу типів темпераменту у виявлених нами типах.

*Таблиця 2.6*

**Розподіл досліджуваних за типами темпераментів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип** | **Тип темпераменту** | **Кількість дітей, %** |
| Епілептоїдний | Меланхолійний  Холеричний  Сангвінічний  Флегматичний | 21%  14%  33%  32% |
| Гіпертимний | Холеричний  Сангвінічний | 67%  34% |
| Нестійкий | Холеричний  Сангвінічний Меланхолійний | 59%  9%  32% |
| Демонстративний | Холеричний  Сангвінічний Меланхолійний | 53%  32%  15% |
| Замкнутий | Флегматичний Меланхолійний | 60%  40% |
| Чутливий | Меланхолійний Флегматичний  Холеричний  Сангвінічний | 60%  27%  9%  4% |

Аналіз результатів, отриманих за допомогою опитувальника Г. Айзенка: у дітей, що належать до 5 і 6 типів, тобто у тих, у яких переважає пасивна позиція, знижена адаптивність, товариськість, підвищена тривожність і властива внутрішня напруженість, а також виявляється велика кількість потреб і домагань, у них переважають *флегматичний і меланхолійний* типи темпераменту.

У дітей, що належать до 2 і 4 типів, яким властива активна позиція і виражена потреба в самоствердженні, переважно переважає *холеричний і сангвінічний* типи темпераменту. Сильні та рухливі нервові процеси дозволяють дітям вести активний спосіб життя, виявляти стінічність у досягненні бажаних цілей, а також активно самостверджуватись.

У дітей 1 типу, поряд з *флегматичним* типом, виявляються і *сангвінічні* типи темпераменту. Інертність нервових процесів сприяє деякій ригідності їх поведінки, застрягання у думках, схильності довго пам'ятати значущі їм події, що в деяких обертається злопам'ятністю.

У дітей, визначених як 3 тип, найчастіше виявляється *холеричний* тип темпераменту, потім, у порядку спадання, слідують *меланхолійний та сангвінічний* типи темпераменту. Підвищений нейротизм визначає емоційну нестабільність, загострену чутливість до впливів довкілля.

У чотирьох виділених типів рівень нейротизму високий та середній – до них відносяться: гіпертимний, нестійкий, демонстративний, чутливий типи, у двох типів – епілептоїдний та чутливий рівень нейротизму низький.

Емоційну сферу особистості тесті Р. Кеттелла характеризують такі чинники, як C, I, O, Q3. Фактор С пов'язаний із силою нервової системи, лабільністю та процесом гальмування. Розглядаючи в сукупності ці фактори у різних типів, можна виділити такі особливості: у дітей нестійкого, чутливого та частково демонстративного типів отримані низькі результати за фактором С та високі за факторами I, O, Q4, що свідчить про наявність напруженості, збудження та занепокоєння, дітям цих типів властиві тривожність, ранимість, вразливість, добре розвинена для їх віку здатність до емпатії (чутливий тип). При цьому у них підвищена чутливість по відношенню до факторів, що викликають фрустрацію, вони схильні до почуттів, а також до дратівливості. За опитувальником Г. Айзенка у дітей цих типів діагностовано високий рівень нейротизму. Тобто, емоційна нестабільність, за тестом Р. Кеттелла, корелює з високим нейротизмом за опитувальником Г. Айзенком.

За фактором екстраверсія-інтраверсія у них отримані високі результати (демонстративний тип), так і середньо-низькі (нестійкий і чутливий типи). За отриманими даними діти цих типів відносяться до «групи ризику» щодо виникнення соціальної дезадаптації. Г. Айзенк, говорячи про особливості процесу соціалізації у людей з різними індивідуальними властивостями (нейротизм, екстра- та інтроверсія), підкреслював, що утворення неправильних форм поведінки залежить і від цих властивостей. У інтровертів процес соціалізації надмірно пов'язаний з розвитком почуття провини і часто призводить до депресивних емоційних станів. У екстравертів відзначається певна недостатність процесу соціалізації, наслідком є ​​асоціальні вчинки.

За тестом Р. Кеттелла комунікативні властивості та особливості міжособистісної взаємодії визначаються за допомогою факторів A, H, F, E. У гіпертимного та демонстративного типів отримані високі результати за цими чотирма чинниками. У чутливого і замкнутого типів з цих чинників отримані низькі результати. У епілептоїдного типу за фактором А та Н – високі результати, за фактором F, E – низькі. У нестійкого – високі за F, E та низькі за факторами – А та Н. Отримані дані корелюють з результатами, отриманими за опитувальником Г. Айзенка – у гіпертимного та демонстративного типів високі результати за шкалою екстраверсія, у замкнутого та чутливого – результати на полюсі інтроверсія .

Аналізуючи особистісні особливості дітей отриманих типів, можна констатувати, що прояви агресивності притаманні дітям гіпертимного та нестійкого типів, іноді демонстративного. Дітям нестійкого та демонстративного типів властива висока емоційна нестабільність, високий рівень тривожності, несформовані навички самоконтролю поведінки; у гіпертимного типу несформовані навички самоконтролю поведінки та функції прогнозування його наслідків. У дітей цих типів високі показники за шкалою нейротизму, високі та середні результати за шкалою екстраверсії – інтроверсія. На жаль, високі результати за шкалою екстраверсія не завжди свідчать про високий статус цих дітей у колективі, задоволення повною мірою потреби у спілкуванні. У дітей нестійкого та демонстративного типів порушені функції соціальної взаємодії.

Характерологічні особливості є одним із проявів індивідуальності, але виражене загострення ряду рис характеру є, проте, сигналом до необхідності замислитися, що за цим стоїть індивідуальність або спотворене формування характеру, що вже має початок. «Складний» характер у дитини є часто наслідком порушення взаємовідносин у сім'ї, тому батькам необхідно вирівнювати дисгармонію відносин до тих, хто розуміє-приймає, адже саме вони дозволяють навчитися жити з людиною, безумовно її приймаючи. Однак, вочевидь, що серед причин, що провокують появу тенденції до деструктивних змін у характері, головне місце належить відносинам між членами сім'ї і те, як до цього ставиться дитина. Тому до «дитячого» блоку методик було включено «Кінетичний малюнок сім'ї». Це проективний тест, що дає інформацію про суб'єктивне уявлення дитини про свою сімейну ситуацію її очима.

У процесі аналізу дитячого малюнка проводився кількісний та якісний аналізи. У ході якісного аналізу звертали увагу на такі особливості рисунка: наявність фону малюнку; розташування на аркуші фігур, як у вертикальній, так і горизонтальній площинах, ступінь їх близькості; розміри цілого малюнка та окремих його складових; час малювання цілого малюнка та окремих фігур; наявність стирань; потім проводився аналіз намальованих фігур щодо відповідності їх реальним членам сім'ї, і навіть щодо виявлення ознак агресивності, домінантності, почуття неповноцінності.

У ході кількісного аналізу приділялася увага окремим деталям малюнка, які разом становили п'ять симптомокомплексів. У таблиці 2.7 представлені кількісні розбіжності у малюнках представників різних типів.

*Таблиця 2.7*

**Узагальнені результати за симптокомплексами**

**кінестетичного малюнку сім’ї**

| **Тип** | **Симптомокомплекси КРС** | | **Кількість балів** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 тип | 1  23  4  5 | Сприятлива сімейна ситуація  Тривожність  Конфліктність в сім’ї  Почуття неповноцінності  Ворожі відносини в сім’ї | 4 – 9 б.  2 – 4 б.  8 – 12 б.  4 –5 б.  6 – 9 б. |
| 2 тип | 1  23  4  5 | Сприятлива сімейна ситуація  Тривожність  Конфліктність в сім’ї  Почуття неповноцінності  Ворожі відносини в сім’ї | 3 – 7 б.  2 – 3 б.  8 – 11 б.  3 –5 б.  4 – 6 б. |
| 3 тип | 1  23  4  5 | Сприятлива сімейна ситуація  Тривожність  Конфліктність в сім’ї  Почуття неповноцінності  Ворожі відносини в сім’ї | 2 – 5 б.  8 – 10 б.  7 – 13 б.  7 – 11 б.  5 – 7 б. |
| 4 тип | 1  23  4  5 | Сприятлива сімейна ситуація  Тривожність  Конфліктність в сім’ї  Почуття неповноцінності  Ворожі відносини в сім’ї | 5 – 8 б.  8 – 10 б.  4 – 6 б.  6 – 9 б.  4 – 5 б. |
| 5 тип | 1  23  4  5 | Сприятлива сімейна ситуація  Тривожність  Конфліктність в сім’ї  Почуття неповноцінності  Ворожі відносини в сім’ї | 2 – 5 б.  3 – 5 б.  4 – 8 б.  5 – 7 б.  5 – 7 б. |
| 6 тип | 1  23  4  5 | Сприятлива сімейна ситуація  Тривожність  Конфліктність в сім’ї  Почуття неповноцінності  Ворожі відносини в сім’ї | 3 – 9 б.  8 – 10 б.  3 – 9 б.  7 – 11 б.  4 – 8 б |

Під час проведення якісного аналізу малюнків дітей було виявлено низку особливостей. У представників *епілептоїдного типу* виявлено такі особливості взаємин у сім'ї: члени сім'ї, як правило, розрізнені; дитина об'єднує себе в групу або з матір'ю, або з бабусею, часом можна зустріти дистанціювання дитини від обох батьків; відзначається явне сприйняття батька домінантним, владним; у ряді випадків дитина домінує над рештою членів сім'ї (очевидно, це відбувається в силу як характерологічних особливостей дитини, так і її тіснішою взаємодією з жіночим початком у сім'ї – мамою або бабусею).

У представників *гіпертимного типу* виявлено такі особливості: діти сприймають членів сім'ї згуртованими, дружними, при цьому батьки та дитина об'єднуються в одну групу. Іноді дитина поєднує себе з батьком, з яким йому, мабуть, легше підтримувати взаємодію, ніж з авторитарною мамою. На багатьох малюнках найбільш владним і домінантним членом сім'ї є мати, або простежується тенденція, коли дитина намагається сама бути найбільш значущим членом сім'ї.

За *нестійким типом* отримані такі дані: сім'я в дітей віком цього розрізнена, на малюнках можна назвати такі варіанти внутрішньосімейних угруповань: мати – дитина, батько – дитина, батько – мати, і навіть дитина - сиблінг. Домінуючим членом сім'ї сприймається сиблінг чи мати. Сиблінги в таких сім'ях, на думку батьків, найчастіше є взірцем для наслідування для другої невдахи і, звичайно ж, порівняння не на користь дитини нестійкого типу. Домінування матері не сприяє встановленню довірчих відносин між дитиною та нею, а ще більше загострює бажання уникнути взаємодії з нею.

У представників *демонстративного типу* виявлено такі особливості: вони на малюнках у рівному співвідношенні простежуються як згуртовані, дружні сім'ї, і розрізнені, уникають спілкування друг з одним. У них представлено велике різноманіття внутрішньосімейних угруповань: мати – дитина, батько – дитина, бабуся – дитина, мати – батько, і навіть дитина – сиблінг. При цьому домінуючим членом сім'ї є або мати, або батько, або сама дитина. Враховуючи особливості характеру дитини цього типу, можна припустити, що сама дитина утворює угруповання з тим членом сім'ї, з яким їй вигідно, причому ці угруповання не дуже стійкі і можлива зміна їх складу.

Представники *замкнутого типу* малюють як згуртовану, так і розрізнену сім'ю. Внутрішньосімейні угруповання не дуже різноманітні: «батько - мати», «сиблінг – дитина». Дитина дистанціюється від матері, очевидно, через її домінантність і владність.

Представники *чутливого типу* зазвичай сприймають сім'ю згуртованою; внутрішньосімейні угруповання такі: «батьки – дитина», «мати – дитина», «бабуся – дитина». Відсутність зв'язку між батьком і дитиною виникає, можливо, через підвищену уразливість, ранимість і тривожність з боку дитини, і відсутність врахування цих особливостей з боку батька, а також його наполегливості, вимогливості та активності, що розцінюється тривожною дитиною як прояв агресивності.

Таким чином в результаті використання методик були отримані дані, які дозволили «змалювати» досить повне уявлення про особливості взаємодії дитини з оточуючими її людьми в процесі спілкування, її внутрішній стан та причини тієї чи іншої поведінки дитини, базової для формування певного типу характеру, темпераменту та особливостей сімейної обстановки «очима дитини».

**Висновки до розділу 2**

Виділено шість типів розвитку характеру молодшого школяра, що дозволить педагогам та батькам краще орієнтуватися у різноманітті їх поведінкових проявів, розуміти мотиви поведінки, дасть змогу будувати правильні взаємини з урахуванням особистісних особливостей дітей, підбирати індивідуальні методи впливу. Слід взяти до уваги, що поведінкові прояви школярів із загостреними рисами характеру не завжди адекватно відбивають їх справжній емоційний стан та мотивацію поведінки. Відсутність розуміння справжніх мотивів поведінки такої дитини з боку оточуючих, викликає їхню реакцію на зовнішні поведінкові прояви дитини, а не на внутрішні спонукання. Тому, знання характерологічних особливостей таких дітей необхідне як спосіб уникнення помилок у побудові відносин із нею.

Аналізуючи результати використаних тестів, констатуємо, що у вибірці переважають діти чутливого, нестійкого та демонстративного типів. Виявлено, що у всіх дітей, що обстежуються, отримані підвищені результати за фактором «тривожність». Високий рівень тривожності в різних типів дітей сприяє формуванню різноманітних, властивих кожному типу способів поведінки. Діти гіпертимного, демонстративного, нестійкого типів схильні до дисгармонійного варіанта розвитку особистості, виникнення соціальної дезадаптації. У дітей цих типів, особливо в тих, хто отримав підвищені результати, можна виділити певний особистісний симптомокомплекс, що включає порушення в емоційно-вольовій сфері, а також порушення міжособистісної взаємодії. Простежено ряд взаємозв'язків між типом темпераменту та типом характеру, стилем поведінки, вираженістю емоційної напруженості та агресивності.

**РОЗДІЛ 3**

**психологічні засоби подолання Причин дисгармонійного розвитку молодших школярів**

**3.1. Обґрунтування методики роботи з подолання**

**дисгармонійного розвитку молодших школярів**

Психологічна допомога є областю та способом діяльності, призначеними для сприяння конкретній людині та спільноті в цілому, а також для вирішення широкого кола проблем. Вирішуваний з її допомогою спектр проблемних питань дуже великий: це порушення міжособистісних відносин, емоційні внутрішньоособистісні (як глибинні, так і ситуативні) конфлікти і переживання; проблеми соціалізації; проблеми персоналізації (вікові та екзистенційні), тобто, весь спектр емоційно-смислового життя як суспільної істоти.

Корекційна робота є обов'язковою частиною роботи психолога. Вона одна із складових частин психологічної допомоги. У корекційних цілях ми використовували групову та індивідуальну форми психокорекційної роботи, хоча переважала групова форма роботи. Її перевага в тому, що у групі існує реальна можливість вивчати психіку людини та впливати на неї під час реальних проявів та процесу спілкування [29].

У літературі досить докладно розроблено та описано вимоги до умов проведення психокорекційних груп. Є низка вимог до чисельності групи під час проведення груповий форми роботи. Проведення групових занять можливе як у досить великих групах, так і відносно малих, де кожен залучається в дію і почувається учасником. Збільшувати кількість учасників тренінгу необхідно обережно, оскільки за умови наявності надто великої кількості членів групи виникає тенденція до неефективного використання часу занять, зростає ймовірність появи підгруп та вдається повною мірою контролювати процес проведення завдань. Коли група менше чотирьох осіб, її учасники мимоволі виявляються залученими до індивідуального консультування і з малою кількістю людей, якій завжди реально можна опрацювати необхідні положення, особливо, якщо форма роботи з групою – активне міжособистісна взаємодія [37].

При доборі групи пред'являються також певні вимоги до якісного складу групи. Існує певна тенденція – групи з коротким курсом занять, а також ті, які мають на меті емоційну підтримку людей, прагнуть гомогенного складу. Більш пролонговані групи, мета яких – зміна певних поведінкових стереотипів, прагнуть різновікового і різностатевого складу [54]. У нашій роботі група була відносно гетерогенною за статевою ознакою.

Принципи формування групи: відносна однорідність групи за віком (різниця трохи більше 3-х років); максимальна різнорідність з акцентуацій, облік клінічних діагнозів. У молодших школярів можливе функціонування групи хлопчиків та дівчаток разом. Оптимальна чисельність групи – 5–10 осіб. Бажана закритість групи (коли одні й самі учасники працюють усім заняттях) [63].

На основі аналізу наукової літератури (Д. Авдєєв, В. Невірович, І. Ялом) нами виділено низку психологічних умов при проведенні тренінгу для дітей молодшого шкільного віку:

1. Ведучому необхідно мотивувати дітей для продуктивної участі у тренінгу, оскільки більшість із них були приведені батьками на корекційну роботу навіть без роз'яснення мети цієї роботи (знайти надійних друзів, навчитися по-новому поводитися у конфліктних ситуаціях, дізнатися про себе нове, а також дізнатись про наявність у кожної дитини групи спільних з іншими дітьми проблем).

2. Безумовне прийняття дитини – одна із основних умов ефективної роботи. Це сприяє створенню атмосфери розуміння та довіри у групі, розкриттю особистісного потенціалу кожної дитини.

3. Дитині необхідно знати, що в неї вірять, що вона – хороша, тому покрокова підтримка і навіювання надії на позитивний результат надають сприятливий вплив. Підставою надії є вибудовування позитивного образу майбутнього на підставі того, що «ми сьогодні добре попрацювали, дізналися багато нового про себе, багато чого навчилися», дитині є можливість за допомогою власних зусиль досягти певних результатів.

4. Дітям демонстративного, частково нестійкого типів властива підвищена чутливість на реакцію ведучого, чітко простежується прагнення цих дітей звернути його увагу. Діти чутливого типу підвищено залежні від реакції дорослого, його відносини, вони прагнуть бути «хорошими» і бояться відкидання. Тому ведучий (психолог) може використовувати позитивне ставлення до себе в оздоровлюючих цілях – це відбувається завдяки ідентифікації позитивних рис психолога з рисами матері у очевидному ракурсі для дитини. Отже, актуалізується хороше ставлення до матері.

5. Допомогти дитині навчитися адекватними способами просити про допомогу (не бити іншого, тому, що тебе хтось образив, а ти не можеш йому відповісти або попросити захисту; боятися розповісти про кривдника, тому що вона сильніша і мовчки переживатиме образу). Уміння висловлювати свої почуття – найважливіша умова ефективної психологічної взаємодії. У групі можна навчитися відкрито просити інших про допомогу та підтримку.

6. Навчити дитину конструктивно відредагувати почуття провини чи ворожості, використовуючи ігрові техніки чи спрямовану візуалізацію. Процес групової взаємодії за умови програвання негативних емоцій дає можливість змінити модальність відносини з ворожого на терпиме, стосовно людини, яка раніше викликала негативні почуття.

7. Надавати інформацію про морально-етичні норми на прикладах життєвих ситуацій, що хвилюють школяра. На основі коментарів таких проблемних ситуацій дитина доходить думки, що кошти не виправдовують мети, а брехня не може бути позитивним засобом досягнення мети. Навчитися жити без брехні – найважливіша психолого-педагогічна умова ефективності роботи у групі та її результат.

Ефективними у досягненні цілей групи виявляються ті ситуації та вправи, які дозволяють учаснику тренінгу брати участь особисто у їх виконанні. Гра, ліплення, малювання є характерними для цього віку видами діяльності. Тому, максимально використовуючи ці види діяльності, психолог конструює такі ситуації, у яких дитина може спробувати висловити свої емоції, почуття, переживання, випробувати нові способи ефективної взаємодії з дорослими та однолітками, розширити свій поведінковий репертуар.

У процесі тренінгової роботи учасники групи відкривають і усвідомлюють знання, вже відомі в психології, але вони вперше звертають їх до себе, дізнаються про себе нове через призму почутого і пізнаного. Керуючись цим принципом, психолог вигадує, конструює, організовує такі ситуації, у яких члени групи можуть усвідомити, апробувати нові методи поведінки. У цьому спілкування дорослого з дитиною є партнерським, чи суб'єкт–суб'єктним спілкуванням, у якому враховуються інтереси всіх учасників взаємодії, і навіть їх почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості іншої людини. Для переведення учасників з імпульсного на об'єктивований рівень використовується зворотний зв'язок. Атмосфера безпеки, довіри, відкритості дозволяє учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок. Цей принцип тісно пов'язаний із принципом творчої, дослідницької позиції учасників групи.

Розглянемо докладно методи, які були використані під час проведення групової психокорекційної роботи [14; 29; 41; 57; 69 та ін.].

1. Казкотерапія та метафори.

Метафору можна визначити як фігуру мови, в якій слово або фраза застосовані до об'єкта або дії, але при цьому не позначаються буквально, хоч і мається на увазі їх схожість. Із найдавніших часів метафора є складовою комунікації. Казки – унікальна форма мистецтва, за допомогою якої тонко і виключно опосередковано забезпечується моральне навчання, необхідне дітям, повідомляється про переваги моральної поведінки за допомогою історій, які видаються дитині осмисленими та правдивими. Казки захоплююче оповідають про труднощі, різні життєві переплетіння, серйозні внутрішні напруження у героїв тими способами, які підсвідомо зрозумілі дітям. Вони пропонують приклади рішень гострих проблем, не применшуючи силу внутрішньої боротьби, необхідності докладання власних зусиль, - у результаті відбувається поступове дорослішання героїв.

Існує значна різниця між традиційним використанням казок у сім'ях та їх терапевтичним використанням. Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Н. Пезешкіан вказують, що терапевтичні метафори пропонують нові вибори та способи ставлення до життя, і можуть стосуватися безлічі переживань, переконань та ідей, які дрімали досі у свідомості слухача, не використовують чарівні атрибути та чарівництво.

Відомо, що обробка повідомлень метафоричного типу відбувається у правій півкулі, яка більшою мірою, ніж ліва, відповідає за емоційну та образну сторони мислення. Вважається, що психосоматична симптоматика також зароджується у правій півкулі. Особлива якість терапевтичних історій пов'язана з недирективним підходом, який забезпечує контакт із правою півкулею мозку. Мова метафор дозволяє безпосередньо спілкуватися з правою півкулею його власною мовою. Області застосування метафор у дітей, на даний час, досить широкі: жорстокість батьків, неправильний досвід шкільного виховання, сімейна терапія, прийомні батьки, перебування в лікарні, порушення поведінки та емоційні проблеми, страхи та допомога при заниженій самооцінці.

Під час проведення тренінгу використовувалися казки, частина яких мала освітній характер (у казковій формі дитина знайомилася з такими поняттями як характер, темперамент, різними емоціями, дізнавалася про самооцінку), а частина мала взагалі психотерапевтичну спрямованість. Під час добору психотерапевтичних казок враховувався характер проблем у дітей. Діти, які належать до чутливого, замкнутого, іноді навіть нестійкого типу, нерідко почуваються відгородженими від однолітків, несхожими на них. Героям казок доводилося долати перешкоди, попри страх, страх і боязкість, і шукати способи вирішення проблем. Нами підбиралися казки і для самовпевнених, активних, імпульсивних дітей, оскільки вони в силу своєї активної позиції, схильності до самоствердження часто створюють конфліктні ситуації, не замислюючись, ображають оточуючих, зловживають своєю силою.

Після розповідання казок проводилося обговорення, і діти часто промовляли свої переживання, побоювання, страхи.

2. Використовувалися елементи терапії мистецтвом.

Терапія мистецтвом є дещо новим методом психотерапії. Вперше цей термін був використаний А. Хіллом в 1938 році під час опису своєї роботи з хворими на туберкульоз і незабаром набув широкого поширення. К. Рудестам вважає, що «терапія мистецтвом є свого роду посередником при спілкуванні пацієнта і терапевта на символічному рівні. Образи художньої творчості відбивають усі види підсвідомих процесів... Методики терапії мистецтвом ґрунтуються на тому припущенні, що «внутрішнє «Я» відбивається у візуальних формах з того моменту, як тільки людина починає спонтанно писати фарбами, малювати чи ліпити» [, с. 264]. К. Юнг активно пропонував пацієнтам висловлювати свої мрії, думки та фантазії у малюнках, розглядаючи їх як один із засобів вивчення несвідомого [31].

Аналіз терапії мистецтвом доводить користь цього методу для лікувальних цілей із низки особливостей: метод представляє можливість висловлювання агресивних почуттів у соціально-прийнятній манері; прискорює процес реабілітації (за допомогою зорових образів легше виражаються підсвідомі конфлікти та внутрішні переживання), дає інформацію для інтерпретацій та діагностичної роботи у процесі терапії. Творча продукція через її реальність неспроможна заперечуватися пацієнтом; вона дозволяє працювати з думками та почуттями, які сперше здаються непереборними, допомагає зміцнити терапевтичні взаємини, сприяє виникненню почуття внутрішнього контролю та порядку, розвиває та посилює увагу до почуттів інших, окрім цього посилює відчуття власної особистісної цінності.

У ході тренінгу з дітьми використовувалися вправи, що належать до цього напряму та довели свою результативність. У процесі знайомства з дітьми, особливо «стиснутими», «закріпаченими», або такими, які не можуть адекватно описати ситуацію словами, можна продуктивно використовувати таку гру, як сквігл-гра. «Сквігл» - це термін, яким позначають зображення на аркуші паперу безладних знаків, зазвичай чорного кольору. Дитині пропонують аркуш паперу, на якому малюється якийсь значок, який він повинен перетворити на якесь зображення, паралельно можна запропонувати дитині намалювати для психолога якийсь свій значок, який той, у свою чергу, перетворює на щось. Під час гри можна зав'язати діалог про намальований сюжет і з приводу того, що дитина про це думає, - саме це дозволяє встановленню більш неформального контакту і відкриває внутрішній світ дитини.

Окрім цього, добре працює в процесі спілкування з дитиною техніка «каракулі». Спочатку необхідно намалювати каракулі на уявному аркуші паперу уявним олівцем або пензликом, а потім перейти до процесу малювання олівцем на справжньому папері. Спільний процес пошуку фігур, символів, предметів у намальованих лініях сприяє встановленню контакту, а подальше складання розповіді дитиною про знайдені фігури від першої особи допомагають йому висловити свої переживання, вкладаючи їх у вуста фігурки з каракуль.

Також продуктивною є вправа, представлена ​​В. Оклендером, «сімейні портрети», в ході виконання якої діти повинні намалювати свою сім'ю за допомогою символів, плям і тварин. Попередньо дається інструкція: «Заплющте очі і увійдіть у свій власний простір. Тепер уявіть собі кожного члена сім'ї на цьому екрані, розгляньте їх. Якби ви намалювали їх на аркуші паперу у вигляді зображення, що нагадує швидше якусь річ, ніж реальних людей, щоб це було? Якби хтось із вашої родини нагадував вам метелика, тому що він багато пурхає всюди, чи зобразите ви його у вигляді метелика? Чи, може, якісь особи нагадують вам коло, тому що вони завжди оточують вас?». Потім пропонується розплющити очі і почати малювати. У процесі малювання дітям пропонується використовувати абстрактні форми, предмети та тварини. Активним, підвищено рухливим дітям подобається процес зображення ляпок фарбами і подальше перетворення їх на якесь закінчене зображення. Дана вправа допомагає їм виплеснути зайву енергію, і, як правило, діти стають спокійнішими і врівноваженими.

3. Техніка візуалізації.

Фахівцями доведено, що реакція на уявне відтворення образу завжди є сильнішою та стійкішою, ніж на словесне позначення цього образу. Ми постійно створюємо образи у нашій уяві. Конструктивні образи уяви дозволяють побудувати план вигаданих дій, неконструктивну уяву народжує образ безтілесного мрійника. Під візуалізацією розуміють релаксацію, у процесі якої відбувається уявне злиття з уявним предметом, картиною чи процесом, при цьому відтворення образу (конструктивна візуалізація) певного символу, картини чи процесу створює певні умови для відновлення розумової та фізичної рівноваги. Візуалізацією користуються з метою розслаблення та входження до гіпнотичного стану. Також її застосовують для стимуляції захисної системи, збільшення кровообігу певної ділянки тіла, уповільнення пульсу тощо.

Регулярна уявна концентрація на обраному образі досягнення бажаної якості чи особливостей поведінки прискорює процес її формування у реальному житті». Тобто, візуалізація є своєрідною «підготовкою» в розумі тієї здібності чи якості, яку дитина хоче придбати чи розвинути. Дітям пропонувалося візуалізувати себе у теперішньому та майбутньому, створити чіткий образ себе «бажаного». Також дітям необхідно було згадувати себе у ситуаціях успіху.

4. Використовувалися інтерактивні ігри, запропоновані К. Фопелем. Ігри дуже різноманітні за своїм виконанням, за кількісним складом учасників, за спрямованістю. Вони виконувалися як у невеликих групах по 2-3 особи, так і всіма учасниками тренінгу. Вони підбиралися так, щоб впливати на ту чи іншу психічну характеристику, або мали більш універсальний характер. У ході їх виконання підключалися для усвідомлення того самого переживання, однієї й тієї ж проблеми різні рівні психічного відображення. Наприклад, можна запропонувати учасникам групи описати той чи інший стан вербально, причому по черзі – письмово та усно, потім намалювати його, потім – висловити через рух. У результаті розширюються можливості усвідомлення, з'являються нові грані сприйняття однієї й тієї проблеми.

У показаннях до групової корекційної роботи на першому плані значаться порушення у спілкуванні. У ході проведення корекційної роботи було встановлено, що за наявності виражених порушень у спілкуванні, що перешкоджають нормальній соціальній адаптації через високу внутрішню напруженість, затиснення, боязкість, полохливість, концентрацію на собі та своїх проблемах, дітям в першу чергу потрібна індивідуальна форма роботи, у ході якої встановлюються довірливі відносини з психологом, дитина поступово звикає вступати у мовний контакт із чужою людиною. Таким підвищено затиснутим, напруженим і симбіотично прив'язаним до рідних дітей, в першу чергу, даються прості, невербальні завдання (характер вправ відрізняється, в залежності від захоплень конкретної дитини), в ході виконання яких дитина поступово розкривається, виявляє зацікавленість у позитивній увазі та цінує. Серед дітей, які пройшли індивідуальну корекційну роботу, були діти, у яких труднощі у спілкуванні поєднувалися з різними порушеннями та проблемами (нав'язливі дії, шкільний невроз чи «фобія школи», елементи клептоманії).

У роботі з ними використовувалися такі напрямки роботи, як казкотерапія, елементи терапії мистецтвом, візуалізація та елементи психодрами. На першому етапі використовувалися малювальні техніки (починали з малювання каракуль, ляпок, потім переходили до малювання різних емоцій, почуттів, подій), оскільки ці прості завдання полегшують процес налагодження відносин з малоговіркою або затиснутою дитиною, а також сприяють розкриттю її творчого потенціалу. Як правило, такі діти дуже чекають на похвалу, прагнуть до неї, хоча можуть на неї не завжди адекватно відреагувати. Ці діти відрізняються підвищеною вразливістю, витонченістю, образністю, художнім сприйняттям світу. Їм притаманна багата уява, гарна фантазія, яка у них нерідко є механізмом заміщення реальності. Ці якості допомагають їм легко включатися у виконання творчих завдань, а набута можливість щось вигадати та імпровізувати, що виходить у них досить добре і дає можливість підвищити самооцінку, підвищує впевненість дитини у своїй можливості впоратися з нестандартною ситуацією.

У індивідуальній та груповій роботі була використана описана вище В. Оклендер техніка каракуль, яка спрямована на те, аби допомогти дитині висловити відверто те, що знаходиться в ній. Оригінальність запропонованої нею методики полягає в тому, що спочатку дитина повинна повністю використовувати своє тіло, щоб виконати малюнок у повітрі за допомогою розгонистих ритмічних рухів. Потім дитина із заплющеними очима малює ці рухи на великому уявному аркуші паперу. Ця вправа за участю всього тіла сприяє релаксації, розкріпаченню дитини, - її каракулі на цьому папері стають спонтаннішими. Наступний крок полягає у розгляді каракуль з усіх боків, у відшукуванні серед них форм, які щось нагадують. Потім він доповнює ряд ліній на свій вибір так, аби вийшла картинка. На наступному етапі було запропоновано дитині поділитися своїми враженнями про малюнок. Діти різних типів по-різному ставилися до такої пропозиції, при цьому у дітей чутливого та замкнутого типів воно часто викликало настороженість та ускладнення. Процес опису та ототожнення себе з малюнком легко протікав у дітей гіпертимного та демонстративного типів, діти нестійкого типу були схильні вигадувати сюжети, що не належать до намальованого. Дитині також пропонується описати картинку так, ніби картинкою є вона сама, з використанням слова Я. Діти мало замислюються про власні почуття і переживання (це природньо для їх віку) і питання про це іноді сковують їх, викликають внутрішню напругу. Діти стримують себе і дуже бояться виявляти свої почуття. Це більшою мірою стосується дітей шостого типу, які бояться демонструвати свої почуття на зовнішню сторону, особливо в колективі або в присутності малознайомих людей, хоча їм притаманна емоційна нестійкість, вони легко засмучуються і сильно переживають з приводу навіть малозначних подій.

Також використовувалися ряд заданих фантазій – «Землетрус», «Метелик» та інші. Дитині пропонувалося візуалізувати розказану розповідь, уявляючи, що вона є тим об'єктом, про який йдеться. Потім йому необхідно намалювати самого себе як об'єкт під час напруження подій. У ході виконання цього завдання дитина проектує свої переживання на ситуацію і виявляє властивий їй спосіб поведінки у різних ситуаціях. Іноді під час роботи використовувався пластилін. Його раціональніше пропонувати тривожним, затиснутим дітям, які відчувають почуття невпевненості та страху, т.к. робота з ним допомагає набути відчуття контролю за діями та за ситуацією, що сприяє релаксації.

Нами підбиралися вправи, створені задля підвищення впевненості у собі, такі, що сприяють самоприйняттю. Однією із найбільш складних перешкод на шляху до життєвого успіху, як у дітей, так і у дорослих, є пам'ять про свої невдачі та поразки. Діти шостого, а також незначною мірою першого і третього типів, схильні фіксуватися на негативних сторонах дійсності, чому сприяє інертність нервових процесів. Вони нерідко не цінують свої успіхи та досягнення, насамперед згадуючи про свої помилки та недоліки. У силу особливостей виховання (батькам властива або авторитарна гіперсоціалізація, або симбіотичні відносини) діти вважають, що досягти успіху можна тільки постійно підганяючи себе, вимагаючи від себе бути кращими, розумнішими, кмітливішими (на цьому фоні і виникає розбіжність між Я-реальним і Я -ідеальним, яким мене любитимуть, цінуватимуть і визнаватимуть, що сприяє виникненню невротичних тенденцій).

Перший крок, що лежить в основі будь-якого успішного результату, – це знання, в чому саме отримано результат, яким чином це сталося. Для цього дітям, по-перше, пропонувалося створити «скарбничку добрих вчинків», «циліндр успіху», які допомагали б дітям фіксувати свою увагу на сильніших сторонах та особистих потенційних можливостях. По-друге, аналізувалося, чому їм вдалося досягти успіху. І по-третє, давалося спільне для дітей і батьків завдання щовечора згадувати про 2-3 події, що відбулися за день, в яких вони були б задоволені собою. Дуже важливо, щоб діти навчилися вибудовувати позитивну перспективу свого життя, це дає їм сили для подолання можливих помилок, кризових періодів та складнощів взаємин із оточуючими. Кожна дитина може навчитися цьому, зберігаючи в пам'яті всі успішні події свого життя і націлюючи своє процесуальне Я на сприйняття та фіксацію не тільки неуспіхів та невдач, але також акцентуючи увагу на успіхах та перевагах.

Діти чутливого, демонстративного, нестійкого типу (через різні механізми) легко ідентифікують себе з героями казок і метафор, які їм пропонуються, активно співпереживають тому, що відбувається і на тлі емоційних переживань за іншого їм легше сформулювати, висловити та обговорити свої потреби, бажання, почуття та переживання.

Розкріпаченню та підвищенню самооцінки також сприяють ігри з елементами психодрами, під час яких дитина перетворюється на різних героїв, особливо багато емоційних переживань викликають у боязких, стриманих дітей виконання ролі «хулігана-пустуна» чи ролі «сильної тварини», яке рятує слабша істота. Також пропонується програвати реальні сценки з життя дитини, що в сукупності сприяє розширенню уявлень про різні стилі поведінки, усвідомлення найбільш оптимальної, а також розширює репертуар поведінки дитини.

Групову форму корекційної роботи було проведено з низкою дітей, які також мають труднощі у взаємодії, але ці проблеми не заважали їм у групі. Було розроблено тренінг «Знайомство з моїм внутрішнім світом та вміння ним керувати», спрямований на вдосконалення навичок спілкування, усвідомлення особливостей характеру та покликання сприяти розвитку емпатії, самоконтролю чи коригування своєї самооцінки. У процесі групової роботи приділялося особливу увагу формуванню в дітей здатності до аналізу своїх переживань, дій та способів поведінки (розігрування різних фрустраційних ситуацій, оволодіння конструктивними способами вирішення конфліктних ситуацій).

Дітям кожного з шести виділених типів притаманний певний набір характерологічних особливостей, емоційних реакцій, стереотипів поведінки, які можуть бути як перевагами, так і недоліками дитини. Кожен тип має свої особливості, куди більшою мірою зверталася увага у процесі тренінгу.

У ході тренінгу вирішувалися такі задачі:

- дітей 5, 6 типів необхідно навчити способам зняття емоційної напруги, підвищити їх комунікативні навички, відпрацювати навички володіння собою у ситуаціях, що травмують дитину, підвищити самооцінку;

- дітей 1, 2, 3 типів навчити правильної стратегії поведінки у різних конфліктних ситуаціях, знизити рівень агресивності, розвивати здатність до аналізу своїх дій, емоцій;

- підвищити рівень самоконтролю та формувати у дітей 2, 3, 4 типів здатності до аналізу своїх емоцій, переживань, дій та способів поведінки (розігрування різних фруструючих ситуацій, оволодіння конструктивними способами вирішення конфліктних ситуацій).

Попередньо дітям пояснювали правила проведення занять, без дотримання яких воно не буде ефективним: доброзичливість один до одного; брати участь у виконанні всіх завдань і в ході виконання завдань жодних порад один одному не давати, при виконанні завдань намагатися оцінювати способи дії, способи спілкування, а не особистість, не зосереджувати надмірно увагу на помилках.

У ході тренінгу використовувалися елементи терапії мистецтвом, казкотерапія, візуалізація, інтерактивні ігри, а також дітей знайомили з окремими положеннями психології, популярно викладеними на рівні молодшого шкільного віку, які логічно входили в контекст тренінгу. В результаті тренінгу було уточнено психологічні особливості дітей виявлених типів, вдалося домогтися певних позитивних змін у саморегуляції дитини, що позначилося на поведінці дітей. Зміни, отримані внаслідок тренінгу, відслідковувалися: у процесі спостереження, зокрема під час тренінгу, використовувалися відгуки батьків та педагогів. Спостереження проводилося у навчальній діяльності та побутовій праці, у сфері спілкування з дорослими та однолітками.

Тренінг «Знайомство з моїм внутрішнім світом і вміння ним керувати» є серією занять, у процесі яких дитина вчиться розпізнавати і описувати свої відчуття, почуття і думки, опановує навички зняття внутрішньої напруги, вчиться керувати своїми емоціями, почуттями та поведінкою, набуває спілкування з оточуючими та навички, як поводитися в «важких» ситуаціях і справлятися з ними. «Важкими» є конфліктні ситуації чи ситуації, у яких дитина переживає фрустрацію, усвідомлює труднощі суб'єктивно непереборними. У ході тренінгу дитина набуває досвіду позитивної взаємодії з однолітками, знайомиться зі своїм внутрішнім світом – темпераментом та характером, самооцінкою та емоційно-чуттєвою сферою, засвоює риси впевненої поведінки.

**3.2. Результативність методики роботи з подолання**

**дисгармонійного розвитку молодших школярів**

У процесі корекційної роботи було отримано певні зміни, що підтверджуються результатами повторного тестування експериментальної та контрольної груп.

В експериментальній групі після проведеного тренінгу з дітьми певної корекційної роботи з батьками відбулася зміна низки характерологічних особливостей, що видно з результатів тесту Р. Кеттелла:

- у дітей епілептоїдного типу підвищилися показники за факторами А, С;

- у дітей гіпертимного типу підвищилися показники за фактором Q3, G;

- у дітей нестійкого типу підвищилися показники за факторами А, С та знизилися за факторами О та Q4;

- у дітей демонстративного типу підвищилися показники за фактором С та знизилися за фактором О;

- у дітей замкнутого типу підвищилися показники за фактором А, С та знизилися за фактором Q4;

- у дітей чутливого типу підвищилися показники за фактором А, С та знизилися за фактором О, Q4.

У процесі експерименту вдалося найбільш успішно впливати на якості особистості дитини, представлені факторами «товариськість» (р = 0,001), «впевненість» (р = 0,001), «сумлінність» (р = 0,001), «тривожність» (р = 0,001), фрустрованість (р = 0,001) і невеликою мірою на фактор «самоконтроль» (р = 0,001). Тобто нам вдалося впливати на емоційну сферу (тривожність, фрустрованість), сферу спілкування, а також окремі аспекти вольової сфери.

У таблиці 3.1. представлені показники, що змінилися у процесі корекційної роботи.

*Таблиця 3.1*

**Значення за типами, виявленими на основі тесту**

**Р. Кеттелла після експерименту**

| Назва типів | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Фактори тесту Кеттелла** | **Епілеп-тоїдний** | **Гіпер-тимний** | **Нестійкий** | **Демонст-**  **ративний** | **Замкнутий** | **Чутливий** |
| M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m | M+m  t-кр-рий Стьюдента; P\* | M+m |
| A | 3,73+0,17 | 3,80+0,13 | 3,46+0,15 | 3,56+0,24 | 3,36+0,14  t=2,6  p \* | 3,39+0,15 |
| С | 3,55+0,24  t= 3,1  p\*\*\* | 3,61+0,11 | 3,38+0,15 | 3,48+0,11 | 3,40+0,11 | 3,35+0,10 |
| G | 3,03+0,18  t = 2,6  p\*\* | 2,50+0,14 | 2,50+0,14 | 2,37+0,4 | 2,98+0,3 | 2,81+0,10 |
| O | 4,10+0,18 | 3,80+0,14  t=2,3  p\* | 3,99+0,18 | 4,17+0,12 | 4,10+0,15 | 4,10+0,35 |
| G3 | 2,73+0,14  t=1,3 | 3,00+0,44 | 2,80+0,09 | 2,68+0,17 | 2,70+0,17 | 2,71+0,18 |
| G4 | 3,50+0,15 | 3,50+0,15  t=1,3 | 3,43+0,12 | 3,58+0,15 | 3,40+0,30 | 3,46+0,14 |

Як видно з малюнку 3.1, графічно представлені індивідуально-типологічні властивості особистості дитини та взаємини між дітьми та батьками до експерименту значно відрізняються від таких після експерименту. Найбільш значущими чи центрами кореляційних плеяд є «товариськість» і ставлення батьків із назвою «маленький невдаха». Після експерименту з'явився ще один центр – «нейротизм». Відмінності у показниках до та після експерименту визначаються перебудовою системи зв'язків між окремими показниками ознак після експерименту. Усе різноманіття зв'язків концентрується у кількох окремих чітко виражених вузлах. Існування периферії та явно вираженого ядра (графа у вигляді «зірки») свідчить про те, що в процесі корекційної роботи вдалося впливати на такі якості дитини як «нейротизм», «екстра- та інтровертованість».

Зміна рівня емоційної, довільної регуляції, і навіть рівня спілкування в дітей підтверджується також результатами порівняльного аналізу гістограм. На наведених нижче гістограмах виділено такі показники: ставлення дитини до дорослих – 1; до дітей – 2; до праці – 3; до навчання – 4.

|  |  |
| --- | --- |
| Гістограма  зміни ставлення дітей першого типу | Гістограма  зміни ставлення дітей другого типу |
| Гістограма  зміни ставлення дітей третього типу | Гістограма  зміни ставлення дітей четвертого типу |
| Гістограма  зміни ставлення дітей п’ятого типу | Гістограма  зміни ставлення дітей шостого типу |

**Рис. 3.1. Кореляційний граф і плеяди психологічних показників експериментальної і контрольної груп школярів**

У дітей епілептоїдного типу відзначається підвищення за всіма чотирма показниками, переважним є поліпшення взаємовідносин дітей із однолітками. Діти стали активніше прагнути спілкування, розширюючи коло знайомих і приятелів, більш стенічно та наполегливо відстоювати свою думку перед однолітками.

У дітей гіпертимного типу зміни отримані за трьома показниками – незначно змінилися взаємини з дорослими, змінилося ставлення до праці, навчання.

У дітей нестійкого типу відзначається зростання за всіма чотирма показниками, найбільш виражені зміни відзначаються у відношенні до праці та навчання. Це позитивний результат, оскільки однією з найсерйозніших скарг батьків було небажання перебувати у шкільному колективі та нерівномірну чи слабку успішність.

У представників демонстративного типу також можна спостерігати рівномірне незначне зростання за всіма чотирма показниками. Найбільш виражене підвищення у представників замкнутого типу відзначається у відношенні до навчання та дітей. Тобто якщо діти раніше формально спілкувалися лише з обмеженим колом однолітків, то пізніше вони вже розширили коло знайомих, у деяких хлопців з'явилося по одному-двох друзів за інтересами. До того ж діти стали спокійніше реагувати на «провокації» (глузи, капості) з боку однокласників.

У дітей чутливого типу простежується виражене підвищення показників у відносинах із дітьми. Такі діти стали набагато адекватніше і спокійніше вести себе в середовищі однолітків, більш розкуто демонструвати свої можливості, зрідка висловлюючи свою думку в досить різних ситуаціях.

У дітей із контрольної групи відбулися певні зміни, які знайшли відображення в отриманих результатах: або підвищення, або зниження показників за низкою факторів тесту Р. Кеттелла, опитувальника Г. Айзенка, що може свідчити про загострення низки характеристик характеру. Можна констатувати підвищення результатів за фактором «товариськість», «домінантність», «емоційна збудливість», «схильність до ризику», «тривожність», «самоконтроль» та «фрустрованість».

За фактором А та F підвищення показників відзначається у гіпертимного та демонстративного типудосліджуваних. Легкість вступу в контакт, ініціативність у спілкуванні призводять до нерозбірливості в контактах, а безтурботність та імпульсивність можуть сприяти поверховості у спілкуванні, також схильність до ризику, потяг до різноманітності, швидке пересичення сприяють нескінченній зміні приятелів та пошуку пригод.

Зниження результатів за фактором С дуже насторожує, тому що така тенденція відзначається по всій вибірці. Незважаючи на стінічність дій дітей епілептоїдного, гіпертимного та нестійкого типів, вони часто не отримують очікуваного результату і виникає різниця між очікуваним та реальним, що сприяє підвищенню внутрішньої напруженості (підвищилися результати за фактором Q4), тобто, виникає відчуття безпорадності та непереборності зовнішніх. У дітей гіпертимного, нестійкого та демонстративного типів складності у взаєминах із батьками та вчителями наростають також через проблеми в навчанні (успішність у багатьох нерівномірна – від 10 до 5-6 балів). Для успішного навчання їм необхідний постійний зовнішній контроль, оскільки вони не вміють організовувати себе та свій час, послідовність виконання справ (низькі показники за фактором Q3). Показники за фактором «сумлінність» (G) також знизилися за минулий рік. Конфлікти з дорослими, неуспіхи в навчанні, складнощі у взаєминах із дорослими призводять до загостреного реагування на загрози, з'являється відчуття власної неповноцінності (низькі показники за фактором С).

Таким чином, порівнюючи результати констатуючого та формуючого експерименту, можна зробити висновок, що розроблена нами корекційна система роботи з молодшими школярами є результативною. У процесі проведеної корекційної роботи з дітьми були отримані певні зміни в рівнях довільного та емоційного регулювання, а також у сфері спілкування, що відображено на рис. 3.1. Практично за всіма показниками є динаміка у бік збільшення – у процесі спостереження за дітьми відзначалися зміни у сфері спілкування, змінилося на краще ставлення до праці та своїх навчальних обов'язків. Незначне зниження показників у представників 6 типу за параметром «ставлення до навчання» пов'язане з розширенням можливостей дитини у сфері спілкування, появою у неї нових навичок продуктивного спілкування, підвищення впевненості у своїх силах.

Нижче пропонуються рекомендації щодо взаємодії з дітьми кожного з виявлених типів.

Перший тип («епілептоїдний»).

У ситуаціях спілкування дорослих з дитиною цього типу необхідно дотримуватися наступних правил: спілкуватися з нею в коректній, стриманій манері, т.к. підвищений тон чи погрози можуть спровокувати реакцію протесту; не забороняти події в категоричній формі, навіть якщо здаються нерозумними чи небезпечними, намагатися пояснити, що непокоїть у цій ситуації.

У ситуації розбіжностей треба не наказувати, а просити (але не підлещуватися). У стані афекту у дитини намагатися не з'ясовувати з нею відносини, розбиратися в проблемі потрібно в момент відсутності у неї афективної напруги. Після конфлікту обговорювати з дитиною причини його виникнення, визначати неправильні стратегії поведінки, які призвели до конфлікту. Спільно з нею знаходити можливі способи виходу із конфліктної ситуації. Постійні нотації та моралі зменшують значущість дорослого, і дитина перестає зважати на його думку. Необхідно виявляти щиру зацікавленість у справах, інтересах, проблемах дитини та у разі виникнення проблем допомагати знаходити конкретні способи вирішення проблем.

У спілкуванні з однолітками: намагатися показати переконливі аргументи те, що ставлення оточуючих до дитини позитивне, оскільки він досить позитивних якостей. Навчати елементарним навичкам емоційної саморегуляції з метою: а) оволодіння дитиною навичкою самоконтролю за своїми емоційними проявами; б) запобігання його неадекватним емоційним сплескам. Учити дитину «замінним» способам відрегулювання агресії, давати їй можливість виплескувати свою агресію в заняттях спортом, але при цьому намагатися підбирати тренера, досить владного, але розумного, якого дитина поважатиме.

У побутовій праці: давати доручення, що відповідають їх владолюбству, акуратності, прагненню чимось володіти і розпоряджатися (старота класу, відповідальний за дітей з молодшого класу, відповідальний за квіти, книги тощо); нагадувати при цьому, що його статус залежить від його вміння контролювати себе, стримувати свої агресивні тенденції.

У навчальній сфері: давати можливість виконувати відповідальні завдання в індивідуальному режимі, оскільки вони зазвичай намагаються зробити його докладно та педантично; доручати збирати різні повідомлення, цікаву та пізнавальну інформацію, з якою дитина може виступити перед класом; уникати різко змінювати стиль діяльності під час уроку, бо вони не завжди можуть швидко перейти на новий вид діяльності; можна за умови колективного виконання завдання доручати ту частину, яка вимагає монотонної роботи чи однотипних дій.

Умова утворення дисгармонійного кола спілкування: виховання дитини в умовах жорстких взаємин, що поєднуються з емоційним запереченням, сприяють формуванню епілептоїдних рис характеру.

Другий тип («гіпертимний»)

У ситуації спілкування дорослих із дитиною: необхідно дотримуватися доброзичливої, але безавторитарної позиції щодо дитини, у своєму ставленні виявляти розумну та послідовну вимогливість, не наказувати, а просити (але не підлещуватися); уникати нотацій; намагатися завжди вислуховувати, що хоче сказати дитина, враховувати її думку (як ефективний засіб навчання тому, аби дитина також навчалася прислухатися до батьків); необхідно заздалегідь домовлятися з дитиною про час, відведений на гру, про тривалість прогулянки та інші моменти, що вимагають тимчасових обмежень та викликають розбіжності (про закінчення часу дитині повідомляє не дорослий, а заведений заздалегідь будильник, кухонний таймер, що сприятиме зниженню агресії); уникати опіки та контролю. Своєю поведінкою наводити дитині приклад ефективної поведінки: стримувати свої емоції, не допускати при ній спалахів гніву, бо дитина часто копіює поведінку дорослих. Уникати обговорення за наявності дитини проблем її поведінки, адже вона може звикнути до думки, що проблеми з поведінкою, а також конфлікти неминучі у взаєминах із оточуючими, і тоді вона продовжуватиме провокувати їх.

У спілкуванні дитини з однолітками: уникати обмеження кола спілкування, доводячи до вимушеної самотності; враховувати потребу дитини бути лідером та бути головним, надавати можливість і створювати такі умови, які є найкращими для прояву ініціативи; вчити бути поблажливим до недоліків інших у поєднанні з вимогливістю до себе (адже самооцінка у дітей цього типу часто завищена, крім того, дітям складно критично ставитися до своїх учинків, їм більше притаманний екстрапунітивний тип реагування у фрустрійній ситуації); вчити навичкам самоконтролю та самоорганізації; вчити оцінювати особисті вчинки та формувати адекватну самооцінку.

У побутовій праці використовувати факти, що дозволяють стверджувати: «відповідальний, вміє доводити розпочате до логічного завершення»; уникати монотонної нецікавої діяльності, яка не дає можливості виявити ініціативу та винахідливість; уникати блокування прагнення дитини до активної діяльності; гіпертрофовано жорсткої дисципліни.

У навчальній сфері необхідно дотримуватися наступних правил: підтримувати високий рівень працездатності дитини шляхом чергування різних видів діяльності під час уроку; давати завдання для індивідуальної роботи, які відповідають інтелектуальним здібностям дитини; враховувати особливості динамічної сторони діяльності конкретної дитини; учити планувати роботу та систематизувати зроблене; вивчати поетапності та послідовності під час виконання навчальних завдань (діти схильні до поверхневого, легковажного відношення під час виконання навчальних завдань, а також до поспішності); включати дитину у виконання організаторських, з рисами лідерства, доручень під час уроку.

Третій тип («нестійкий»)

У спілкуванні з дорослими дитина повинна отримувати необхідне їй визнання та емоційне тепло у достатній кількості, оскільки потяг до сторонніх дорослих іноді обумовлений неприйняттям дитини з боку батьків, відсутністю емоційних зв'язків між ними. Намагатися чітко регламентувати його позаурочну діяльність та вільне проведення часу. Виробити, спільно з дитиною, систему покарань та заохочень за бажану та небажану поведінку.

У спілкуванні з однолітками: навчати дитину навичкам продуктивного спілкування з однолітками, допомагати їй налагоджувати стосунки з ними, запрошувати до будинку; організовувати їм цікаве дозвілля. Важливо сформувати в дитини усвідомлення неминучості покарання за провину, оскільки з імпульсивності, захоплюваності і недостатнього розвитку вольових процесів, вона легко робить необдумані дії (але це має бути адекватним покаранню та відстроченим у часі (тобто, мати зв’язок «стимул – реакція»).

У навчальній сфері: необхідний контроль за діями як на рівні поведінки, так і в навчанні, причому контроль із боку дорослого повинен бути постійний і послідовний (але не принижувати особисті гідності дитини або потурання). Намагатись чітко регламентувати його урочну діяльність. Використовувати факти, які дають змогу стверджувати: «ти – свідомий, дисциплінований, обов'язковий», «ти – господар свого слова».

У побутовій праці: не привчати дитину до постійних спільних дій, позбавляючи її можливості проявити ініціативу; стимулювати ініціативу дитини навіть у незначних її проявах; навчати навичкам самоорганізації та самоконтролю, вмінню планувати свої дії, доводити справу до кінця, вчити долати труднощі суб'єктивного характеру, оцінювати бажання з позиції користі та шкоди для себе та інших.

У навчальній сфері бажано виконувати стосовно таких дітей кілька обов'язкових дій контролю на уроці: здійснювати контроль за початком діяльності на уроці (перевіряти наявність домашнього завдання, готовність до уроку); послідовний контроль діяльності в процесі уроку (викликати відповідати, підходити протягом уроку до дитини); контроль результативності навчальної діяльності під час уроку. Поруч із контролем педагог має надавати додаткову допомогу під час виконання завдань, оскільки в багатьох дітей цього типу знижено навчальну мотивацію. Враховуючи, що продуктивність навчальної діяльності без зовнішнього контролю низька, необхідно: розбивати складний матеріал на частини і давати їх у міру засвоєння матеріалу; давати час на виправлення помилок; оцінювати не тільки результат, а й старання та старанність; давати йому не складні, але різноманітні завдання.

Четвертий тип (демонстративний)

У спілкуванні з дорослими необхідно приділяти дитині достатньо уваги, прагнути, щоб вона ніколи не відчувала себе забутою, але в той же час дитина повинна знати, що ви маєте право на свої інтереси, у вас є й інші турботи, та їй це треба зрозуміти та прийняти; уникати різкого зниження уваги до справ дитини, оскільки вона може намагатися його отримати різними демонстративними витівками («не їстиму взагалі», «я не можу ковтати їжу, мені боляче», «я зараз відкрию газ і накладу на себе руки» і т.д.). д.); у ситуації «загострення» вихваляння, самовпевненості, порушення поведінки, слід звернути найпильнішу увагу на дитини, адже ці прояви нерідко є закликом про допомогу, свідченням про незадоволення будь-яких значних потреб. Демонстративні прояви найчастіше пов’язані з прагненням привернути до себе увагу, викликати жалість і співчуття, уникнути виконання неприємного чи важкого завдання. У цій ситуації не треба потурати дитині, змінювати свої вимоги, краще почекати, поки дитина заспокоїться, а потім пояснити їй, чому дорослі вчинили саме так. Об'єктивно ставитися до успіхів і заслуг дитини, допомагати їй виробити адекватну самооцінку, показувати своїм прикладом адекватність ставлення до успіхів та неуспіхів (оцінювати вголос свої можливості та результати виконаного).

У спілкуванні дитини з однолітками: необхідно уникати ситуацій «розвінчування» уявних достоїнств і досягнень дитини, особливо у присутності вагомих для неї осіб, адже це їй дуже болісно. Необхідно заохочувати соціально–адаптивну поведінку дитини та блокувати спроби маніпулювати оточуючими за рахунок істероїдних реакцій. Використовувати факти про наявність реальних, а не уявних переваг, які переконують, що він привабливий для оточуючих доброзичливістю та природністю поведінки. У важкій ситуації краще пропонувати дитині альтернативне рішення (прийнятнішу діяльність, що дозволяє використовувати інші її можливості та навички).

У навчальній сфері необхідно: враховувати рівень розвитку його інтелекту та запас шкільних знань – наскільки можна давати йому посильні завдання, які гарантують успіх, та був поступово переходити до складнішим завданням. Цей процес супроводжуватиме заохоченням навіть невеликих зусиль та результатів. Давати групові завдання з однокласниками великих чи рівних можливостей. Намагатись підтримувати високий рівень інтенсивності навчальної діяльності на уроці з боку дитини, за необхідності надання допомоги у виконанні складних завдань. Оцінювати результативність дій об'єктивно, обов'язково наголошувати на успіхах. Недоліки та недоробки у виконаних завданнях розбирати наодинці.

П'ятий тип («замкнутий»)

У спілкуванні з дорослими – бажано виховання за умов теплих дбайливих відносин із боку близьких, уникаючи у своїй нав'язливої ​​турботи і надмірного контролю. Виявляти обережний інтерес до захоплень дитини, намагатися знаходити спільні захоплення.

У спілкуванні з однолітками – підкреслювати переваги та корисність спілкування, акцентуючи увагу на можливості отримання інформації, що цікавить дитину, в ході спілкування, переживанні позитивних емоцій, виникненні почуття задоволеності. Включати у спільні дії з дітьми лише за згодою самої дитини. Акцентувати увагу на будь-яких успіхах дитини у її спілкуванні з оточуючими. Уникати порівняння дитини з іншими однолітками, порівнювати її тільки із самим собою.

У побутовій сфері – заохочувати дитину під час прояву ініціативи. Не оберігати дитину від виконання елементарних побутових справ, не прагнути вирішувати за неї всі проблеми, але й не перевантажувати її тим, що непосильно.

У навчальній сфері бажано враховувати індивідуальний темп діяльності. Викликати відповідати до дошки лише за згодою дитини. Не включати її до діяльності, що має змагальний характер, особливо з активними, стіничними однокласниками.

Шостий тип («чутливий»)

У спілкуванні дитини з дорослими необхідно: враховувати її потребу у довірливому чи поважному відношенні з боку оточуючих. Формувати комунікативні навички та сприяти оволодінню ефективнішими способами взаємодії з навколишнім світом. Батькам якнайчастіше треба спілкуватися зі своїми дітьми, влаштовувати спільні свята, походи в театр, зоопарк, на виставки, частіше виходити на природу. Через підвищену потребу когось любити і пестити, добре мати будинки тварин, що допоможе вибудувати партнерські відносини у формі співпраці між батьком та дитиною. Виявляючи підвищене занепокоєння з приводу дитини, ви індукуєте їй вашу тривогу та невпевненість. Порада батькам: уникайте прагнення повністю оберігати дитину від усіляких небезпек, не намагайтеся виконувати все за неї самі, попередьте будь-які труднощі, дайте їй певну міру свободи рішень та відкритих дій. Сприятливий психічний клімат у сім’ї сприяє зниженню рівня тривожності. Треба намагатися формувати вміння виділяти головне та не перейматися дрібницями. Якнайчастіше називати дитину на ім'я та хвалити її у присутності значних людей. Необхідно враховувати такий компенсаторний прояв низької самооцінки дитини у спілкуванні з іншими, аби ваша – «виросла» у власних очах, адже невпевнені у собі діти іноді люблять покритикувати інших.

У спілкуванні з однолітками – треба надавати можливість спілкування, особливо з близькими друзями, і навіть намагатися поступово розширювати коло знайомих дитини. Заохочувати у дитини будь-які прояви ініціативи. Не перехвалювати її, хай вона досить критично оцінює себе і не вірить незаслуженій похвалі. Також треба не забувати заохочувати дитину, коли вона на це заслуговує, особливо в присутності однолітків.

У побутовій сфері – не треба оберігати дитину від вирішення повсякденних побутових справ чи розширювати сферу її компетентності, дозволяючи дитині самій виконувати посильні їй завдання, у той же час треба уникати вирішувати за неї всі проблеми, перевантажувати її тим, що поки що непосильно.

У навчальній сфері: враховувати, що діти часто соромляться відповідати біля дошки перед класом, тому дозволяти їм відповідати з місця. Давати час на обмірковування завдання та підготовку відповіді. Не вимагати відповідати щойно викладений матеріал. Уникати включати у діяльність, що передбачає змагальний характер, особливо зі схильними до лідерства дітьми. За умови оцінювання акцентувати увагу в успіхах, за умови невдач - обов'язково індивідуально обговорювати прочини. Отже, обов'язково враховувати динаміку працездатності такої дитини протягом навчального дня.

Таким чином, нами запропоновано рекомендації щодо взаємодії з дітьми кожного виділеного нами типу.

**Висновки до розділу 3**

Основним завданням психолога є розрив кола дисгармонійного спілкування між дитиною та дорослими, де в замкнутому ланцюзі взаємодії особистісні особливості поведінки дитини провокують неконструктивне ставлення дорослих та відповідні дії. У свою чергу, така поведінка сприяє дисгармонізації системи відносин внутрішнього світу дитини та вираження цього тим чи іншим чином через поведінку. Впливаючи на одну з ланок цього «кола», можна досягти зміни у взаєминах між батьками та дітьми.

Розроблена методика психотренінгу включає різні способи корекції (казкотерапію, візуалізацію, елементи терапії мистецтвом, інтерактивні ігри). Ефективність розробленого тренінгу підтверджена результатами повторного тестування та спостереження. Нам вдалося впливати на низку особливостей емоційно-вольової сфери (тривожність, фрустрованість), сферу спілкування, а також окремі аспекти вольової сфери дітей експериментальної групи. Встановлено, що у дітей молодшого шкільного віку з контрольної групи відбулася низка характерологічних змін, які можуть свідчити про загострення низки рис характеру та наростання дезадаптації. Запропоновано рекомендації щодо взаємодії з дітьми кожного виділеного нами типу.

**ВИСНОВКИ**

Обґрунтування, а також проведене емпіричне дослідження причин дисгармонійного розвитку молодших школярів дали змогу зробити такі висновки:

1. Охарактеризовано основні наукові підходи щодо розуміння рушійних сил розвитку гармонійної особистості дитини. Аналіз психолого-педагогічних аспектів розвитку дитини в молодшому шкільному віці по здоровому та дисгармонійному типах показав недостатню ступінь розробленості питання формування особистості дитини цього віку, і навіть часткову освітленість питання на ранніх етапах формування акцентуацій характеру. Розвиток особистісних рис сприймається у вигляді динаміки відносин дитини (свідомо чи несвідомо сприйнята їм у спілкуванні з дорослими та однолітками), реалізована у практиці як звична поведінка. Порушення відносин – одна з основних причин дисгармонійного розвитку особистості. Деструктивний розвиток особистості викликає не сам факт незадоволених потреб (мова йде про певний ступінь незадоволення вікових та особистісних потреб дитини), а звичайне ставлення дитини до даного факту, яке є прямим або опосередкованим відображенням та наслідком системи відображень, що склалися в сім'ї та школі.

2. Виявлено вікові та психологічні передумови, а також соціально-психологічні чинники дисгармонійного розвитку молодших школярів. Проведений теоретичний аналіз літератури свідчить, що у молодшому шкільному віці зростає ймовірність розвитку особистості за дисгармонійним типом. Причини виникнення різних варіантів дисгармонійного розвитку особистості різноманітні, феноменологічні прояви знаходять свій відбиток у особливостях емоційно-вольової, мотиваційної сферах, поведінкових проявах. Виразність порушення поведінки дітей визначається як ступенем дисгармонізації особистості, так і значною мірою визначається порушенням взаємовідносин дитини з дорослими та однолітками. Патогенність соціо-психологічних причин визначається у вигляді об'єктивного характеру психотравмуючих ситуацій, а також суб'єктивним ставленням до них самої дитини. Перспективи корекції тенденцій до дисгармонійного розвитку особистості молодшого школяра містяться у підвищенні рівня його емоційно-вольової саморегуляції за умови провідної ролі дитини як суб'єкта становлення.

3. Емпірично досліджено причини дисгармонійного розвитку молодших школярів. Аналізуючи результати використаних тестів, констатуємо, що у вибірці переважають діти чутливого, нестійкого та демонстративного типів. Виявлено, що у всіх дітей, що обстежуються, отримані підвищені результати за фактором «тривожність». Високий рівень за даним напрямком різних типів дітей сприяє формуванню різноманітних, властивих кожному типу способів поведінки. Діти гіпертимного, демонстративного, нестійкого типів схильні до дисгармонійного варіанта розвитку особистості, виникнення соціальної дезадаптації. У дітей цих типів, особливо в тих, хто отримав підвищені результати, можна виділити певний особистісний симптомокомплекс, що включає порушення в емоційно-вольовій сфері, порушення міжособистісної взаємодії. Простежено ряд взаємозв'язків між типом темпераменту та типом характеру, стилем поведінки та вираженістю емоційної напруженості чи агресивності. На основі відомих типів розвитку особистості нами виділено шість типів у дітей молодшого шкільного віку – епілептоїдний, гіпертимний, нестійкий, демонстративний, замкнутий, чутливий. У кожного типу виділено низку особистісних особливостей дітей, які, у своїй сукупності, у несприятливих умовах, можуть надалі зумовити чи загострити розвиток особистості за дисгармонійним типом особистості – невротичною чи психопатичною.

4. Обґрунтовано та апробовано методику роботи з подолання дисгармонійного розвитку молодших школярів. Розроблено тренінг для дітей молодшого шкільного віку «Знайомство з моїм внутрішнім світом та вміння керувати ним». Результатами тренінгу є вдосконалення навичок спілкування, усвідомлення своїх особливостей характеру, розвиток емпатії, самоконтролю та коригування своєї самооцінки, ефективність тренінгу доведена апробацією. Розроблена методика психотренінгу включає різні способи корекції (казкотерапію, візуалізацію, елементи терапії мистецтвом, інтерактивні ігри). Ефективність розробленого тренінгу підтверджена результатами повторного тестування та спостереження. Нам вдалося впливати на низку особливостей емоційно-вольової сфери (тривожність, фрустрованість), сферу спілкування, а також окремі аспекти вольової сфери дітей експериментальної групи. Встановлено, що у дітей молодшого шкільного віку з контрольної групи відбулася низка характерологічних змін, які можуть свідчити про загострення низки рис характеру, наростання дезадаптації. Запропоновано рекомендації щодо взаємодії з дітьми кожного виділеного нами типу.

Проведене дослідження підтверджує ідею, що за рахунок створення певних психолого-педагогічних умов можна нівелювати прояви та запобігти виникненню дисгармонійних варіантів розвитку характеру. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення цієї проблеми. Також вимагає подальшого вивчення проблема збереження досягнутого рівня саморегуляції дітей із дисгармонійним типом особистості та її поліпшення на наступних етапах дорослішання.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Альтов Л.Д. Організація корекційної роботи з агресивними дітьми. *Рідна школа*. 2017. № 7. С. 25–32.
2. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматичні розлади і патологічні звичні дії у дітей та підлітків. Київ : Клас, 2009. 304 с.
3. Ар’єв Р.О. Причини дисгармонійної поведінки дітей і підлітків. *Педагогіка і психологія*. 2010. №1. С. 94–100.
4. Астапов В.М., Малков Е.Е. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте : теория и практика : монография. Москва : МПСИ, 2011. 368 с.
5. Бастун Н. Психічні особливості учнів з дисгармонійним характером. *Психолог*. 2003. № 33. С. 18-20.
6. Бедлімов А.Т. Можливість зниження тривожності в учнів молодшого шкільного віку шляхом корекції їх Я-концепції. *Психологія* : збірник наукових праць НПУ ім. М. Драгоманова. Вип. 2. Київ, 2010. С. 200-205.
7. Безверхий О.С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці : автореф. дис. … канд. психол. наук. Вінниця, 2001. 20 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986.   
   422 с.
9. Бех І. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. *Початкова школа.* 2010. №5. С. 2–5.
10. Бех І.Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник. Київ : Либідь, 2003. 848 с.
11. Бітянова М. Р. Дитина у школі: технологія розвитку. Київ : Главник, 2007. 144 с.
12. [Блінов О.А.](http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/141796/source:default) Страхи у молодших школярів та їх прояви. *Вісник Київського міжнародного університету* : Психологічні науки. 2015. Вип. 6. С.6-14.
13. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Киев : Укртехпрес, 1997. 216 с.
14. Боришевський М. Й. Спілкування в колективі ровесників як фактор розвитку особистості учня. *Початкова школа*. 1976. № 1. С. 9–15 .
15. Бужина І.В. Гуманістичні відношення молодших школярів : сутність, досвід, закономірності. Одеса : Маяк, 2001. 179 с.
16. Булах І.С. Психологія особистісного зростання молодшого школяра : монографія. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2003. 340 с.
17. **Варій M. Й.** Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
18. Варій М. Й. Загальна психологія : навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 968 c.
19. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей младшего школьного возраста. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 268 с.
20. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство. Москва : Владос, 2007. 159 с.
21. Висковатова Т.П. Психопатичні риси особистості неповнолітнього як передумови делінквентної поведінки. *Вісник Одеського інституту внутрішніх справ.* 1999. № 2. С. 170-175.
22. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська,   
    З.В. Огороднійчук. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
23. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург : Союз, 1999. 203 с.
24. Гиндикин В. Я., Гурьева В. А. Личностная патология. Москва : Триада-Х, 1999. 266 с.

24 а. Гірняк А. Н., Глова І. М. Передумови формування гармонійної міжособистісної взаємодії в молодій сім’ї. *Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали ІV міжнар. наук.-практ. конф., м.Тернопіль, ТНЕУ, 5-6 квіт. 2019 р. Тернопіль : Економічна думка. 2019. Т.2. С. 133–136.

1. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування : як допомогти проблемним дітям. Київ : Либідь, 2003. 520 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Городняк І. В. Вивчення тривожності крізь призму соціального досвіду молодшого школяра. *Вісник Одеського національного університету*. 2008. Т. 13, вип. 5. С. 290–294.
4. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
5. Джонсон Девід В. Соціальна психологія : тренінг міжособистісного спілкування. К. : Академія, 2003. 288с.
6. Джонсон С. М. Психотерапія характеру : практичне керівництво. Харків : Основи, 2001. 356 с.
7. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / за ред. Н. В. Гавриш. Луганськ, 2006. 368 с.
8. Довбенко Л.Ю. Проблеми психологічної діагностики дисгармонійного розвитку особистості дітей та підлітків. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3. С. 22–28.
9. Емоційний розвиток дитини / С. Максименко, К. Максименко,   
   О. Главник. Київ : Мікрос СВС, 2003. 112с.
10. Еникеева Д. Д. Пограничные состояния у детей и подростков. Москва : Владос, 1998. 272 с.
11. Запухляк О. З. Вплив акцентуацій характеру на агресивність у молодшому шкільному віці : автореф. дис. … канд. психол. наук. Хмельницький, 2006. 20 с.
12. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов : монография. СПб. : КАРО, 2017. 672 с.
13. Зурабов А.В. Гармоническая личность: условия формирования и оценки в младшем школьном возрасте. Москва : Ваклер, 2002. 162 с.
14. Игумнов С. А. Клиническая психотерапия детей и подростков : справочное пособие. Минск : Беларуская навука, 1999. 189 с.
15. Кириленко Т. С. Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
16. Киричук О.В. Основи психології. Київ : Магістр-S, 2001. 664 с.
17. Клиническая патопсихология. Руководство для врачей и клинических психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. Санкт-Петербург : МОДЭК, МПСИ, 2009. 624 с.
18. Козляковский П.А., Сичко С.М. Психодиагностика и саморегу­ляция характерологических особенностей ученика. Николаев, 1996. 70 с.
19. Комарова В. Переживання труднощів у навчальному процесі. *Початкова школа*. 2010. №8. С. 60–61.
20. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник. Київ : Літера, 2008. 416 с.
21. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ : Ельга, Ніка-центр, 2004. 400 с.
22. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2006. 384 с.
23. Кутієнко В.П. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навч. л–ри, 2005. 128 с.
24. Лапченко О.І. Ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку. Київ : Школа, 2006. 210 с.
25. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 256 с.
26. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых : психокорекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М. : Генезис, 2000. 192 с.
27. Максимова Н. Ю., Милютина Е. Л. Курс лекций по детской пато-психологии : учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 576 с.
28. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи : навч. метод. посіб. Київ : Сім кольорів, 2010. 262 с.
29. Милтс А. Гармония и дисгармония в личности. Рига : Авотс, 1983. 126 с.
30. Морозюк С. Н. Акцентуации характера и рефлексия. Москва : Владос, 2000. 234 с.
31. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр навч. літератури, 2005. 624 с.
32. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2017. 206 с. URL: nus.org.ua/wp–content/uploads/2017/11/ NUSH–poradnyk–dlya–vchytelya.pdf.
33. Омельченко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
34. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
35. Пангелова Н.Є. Формування гармонійно розвиненої особистості дітей дошкільного віку в процесі фізичного виховання : монографія. Переяслав-Хмельницький : Лукашевич О.М., 2013. 432 с.
36. Пономаренко Л.П. Особливості когнітивної сфери осіб, схильних до невротичних розладів (на прикладі молодших школярів) : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2007. 20 с.
37. Пригоровська Л.В. Соціалізація молодшого школяра – важлива складова розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 2. С. 112-119.
38. Прихожан А.М. Психология тревожности : пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 322 с.
39. Психология детства : практикум : тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 368 с.
40. Психология и психоанализ характера: хрестоматия / К. Юнг, У. Шелдон и др. Самара: БАХРАХ, 1997. 640 с.
41. Психологія: підручник / за ред. Ю.Л.Трофімова. Київ : Либідь, 2001. 558 с.
42. Реан А.А., Лукин С.Е. Методическое руководство по исследо­ванию типов акцентуации. Санкт-Петербург : Союз, 1993. 96 с.
43. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
44. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 2000.   
    384 с.
45. Савчин М.В., Василенко П.П. Вікова психологія : підручник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
46. Сакурова Л.С. Гармония в себе: предпосылки развития самооценки в младшем школьном воздасте. *Педагогика*. 2008. №2. С. 62–65.
47. Світлична С.П. Особливості розвитку особистості та образу «Я» у молодших школярів. *Педагогіка та психологія*. 2009. №2. С. 127–134.
48. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори в 5-ти т.* Т. 1. К. : Рад школа, 1976. С. 403-478.
49. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.
50. Томчук С.М. Негативні психічні стани молодших школярів та їх корекція: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВСЕІ Ун-ту «Україна», 2015. 95 с.
51. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНО, 2018.   
    200 с.
52. Туріщева Л.В. Настільна книга шкільного психолога : навч.-метод. посіб. Харків : Основа, 2008. 256 с.
53. Федоришин Г.М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї. Івано-Франківськ : Плай, 2006. 174 с.
54. Филиппов М. М. Психология функциональных состояний : учеб. пособ. Киев : МАУП, 2016. 240 с.
55. Філіппова В.П. Стреси сучасних дітей : прояви та діагностика. *Початкова школа*. 2017. №8. С. 16–17.
56. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. 347 с.
57. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Владос, 2012. 398 с.
58. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва : Республика, 1994. 354с.

82 а. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. І, вип. 55. 2020. С. 66–71.

1. Холл М., Линдсей К. Теории личности. Москва : Наука, 2000. 726 с.
2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 224 с.
3. Чередрецька Б. Соціально-педагогічні основи попередження відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. … докт. пед. наук. Івано-Франківськ, 2007. 21 с.
4. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції : феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Система занять з гармонізації особистісного розвитку**

**дітей молодшого шкільного віку**

**Заняття 1**

Тема: «Вступ до тренінгового заняття»

Мета: активізувати учасників, підготувати їх до подальшої роботи, зняття емоційної напруги.

Обладнання: ноутбук, проектор, плакат з малюнком дерева, стікери зеленого кольору у формі листя, аудіозаписи спокійної музики та дзижчання бджіл.

1. Вправа «Привітання» (10 хв.)

Мета: зняття емоційної напруги, налаштування учасників на позитивну роботу, сприяння ефективній взаємодії всіх учасників.

Інструкція: (діти сідають у коло) «Кожен із учасників, повернувшись до сусіда, промовляє фразу: «Привіт! Я дуже рада (радий) тебе бачити»

2. Вправа «Правила тренінгових занять» (10–20 хв.).

Мета: прийняти правила роботи в тренінговій групі, показати необхідність дотримання певних правил.

Інструкція: «На тренінгах є свої спеціальні правила, яких дотримуються всі учасники (правила виводяться на екран):

• Говорити по темі.

• Висловлюватись про те, що думаєш і відчуваєш САМ.

• Слухати кожного.

• Довіряти учасникам.

• Бути активним.

– Хто бажає додати ще правило? Усі згодні з такими правилами? Запропоновані правила пропоную прийняти».

3. Вправа «Дерево очікувань» (10–20 хв.).

Мета: актуалізувати учасників, підготувати їх до подальшої роботи.

Інструкція: (на дошці прикріплюється плакат з намальованим деревом) «Діти, ви потрапили на незвичайні заняття, що називають тренінгами. Вони не схожі на уроки. Що ви очікуєте від цих занять? (Діти проговорюють свої очікування, записують на аркуші–стікері та прикріплюють на дерево очікувань).

Також на тренінгових заняттях ви навчитеся краще розуміти себе та інших, поділитеся своїми радощами та проблемами, дізнаєтеся про себе та своїх однокласників багато нового. Гарний настрій та заряд позитиву на тренінгах гарантований!»

1. Вправа «Дві гордині» (20–30 хв.).

Мета: розвиток в учнів вміння аналізувати, формування навичок самоусвідомлення.

Інструкція: Міні–лекція. Притча. «Діоген був дуже гордий своєю бідністю і тим, що жив у бочці. Часто він виставляв напоказ те, що йому нічого не потрібно. Багато людей захоплювалося ним і слідувало його філософії. Одного разу Діоген прийшов до Сократа, який, навпаки, ні в чому собі не відмовляв, любив дорогі речі й дозволяв собі надмірності. Не менша кількість людей захоплювалася Сократом і слідувала його теорії. Зайшовши в будинок Сократа, Діоген тут же сказав: «Стоячи у лахмітті на твоїх дорогих килимах, я зневажаю твою гординю». – «Так», – спокійно відповів Сократ своїй гордині».

Кожному пропонується висловитися щодо цієї притчі, тренер робить акцент, що кожен займає в житті своє місце: чи то в багатстві, чи то в бідності. Завдання кожного приймати людину такою, якою вона є, без критики та осуду.

5. Вправа «Точка відліку» (10 хв.)

Мета: вчитися трансформувати думки в матеріальному світі.

Інструкція: «Послухайте притчу. Суфійський Майстер написав в автобіографії: «Коли я був молодий, основою всіх моїх молитов було бажання змінити світ. Я просив: «Господи, дай сили, щоб я міг змінити світ!» Мені здавалося все неправильним. Я був революціонером, хотів змінити Землю. А коли подорослішав, почав молитися так:

– Здається це забагато. Життя вислизає з моїх рук. Минуло півжиття, а я ще не змінив жодної людини. Тому дозволь, о Господи, змінити мою родину!

Коли ж зістарився, то усвідомив, що навіть родина – це над мої сили. Прийшла мудрість, і я зрозумів: якщо вдасться змінити самого себе, цього буде цілком достатньо. Тож почав так молитися:

– Я все зрозумів і хочу змінити самого себе! Дозволь мені це зробити!

І тоді Бог відповів мені:

– Тепер у тебе вже не залишилося часу. Із цього варто було починати. Ти повинен був подумати про це з самого початку».

Обговорення: Ми самі творці свого життя, яке ми створюємо своїми думками й емоціями. Все, що ми маємо, – стосунки з однокласниками, своїми рідними – це відображення нас самих, наших думок, почуттів та емоцій.

Вплинути на життя або людей, котрі поряд, неможливо. Спочатку потрібно прийняти все таким, яким воно є, потім – взяти на себе відповідальність тільки за себе і свої думки. Лише тоді навколо вас утвориться особливий простір, що допоможе змінитися оточенню у відношенні до вас.

Тобто, все в нашому житті – це результат наших розумових процесів, і змінити щось можна лише змінивши свої думки, а якщо зміняться думки, то зміняться й емоції, отже, зміниться сама людина.

6. Вправа «Злови посмішку» (10 хв.)

Мета: активізація учасників на успішну діяльність, зняття емоційної напруги.

Інструкція: «Діти, подумаємо про щось приємне і побачите, як на нашому обличчі мимоволі з’являється посмішка. А тепер по черзі ловимо та передаємо посмішку сусідові праворуч».

Рефлексія: «Що сподобалось на занятті?»

**Заняття 2**

Тема: «Пізнай себе»

Мета: усвідомлення свого «Я», пізнання себе через оцінку інших, розвиток навичок невербальної взаємодії.

Обладнання: ноутбук, проектор, аудіозаписи спокійної та веселої музики, предмети різного вжитку (15–20 шт.)

1. Вправа «Веселка» (10 хв.)

Мета: сприяти створенню гарного настрою, активізувати учасників.

Інструкція: «Діти, візьміть, будь ласка, смайлик, який вам подобається, і прикріпіть на веселку. Він символізуватиме ваш настрій»

3. Вправа «Працьовиті бджілки» (5 хв.).

Мета: розвиток уміння діяти в групі за допомогою тактильних відчуттів.

Інструкція: «Уявіть себе бджілками, які завжди дуже працьовиті, постійно в пошуках гарної квітки і нектару. Коли вмикається музика, ви заплющуєте очі, починаєте дзижчати і рухатися по кімнаті в пошуках солодкого меду, який ви маєте знайти на ось таких квіточках (після того, як діти заплющили очі, на деяких стільчиках тренер розкладає квіти). Музика припиняється і за сигналом «ТИША НА ГАЛЯВИНІ» ви припиняєте дзижчання і вишиковуєтеся в коло. Коли всі зайняли свої місця, я вам дозволю розплющити оченята».

Діти оцінюють фігуру, яку вони утворили, та дають зворотній зв’язок.

4. Вправа «Злови посмішку» (10–20 хв.)

Мета: налаштування учасників на успішну діяльність, зняття емоційної напруги.

Інструкція: «Діти, подумаймо про щось приємне, і ми помітимо, як на нашому обличчі мимоволі з’являється посмішка. А тепер по черзі ловимо та передаємо посмішку сусідові праворуч».

Рефлексія: «Що сподобалось на занятті?»

**Заняття 3**

Тема: Довіряй оточенню

Мета: самопрезентація членів групи, створення атмосфери взаємної довіри, сприяння вияву, діагностування рівня прагнень дитини.

Обладнання: аркуші паперу формату А3, стікери, кольорові олівці, маркери, ручки.

1. Вправа «Очі в очі» (10 хв.)

Мета: створити позитивну атмосферу, налаштувати учасників на роботу в групі.

Інструкція: Діти об’єднуються в пари. Дивляться одне одному в очі протягом 1–2 хв. і намагаються спілкуватися поглядом. Після завершення діляться своїми відчуттями.

2. Вправа «Наш статус» (20 хв.).

Мета: розвиток креативності та вміння презентувати себе.

Інструкція: «У давнину був звичай на воротах замку або на щитах давніх лицарів зображати герб і короткий вислів, що відображав основну ідею чи мету власника. На сучасному етапі ви теж можете зустріти таку традицією в інтернеті у соціальних мережах, де такі вислови є досить популярними та містять певну інформацію про людину. Вам пропонується створити статус та емблему для своєї групи, наприклад, «Довіра – шлях до миру та дружби», «Добро – запорука успіху» та ін..»

Діти по черзі презентують свій статус, емблему і дають пояснення. Тренер аналізує статуси і зосереджує увагу на тому, що ніхто у своїх висловлюваннях не говорив, що прагне когось кривдити, ображати. Чи хотіли б ви дружити з людиною, основною ідеєю якої була б сварка, образа чи бійка? Яке враження на оточення справляє така людина? Тренер підтримує позитивні статуси дітей і говорить про те, щоб в житті вони керувалися лише добрими намірами і поводилися відповідно.

3. Вправа «Один із щасливих днів у школі» (10–20 хв.).

Мета: сприяти невербальному вияву переживань, про які дитина не завжди може розповісти, діагностування рівня прагнень дитини.

Інструкція: «Згадайте та намалюйте один із щасливих днів у школі. Що саме відбувалось тоді, що ви відчували, «поділіться своєю радістю з іншими дітьми».

4. Вправа «Дарую посмішку» (10 хв.).

Мета: навчити вмінню встановлювати контакти, давати зворотній зв'язок, формування позитивних емоцій.

Інструкція: «Ви образно берете в руки посмішку і передаєте сусідові зліва». Посмішка передається по колу.

Рефлексія: «Як ви себе почували під час роботи в групі? Що сподобалось?»

**Заняття 4**

Тема: Умій володіти собою

Мета: набуття конструктивного досвіду міжособистісних стосунків та нового досвіду спілкування.

Обладнання: аркуші паперу формату А3, стікери, кольорові олівці, маркери, ручки.

1. Вправа «Ми з тобою схожі» (10 хв.)

Мета: розвивати вміння групової перцепції.

Інструкція: школярі по черзі передають м’яч , при цьому продовжуючи речення: «Ми з тобою схожі.»

2. Вправа «Зустріч з космічними прибульцями» (10–20 хв.)

Мета: формування конструктивних способів міжособистісної взаємодії.

Інструкція: діти об’єднуються в дві групи, одна з яких – земляни, інша – марсіани; землянам потрібно дізнатися, яка місія на Землі космічних прибульців; потім учасники міняються ролями.

Обговорення:

– Кого сподобалось більше грати – землян чи марсіан?

– Чи була досягнута ціль, чи дізналися ви про місію?

– Чи сподобалось домовлятися?

3. Вправа «Голосно, тихо, пошепки» (10 хв.)

Мета: розвиток вольової саморегуляції, спостережливості, уміння співпрацювати.

Інструкція: «Коли я буду піднімати червону стрічку – «голосно» – можна бігати, стрибати, шуміти,

4. Вправа «Мокре кошеня» (10 хв.)

Мета: позбавлення неприємних спогадів про нереалізовану міжособистісну взаємодію.

Інструкція: «Бувають випадки в житті, коли після спілкування з кимось залишається неприємний осад в душі. Ми прагнемо не думати про цю людину, забути, але згадуємо про це спілкування знов і знов, ця ситуація ніби стоїть перед очима, а з нею і всі неприємні почуття переживаються ще раз. Тому зараз кожен спробує пригадати ситуацію, яка ще турбує, і уявити себе мокрим кошеням, на якому вода – це ті негативні переживання після спілкування. Наші кошенята вміють позбуватися зайвої вологи, вони піднімаються і починають обтрушувати її (вмикається весела музика). Вони обтрушують спочатку голову, потім ручки та туб і обтрушують ніжки. І ось всі вже зовсім сухі, а отже, усім спокійно та добре на душі. Сідаємо і спробуємо оцінити за 10–бальшою шкалою, наскільки та ситуація нереалізованого спілкування турбувала спочатку і після її позбавлення».

5. Вправа «Ми різні, але ми єдині» (10–20 хв.)

Мета: формування сприятливого клімату комунікативної взаємодії між учнями.

Інструкція: «Ми розглядали протягом заняття різні ситуації взаємодії, кожен розв’язував їх по–своєму, але всі помітили, що було багато спільного. Чим саме ми єдині?» (Діти висловлюються по колу. Тренер робить висновок).

Рефлексія: «Що сподобалось на занятті?»

**Заняття 5**

Тема «Мріяти разом веселіше»

Мета: розвивати вміння висловлювати свої емоції, вчитися позбуватися негативних переживань.

Обладнання: ноутбук, проектор, диски із записами спокійної та веселої музики, м’яка іграшка, аркуші А1 (4–5 шт.), клей, ножиці, журнали, газети, маркери, олівці, ручки.

1. Вправа «Золота рибка» (10 хв.)

Мета: створення позитивної атмосфери, ознайомлення з цінностями дітей на сучасному етапі.

Інструкція: «Уявіть, що ви спіймали золоту рибку, яка може виконати три ваші бажання. Які б три бажання ви загадали?».

2. Вправа «Я–іграшка» (10 хв.)

Мета: розвиток уміння висловлювати свої емоції вербально.

Інструкція: «Діти, вам пропонується закінчити речення, я буду передавати вам іграшку, кому вона потрапить, той і завершує речення. Висловлюємося не задумуючись, говоримо те, що спало на думку першим».

Рекомендований перелік висловлювань: «Я радію, коли ...», «Я спокійний, коли ...», «Я злий, коли ...», «Мені добре, коли ...», «Мені сумно, коли ...», «Я сміюся, коли ...», «Я ображений, коли ...», «Мені цікаво, коли ...», «Мені боляче, коли ...», «Я в захваті, коли ...», «Я вдячний, коли ...», «Маю надію, коли ...», «Я гордий, коли ...», «Я веселий, коли ...», «Я щасливий, коли ...».

Тренер робить підсумки емоційних аспектів щодо переживання людиною свого ставлення до того, що її оточує, що вона робить, до інших людей та себе.

3. Вправа «Мої обов’язки та поділ праці» (10–20 хв.).

Мета: виховання працелюбства, взаємоповаги, вимогливого ставлення до себе та до інших.

Інструкція: «Прочитайте список, підкресліть ті види праці, які ви виконуєте вдома:

– прибираю у кімнаті;

– готую їсти;

– мию посуд;

– виношу сміття;

– поливаю домашні рослини;

– дбаю про домашніх тварин;

– ходжу магазин;

– піклуюсь про молодших сестричку чи братика.

А чи знаєте ви, чому батьки допомагають своїй малій дитині? Звичайно, тому, що вони її люблять, а також тому, що дитина без піклування батьків не змогла б вижити в цьому світі. Виникає певна закономірність: спочатку батьки піклуються про своїх дітей, а потім, коли батьки стануть старенькими, а їхні сини та дочки сильними й самостійними, тоді діточки мають згадати всю батьківську любов до них і так само піклуватися про своїх стареньких батьків. У Сімейному кодексі України (ст. 172) зазначається, що повнолітні дочка або син зобов’язані піклуватися про батьків, проявляти до них турботу та надавати їм допомогу. Скажіть, чи вважаєте ви таке положення справедливим і чому?

А тепер поміркуйте і скажіть, кому у вашій родині, крім близьких, потрібна допомога? А чи не забули ви, часом, про себе? Як ви думаєте, навіщо дитину змалечку привчають до праці? Невже батьки, якщо вони вас так люблять, не можуть виконати за вас роботу? Спробуйте здогадатися, чому вони цього не роблять? Певно, тому, щоб ви не виросли ледарями і неробами.

Отже, тепер ми знаємо, що поділ праці важливий не тільки для нас, а й для нашої сім’ї».

4. Вправа «Праця в задоволення» (10–20 хв.).

Мета: виховувати любов до праці.

Інструкція: «Подумайте і дайте відповідь, що таке для вас навчання в школі: а) робота; б) задоволення; в) робота, яка приносить задоволення.

А чи знаєте ви, що всі найзаможніші люди планети не просто роблять те, що їм приносить гроші, а гарно роблять те, що їм подобається, і на цьому заробляють гроші. І цим правилом може скористатися навіть дитина. Якщо у вас гарний голос і ви любите співати, то можете співати в хорі і отримувати за виступи грошову винагороду. Більшість дівчат ходить на спортивні танці, бо це їм подобається, але якщо вони на конкурсі з танців займуть призове місце, то також отримають за нього винагороду. Отже, ви вже не просто працюватимете, а отримуватиме задоволення від того, що робите, і отже, досягнете успіху. Недарма в народі кажуть: «Кожна робота легка, коли її охоче робиш».

5. Вправа «Мокре кошеня» (10 хв.)

Мета: рефлексія, опанування навичок саморозуміння.

Інструкція: «Пригадаймо, як на минулому занятті всі спробували побувати в ролі мокрого кошеняти, а тепер подумаймо, на скільки балів за 10–бальною шкалою вас турбує та ситуація».

6. Вправа «Мріяти щодня – діяти щодня» (10–20 хв.).

Мета: формувати вміння осмислювати та аналізувати свої почуття.

Інструкція: «Як наші щоденні дії впливають на здійснення наших мрій».

Рефлексія: «Що дізналися нового?, Що сподобалося?»

**Заняття 6**

Тема: «Коло дружби»

Мета: розвиток навичок групової взаємодії, гармонійних міжособистісних стосунків, набуття знань про економічне життя суспільства.

Обладнання: ноутбук, проектор, різнокольорові аркуші.

1. Вправа «Привітання» (10 хв.).

Мета: зняття емоційного, м’язового напруження, налаштування учасників до роботи.

Інструкція: Учасники за сигналом рухаються кімнатою і вітаються з усіма, хто їм зустрічається. Вітаються певним чином:

– ручки – вітаємося за руку;

– плечики – вітаємося плечиками;

– спинки – вітаємося спинками.

2. Вправа «Килим миру» (10–20 хв.)

Мета: спонукає дітей відмовитися від бійок, суперечок і сліз, замінивши їх на обговорення проблем між собою.

Інструкція: (діти об’єднуються в групи по 4–5 чол.) Кожній групі надається конфліктна ситуація, яку ви повинні вирішити шляхом мирного обговорення.

Рекомендовані варіанти конфліктних ситуацій:

1. «Вас штовхнули в їдальні, коли ви пили чай, у результаті чай вилився на одяг. Кривдник при цьому зауважив: «Сам винен!». Ваші дії».

2. «Ваші речі сусід по парті навмисно скинув на підлогу. Ваші дії».

3. «Вас назвали тваринкою, наприклад, мавпочкою. Ваші дії».

Тренер робить підсумок.

4. Вправа «Країна доброзичливого спілкування» (20–30 хв.)

Мета: розвивати доброзичливе ставлення до інших, повагу до оточення, формувати тенденцію до досягнення цілей.

Інструкція: Учасники записують на клаптиках паперу слова доброзичливого спілкування та вкидають у торбинку. Після перемішування по черзі виймають і читають.

Діти об’єднуються в групи, кожна група малює Країну Доброзичливого Спілкування. Після завершення презентують свої малюнки.

Обговорення: – Чи легко було промовляти доброзичливі слова?

– Чи сподобалось вам малювати казкову країну?

– Чи хотіли б ви жити в такій Країні? Що для цього ви можете зробити?

5. Вправа «Аукціон» (10–20 хв.)

Мета: установлення довіри в міжособистісних стосунках .

Інструкція: Діти об’єднуються в групи. Кожна з груп по черзі називає позитивні особливості особистості. Яка з груп назве найбільше, та й перемогла.

Обговорення: – Чи приємно було називати позитивні особливості?

Рефлексія: «Що дізналися нового? Що сподобалося?»

**Заняття 7**

Тема: «Піраміда потреб «Життя»

Мета: знайомство дітей з пірамідою потреб А. Маслоу [170] та цінностями людського життя, формування єдиних цінностей групи.

Обладнання: ноутбук, проектор, різнокольорові аркуші А4, надруковані в кількості 5 аркушів – фізіологічні потреби, 4 аркуші – безпека, 3 аркуші – соціальні потреби, 2 аркуші – повага, 1 аркуш – самореалізація.

1. Вправа «Чарівна країна» (10 хв.).

Мета: побачити психологічний портрет дитини, виявити притаманні риси та ті, які дитина собі приписує.

Інструкція: «Уявіть, що ви потрапили в чарівну країну і вам пропонують пожити там деякий час, але змінивши свій образ. Ким би ви хотіли бути? Де б хотіли жити? Чим займатись?»

2. Вправа «Піраміда потреб «ЖИТТЯ» (40–60 хв.).

Мета: ознайомлення дітей з потребами людського життя в мотивації особистості.

Теоретичний матеріал. Поведінка людини викликана рядом базових потреб, які можна побудувати як піраміду. Ці потреби є універсальними, тобто об’єднують усіх людей незалежно від кольору шкіри, національності, стилю життя, звичок, рівня багатства та бідності. (Тренер звертає увагу учнів на екран, де вони можуть бачити побудовану піраміду потреб А. Маслоу).

1. Фізіологічні потреби. Найнеобхідніші, нагальні потреби з усіх потреб. Це їжа, вода, сон, повітря та інші. Наприклад, якщо людині немає чого їсти, пити, то всі інші потреби не мають значення. Фізіологічні потреби найважливіші. Коли вони задовольняються, то перестають буди основними чинниками мотивації і у подальшому на поведінку людини не впливають. Люди, які в основному працюють через необхідність вижити, мало зацікавлені в змісті роботи, їх цікавлять питання: як знайти їжу, де спати, що вдягти. Вони концентрують свою увагу на оплаті, умовах праці, можливості уникати втоми тощо. У суспільстві, де фізіологічні потреби в основному задоволені, домінуючими виступають потреби більш високого рівня.

2. Потреби в безпеці. Після задоволення фізіологічних потреб ми прагнемо захиститися від ворогів, хвороб, злочинності, потребуємо стабільності, комфортних умов проживання, збереження своєї власності та здоров’я. Отже, потреби в безпеці включають в себе бажання людини перебувати в порядку, у стабільному й безпечному стані, мати добрі житлові умови, бути захищеними від страху, болю, хвороби. Вони містять у собі усвідомлення того, що індивід зможе поснідати не лише сьогодні, а й завтра, і післязавтра, і в далекому майбутньому. Сюди відноситься і потреба у формуванні особистості, щоб відчувати відповідальність за свою долю.

3. Соціальні потреби. Після задоволення фізіологічних потреб та потреб у безпеці кожна людина прагне спілкування, прихильності, турботи про іншого, уваги до себе та спільної діяльності. Соціальні потреби виявляються, коли людина хоче бути членом певної групи людей, перебувати в тісних дружніх стосунках з оточенням, брати участь у громадських заходах. Адже люди – істоти соціальні, вони відчувають потребу об'єднуватись у групу, взаємодіяти з подібними собі, прагнуть кохати й бути коханими. Взаємодопомога, співучасть і почуття загалу також є соціальними потребами.

4. Потреба в повазі. Потреба в повазі означає досягнення успіху у своїй діяльності, довіру до себе, досягнення та певний статус у суспільстві. Внутрішньо спрямовані его–потреби – це індивідуальні потреби у визнанні, повазі, самоповазі, само-ствердженні, особистісних перевагах, упевненості в собі, успіху, досягненні незалежності, власній компетенції, задоволенні від гарно виконаної роботи, тобто его–відчуття, що цілі даної особистості значимі. Зовнішньо спрямовані потреби – це престиж, репутація, становище, визнання іншими, соціальний статус, тобто такі, що визначають, як нас оцінюють інші. Потреби у визнанні та повазі відображають бажання людей бути компетентними, сильними, здібними, упевненими в собі.

5. Потреба в самореалізації. Найвищою сходинкою є реалізація себе в житті. Це досягнення певного рівня моральності, духовного росту, творчості, вирішення проблем та самовдосконалення. Глобальні потреби людини, або потреби у самовираженні, належать до бажань людини повністю використати свій потенціал – стати тим, ким людина здатна стати. Ця група об'єднує потреби, що виражаються в бажанні нового використання людиною своїх знань, здібностей, умінь для самовираження в бізнесі, політиці, науці. Як правило, ці потреби мають індивідуальний характер. Вони стосуються потреб людини перебороти саму себе, використати всі свої можливості і розширити задані рамки. При цьому Маслоу зазначав, що цим потребам не обов'язково мати творчий початок, але для творчих людей вони прийнятні.

Інструкція: «А зараз ми побудуємо самі піраміду потреб, і кожен відчує себе частиною піраміди під назвою «ЖИТТЯ». (Діти шляхом жеребкування вибирають аркуш паперу формату А4, на якому написана певна потреба людського життя. Картки надруковані в кількості 5 аркушів – фізіологічні потреби, 4 аркуші – безпека, 3 аркуші – соціальні потреби, 2 аркуші – повага,   
1 аркуш – самореалізація). Діти під жваву музику разом з тренером будують піраміду потреб певній ієрархії: спочатку виходять діти з картками «ФІЗІОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ» займають місця внизу, далі сідають діти, які мають картки з написом «БЕЗПЕКА», потім стають ті, що мають у руках «СОЦІАЛЬНІ ПОТРЕБИ», певне підвищення займають діти, що презентують «ПОВАГУ», а найвищу сходинку займає «САМОРЕАЛІЗАЦІЯ».

6. Вправа «Відверто скажу» (10 хв.).

Мета: підведення підсумків, формування вміння аналізувати, рефлексія.

Інструкція: Діти по черзі висловлюються та аналізують знання, які вони отримали з цього заняття щодо потреб особистості, починаючи зі слів «Відверто скажу..».

Тренер робить підсумки.

Рефлексія: «Що дізналися нового і що сподобалось?»

**Заняття 8**

Тема: «Цінності людського життя»

Мета: формування згуртованості класного колективу, уміння представляти себе та співпрацювати з іншими.

Обладнання: ноутбук, проектор, диски з записами спокійної та веселої музики, елементи будиночку, клей, маркери, ручки.

1. Вправа «Неочікувані картинки» (10 хв.)

Мета: довести, що кожен вносить свій вклад у розвиток згуртованості класного колективу.

Інструкція: «Вам потрібно скласти пазл, кожен по черзі бере частинку і вкладає в картинку» (пазл – це фото групи)

2. Вправа «Які Я маю таланти» (30–40 хв.).

Мета: розвиток в учнів уміння самопрезентації, формування навичок самоусвідомлення.

Інструкція: «Діти, вам потрібно розказати про себе декількома реченнями, тобто відповісти на запитання «Які Я маю таланти?» (Відповіді дітей).

Міні–лекція. Притча. «Один чоловік, від’їжджаючи в чужу країну, покликав рабів своїх і доручив їм своє майно. Одному він дав п'ять талантів, другому два таланти, іншому ж один талант, кожному за його можливостями; і відразу ж залишив їх.

Той, хто отримав п'ять талантів, використав їх для справи і придбав на них ще п'ять талантів. Так само вчинив і той, хто отримав два таланти, придбавши на них ще два. Той же, хто отримав один, не побажав трудитися, і пішов закопав його в землю, та сховав срібло господаря свого.

Після довгого часу повернувся господар рабів своїх і вимагав від них звіту. Той, хто отримав п'ять талантів, приніс ще п'ять і, підійшовши до нього, сказав: «Господарю, п'ять талантів ти дав мені; ось ще п'ять талантів, які я придбав на них».

Господар сказав йому: «Гаразд, добрий і вірний рабе! У малому ти був вірним, над великим тебе поставлю; увійди в радість господаря свого».

Підійшов також і той, хто отримав два таланти, і сказав: «Господарю, два таланти дав ти мені; ось інші два таланти, що я придбав на них».

Господар сказав йому: «Гаразд, добрий і вірний рабе! У малому ти був вірним, над великим тебе поставлю; увійди в радість господаря свого».

Підійшов і той, хто отримав один талант, і сказав: «Господарю! Я знав тебе, жорстоку людину, жнеш, де не сіяв, і збираєш, де не розсипав; і, злякавшись, пішов і заховав талант твій у землю; ось тобі твоє».

А господар сказав йому у відповідь: «Лукавий рабе і лінивий! Ти знав, що я жну, де не сіяв, і збираю, де не розсипав; тоді треба було тобі віддати срібло моє купцям, і я, прийшовши, одержав би моє з прибутком. Отже, візьміть у нього талант і дайте тому, хто має десять талантів. Бо кожному, хто має, дасться і примножиться; а в того, хто не має, відніметься і те, що має. А негідного раба вкиньте в пітьму непроглядну; там буде плач і скрегіт зубів».

Обговорення: Усі люди отримують різні дари: життя, здоров'я, силу, душевні здібності, вчення, життєві блага та інші. Усі ці дари розуміються в притчі як таланти. Кожен має талантів відповідно до своїх здібностей, – хто більше, хто менше. Хто використав їх на користь собі й іншим, той дістане похвалу і радощі; а ліниві й байдужі будуть осуджені і не отримають нічого.

3. Вправа «Будинок цінностей» (20–30 хв.)

Мета: формувати моральні якості особистості, уміння співпрацювати з іншими.

Інструкція: (діти об’єднуються в групи по 3–4 чол. Групам роздаються елементи, з яких має бути зібраний будинок) «Побудуйте, будь ласка, свій будинок, у якому ви б жили за вашими законами. Кожний із елементів має бути підписаний тим законом, який, на вашу думку, є важливим для вас».

Кожна група презентує свій проект будинку. Тренер робить підсумок акцентуючи увагу на тому, що будинки різні, але цим ми і цікаві одне одному.

4. Вправа «Я ціную» (10–20 хв.).

Мета: розвивати вміння поваги та доброзичливого ставлення до оточення. Інструкція: «Які якості людини ви цінуєте у своїх однокласниках?» Рефлексія: «Що мені найбільше сподобалося?»

**Заняття 9**

Тема: «Будь–який світ унікальний»

Мета: розвиток уміння визначати власний емоційний стан, формування навичок толерантного спілкування в ситуаціях емоційної напруги.

Обладнання: проектор, ноутбук, диски з записами спокійної та веселої музики.

1. Вправа «Ми унікальні» (10 хв.).

Мета: активізувати учасників, побачити неповторність кожного.

Інструкція: «Усі ми – унікальні!» – так вважає кожен із нас. Ваші батьки теж вважають вас, діти, унікальними, незалежно від того захоплюються вами чи сварять. Усі ми особливі й неповторні, не такі як інші. Та й події, переживання, відбуваються у вашому житті вперше, здаються особливими і такими, що з іншими просто не трапляються. Кожна людина народжується унікальною. Ця унікальність має проявитися й реалізуватися у світі. Це піщинка в мушлі, яка здатна перетворитися в перлину за умови, що молюск покриє її перламутром. Основою унікальності людини є природа й сім’я, а неповторність визначається зусиллями самої людини, формується поступово, у процесі життя. Унікальність передбачає відмінність однієї людини від іншої.

Дітям пропонується намалювати аксесуар з перлин (картинки різних перлин рекомендується показати дітям) і назвати цю прикрасу своєю унікальністю. Кожен представляє аксесуар. Тренер робить підсумок, що однакових аксесуарів не було, хоча був один матеріал – перли. Прикраси всі унікальні, так як і ви.

2. Вправа «Колаж мрій» (20–30 хв.)

Мета: розвивати вміння групової взаємодії, формування позитивних емоцій.

Інструкція: (діти об’єднуються в групи по 4–5 чол.) Кожен з нас полюбляє мріяти: про успіх у навчанні, гарних друзів, відпочинок на морі та ін.. Та, як це не дивно, втілення нашого бажання в життя залежить не стільки від наших кроків на шляху до мрії, скільки від нашої віри й позитивного мислення. Про силу думок свідчать досліди Масару Емоту, які він описав у книзі «Послання води», де він фотографував кристали води. Вони змінювали свою форму залежно від слів, які говорили над ними і емоцій, які при цьому відчували. Ми на 80 % складаємось із води, тому своїми думками можемо змінювати себе. Зараз ми будемо мріяти. Для цього вам потрібно вирізати картинки, які подобаються і знаходять відгук у серці. Наклеїти їх на ватман і написати фрази, які надихають: «Я здоровий», «Я щасливий!», «У мене все виходить!» Потім кожна з груп презентує колаж мрій.

3. Вправа «Добрий – сердитий» (10–20 хв.)

Мета: допомогти дітям відчути й зрозуміти свої емоції та вчинки у тих випадках, коли вони добрі або сердяться.

Інструкція: (діти працюють у парах). Кожен із вас пригадає ситуацію, коли він добрий, та опише її своєму співрозмовнику, потім ситуацію, коли він сердитий. Показувати обидві ситуації ви можете рухами, мімікою, жестами і т. д. Потім ви обмінюєтесь ролями. (Діти аналізують свої дії у цих двох станах).

4. Вправа «Будьте толерантними» (10 хв.).

Мета: формувати культуру саморефлексії, відпрацьовувати нові способи поведінки.

Інструкція: Притча. «Жив собі хлопчик із жахливим характером. Якось батько дав йому мішок цвяхів і звелів по одному забивати в паркан щоразу, коли хлопчик втрачає терпець і з кимось свариться. У перший день він забив   
37 цвяхів. Згодом навчився контролювати себе, і кількість цвяхів зменшувалася. Хлопчик зрозумів, що легше опановувати свої емоції, ніж забивати цвяхи.

Нарешті настав день, коли він не забив жодного цвяха. Син підійшов до батька і сказав про це. Минав час, і син зміг похвалитися батькові, що в паркані не залишилося жодного цвяха. Батько відповів: «Ти добре поводишся, але подивися, скільки дірок залишилося. Паркан ніколи не буде таким, як колись».

Обговорення: Якщо ви з кимось сваритеся й говорите щось неприємне, то залишаєте після себе такі ж рани, як ці дірки від цвяхів. І рани зостаються, незважаючи на те, скільки разів ви потім вибачитеся. Словесні рани заподіюють такий же біль, як і фізичні. Не залишайте на своєму шляху таких дірок! Не забивайте цвяхів ворожнечі, непорозуміння, жорстокості в душі людей! Будьте толерантними!»

5. Вправа «Я і благодійність» (10 хв.).

Мета: ознайомлення з цінностями дітей на сучасному етапі.

Інструкція: «Які емоції ти відчуваєш, коли подаєш милостиню?».

6. Вправа «Мріяти щодня – діяти щодня» (10–20 хв.).

Мета: формувати вміння осмислювати та аналізувати свої почуття.

Інструкція: «Як наші щоденні дії впливають на здійснення наших мрій та бажань? Що ти можеш зробити вже тепер, аби твоє фінансове життя в майбутньому було більш благополучним?».

Рефлексія: «Що дізналися нового? Що сподобалося?»

**Заняття 10**

Тема: «Ми – єдині»

Мета: формування толерантних міжособистісних стосунків, набуття конструктивних форм поведінки, створення атмосфери взаємної довіри.

Обладнання: ноутбук, проектор, диски із записами спокійної та веселої музики, аркуші паперу А2 (3–4 шт.), маркери, олівці, ручки, «Дерево очікувань» з першого заняття, стікери у формі яблук червоного кольору.

1. Вправа «Мій портрет у промінчиках сонця» (10 хв.).

Мета: формувати сприятливий клімат взаємовідносин у колективі. Інструкція: «Опишіть свій портрет у промінчиках сонця»

2. Вправа «Наберися сміливості – зроби спробу» (20 хв.)

Мета: розвивати впевненість у своїх силах та можливостях.

Інструкція: Притча «Одного разу цар вирішив випробувати всіх своїх придворних, щоб довідатися, хто з них здатний посісти в його царстві важливу державну посаду. Юрба сильних і мудрих чоловіків обступила його.

– О, піддані мої, – звернувся до них цар, – у мене є для вас складне завдання, і я хотів би знати, хто зуміє з ним упоратися.

Він підвів присутніх до величезного дверного замка, такого велетенського, якого ще ніхто ніколи не бачив.

– Це найбільший і найважчий замок у моєму царстві. Хто з вас зможе відкрити його? – запитав цар.

Частина придворних тільки заперечливо хитали головами. Інші, яких вважали мудрими, взялися розглядати замок, однак скоро зізналися, що не впораються. А коли вже мудрі зазнали невдачі, то й решті придворних нічого не залишалося, як теж дізнатися, що надто важким виявилося для них завдання.

Лише один візир підійшов до замка. Він став уважно його оглядати й обмацувати, потім спробував різними способами зрушити з місця й, нарешті, одним ривком смикнув. І, о диво, – замок відкрився! Просто він був не до кінця замкненим. Тоді цар оголосив:

– Ти отримаєш місце при дворі, бо покладаєшся не тільки на побачене й почуте, але сподіваєшся і на власні сили, не боїшся робити.

Обговорення. Вплив оточення на людину беззаперечний. Придворні з притчі навіть не намагалися відкрити замок, а лише спостерігали, як мудрі чоловіки зазнали невдачі, більшість здалася, і навіть не намагалася спробувати. Хоче людина того чи ні, але вона, наче губка, вбирає в себе те, що потрапляє їй на очі. І чужі невдачі й слабкості не виняток. Скажіть собі, що ситуація безвихідна, і у вас опустяться руки. Скажіть, що рішення можна знайти, і ви почнете пошуки, і, що важливо, знайдете!».

3. Вправа «Комплімент» (10 хв.)

Мета: розвивати позитивне мислення та взаємну довіру між учасниками тренінгу.

Інструкція: (учасники об’єднуються в 2 групи) «Ви повинні по черзі називати позитивні якості, що наявні в іншій групі. Хто назве більше – той і переміг».

4. Вправа «Дерево очікувань» (10–20 хв.)

Мета: формувати вміння осмислювати набуті знання, уміння та навички.

Інструкція: «На першому занятті ви створювали дерево очікувань. Чи справдилися ваші очікування? Якщо справдилися, на свій аркуш кріпимо червоне яблучко – дерево дало плід наших занять»

5. Вправа «Подяка» (20 хв.)

Мета: проаналізувати набуті вміння та навички, свої успіхи.

Інструкція: «Ми з вами йшли поруч протягом десяти тренінгових занять. Ділили разом успіхи й невдачі. Подякуйте тому, кому хочете. Яку користь вам принесли ці заняття?»

Рефлексія: «Я в захваті від ...».