**ЗМІСТ**

[**ВСТУП……………………………………………………………………..**](#__RefHeading___Toc409002628)8

**[РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ](#__RefHeading___Toc409002629)**

 **[СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ](#__RefHeading___Toc409002629)**………………….….12

1.1 Емоційна сфера молодших школярів ………………………….……12

 [1.1.1 Характеристика емоційних реакцій молодшого школяра ....12](#__RefHeading___Toc409002631)

 1.1.2 Розвиток емоційної сфери в молодшому шкільному віці….17

 1.1.3 Вплив емоцій молодшого школяра на адаптаційний

 потенціал в молодшому шкільному віці..….………………..20

1.2 Тривожність як прояв емоційної сфери………………………….....29

 1.2.1 Особливості прояву тривожності та причини її виникнення

 у дітей молодшого шкільного віку…………………….……..29

 1.2.2 Вплив тривожності на формування самооцінки дитини…....38

[**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1** ……………………………………..……](#__RefHeading___Toc409002632)44

**[РОЗДІЛ 2. ЕМПИРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО](#__RefHeading___Toc409002633)**

 **[СТАНУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ](#__RefHeading___Toc409002633)**…………….……...46

[2.1 Опис і проведення методики на визначення рівня тривожності у](#__RefHeading___Toc409002634)

 [групі дітей молодшого шкільного віку](#__RefHeading___Toc409002634) ……………………….……46

[2.2 Психологічний та математичний аналіз](#__RefHeading___Toc409002635)

 [результатів дослідження](#__RefHeading___Toc409002635)……………………………………………..49

[**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**](#__RefHeading___Toc409002636)…………………………………………...58

**[РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ](#__RefHeading___Toc409002633)**

 **[МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ](#__RefHeading___Toc409002633)**……………………...………60

3.1 Шляхи корекції емоційної сфери молодших школярів ………...…60

3.2 Практичні рекомендації для вчителів і батьків дітей молодшого

 шкільного віку …………………………………..……………………74

3.3 Оцінка ефективності корекційних заходів……………….…………79

[**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**](#__RefHeading___Toc409002636)………………………………………......84

[**ВИСНОВКИ**](#__RefHeading___Toc409002637)………………………………………………………..……88

…..92

**ДОДАТКИ**………………………………………………………………..99

**ВСТУП**

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін та перетворень, що відбуваються з особистістю. Якщо в цей період молодший школяр не відчуває почуття радості від пізнання, у нього не виникає впевненості у своїх здібностях і можливостях, то зробити це в подальшому розвитку буде дуже важко. Тому емоційний розвиток дитини – надзвичайно важлива складова процесу розвитку особистості, оскільки вона забезпечує емоційне благополуччя, розвиток емоційного контролю [76].

Оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями неможливе тільки на рівні усвідомлення. У цьому процесі активну роль відіграють емоції. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і шкільної практики суттєвого значення набуває проблема виховання духовної культури особистості та її важливої частини – емоційної культури.

Збагачення внутрішнього світу особистості та пізнання навколишньої дійсності пов’язані з емоційними переживаннями. При цьому важливим є дослідження емоційної сфери особистості у період адаптації до тих чи інших умов існування. Одним із перших та основних таких етапів є початок шкільного життя та особливостей навчальної діяльності, що вимагає від дитини і значного розумового напруження, і великої фізичної витривалості. Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості. Одночасно із загальним розумовим розвитком учнів молодшого шкільного віку удосконалюється й діяльність їх аналізаторного апарату. Розвинений "апарат відчуттів" дає можливість учням пізнавати множинність властивостей предметів, явищ природи, продуктів людської праці, сприяє тому, що діти стають більш чутливими до гармонійних і дисгармонійних сполучень кольорів, звуків, рухів тощо. Підвищена чутливість, тобто сенситивність молодших школярів, зумовлена художнім типом їх особистості, для якої характерні схильність до естетичної і художньої діяльності, вразливість, емоційність, образність сприймання, тобто якості, властиві діячам мистецтв і талановитим читачам, глядачам, слухачам музики. Зростає й рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливість молодших школярів до мистецтва стають основою та умовою розвитку у них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для виховання емоційної культури [4].

 Пізнанню людських емоцій у всі часи приділяли велику увагу. Так, у Давьому Єгипті навіть існували школи, де вчили мистецтву володіння емоціями. Проблема виховання емоційної сфери школярів знайшла своє теоретичне обґрунтування в роботах філософів та культурологів – Аристотеля, Платона, Б. Спінози, І. Канта, Л. Фейербаха. Вивченням особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку займалися такі вчені, як К. Бюлер, Л. Виготський, Ф. Гудінаф, А. Запорожець,
Г. Мюнстерберг, А. Прихожан, С. Рубінштейн та ін. Психологічні аспекти культури почуттів і емоцій знайшли своє відображення в працях
Б. Ананьєва, В. Вілюнаса, Л. Виготського, І. Джидар'ян,
Б. Додонова, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона та ін. Проблема емоційних порушень розглядається з різних позицій у працях Л. Божович,
В. Лебединського, Ю. Міланич, В. Мухіної, О. Микільської, В. Прокоф'євої. У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів І. Гербарта, Я. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г. Ващенка, О. Духновича, Я. Козельського,
С. Русову, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання учнів, був
В.О. Сухомлинський. Говорячи про гармонію у вихованні особистості, він відмічає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур’я у ставленні до людей породжує егоїзм. Видатний педагог був упевнений, що школа стане «майстернею гуманності», якщо буде вчити своїх вихованців відчувати відтінки думок і почуттів людей, їх емоційні стани. У дослідженнях Т. Антоненко,
В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, В. Толстих, П. Якобсона та інших зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду.

**Актуальність дослідження.** Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку пов’язана з тим, що є тісний зв’язок емоційного та інтелектуального розвитку. Так, виявлено певні закономірності зв’язку емоційних станів з інтелектуальними процесами: стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних і проблемних завдань, тоді як негативні емоції та стани гальмують їх виконання. Взаємозв’язок між емоційним та інтелектуальним розвитком є основною гармонійного розвитку дитини та її успішної адаптації. Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регуляторів людського спілкування.

Українська система освіти нині, нажаль, орієнтована на академічні досягнення учнів. Розвиток дитини порівнюється із середньостатистичним рівнем знань дітей цієї вікової групи, залишаючи осторонь емоційний розвиток. А емоційне благополуччя дитини є важливою умовою її зв’язку із собою, іншими людьми, навколишнім середовищем.

Проблема розвитку емоцій у дітей молодшого шкільного віку потребує більш детального дослідження, що і визначає вибір теми дипломної роботи «Психологічні особливості емоційної сфери молодших школярів та її корекція».

**Метою дослідження**даної роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної сфери молодших школярів.

Для досягнення мети вирішуються наступні **завдання:**

1. Аналіз та узагальнення досліджень у психологічній науці в вивченні особливостей емоційної сфери у молодшому шкільному віці.
2. Висвітлення проблеми тривожності як прояву емоційної сфери у молодших школярів, причини її виникнення і вплив на самооцінку дитини.
3. Аналіз емоційного стану у групі дітей та його результати.
4. Корекція емоційного стану молодших школярів, практичні рекомендації для вчителів і батьків та аналіз корекційних заходів.

**Об'єкт дослідження:** емоційні стани молодших школярів.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості емоцій дитини молодшого шкільного віку.

В процесі роботи використані такі загальнонаукові **методи дослідження:**

*- теоретичні*:аналіз, синтез інформації, яка стосується даної теми, теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел, порівняння;

*- емпіричні:*спостереження, узагальнення вихідного дослідного матеріалу, яке допомогло більш детальніше ознайомитись з даною проблемою та зробити певні висновки; експеримент, що формується (у формі організованих корекційно-розвиваючих занять із дітьми четвертого класу й робота з педагогічним колективом та батьками); констатуючий й контрольний експерименти, спрямовані на виявлення рівня тривожності, а також фіксацію результатів, досягнутих після проведення корекційно-розвиваючих занять;

- *математичні:* математична обробка емпіричних даних для їх узагальнення з використанням Т-критерія Ст’юдента.

**Структура роботи.** Дипломна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ**

**МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

* 1. **Емоційна сфера молоших школярів**

**1.1.1 Характеристика емоційних реакцій молодшого школяра**

Емоції (від фр. еmotion – "хвилювання", "збудження") – складний стан організму, що припускає тілесні зміни поширеного характеру – в диханні, пульсі, залозо-виділеннях тощо – і на ментальному рівні, стан збудження чи хвилювання, що позначається сильними почуттями, і зазвичай імпульсом щодо певної форми поведінки. Емоційність – це один із важливих компонентів у розвитку структури особистості дитини.

Емоційна сфера молодших школярів характеризується:

1) легкою чуйністю на події, що відбуваються і окрашенністю сприйняття, уяви, розумової і фізичної діяльності емоціями;

2) щирістю і відвертістю вираження своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення або незадоволення;

3) готовністю до афекту страху; в процесі навчальної діяльності дитина переживає страх як передчуття неприємностей, невдач, невпевненості у своїх силах, неможливість впоратися із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, сім'ї;

4) великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасним і бурхливим афектів;

5) емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри і спілкування з однолітками, але і успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів учителем і однокласниками;

6) свої і чужі емоції і почуття слабо усвідомлюються і розуміються; міміка інших сприймається часто невірно, так само як і тлумачення вираження почуттів оточуючими, що призводить до неадекватних реакцій у відповідь молодших школярів; виняток становлять базові емоції страху і радості, стосовно яких у дітей цього віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально, називаючи п'ять синонімічних слів, що позначають ці емоції.

Отже, емоції у житті молодшого школяра відіграють важливу роль у розумінні навколишнього світу, вони є головним механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, котра направлена на задоволення власних потреб [76].

[Моральні](http://ua-referat.com/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C) якості. У молодшому шкільному віці в процесі навчання йде розвиток таких моральних почуттів, як [любов](http://ua-referat.com/%D0%9B%D1%8E%D0%B1%D0%BE%D0%B2) до країни, [колективізм](http://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2), почуття товариства, дружби, боргу, честі.

[Усвідомленість](http://ua-referat.com/%D0%A3%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C) моральних почуттів до ІІІ класу виявляється в тому, що діти вибирають друга, [товариша](http://ua-referat.com/%D0%A2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8) не за випадкових зовнішніх обставин (поруч живуть, разом йдуть [додому](http://ua-referat.com/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D1%83)), а мотивують свій [вибір](http://ua-referat.com/%D0%92%D0%B8%D0%B1%D1%96%D1%80), характеризуючи [моральні](http://ua-referat.com/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C) риси, що сприяли зближенню з однокласником.
Безумовно, [розуміння](http://ua-referat.com/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D1%83%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F) і розкриття школярем того або іншого морального поняття ([товариш](http://ua-referat.com/%D0%A2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%88), [друг](http://ua-referat.com/%D0%94%D1%80%D1%83%D0%B3), патріот і ін.) ще не завжди говорить про прояв самого почуття. [Усвідомленість](http://ua-referat.com/%D0%A3%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C) і дієвість моральних почуттів виявляється і формується у вчинках [31].

Розвитку моральних почуттів, їх усвідомленості сприяє життя в колективі, що поєднує навчальна діяльність, участь у справах громадських та шкільних дитячих організацій, [особистість](http://ua-referat.com/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C) самого вчителя. [Любов](http://ua-referat.com/%D0%9B%D1%8E%D0%B1%D0%BE%D0%B2) і відданість учнів нерідко стають для вчителів мотивом, що спонукує їх до [педагогічної](http://ua-referat.com/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0) діяльності в початкових класах, стимулом [підвищення кваліфікації](http://ua-referat.com/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97).

Під впливом вчителя в спільній навчальній, трудовій і ігровій діяльності в учнів з'являється здатність до співпереживання. Але вчитель повинний пам'ятати, що мало викликати в дитини жалість, співчуття, симпатію; необхідно, щоб ці почуття впливали на вчинки, поводження дитини і стали одним з ланок його морального досвіду.

Досвідчені вчителі відзначають, що вже до кінця першого року навчання, якщо хтось занедужав під час уроків, усі готові проводити його додому і потім щодня дізнаватися в батьків і повідомляти в класі про стан здоров'я товариша. Якщо в кого-небудь у родині відбулися радісні події, то вони стають надбанням усього класу. З радістю, наприклад, зустрічають звістку про [повернення](http://ua-referat.com/%D0%9F%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F) брата з армії й інші. Участь кожного в житті однокласників указує на почуття товариства, що розвивається [66].

Одночасно з почуттям товариства розвивається і почуття [колективізму](http://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2). Почуття відповідальності за успіхи свого колективу народжує прагнення допомогти відстаючому, причому мотиви бувають уже настільки сильні і діючі, що учень для досягнення наміченої мети переборює чималі перешкоди: і лінь підопічного, і нерідке невдоволення своїх батьків.

[Колективізм](http://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2) як риса характеру формується в дитини поступово. У процесі [колективної](http://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2) роботи діти переконуються, що будь-яка справа краще виконувати всім разом.

У цілому виявлено три рівні розвитку моральних почуттів молодших школярів. Дітям з високим рівнем розвитку моральних почуттів властиві [стійкість](http://ua-referat.com/%D0%A1%D1%82%D1%96%D0%B9%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C) і дієвість таких якостей, як чуйність, [відповідальність](http://ua-referat.com/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C), доброта.

У школярів із середнім рівнем розвитку моральних почуттів ці ж якості виявляються тільки стосовно друзів.

Діти з низьким рівнем розвитку таких почуттів, а дослідження показали, що це значна група учнів, рідко виявляють ці якості у взаєминах з однолітками.

Очевидно, що при вихованні моральних почуттів необхідно враховувати обмеженість морального досвіду молодших школярів. Тому необхідно систематичну роботу вчителя по нагромадженню і збагаченню особистого морального досвіду учнів. Дослідники підкреслюють, що для цього важливо використовувати і досвід реальних [зустрічей](http://ua-referat.com/%D0%97%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D1%96%D1%87) з визначеними життєвими ситуаціями, створити в класі обстановку взаємоповаги, емоційної чуйності до переживань інших, вимогливості у взаєминах (допомога хворому [товаришеві](http://ua-referat.com/%D0%A2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%88), осудження поганого вчинку), а також уміти викликати переживання на основі образів представлення й уяви. Так, наприклад, щоб у школяра виникла ворожість до жорстокості, підлості, бездушшю, "не обов'язково проводити його через [відповідну](http://ua-referat.com/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C) негативну практику". Варто ретельно підготувати його емоційне сприйняття, його співпереживання кінофільму, художнього твору, [театральної](http://ua-referat.com/%D0%A2%D0%B5%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0) п'єси. Непрямий вплив може дати більший ефект завдяки відсутності захисних бар'єрів, що іноді виникають при прямому впливі [24].

Інтелектуальні почуття. До цих почуттів відносяться допитливість, подив, сумнів, задоволення від удалого рішення задачі, розчарування при невмінні її вирішувати. Першокласник відчуває величезну радість від того, що навчився читати, писати, вирішувати задачі. [Процес пізнання](http://ua-referat.com/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81_%D0%BF%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F), викликаючи задоволення, сприяє формуванню пізнавальних інтересів. "Успіх у навчанні - єдине джерело внутрішніх сил дитини, що народжують енергію для подолання труднощів, бажання учитися".

Молодший школяр прагне довідатися, що було, де, коли і як, його більше цікавлять самі факти, чим причини. Але він не повинний зупинятися на конкретно-емпіричному мисленні. "Образне мислення - необхідний етап для переходу до мислення поняттями. Я прагнув того, - писав
І. Л. Сухомлинський, - щоб діти поступово оперували такими поняттями, як явище, заподій, наслідок, подія, обумовленість, залежність, розходження, подібність, спільність, сумісність, несумісність, можливість, неможливість та ін. Ці поняття відіграють велику роль у формуванні абстрактного мислення. Я учив своїх вихованців спостерігати конкретні явища природи, шукати причинно-наслідкові зв'язки. Завдяки тісному зв'язкові мислення з конкретними образами [хлопці](http://ua-referat.com/%D0%A5%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D1%86%D1%96) здобували навички поступового оперування абстрактними поняттями".

Засвоєння програмного матеріалу вимагає розумової напруги. Неважкі завдання звільняють учнів від необхідності мислити, викликають у них почуття незадоволеності. А. А. Люблинська наводить приклад з досвіду експериментальної роботи в школах. На другому році навчання по нових програмах на урок мови принесли картину з зображенням граючих дітей. Клас запитали, що на ній намальовано. Реакція виявилася несподіваною: учні мовчали і бажаючих [відповідати](http://ua-referat.com/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C) не було. Один з учнів на питання, чи може він [відповісти](http://ua-referat.com/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C), сказав: «Звичайно, [розповісти](http://ua-referat.com/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%96) це я можу, але я чекав, що зараз

поставлять запитання, щоб думати».

Як видно, інтелектуальні почуття при правильній організації навчання стають для учнів потребою.

Естетичні почуття. Це особливі почуття насолоди, переживання, випробовувані при сприйнятті прекрасного.

Естетичні почуття виявляються в найрізноманітніших формах. Джерела естетичних почуттів - твори мистецтва: література, живопис, [музика](http://ua-referat.com/%D0%9C%D1%83%D0%B7%D0%B8%D0%BA%D0%B0) й ін. Учнів захоплюють вчинки героїв художніх творів, вони з хвилюванням [стежать](http://ua-referat.com/%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%B6%D0%B0%D1%82%D1%8C) за їхнім життям, захоплюються ними, співпереживають. [Книга](http://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0) відкриває перед дітьми одну зі сторінок культури людства, будить уяву, пізнавальний інтерес, розвиває розум [24].

"Дитяча душа однаковою мірою чуттєва і до рідного слова, і до краси природи, і до музичної мелодії... Почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу - маленька людина усвідомлює своє достоїнство".

[Спілкування](http://ua-referat.com/%D0%A1%D0%BF%D1%96%D0%BB%D0%BA%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F) з [мистецтвом](http://ua-referat.com/%D0%9C%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE) повинне приносити дитині величезну радість. Але власна його активність в області того або іншого виду мистецтва низька, тому в розвитку естетичних почуттів велика роль вихователя. Так, при читанні художніх творів, перегляді кінофільмів оцінки [хлопців](http://ua-referat.com/%D0%A5%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D1%86%D1%96) зв'язані головним чином з моральними рисами героїв. Очевидно, що естетична сторона твору мистецтва повинна особливо підкреслюватися вчителем. Підготовка учнів до сприйняття і переживання прекрасного на цих уроках проходить кілька етапів: від пасивного сприйняття окремих добутків до активного, з вираженням власного емоційного відношення, і, нарешті, до власної діяльності, де діти можуть у своїх малюнках виявити естетичне відношення, що виникло в них при сприйнятті твору мистецтва [24].

Таким чином, "однією з головних задач учителя початкової школи є виховання потреби в красивому, котра багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, його взаємини в колективі. Потреба в красивому затверджує [моральну](http://ua-referat.com/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%8C) красу".

Розвиток почуттів молодшого школяра є найважливішою умовою всебічного розвитку особистості, але "гармонійний розвиток особистості зовсім не означає, що в емоційному світі дитини панує [спокій](http://ua-referat.com/%D0%A1%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D1%96%D0%B9), що в особистості школяра не будуть виникати ніякі конфлікти. Наприклад, [конфлікт](http://ua-referat.com/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82) між прагненням до задоволення і почуттям боргу; між особистими прихильностями і суспільними вимогами, між особистою симпатією і почуттям справедливості і т.д. Погано, якщо такі конфлікти не будуть виникати у внутрішньому світі школяра й усі в нього буде проходити без боротьби, без внутрішніх протиріч" [14].

Наявність таких протиріч і їхній продуктивний дозвіл вчителем або вихователями на користь розвитку позитивних почуттів і буде процесом формування почуттів як особистісних рис учнів.

**1.1.2**  Розвиток емоційної сфери в молодшому шкільному віці

Своєрідність емоції в молодшому шкільному віці полягає в тому, що учні цього віку відрізняються емоційною вразливістю, безпосередністю проявів і зовнішньою виразністю емоцій. Ці діти характеризуються піддатливістю до вселянь і «поглинанням» емоційних впливів (тому цей період шкільного дитинства називають іноді віком «губки»). Для молодшого школяра властива надзвичайна широта емоцій і реактивність, легкість переключення від однієї емоції до іншої. В міру становлення пізнавальних інтересів у ході молодшого шкільного віку емоції в ході навчання змінюються в бік їхньої змістовності, стійкості [24].

В.А. Сухомлинський підкреслював необхідність формування емоцій у цьому віці, тому що недоліки емоційного виховання ще більш важко заповнити, чим недоліки в розумовому розвитку.

Діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, врівноваженішими.

Розглядаються основні детермінанти появи та розвитку негативних психічних станів у молодшому шкільному віці. Аналіз останніх вказує на їх переважно соціально-психологічне походження (нова соціальна ситуація розвитку, поява нових та складних обов’язків, непосильність навчального навантаження, формування нової системи міжособистісних взаємовідносин з учнями та вчителем і т.п.).

Основним джерелом емоцій є навчальна та ігрова діяльність (успіхи, невдачі в навчанні, взаємини в колективі, читання літератури, перегляд телепередач, фільмів, участь в іграх). Емоційну сферу молодших школярів складають нові переживання: здивування, сумніви, радощі пізнання, які у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів. Для молодших школярів загалом характерний життєрадісний, бадьорий настрій. Причиною афективних станів, які мають місце, є передусім розходження між претензіями і можливостями їх задовольнити, прагненням отримати вищу оцінку своїх особистісних якостей і реальними взаєминами з людьми. Як наслідок, дитина може виявляти грубість, запальність та інші форми емоційної неврівноваженості [27].

Молодші школярі емоційно вразливі. У них розвивається почуття самолюбства, зовнішнім вираженням якого є гнівне реагування на будь-які приниження їх особистості та позитивне переживання визнання їх якостей. Їм притаманний досвід емоційно-ціннісного ставлення, який передбачає наявність знань, умінь, але не зводиться до них і полягає у формуванні ставлення школярів до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм, ідеалів. І доки таке ставлення не сформульоване, немає можливості говорити про вихованість. Єдиним способом і умовою засвоєння емоційного відношення, сприйняття об’єкта як цінності є переживання, що сприяє виникненню інтересу до предмета, окремого явища і потреби і діяльності [71].

З моменту, коли дитина пішла в школу, його емоційний розвиток у більшому ступені, чим раніш, залежить від сторонніх людей і від того досвіду, що він здобуває поза будинком.

Страхи дитини відбивають його сприйняття навколишнього світу, рамки якого тепер для нього значно розширюються. Здебільшого страхи зв'язані з подіями в школі, родині і групі однолітків. Непояснені і вигадані страхи колишніх років поступово поступаються місцем більш усвідомленим турботам, яких чимало в повсякденному житті. Предметом страхів можуть бути і майбутні уроки, і уколи, і якісь природні явища, і відносини між однолітками.

Час від часу в дітей у цьому віці з'являється типове для багатьох школярів небажання йти в школу, а те і страх перед нею. Коли відбувається таке, у дитини неважко знайти широко розповсюджені зовнішні симптоми: головні болі, кольки в шлунку, блювота і запаморочення. Усе це не симуляція, тому поставитися до симптомів, що з'явилися, випливає цілком серйозно. Звичайно такі діти учаться нормально, а їхні страхи в більшій мірі обумовлені побоюваннями за батьків (найчастіше - за матір), острахом залишити їхній наодинці з горем, лихом і т.д., але зовсім не імовірністю одержати погану оцінку. Батьки, виражаючи при дитині свої тривоги, сумніви і коливання, найчастіше самі породжують у дітей страх за них і опосередковано - страх перед школою [56].

Суперечливі і невпевнені в собі батьки можуть створити в дитини враження, що вони бояться розставання і мають потребу в його постійній присутності. Їхнє підсвідоме прагнення вічно чіплятися за дитину відбиває в нього бажання виявляти незалежність і наполегливість.

Надмірна активність школярів це ще не психічний розлад. Однак іноді вона супроводжується серйозними затримками емоційного, розумового інтелектуального розвитку. Нерідко таке поводження чревате стресами і може привести до порушення. Надмірна активність спостерігається в 5-8% хлопчиків і близько 1% дівчаток - початкових класів, що вчаться.

У дітей з надто підвищеною активністю нерідко виникають труднощі при виконанні шкільних завдань, тому що їм нелегко концентрувати увагу і сидіти спокійно. Ці діти, як правило, стають предметом особливої турботи батьків і вчителів [40].

Отже, найважливішою сферою розвитку психіки молодшого школяра є емоційний розвиток, і саме ця лінія визначає взаємозалежні з ними лінії пізнавального і мовленнєвого розвитку та становлення особистості.

1.1.3. Вплив емоційних бар’єрів молодшого школяра на особливості емоційних реакцій

 Кожна людина має відносно постійний емоційний стан, який забарв­лює протягом значного часу її поведінку. Цей емоційний стан називають настроєм. У дорослих людей настрій залежить від комплексу причин: здоров'я, успіхів в роботі, особистих проблем в родині, у сфері взаємин з коханим, дорогою людиною, з другом, з дітьми, з батьками. Життєва позиція і цілі також визначають настрій дорослого.

Нормальний психічний стан дитини - гарний, бадьорий настрій, потяг до веселощів і витівок. Нормальна дитина прокидається з посміш­кою на вустах. Вона рада новому дню і хоче залучити до своєї радості тих, хто її оточує. Недаремно у спальних кімнатах, де сплять кілька дітей, уранці чується веселий сміх, виникають колотнечі і неймовірна метушня. Відновлена за ніч готовність до активного життя реалізується невідкладно з пробудженням.

Здорова дитина з ранку активна і сприйнятлива. Втомившись від уроків, фізичних вправ, взаємин з однолітками та інших форм актив­ності, вона легко і швидко засинає в час післяобіднього сну. Друга по­ловина дня також насичена її активними діяннями і наповнена гарним настроєм. Увечері, ледве доторкнувшись до подушки, вона засинає глибоким здоровим сном. Заснувши, вона бачить приємні сновидіння і багато літає. Здорова дитина переживає уві сні стан легкості свого тіла, в сюжет сну вплітаються її польоти і стани душевної радості і свободи [69].

У дітей, звісно ж, відбувається зміна настрою залежно від усіляких випадкових обставин. Якщо малюк отримав ляпас від пустотливого однолітка, якщо у нього щось вирвали з рук, якщо образили його людську гідність, то, безумовно, у нього псується настрій. Якщо він не упорався зі своїм темпераментом і почав пустувати на уроці, а вчителька поставила його біля дошки, настрій погіршиться. Але здорова дитина, поки вона не втомилася, легко повертається до початкового гарного настрою.

Проте в період адаптації до школи на шляху шестирічної дитини виникають великі труднощі. Вона має засвоїти нові правила, вона повинна вчитися, вона повинна спілкуватися з однолітками. Все це вимагає великої душевної роботи. Невротизм у дітей шестирічного віку може з'явитися під час адаптації до школи. У цей період особливо гостро розвиваються невротичні стани у разі, якщо дитина є свідком сварок між батьками, переживає переляк тоді, якщо від родини йде батько, вмирає близький член сім'ї. Надзвичайно хворобливо реагують на несприятливі чинники діти зі слабким типом нервової системи.

У разі надсильного для дитини подразника — події, що травмує, з якою її психіка не в змозі впоратися, вона починає хворіти на невроз. Невроз — одна з форм нервово-психічних розладів. Хворий на невроз вельми реагує на ситуацію, що травмує його психіку. Основними невротичними проявами у дітей є: невроз страху, невроз нав'язливих станів, нічне нетримання сечі (енурез), відсутність апетиту, мовні неврози [64].

Страхи взагалі властиві маленьким дітям. Вони бояться невідомості, загрози покарання, крику. Це часто не прояв хвороби, а звичайні страхи здорових дітей. Проте в результаті залякування, погроз страхи набувають нав'язливого характеру. Дитина починає боятися чужих людей, темноти, не може залишатися одна в приміщенні, але у присутності інших теж напружується. Стан страху може згасати і знову повертатися з повною силою.

Щоб зняти стан страху, дорослий повинен дати дитині упевненість в захищеності, у доброму ставленні до неї.

У важкий період адаптації до шко­ли, коли дитина потрапляє в ситуацію надсильної для неї напруги, у неї може виникнути стан напруженості, який поступово переходить в нав'язливий стан страху або в нав'язливі рухи [29].

Стан страху болісно фіксує дитину на будь-якій одній ідеї. Вона може боятися будь-якого духу, що володіє демонічною силою, боятися смерті, зрештою, вона може боятися відповідати вчителеві. При цьо­му, якщо їй пропонують відповідати, вона відчуває, як серце починає стукати частіше, як спазми не дають їй дихати, вона обливається хо­лодним потом [41].

Дитина боїться відповідати, вона боїться своїх тілесних пережи­вань. Невроз нав'язливих рухів характеризується появою так званих тупикових рухів — даремних неперспективних стереотипних рухів. Це може бути розгойдування, шморгання носом, схоплювання обличчя (доторкання, пощипування), кривляння, певні рухи рукою, плечем, шиєю, покусування нігтів тощо. Нав'язливі рухи посилюються при появі дорослого, що травмує її, у разі спроби відповісти урок тощо.

Іноді нав'язливі рухи набувають характеру захисних ритуалів. Дитина переконує себе в тому, що потрібно виконати певний рух, «щоб не сталося біди». І тоді вона, наприклад, підстрибує, що тимча­сово знижує її напруженість. За деякий час вона знову болісно хоче підстрибнути. Такі неврози, виникнувши, довго не проходять, дитина потребує чуйного до себе ставлення.

Енурез спостерігається у дітей досить часто. І це не завжди неврози. Невротичне нічне нетримання сечі виникає в результаті психічної травми. Проте саме собою нетримання сечі стає таким чинником, що травмує психіку дитини. Вона переживає свою неспроможність, особливо коли свідком її «ганьби» стають діти і не близькі її дорослі, коли її соромлять, карають.

Дитина стає грубою, агресивною або підлесливою і боязкою, або відчуженою, такою, що замикається в собі. У деяких випадках нетри­мання сечі виступає як своєрідна захисна реакція в денний час. Дитина може мочитися в штанці. Хоча з віком енурез зникає без лікування, цей дефект може призвести до патологічного розвитку особи. Дитина з цим неврозом також потребує уважного до себе ставлення [43].

Порушення плавності мовлення у вигляді судомного порушення координації мовного акту, повторення окремих складів і труднощі в їх вимові називається заїканням.

Заїкання особливо часто розвивається в дошкільному і молодшому шкільному віці, коли дитина повинна самостійно будувати розгорнуте фразове мовлення. Причинами невротичного заїкання найчастіше всього є переляк, зміна способу життя дитини. Тут і зовнішня травмівна ситуація накладається на ослаблений організм, на природжені особливості психічного розвитку, перевантаження.

Нерідко заїкання починається в результаті наслідування. Дитина, що заїкається, гостро переживає свій дефект. Поступово вона починає уникати мовного спілкування, особливо з новими для неї людьми. Страх заїкання розвивається особливо в школі. Ця ситуація призводить до невротичного розвитку особистості.

Діти, що заїкаються, також потребують особливої уваги дорослих, які виховують їх. Безумовно, необхідні лікувально-коригувальні заходи. Але вчитель і вихователь можуть здійснити свій внесок, організовуючи для спілкування з дитиною атмосферу доброзичливості.

Для попереджання заїкання слід полегшити мовні завдання дитині. Вона може достатньо вільно повторювати почуте, читати завчені вірші. Там, де не потрібно самостійно будувати мову, дитина менше страждає від заїкання або зовсім не заїкається. Дитину не варто перенавантажувати складними лексико-граматичними конструкціями—нерозуміння значення слів і страх перед складновимовлюваним словом створюють умову для заїкання.

Найлегше заїкання знімається у момент його появи. У цей час ко­рисно для дитини таким чином організувати умови її діяльності, щоб вона не повинна була відповідати на запитання вчителя або вихователя, не повинна відповідати перед всім класом.

Заїкання виправляє логопед, якщо воно виникає на основі тих або інших особливостей мовного розвитку. Якщо ж заїкання є симптомом неврозу, то потрібне лікування у психоневролога. На консультацію до психоневролога повинен направляти логопед [42].

Невротичні стани можуть виникати під час напруги і у здорової дитини. Невротичний стан або власне невроз виникаєна тлі стомлюваності, виснажуваності, дратівливої слабкості і втрати працездатності.Вплив середовища визначає бути чи не бути невротичному стану або неврозу. Невротичний зрив у складній ситуації адаптації до школи можливий у будь-якої дитини, проте попередження зривів можливе за рахунок стилю спілкування вчителя, вихователя, його неформального доброзичливого ставлення до дитини.

Є діти, які соромляться голосно і ясно виражати свої емоції, тихо переживають свої проблеми, боячись звернути на себе увагу. Вони непомітні. З одного боку такі діти дуже зручні. Вони ніколи не скажуть, що з чимось не згодні чи чимось незадоволені. Вони часто беззаперечно виконують усі вказівки, особливо сторонніх людей. Але вдома вони можуть поводитись інакше. Можуть бути істеричними, свавільними і норовливими. Саме ці діти більш піддані стресам і нервовим зривам, постійно напружені, бояться всього: нових людей, ситуацій, задач і завдань. Коли вони стикаються з труднощами, вони швидко кидають розпочату справу, оскільки не вірять у свої сили, сильно засмучуються і говорять: «У мене нічого не виходить і не вийде!» У таких дітей дуже низька самооцінка [7].

Створити в класі доброзичливий стиль спілкування, хороший настрій під час ділових відносин, установити тишу і порядок — означає створити ситуацію комфортного режиму роботи першокласників, запобігти утворенню непотрібних невротичних станів і неврозів.

Проблема адаптації до нового оточення ви­никає в людини будь - якого віку: коли вона вперше йде до ясел, до школи чи на нову роботу в дорослому віці. Змінені звичні умови життя вимагають перебудови раніше сформованих стереотипів поведінки. Різка зміна звичних форм життя викликає, насамперед, нервово - психічне напруження, яке не завжди проходить без ускладнень, а інколи супроводжується важким емоційним перевантаженням.

Адаптація (пристосування) дитини до школи відбувається не одразу. Це тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Педагогічні і психологічні дослідження показують, що характер та тривалість адап­таційного періоду першокласників залежить від певних чинників:

- стану здоров'я та рівня розвитку дитини (здорова, добре розвинена дитина значно легше переносить труднощі соціальної адаптації);

- індивідуальних особливостей дитини (поведінка залежить від типу нервової системи);

- досвіду спілкування з дорослими та ровесниками (уміння позитивно ставитися до вимог дорослих та адекватно спілкуватись з іншими дітьми);

- рівня натренованості адаптаційних механізмів (діти, які перед приходом до школи перебували в різних умовах життя, спілкувалися з людьми різного віку, часто змінювали звичне оточення, легше пристосовуються до шкільних умов та нових товаришів);

- віку дитини (легше адаптуються до нових умов життя діти, яким на момент першого ознайомлення зі школою, знайомства з учителем є вже 6 років) [39].

 Зважаючи на дані чинники, адаптаційні процеси в кожного школяра відбуваються по-різному.

Надходження дитини в школу відноситься до тієї ситуації, коли усталений раніше баланс між ним і навколишнім світом порушується.

Одна з найсерйозніших труднощів молодших школярів пов'язана з освоєнням шкільного життя, орієнтацією у великій дитячій групі – навчальному класі. У школі в ситуаціях формальної рівності
(всі однокласники і ровесники) стикаються діти з різною природною енергетикою, з різною культурою мовного і емоційного спілкування, з різними емоційно-волевими проявами і різними характеристиками особистості.

Зіткнення ці набувають виражені експресивні форми. Початкова школа пропонує перш захищеному сім'єю, з малим особистим досвідом спілкування дитині ситуацію, де слід навчитися постійному спілкуванню з дорослими, що не входять в коло його колишніх відносин, відстоювати свої позиції в спілкуванні з однолітками, свою думку, свою рівноправність в спілкуванні з іншими людьми.

У дітей, які легко адаптуються до навчання, негативний емоційний стан триває недовго. Протягом одного - двох тижнів внутрішнє напруження, тривожність спадають, підвищується са­мооцінка.

За "середньої адаптації" емоційний стан ди­тини нормалізується повільніше, за 10 - 18 днів. Діти, у яких низький рівень адаптації, адаптуються від 3- х місяців до року, а інколи й довше. У них спостерігається бурхлива негативна емоційна реакція і негативне ставлення до ото­чення, особливо в перші дні. Дитина не хоче йти до школи, не хоче спілкуватися з однокласника­ми, розважатися.

За нормального перебігу шкільної адаптації емоційне самопочуття й самооцінювання стабілізуються. Свідченням адаптованості слугує, з одного боку, продуктивність навчальної діяльності, з іншого боку - внутрішній стан дитини, її емоційне самопочуття, наявність або відсутність внутрішньої напруженості. Більшість дітей адаптуються до школи досить швидко, за­любки відвідують заняття, виконують завдання, підпорядковуються шкільним вимогам.

У деяких дітей процес адаптації сильно затягується. Іноді на першому році навчання повноцінної адаптації до школи так і не відбуваєть­ся, але це не завжди супроводжується труднощами у навчанні й може відбуватися на тлі гарної успішності [50].

Найпоширеніша форма шкільного неблагополуччя - тривожність. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативного оцінювання з боку вчителів й однолітків. У дитини виникає почуття неадекватності, неповноцінності, невпевненості у правильності власної поведінки. У важчих випадках можливе виникнення шкільного неврозу, психогенної шкільної дезадаптації. Діти бояться вчитися, відчувають страх перед виходом до дошки, приниження. Виникає емоційна дезадаптація – психічний стан, викликаний тривалим емоційним напруженням, який виявляється у зміні механізмів саморегуляції поведінки, зниженні продуктивності пізнавальних процесів, виникненні комунікативних проблем. У молодших школярів емоційна дезадаптація виявляється в поведінкових симптомах як надмірна розгальмованість та загальмованість. Специфічною рисою таких дітей є надмірна активність, яка не має осмисленої мети та спрямованості, надмірна метушливість, короткотривала увага. Гіперактивність, за спостереженнями К.Флейк-Хобсона, виявляється у 5-8% хлопчиків і 1% дівчаток – учнів початкових класів. Для таких учнів характерний слабкий контроль за виявленням почуттів, надмірна рухомість та прагнення привернути до себе увагу оточуючих [55].

Іншою формою викривлення гальмівних механізмів регуляції поведінки є психомоторна загальмованість. Такі школярі вирізняються помітним зниженням рухової активності, уповільненим темпом психічної діяльності, звуженістю діапазону та виявленням емоційних реакцій.У дітей спостерігаєтьсяплаксивість, інертність, нерішучість, загальмованість, яка інколи може доходити до ступору.

Емоційна дезадаптація може виявлятися у формі нестабільності психічних процесів, що на рівні поведінки розкриває себе в емоційній нестійкості, легкості переходу від підвищеної активності до пасивності і, навпаки, від повної бездіяльності – до невпорядкованої гіперактивності. Для цієї категорії учнів характерним є бурхливе реагування на ситуації неуспіху, швидка стомлюваність, скарги на погане самопочуття.

 У стосунках з однолітками та дорослими вони виявляють грубощі, в інших - відстороненість, ще в інших – податливість, конформність на тлі пасивності.

Саме від того, наскільки дитина адаптується до шкільного навчання, залежать і подальші успіхи в школі і психологічний комфорт у житті [77].

* 1. **Тривожність як прояв емоційної сфери**

**1.2.1 Особливості прояву тривожності та причини її виникнення у дітей молодшого шкільного віку**

Для практичного психолога поведінка дитини, вираз ним відчуттів – важливий показник в розумінні внутрішнього світу маленької людини, що свідчить про його психічний стан, благополуччя, можливі перспективи розвитку. Інформацію про ступінь емоційного благополуччя дитини дає психологові емоційний фон. Емоційний фон може бути позитивним або негативним.

Негативний фон дитини характеризується пригніченістю, поганим настроєм, розгубленістю. Дитина майже не посміхається або робить це запобігливо, голова і плечі опущені, вираз обличчя сумний або індиферентний. У таких випадках виникають проблеми в спілкуванні і встановленні контакту. Дитина часто плаче, легко ображається, іноді без видимої причини. Вона багато часу проводить наодинці, нічим не цікавиться. При обстеженні така дитина пригнічена, не ініціативна, насилу входить в контакт [52].

Однією з причин такого емоційного стану дитини може бути прояв підвищеного рівня тривожності. Важливо відрізняти тривогу і тривожність. Тривога - емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначе­ності й небезпеки і виявляється в очікуванні несприятливого розвит­ку подій, наприклад, коли людині загрожує небезпека (або може загрожувати), а тривожність - схильність психіки впадати в такі стани часто - навіть тоді, коли реальної небезпеки немає. І це вже риса характеру.

Тривожні люди живуть, відчуваючи постійний безпричинний страх. Вони часто ставлять собі питання: ”А раптом щось трапиться?” Підвищена тривожність може дезорганізовувати будь-яку діяльність (особливо значущу), що у свою чергу, приводить до низької самооцінки, невпевненості в собі (“Я ж нічого не міг!”). Таким чином, цей емоційний стан може виступати як один з механізмів розвитку неврозу, оскільки сприяє поглибленню особових суперечностей (наприклад, між високим рівнем домагань і низькою самооцінкою).

Все, що характерно для тривожних дорослих, можна віднести і до тривожних дітей. Звичайно, це дуже невпевнені в собі діти, з нестійкою самооцінкою. Почуття страху, що постійно переживається ними, перед невідомим приводить до того, що вони украй рідко проявляють ініціативу. Будучи слухняними, вважають за краще не звертати на себе увагу тих, що оточують, і удома, і в дитячому садку, прагнуть точно виконувати вимоги батьків і вихователів – не порушують дисципліну, прибирають за собою іграшки. Таких дітей називають скромними, сором'язливими. Проте їх зразковість, акуратність, дисциплінованість носять захисний характер - дитина робить все, щоб уникнути невдачі [28].

Тривожність у дітей виявляється в емоційній вразливості, боязні спілкуватися з незначущими людьми, плаксивості, нитті.

Ознаки тривожності:

— підвищена збудливість, напруженість, скутість;

— страх перед усім новим, незнайомим, незвичайним;

— невпевненість у собі, занижена самооцінка;

— очікування неприємностей, невдач, осуду старших;

— старанність, розвинуте почуття відповідальності;

— безініціативність, пасивність, боязкість;

— схильність пам'ятати більше погане, ніж хороше.

Яка ж етіологія тривожності? Відомо, що передумовою виникнення тривожності є підвищена чутливість (сензитивність). Проте не кожна дитина з підвищеною чутливістю стає тривожною. Багато що залежить від способів спілкування батьків з дитиною. Се­ред причин, що викликають дитячу тривожність, на першому місці — неправильне виховання і несприятливі стосунки з батьками, особливо з матір'ю. Відторгнення, неприйняття матір'ю викликає тривогу через неможливість задоволен­ня потреби в любові, ніжності і захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність матеріальної любові («Якщо я зроблю погано, мене не будуть любити»). Незадоволена потреба дитини в любові спонукатиме домагатися її за­доволення будь-якими способами [64].

Наприклад, висока вірогідність виховання тривожної дитини батьками, що здійснюють виховання за типом гіперпротекції (надмірна турбота, дріб'язковий контроль, велика кількість обмежень і заборон, постійне обсмикування). Це коли виховання ґрунтується на завищених вимогах, з якими дитина нездатна впоратися або їй це дається важко, тривожність може бути викликана страхом не впоратися, зро­бити не так, як потрібно, нерідко батьки куль­тивують «правильність» поведінки: ставлення до дитини може включати жорсткий контроль, сувору систему норм і правил, відступ від яких спричиняє осуд і покарання. Тривожність дитини може породжуватися страхом відступити від норм і правил, установлених дорослими («Якщо я робитиму не так, як сказала мама, вона мене не любитиме», «Якщо зроблю не так, як треба, мене покарають»). У цьому випадку спілкування дорослого з дитиною носить авторитарний характер, дитина втрачає упевненість в собі і в своїх власних силах, вона постійно боїться негативної оцінки, починає турбуватися, що вона робить що-небудь не так, тобто переживає почуття тривоги, яке може закріпитися і перерости в стабільне особове утворення – тривожність.

Виховання за типом гіперопіки може поєднуватися з симбіотичним, тобто украй близькими відносинами дитини з одним з батьків, зазвичай з матір'ю, коли мати відчу­ває себе єдиним цілим з дитиною, намагається відгородити її від труднощів і неприємностей життя. Вона «прив'язує» до себе, оберігаючи від уявних, неіснуючих небезпек. Унаслідок цього дитина хвилюється, коли залишається без мате­рі, легко губиться й боїться. Замість активності та самостійності розвиваються пасивність і за­лежність. В цьому випадку спілкування дорослого з дитиною може бути як авторитарним, так і демократичним (дорослий не диктує дитині свої вимоги, а радиться з ним, цікавиться його думкою). До встановлення подібних відносин з дитиною схильні батьки з певними характерологічними особливостями – тривожні, недовірливі, невпевнені в собі. Встановивши тісний емоційний контакт з дитиною, такі батьки заражають своїми страхами сина або дочку, тобто сприяє формуванню тривожності [52].

Наприклад, існує залежність між кількістю страхів у дітей і батьків, особливо матерів. У більшості випадків страхи, що випробовуються дітьми, були властиві матерям в дитинстві або виявляються зараз. Мати, що знаходиться в стані тривоги, мимоволі прагне оберігати психіку дитини від подій, що так або інакше нагадують про її страхи. Також каналом передачі неспокою служить турбота матері про дитину, що складається з одних передчуттів, побоювань і тривог [67]. Якщо дитина росте в атмосфері побоювань, хвилювань, тривоги батьків, то ці тривоги під­свідомо, мимоволі передаються дітям. Дитина заражається їхнім настроєм і переймає нездорову форму реагування на зовнішній світ.

Посиленню тривожності можуть сприяти такі чинники, як завищені вимоги з боку батьків і вихователів, оскільки вони викликають ситуацію хронічної неуспішності. Жорсткі рам­ки, що встановлюються авторитарним педагогом, високий темп заняття, який тримає дитину в по­стійному напруженні протягом тривалого часу породжують страх не встигнути або зробити щось неправильно.Стикаючись з постійними розбіжностями між своїми реальними можливостями і тим високим рівнем досягнень, якого чекають від нього дорослі, дитина відчуває неспокій, який легко переростає в тривожність.

 Дисциплінарні заходи, які застосовує авторитарний педагог, найчастіше зводяться до осуду, окрику, негативних оцінок, покарань.

Непослідовний педагог викликає тривожність дитини тим, що не дає їй можливості прогнозува­ти власну поведінку. Постійна мінливість вимог вихователя, залежність його поведінки від настрою, емоційна лабільність спричиняють розгубленість у дитини, неможливість вирішити, як їй слід вчинити в тому чи іншому випадку [64].

Ще один чинник, що сприяє формуванню тривожності - часті докори, що викликають відчуття провини (“Ти так погано поводився, що у мами захворіла голова”, “Через твою поведінку ми з мамою часто сваримося”). В цьому випадку дитина постійно боїться виявитися винуватим перед батьками. Часто причиною великого числа страхів у дітей є і стриманість батьків у виразі відчуттів за наявності численних застережень, небезпек і тривог. Зайва суворість батьків також сприяє появу страхів. Проте це відбувається тільки відносно батьків тієї ж статі, що і дитина, тобто, чим більше забороняє мати дочці або батько синові, тим більше вірогідність появи у них страхів. Часто, не замислюючись, батьки вселяють дітям страхи своїми погрозами, що ніколи не реалізовуються, ніби: «Забере тебе дядько в мішок», «Піду від тебе» і так далі.

Крім перерахованих чинників страхи виникають і в результаті фіксації в емоційній пам'яті сильних переляків при зустрічі зі всім, що втілює небезпеку або представляє безпосередню загрозу для життя, включаючи напад, нещасний випадок, операцію або важку хворобу [30].

Отже, вирішальну роль у формуванні тривож­ності відіграє оточення, в якому зростає дитина, характер стосунків із близькими, соціальна си­туація її розвитку.

Якщо у дитини посилюється тривожність, з'являються страхи – неодмінний супутник тривожності, то можуть розвинутися невротичні риси. Невпевненість в собі, як риса вдачі - це самознищуюча установка на себе, на свої сили і можливості. Тривожність як риса вдачі — це песимістична установка на життя, коли вона представляється як сповнена погроз і небезпек.

Невпевненість породжує тривожність і нерішучість, а вони, у свою чергу, формують відповідний характер [35].

Тривожні діти вкрай чутливі. Вони гостро реагують на невдачі, схильні відмовлятися від діяльності, в якій відчувають труднощі. Самооцінка у них нерідко занижена, оскільки батьки ставлять перед ними понадсильні завдання. У випадку невдачі їх, як правило, карають, принижують («Нічого ти робити не вмієш! Нічого в тебе не виходить!»).

Поведінка таких дітей на уроках і після них сильно відрізняється. Поза уроками це жваві, товариські та безпосередні діти, на заняттях вони скуті й напружені, відповідають на запитання вчителя тихим і глухим голосом, можуть навіть почати заїкатися. Мова їх може бути як дуже швидкою, квапливою, так і повільною, усклад­неною. Як правило, виникає тривале порушення: дитина смикає одяг, перебирає щось у руках, відчувається психологічний дискомфорт.

Тривожні діти схильні до шкідливих звичок невротичного характеру (гризуть нігті, смокчуть пальці, висмикують волосся, займаються она­нізмом). Маніпуляція з власним тілом знижує у них емоційне напруження, заспокоює.

У тривожних дітей серйозний, стриманий вираз обличчя, опущені очі, на стільці сидять акуратно, намагаються не робити зайвих ру­хів, не галасувати, вважають за краще не при­вертати до себе уваги. Таких дітей називають скромними, сором'язливими. Батьки однолітків зазвичай ставлять їх за приклад своїм шибени­кам: «Дивись, як добре поводиться Сашко. Він не заважає на уроках. Він слухається, не кри­чить». І, на диво, весь цей перелік чеснот буває правдою — такі учні поводяться «правильно».

Діти з сильною нервовою системою можуть довго працювати або гратися, у них, як правило, високий емоційний тонус, стійка в межах вікових можливостей увага, хороша здатність орієнту­ватися в незвичній ситуації. Вони порівняно швидко перемикаються на новий вид діяльності, у них високий темп і інтенсивність роботи. Діти зі слабкою нервовою системою мляві, повільні у всіх діях, неохоче включаються в роботу, довго перемикаються і відновлюються. Працюють по­вільно, зате дуже швидко відволікаються. Темп і інтенсивність діяльності — низькі. Н. Левітов прямо вказує, що тривожний стан — показник слабкості нервової системи, хаотичності нерво­вих процесів. Дослідник пише, що тривога у ді­тей може породжуватися відкладеним підкріп­ленням. Коли дитині обіцяють щось приємне, наприклад, подарунок, і відкладають виконання обіцянки, то це зазвичай спричиняє очікування, хвилювання, чи вона отримає обіцяне. Тривога виникає частіше при відкладанні чогось при­ємного, значного. Чекання неприємного може супроводжуватися не так тривогою, як надією на те, що все ж неприємностей не буде. К. Хорні відзначає, що виникнення і закріплення три­вожності пов'язане з незадоволенням провідних вікових потреб дитини, які набувають гіпертрофованого характеру.

Б. Кочубей і О. Новікова вважають, що тривожність розвивається внаслідок наявності у дитини внутрішнього конфлікту, який може бути викликаний:

1. Суперечливими вимогами батьків або вчителів. Наприклад, батьки не пускають дитину в школу, а вчитель ставить «двійку» в журнал і докоряє за пропуск уроку в присутності інших дітей.

2. Неадекватними вимогами (найчастіше за­вищеними). Наприклад, батьки неодноразово повторюють дитині, що вона неодмінно має бути найкращою.

3. Негативними вимогами, які принижують дитину, ставлять її в залежне становище. Наприклад, вихователь або вчитель говорять: «Якщо ти розповіси, хто погано поводився, коли мене не було, я не повідомлю маму, що ти побився».

Таким чином, невпевнена в собі, схильна до сумнівів і коливань, боязка, тривожна дитина нерішуча, несамостійна, нерідко інфантильна. Така дитина побоюється інших, чекає нападу, насмішки, образи. Вона не справляється із завданням в грі, із справою. Це сприяє утворенню реакцій психологічного захисту у вигляді агресії, направленої на інших [48].

Так, один з найвідоміших способів, який часто вибирають тривожні діти, заснований на простому висновку: «щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися мене». Маска агресії ретельно приховує тривогу не тільки від тих, хто оточує, але і від самої дитини. Проте в глибині душі у них - все та ж тривожність, розгубленість і невпевненість, відсутність твердої опори [23].

Також реакція психологічного захисту виражається у відмові від спілкування і уникнення осіб, від яких виходить «загроза». Така дитина самотня, замкнута, малоактивна.

Можливий також варіант, коли дитина знаходить психологічний захист «йдучи в світ фантазій». У фантазіях дитина вирішує свої нерозв'язні конфлікти, в мріях знаходить задоволення її невтіленої потреби [52].

Фантазії – одна з чудових якостей, властивих дітям. Для нормальних фантазій (конструктивних фантазій) характерний їх постійний зв'язок з реальністю. З одного боку, реальні події життя дитини дають поштовх його уяві (фантазії як би продовжують життя); з іншого боку – самі фантазії впливають на реальність - дитина випробовує бажання утілити свої мрії в життя. Фантазії тривожних дітей позбавлені цих властивостей. Мрія не продовжує життя, а швидше протиставляє себе життю. Цей же відрив від реальності і в самому змісті тривожних фантазій, які не мають нічого спільного з фактичними можливостями і здібностями, перспективами розвитку дитини. Такі діти мріють зовсім не про те, до чого дійсно лежить у них душа, в чому вони насправді могли б проявити себе [23].

Тривожність як певний емоційний настрій з переважанням відчуття неспокою і боязні зробити що-небудь не те, не так, не відповідати загальноприйнятим вимогам і нормам розвивається ближче до 7-ми і особливо 8-ми років при великій кількості нерозв'язних страхів, що йдуть з ранішого віку [30]. Головним джерелом тривог для дошкільників і молодших школярів виявляється сім'я. Надалі, вже для підлітків така роль сім'ї значно зменшується; зате удвічі зростає роль школи.

Більшість психологів зауважують, що інтенсивність переживання тривоги, рівень тривожності у хлопчиків і дівчаток різні [1; 8; 32; 41]. У дошкільному і молодшому шкільному віці хлопчики тривожніші, ніж дівчатка. Це пов'язано з тим, з якими ситуаціями вони пов'язують свою тривогу, як її пояснюють, чого побоюються. І чим старше діти, тим помітніше ця різниця. Дівчатка частіше пов'язують свою тривогу з іншими людьми. До людей, з якими дівчатка можуть зв'язувати свою тривогу, відносяться не тільки друзі, рідні, вчителі. Дівчатка бояться так званих «небезпечних людей» - п'яниць, хуліганів і так далі. Хлопчики ж бояться фізичних травм, нещасних випадків, а також покарань, які можна чекати від батьків або поза сім'єю: вчителів, директора школи і так далі.

Негативні наслідки тривожності виражаються в тому що, не впливаючи в цілому на інтелектуальний розвиток, високий ступінь тривожності може негативно позначитися на формуванні дивергентного (тобто креативного, творчого) мислення, для якого природні такі особові риси, як відсутність страху перед новим, невідомим [52].

Проте у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку тривожність ще не є стійкою рисою вдачі і відносно обратима при проведенні відповідних психолого-педагогічних заходів [28]. А також можна істотно знизити тривожність дитини, якщо педагоги і батьки, що виховують її, дотримуватимуться потрібних рекомендацій.

**1.2.2 Вплив тривожності на формування самооцінки дитини**

Самооцінка – це оцінка особою самої себе, своїх можливостей, здібностей, якостей і місця серед інших людей. Самооцінка відноситься до фундаментальних утворень особи. Вона в значній мірі визначає її активність, відношення до себе і інших людей [60].

Важливі новоутворення в розвитку самосвідомості, пов'язані із зародженням самооцінки, відбуваються в кінці раннього віку. Дитина починає усвідомлювати власні бажання, що відрізняються від бажання дорослих, переходить від позначення себе в третій особі до особистого займенника першої особи – «Я». Це веде до народження потреби діяти самостійно, стверджувати, реалізовувати своє «Я». На основі уявлень дитини про своє «Я» починає формуватися самооцінка [36].

У дошкільний і ранній шкільний період самооцінка дитини інтенсивно розвивається. Вирішальне значення в генезисі самооцінки на перших етапах становлення особи (кінець раннього, початок дошкільного періоду) має спілкування дитини з дорослими. Унаслідок відсутності (обмеженості) адекватного знання своїх можливостей дитина спочатку на віру приймає його оцінку, відношення і оцінює себе як би через призму дорослих, цілком орієнтується на думку людей, що виховують її [12]. Елементи самостійного уявлення про себе починають формуватися дещо пізніше. Вперше з'являються вони в оцінці не особових, моральних якостей, а наочних і зовнішніх. У цьому виявляється нестійкість уявлень про інше і про себе поза ситуацією пізнавання.

Поступово змінюється предмет самооцінки. Істотним зрушенням в розвитку особи молодшого школяра є перехід від наочної оцінки іншої людини до оцінки її особистісних якостей і внутрішніх станів самого себе [44]. У всіх вікових групах діти виявляють здатність об'єктивніше оцінювати інших, ніж самих себе. Проте тут спостерігаються певні вікові зміни. У старших групах можна відмітити дітей, які оцінюють себе з позитивного боку непрямим шляхом. Наприклад, на питання «Яка ти: хороша або погана?» вони зазвичай відповідають так: «Я не знаю. Я теж слухаюся». Дитина ж молодшого шкільного віку на це питання відповість:
«Я самий хороший» [28].

Зміни в розвитку самооцінки молодшого школяра в значній мірі пов'язані з розвитком мотиваційної сфери дитини. В процесі розвитку особи дитини змінюється ієрархія мотивів. Дитина переживає боротьбу мотивів, ухвалює рішення, потім відмовляється від нього в ім'я вищого мотиву. Те, які саме мотиви виявляються такими, що ведуть в системі, виразно характеризують особу дитини. Діти в ранньому віці здійснюють вчинки за безпосередньою вказівкою дорослих. Здійснюючи об'єктивно позитивні вчинки, діти не дають собі звіту в їх об'єктивній користі, не усвідомлюють свого обов'язка стосовно інших людей. Почуття обов'язку зароджується під впливом тієї оцінки, які дають дорослі вчинку, здійсненому дитиною. На основі цієї оцінки у дітей починає розвиватися диференціювання того, що добре і що погано. В першу чергу вони вчаться оцінювати вчинки інших дітей. Пізніше діти взмозі оцінити не тільки вчинки однолітків, але і свої власні вчинки [10].

З'являється уміння порівнювати себе з іншими дітьми. Від самооцінки, зовнішнього вигляду і поведінки дитина до кінця дошкільного періоду все частіше переходить до оцінки своїх особових якостей, відносин з тими, що оточують, внутрішнього стану і виявляється здатним в особливій формі усвідомити своє соціальне «Я», своє місце серед людей. Досягаючи старшого дошкільного віку дитина вже засвоює моральні оцінки, починає враховувати, з цієї точки зору, послідовність своїх вчинків, передбачати результат і оцінку з боку дорослого. Діти шестирічного віку починають усвідомлювати особливості своєї поведінки, а у міру засвоєння загальноприйнятих норм і правил використовувати їх як мірки для оцінки себе і людей, що оточують.

Це має величезне значення для подальшого розвитку особи, свідомого засвоєння норм поведінки, проходження позитивним зразкам. Для шестирічок характерна в основному ще не диференційована завищена самооцінка. До семирічного віку вона диференціюється і дещо знижується. З'являється відсутня раніше оцінка порівняння себе з іншими однолітками [68].

Недиференційована самооцінка приводить до того, що дитина шести-семи років розглядає оцінку дорослим результатів окремої дії як оцінку своєї особи в цілому, тому використання осуду і зауважень при навчанні дітей цього віку повинне бути обмежене. Інакше у них з'являється занижена самооцінка, невіра в свої сили.

Неадекватна занижена самооцінка також може сформуватися у дитини як результат частого неуспіху в якійсь значущій діяльності, спричиненого підвищеним рівнем тривожності. Істотну роль в її формуванні грає демонстративне підкреслення цього неуспіху дорослими або іншими дітьми. Спеціальними дослідженнями встановлені наступні причини появи у дитини заниженої самооцінки:

1) об'єктивні недоліки: низький зріст, неприваблива зовнішність і т.п.;

2) вигадані недоліки: уявна повнота, відсутність здібностей, що здається;

3) неуспіх в спілкуванні: низький соціометричний статус в групі, непопулярність серед однолітків;

4) загроза відчуження в дитинстві: нелюбов батьків, виховання в «їжакових рукавицях» і т.п.;

5) надмірна сензитивність до зовнішніх оцінок, що витікають від значущих інших тощо.

Діти із заниженою самооцінкою переживають відчуття неповноцінності, як правило, вони не реалізують свого потенціалу, тобто неадекватна занижена самооцінка стає чинником, гальмуючим розвиток особи дитини [54].

Тривожність як властивість особи багато в чому обумовлює поведінку суб'єкта. Існує певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість активної діяльності особи. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність, призначення якої є забезпечення безпеки суб'єкта на особовому рівні. Рівень тривожності показує внутрішнє відношення дитини до певного типу ситуацій і дає непряму інформацію про характер взаємин дитини з однолітками і дорослими в сім'ї, дитячому садку, школі [68].

Коли ж цей рівень перевищує оптимальний, можна говорити про появу підвищеної тривожності. Підвищений рівень тривожності у дитини може свідчити про його недостатню емоційну пристосованість до тих або інших соціальних ситуацій. У дітей з даним рівнем тривожності формується ставлення до себе як до слабкого, невмілого. У свою чергу це породжує загальну установку на невпевненість в собі. Дитина боїться зробити помилку, адже в неї немає упевненості дорослої людини. Невпевненість в собі – один з проявів заниженої самооцінки. Наприклад, батьки вселили дитині, що він – «бридке каченя». Сформувалася занижена установка самооцінки, і розумна дитина починає рахувати себе безнадійно дурним, красивий – потворним, добрий – нескладним. Він соромиться самого себе, приховано і болісно зневажає себе, відчуває провину перед сильними і красивими батьками.

Виникає внутрішній конфлікт – це зіткнення позицій свідомості і установок в неусвідомлюваній сфері психіки. Так, наприклад, у дитини склався усвідомлюваний принцип: «Треба допомогти другу в біді, тому що він має рацію». В свідомості наказовий стимул – «треба», а з неусвідомлюваного установка: «не треба, небезпечно» – і дитина розгубилася. Або, навпаки, в неусвідомлюваному звучить вселена батьками установка: «товариша треба виручати з біди за всяку ціну». Проте свідомість цієї дитини орієнтована на невтручання. І він, вирішуючи розумом, залишається осторонь, не втручається, але вселена батьками установка розбурхує його, викликає у нього сором. І дитину мучать розкаяння совісті. Так народжуються нерішучість, тривожність. Дитина боїться зробити помилку, вона не упевнена в собі. Внутрішній конфлікт породжує у неї тривогу і депресію [18].

Тривожність забарвлює в похмурі тони відношення до себе, інших і дійсності. Дитина вже не тільки невпевнена в собі, але і недовірлива до всіх і до кожного. Для себе тривожна дитина не чекає нічого хорошого. І все це при загостреному і хворому почутті гідності. Тепер вона все заломлює через призму тривожності, недовірливості. Троє однолітків в коридорі школи говорять про своє, але тривожна дитина вважає, що говорять про нього і, звичайно, тільки погане. Він підходить, наполегливо стоїть, викликаючи подив хлоп'ят і переживаючи почуття сорому. Але відійти убік, відмовитися від тривожної недовірливості він не в силах. Найважливіше для тривожної людини — а раптом він ще і упустить інформацію, загрозливу його безпеці.

Тривожні діти, якщо у них добре розвинені ігрові навики, можуть не користуватися загальним визнанням в групі, але і не опиняються в ізоляції, вони частіше входять до числа найменш популярних, оскільки дуже часто такі діти украй невпевнені в собі, замкнуті, нетовариські, або ж навпроти, надтовариські, настирливі, озлоблені. Також причиною непопулярності є їх безініціативність через свою невпевненість в собі, отже ці діти не завжди можуть бути лідерами в міжособових взаєминах. Результатом безініціативності тривожних дітей є те, що у інших дітей з'являється прагнення домінувати над ними, що веде до зниження емоційного фону тривожної дитини, до тенденції уникати спілкування, виникають внутрішні конфлікти, пов'язані зі сферою спілкування, посилюється невпевненість в собі. Також в результаті відсутності сприятливих взаємин з однолітками з'являється стан напруженості і тривожності, які і створюють або відчуття неповноцінності і пригніченості, або агресивності. Дитина з низькою популярністю, не сподіваючись на співчуття і допомогу з боку однолітків, нерідко стає егоцентричною, відчуженою. Така дитина ображатиметься і скаржитиметься, фальшивитиме і обдурюватиме [58]. Це погано в обох випадках, оскільки може сприяти формуванню негативного відношення до дітей, людей взагалі, мстивість, ворожість, прагнення до самоти.

Особа з підвищеним рівнем тривожності, а саме з особовою тривожністю схильна сприймати загрозу своїй самооцінці. Як правило, у неї формується неадекватна занижена самооцінка. Очевидно, що діти, що мають низьку самооцінку, знаходяться в постійному психічному перенапруженні, яке виражається в стані напруженого очікування неприємностей, наростаючої, нестримуваної дратівливості, емоційної нестійкості [60].

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Емоції, незважаючи на особистий, індивідуальний характер також мають вікові особливості, спільні для певного віку. Вони грають важливу роль в житті дітей: допомагають сприймати дійсність і реагувати на неї. Проявляючись в поведінці, вони інформують дорослого про те, що дитині подобається, сердить або засмучує її. У міру того, як дитина росте, її емоційний світ стає багатшим і різноманітнішим. Від базових (страху, радості, злості, суму) вона переходить до складнішої гамми відчуттів: радіє і сердиться, захоплюється і дивується, ревнує і сумує. Міняється і зовнішній прояв емоцій.

У молодшому шкільному віці дитина засвоює мову відчуттів – прийняті в товаристві форми вирази якнайтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, усмішок, жестів, поз, рухів, інтонацій голосу і так далі.

З іншого боку, дитина оволодіває умінням стримувати бурхливі і різкі вирази відчуттів. Шестирічна дитина на відміну від дворічної вже може не показувати страх або сльози. Вона навчається не тільки в значній мірі управляти виразом своїх відчуттів, вдягати їх в культурно прийняту форму, але і усвідомлено користуватися ними, інформуючи тих, що оточують про свої переживання, впливаючи на них.

Але молодші школярі все ще залишаються безпосередніми і імпульсивними. Емоції, які вони випробовують, легко прочитуються на обличчі, в позі, жесті, у всій поведінці.

Початок навчання в школі є одним з найскладніших та найвідповідальніших періодів у житті дитини. Докорінно змінюються режим, умови її життєактивності, з’являються додаткові обов’язки, пов’язані з навчальною діяльністю та набуттям якісно нового статусу, ускладнюється соціальна ситуація розвитку, істотно збільшуються розумові, емоційні та фізичні навантаження.

Якщо поведінка дошкільника наївна та безпосередня, відкрита та зрозуміла для оточуючих, то в молодшого шко­ляра з’являється своє внутрішнє життя, і його поведінка вже не буде такою зрозумілою в усіх своїх проявах.

Переживання молодшого школяра найчастіше непо­мітні для дорослого. А їх багато: це й страхи, і підвищена емоційна збудливість, і тривога, і занепокоєння. Навіть сама дитина не завжди розуміє й усвідомлює причину переживання, його зміст. Усе може відбуватися на під­свідомому рівні й зовні виявлятися в поганій дисципліні, упертості, відмові від виконання домашніх завдань, низь­кій успішності, навіть за наявності високого інтелекту.

Труднощі неминучі в житті кожної людини, однак діти зіштовхуються з ними частіше, ніж дорослі. Те, що дорослому здається звичним і природним, у дитини може викликати занепокоєння, тривогу, страх. Не маючи достат­нього життєвого досвіду, діти повсякчас зіштовхуються із чимось несподіваним для себе, невідомим.

Все це часто призводить до нервово-психічного перенапруження молодшого школяра, до виснаження його адаптаційних ресурсів, що, як наслідок, викликає появу цілої низки негативних емоційних станів серед яких тривожність.

У дітей мо­лодшого шкільного віку вона пов’язана найчастіше з навчанням у школі: контрольні роботи, відповіді учня перед класом, страх зробити помилку, одержати «погані» оцінки, осуд, зауваження вчителів тощо. У дошкільному і мо­лодшому шкільному віці більш тривожні хлопчики, а після 14 років — дівчатка. При цьому дівчатка більше хвилюються з приводу стосунків з іншими людьми, а хлопчиків здебільшого хвилюють на­сильство і покарання.

Недарма мо­лодший шкільний вік у психології називають періодом афективного реагування, тобто, саме молодші школярі найбільшою мірою схильні до переживань.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПИРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ**

**МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

[**2.1. Опис і проведення методики на визначення рівня тривожності у групі дітей молодшого шкільного віку**](#__RefHeading___Toc409002634)

Шкільне навчання (пізнання нового, перевірка отриманих навичок і вмінь) завжди супроводжується підвищенням тривожності в дітей. Більше того, деякий оптимальний рівень тривоги активізує навчання, робить його ефективнішим. Тут тривога — фактор мобілізації уваги, пам'яті, інтелектуальних здатностей. Але коли рівень тривожності перевищує цю оптимальну межу, дитину охоплює паніка. Прагнучи уникнути неуспіху, вона усувається від діяльності, або ставить усе на досягнення успіху в конкретній ситуації й так вимотується, що "провалюється" в інших ситуаціях. І все це підсилює страх невдачі, тривожність зростає, стаючи постійною перешкодою.

І батькам і вчителям добре відомо, як болісно протікають роки навчання для тривожних дітей. Але ж шкільна пора — основна частина дитинства: цей час відбувається формування особистості, вибору життєвого шляху, оволодівання соціальними нормами й правилами. Якщо ж лейтмотивом переживань школяра виявляються тривога й непевність у собі, то й особистість формується тривожна, недовірлива. Вибір професії для такої людини заснований на прагненні відгородити себе від невдачі, спілкування з однолітками й учителями — не на радість, а в тягар. Та й інтелектуальний розвиток школяра, коли він зв'язаний тривожністю по руках і ногам, не сполучається з розвитком творчих здатностей, оригінальністю мислення, допитливістю. Проте не можна не визнати, що характер навчання в тому вигляді, у якому він має місце в багатьох школах, містить цілий "букет" факторів, здатних викликати, розвити й поглибити тривогу в учня.

Для діагностики рівня тривожності у школярів молодшого та середнього віку (6-13 років) в даний час активно використовується методика британського психотерапевта Б. Н. Філіпса (Beeman N. Phillips), розроблена в 1970-х роках. Саме йому належить ідея про те, що для нормальної соціалізації і формування адекватної самооцінки дитини важливо вчасно знизити шкільну тривожність. Методика Філіпса дозволяє визначити як загальний рівень тривожності випробуваного, так і певні тривожні синдроми, які чітко вказують на конкретні проблеми. Дана методика представлена ​​у вигляді тесту. Простий в проведенні та інтерпретації результатів, тест рівня шкільної тривожності Філіпса (School Anxiety Questionnaire) добре зарекомендував себе при проведенні психологічних досліджень в середній школі.

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

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

Перед початком роботи дітям пропонується інструкція: «Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Вгорі на аркуші напишіть свої ім'я, прізвище і клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь: "плюс", якщо ви згодні з ним, або "мінус", якщо не згодні».

**Текст опитувальника** представлений в Додатку А.

**Ключ до запитань** – в Додатку Б.

 **Опрацювання та інтерпретування результатів.**

 При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на питання № 7 дитина відповіла "так", в той час як в ключі цьому питанню відповідає "мінус", тобто відповідь "ні". Відповіді, що не збігаються з ключем, - прояв тривожності.

 При обробці підраховується:

* загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність;
* число збігів по кожному з восьми факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Тривожні синдроми (фактори), що визначають шкільну тривожність

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

Змістова характеристика кожного синдрому:

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

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

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

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

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

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

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

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

**2.2. Психологічний та математичний аналіз результатів дослідження**

В тестуванні приймали участь 24 (двадцять чотири) учня 4-го класу спеціалізованої середньої школи № 17 І-ІІІ ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов м. Сєвєродонецьк.

Після опрацювання матеріалів щодо тесту шкільної тривожності Філіпса, можна зробити висновки, що в цілому по класу тривожність школярів знаходиться в межах норми і складає 45% (див.табл.2.1).

**Таблиця 2.1**

**Рівень шкільної тривожності Філіпса (в цілому по класу)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Кількість тривожних факторів | Рівень тривожності |
| абсолютна, од. | відносна, % |
| 1 | 15 | 26% | нормальний |
| 2 | 22 | 38% | нормальний |
| 3 | 25 | 43% | нормальний |
| 4 | 35 | 60% | підвищений |
| 5 | 33 | 57% | підвищений |
| 6 | 30 | 52% | підвищений |
| 7 | 29 | 50% | підвищений |
| 8 | 18 | 31% | нормальний |
| 9 | 25 | 43% | нормальний |
| 10 | 26 | 45% | нормальний |
| 11 | 23 | 40% | нормальний |
| 12 | 23 | 40% | нормальний |
| 13 | 22 | 38% | нормальний |
| 14 | 27 | 47% | нормальний |
| 15 | 20 | 34% | нормальний |
| 16 | 24 | 41% | нормальний |
| 17 | 24 | 41% | нормальний |
| 18 | 35 | 60% | підвищений |
| 19 | 37 | 64% | підвищений |
| 20 | 31 | 53% | підвищений |
| 21 | 39 | 67% | підвищений |
| 22 | 40 | 69% | підвищений |
| 23 | 14 | 24% | нормальний |
| 24 | 16 | 28% | нормальний |
| **Всього:** | **26** | **45%** | **нормальний** |

Але серед опитуваних є 9 учнів з підвищеним рівнем тривожності, і це 38% від загальної кількості опитуваних дітей. Нормальний рівень тривожності показала решта учнів, 15, і це 62% чисельності класу (див.рис.2.1).

**Рис. 2.1 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(в цілому по класу)**

Розглянемо шкільну тривожність в розрізі тривожних чинників (див.Додаток В).

Наочно результати в цілому по класу представлені на діаграмі (див.рис.2.2).

**Рис. 2.2 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(в розрізі тривожних чинників)**

Розглянемо загальний внутрішній емоційний стан школярів, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

1. Загальна тривожність у школі. В цілому по класу тест показав підвищену тривожність (51%). При цьому 6 учнів, а це четверта частина класу, має високий рівень (>75%), інша чверть класу має підвищений рівень (>50%), половина класу – нормальний рівень тривожності, тобто <50% (див.рис.2.3).

**Рис. 2.3 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Загальна тривожність»)**

1. Переживання соціального стресу. Цей показник в цілому по классу склав 40%, що означає нормальну тривожність. При цьому 29%, тобто третя частина класу, відчуває підвищену тривожність, інші учні показали тривожність в межах норми (див.рис.2.4).

**Рис. 2.4 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Переживання соціального стресу»)**

1. Фрустрація потреби в досягненні успіху. Цей показник по класу складає 35% і означає, що тривожність теж знаходиться в межах норми. Тільки 4 учні (17%) із всього класу показали підвищену тривожність (див.рис.2.5).

**Рис. 2.5 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Фрустація потреби в досягненні успіху»)**

1. Страх самовираження. Цей показник тривожності по класу складає 58%. В розрізі учнів 29%, тобто майже третя частина класу, мають високий рівень тривожності (83%-100%), 38% учнів – підвищений рівень, решта – нормальний рівень тривожності (див.рис.2.6).

**Рис. 2.6 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Страх самовираження»)**

1. Страх ситуації перевірки знань. Самий великий показник з усього переліку, і він складає 67%, що означає підвищену тривожність по всьому класу в цілому. 9 учнів, а це 38% чисельності класу відчувають високий рівень тривожності (83-100%), 13 учнів (54%) – підвищений рівень і тільки 2 учня (8%) мають нормальну тривожність (див.рис.2.7).

**Рис. 2.7 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Страх ситуації перевірки знань»)**

1. Страх невідповідності очікуванням оточення. Показник по класу в цілому склав 56%, і це означає підвищений рівень тривожності. В розрізі учнів: 29% школярів мають високий рівень тривожності, 38% учнів – підвищений рівень тривожності, інші 33% мають тривогу в межах норми (див.рис.2.8).

**Рис. 2.8 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Страх невідповідності очікуванням оточення»)**

1. Низька фізіологічна опірність стресові. Самий нижчий показник тривожності по групі школярів. В цілому по класу складає 32% и говорить про нормальний рівень тривожності. 21% учнів класу показали підвищений її рівень, більшість учнів класу (79%) – нормальний рівень тривожності (див.рис.2.9).

**Рис. 2.9 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Низька фізіологічна опірність стресові»)**

1. Проблеми і страхи у стосунках з учителями. Показник по класу складає 40%, що показує нормальний рівень тривожності. Високий рівень тривожності має один учень (4%), підвищений рівень – у 38% школярів класу, нормальний рівень тривожності показали 58% учнів четвертого класу (див.рис.2.10).

**Рис. 2.10 Діаграма результатів шкільної тривожності Філіпса**

 **(по чиннику «Проблеми і страхи у стосунках з учителями»)**

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Для діагностики рівня тривожності у школярів молодшого віку було використано методику британського психотерапевта Б. Н. Філіпса.

У результаті дослідження визначено ситуаційну тривожність учнів молодшого шкільного віку серед школярів 4-го класу
ССШ № 17 I-III ступенів м. Сєвєродонецьк.

За підсумками результатів проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

 У цілому клас має нормальну тривожність – 45%, більший відсоток школярів (63%) належить саме до цієї категорії. Тобто ці школярі не схильні до стресів, до невдач у навчанні та спілкуванні з однокласниками і вчителями. Ці діти не зупиняються перед невдачами і прагнуть їх подолати.

Коли дивитися на тривожність щодо окремих чинників, то найбільший рівень із восьми показників тривожності по тесту Філіпса (67%) має страх ситуації перевірки знань. Це означає, що більшість дітей класу відчувають напругу і страх при виконанні завдань, відповідях біля дошки, написанні контрольних або перевірних робіт, тобто будь-якому зрізі знань. Але високий рівень тривоги негативно впливає на успішність навчання. Висока тривожність викликає порушення уваги школяра, координацію рухів, призводить нервову систему до перевтомлення, перенапруги, емоційної і психічної нестабільності, дисбалансу процесів збудження і гальмування. Оскільки дослідження проводилося в класі, де вчиться моя донька, і я володію більш-менш детальнішою інформацією про дітей та їх батьків, можу підкреслити такий цікавий факт: практично всі так звані «відмінники» мають дуже високу тривожність, так як батьки вимагають найкращих відміток від своїх дітей. Дев’ять учнів (38% класу) мають дуже високий рівень тривожності – 83%-100%, тобто будь-яка перевірка знань визиває у них неабиякий стрес. Тринадцять учнів (54% класу) мають підвищений рівень тривожності від 50% до 67%, і це свідчить про то, що при перевірці одних знань вони можуть відчувати страх, а при перевірці інших знань страху немає. Не хвилюються і не бояться перевірки лише два учні, один серед них моя донька, теж відмінниця, але при цьому показує нульову тривожність, бо наша з нею мета не оцінки, а знання. І ми маємо два бонуси: спокій та впевненість дитини в собі і висока успішність.

Наступним по рівню тривожності по класу становить страх самовираження (58%). Найбільш схильні до страху самовираження 29% досліджуваних, тобто ці діти бояться показати себе оточуючим. 33% школярів прагнуть показати себе і у школі вони є активістами, намагаються брати участь у всіх святах і заходах, які проходять у школі. Такі діти ніколи не сидять на місці. 38% учнів володіють помірним страхом самовираження. Це говорить про те, що вони можуть показати себе, але можуть і утриматися. Вони можуть бути прекрасними активістами в школі, тільки їм потрібен поштовх.

І на третьому місці по рівню тривожності виявляємо страх невідповідності очікуванням оточення (56%). Найбільш схильні до страху не відповідати очікуванням оточуючих 29% досліджуваних учнів. Вони тяжко переживають те, яке враження вони справлять на оточуючих своєю поведінкою. Бо від 7 до 11 років діти найбільше бояться «бути не тим, про кого говорять хороше, кого люблять, цінують і по­важають». 38% має підвищений страх, решта досліджуваних (33% класу) володіють невеликим страхом не відповідати очікуванням оточуючих. Це говорить про те, що вони мало замислюються над тим, яке враження залишиться про них у оточуючих.

Решта показників по класу, такі як загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустація потреби в досягненні успіху, низька фізіологічна опірність стресові та проблеми і страхи у стосунках з вчителями знаходяться в межах норми.

**[РОЗДІЛ 3 КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ](#__RefHeading___Toc409002633)**

 **[МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ](#__RefHeading___Toc409002633)**

 **3.1 Шляхи корекції емоційної сфери молодших школярів**

Задля зниження рівня тривожності, подолання негативних проявів у спілкуванні та гуманізації міжособистісних стосунків дітей, запропоновано профілактичний захід - програму корекції тривожності молодших школярів.

Найбільш доцільною, з точки зору здійснення корекційного виливу на емоційну сферу молодшого школяра, є його художньо-ігрова діяльність, оскільки саме вона мас великий адаптаційно-біологічний смисл. Він полягає в тому, що художня гра безпосередньо пов'язана з руховою координацією, зором, мовою, мисленням і вимагає узгодженої участі цих та багатьох інших компонентів психічної діяльності. Більше того, в молодшому шкільному віці саме гра сприяє формуванню мислительного асоціативномовного апарату, координації зору з руховими функціями. Саме у зображувальній формі дитячої гри найбільш виразно і зрозуміло виявляється дія компенсаторних механізмів. Ось чому художню гру слід розглядати як універсальний засіб оптимізації емоційного розвитку молодшого школяра.

Характеризуючи гру як кращу форму організації емоційної поведінки дитини, Л.О.Виготський зазначав, що "вона завжди пробуджує сильні та яскраві почуття і вчить дитину не лише сліпо йти за емоціями, а й погоджувати їх з умовами гри та її кінцевою метою". З огляду на це емоції, що виникають під час гри, і сюжетно-рольової зокрема, дозволяють дитині зорієнтуватися в ситуації та знайти адекватний спосіб її вирішення. Прийняття ж учнем певної ролі моделює важливі для нього стосунки і дає можливість зрозуміти свої вчинки через дії ігрових персонажів.

Крім цього, найбільш розвиненими в молодшому шкільному віці є психомоторні функції. Тому, спираючись на цей факт, для корекції емоційної сфери можна пропонувати ще й послідовність ігрових психогімнастичних вправ. Адже будь-який фізичний рух в психогімнастиці поєднаний з фантазією та насичений емоційним змістом, але дозволяє дитині отримувати досвід управління своїм емоційним станом через механізм функціональної психофізичної єдності.

Використання ігрової діяльності з корекційною метою безпосередньо пов'язане з арттерапією — методом психокорекційного впливу, побудованим на використанні мистецтва як символічної діяльності та заснованим на стимулюванні креативних (творчих) процесів. Зрозуміло, що дітям з недостатньо врівноваженою емоційною сферою необхідні додаткові можливості її компенсації. Саме такою компенсацією, зокрема, повною адаптацією, вивільнення від внутрішньої напруги та дискомфорту — постає процес творчої діяльності. Арттерапевтичний творчий процес - це джерело нових позитивних переживань школяра, поєднаних з вивченням та реалізацією можливостей творчої експресії, що породжує нові креативні потреби та способи їх задоволення. Яким же чином відбуваються ці зміни у психіці дитини? Відомо, що спілкування з мистецтвом здійснює відчутний фізіологічний вилив на організм в цілому і, зокрема, на такі його функції, як пульс, дихання, артеріальний тиск, тонус судин та м'язів, моторну активність. Ці зміни фіксують не лише кардіограми та електроенцефалограми, змінюється і настрій — адже музика дозволяє вивільнити важкі, неприємні ефекти та навіть перевести їх у протилежний стан. Ритм, гармонія, особлива естетична організація здійснюють свої функції через звуковий аналізатор у музиці, м'язову активність - у танці, рольове перевтілення - у драматичній грі. Проте, кожному з видів мистецтва, більшою чи меншою мірою, властива інтенсивна, одночасна, об'єднуюча всі сили організму (особливо емоції, інтелект, мислення) напруга, що так необхідна для реконструкції конфліктної, травмуючої ситуації. Від дитини в цей момент вимагається певна робота волі, критичний аналіз естетичного матеріалу, а також фізичні зусилля. Інакше кажучи, важливими є не лише окремі механізми, а й загальний для всіх видів мистецтва принцип — глибинний життєвий сенс художньої діяльності, що допомагає учневі краще пристосуватися до зовнішніх та внутрішніх обставин. Таким чином, саме художня творчість під час ігрової діяльності є найкращим способом реалізації внутрішніх можливостей щодо компенсації, досягнення та підтримання рівноваги психічного стану молодшого школяра і, зокрема, його емоційної сфери [32 палій].

Із отриманих результатів дослідження очевидно, що є діти з достатньо високими показниками рівня тривожності і чим вищий цей рівень, тим більше школярі схильні до всіляких стресів. Це в свою чергу негативно впливає не тільки на психічне здоров’я, а й на загальний стан здоров’я школярів.

З метою зниження тривожності у молодших школярів була розроблена та впроваджена корекційна програма, спрямована на подолання виявлених детермінант шкільної тривожності в молодших школярів. В основу цієї програми були покладені техніки роботи шкільного психолога з батьками тривожних учнів, вчителями та безпосередньо з самими учнями.

Програма була складена на основі праць М.Р. Бітянової, Е.К. Лютової та Г.Б. Моніної.

Робота здійснювалася за допомогою ігрових методів, методу групової дискусії та елементів психогімнастики.

 **«Програма корекції тривожності молодших школярів».**

**Мета:** забезпечення можливостей для підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції емоційних станів, в першу чергу, тривожності, розвиток комунікативних умінь та сприяння процесу становлення позитивних відносин у молодших школярів.

**Завдання:**

1. Розвиток уміння щиро ділитися своїми почуттями та розуміти почуття інших.
2. Розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії, емоційної чутливості.
3. Підкріплення позитивного образу «Я».
4. Оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану.
5. Розвиток уміння здійснювати самопред’явлення в групі однолітків.
6. Стимулювання побудови сприятливих взаємовідносин у групі.

**Кількість занять: 8**.

**Час проведення:** 35-50 хвилин.

**Кількість учасників:** 24 дитини.

М.Р. Бітянова пропонує наступну структуру занять: ритуал привітання, розминка, основний зміст заняття, рефлексія, ритуал прощання.
 Ритуали привітання-прощання є важливим моментом роботи з групою, що дозволяють згуртувати дітей, створити атмосферу групової довіри та прийняття, що, в свою чергу, надзвичайно важливо для плідної роботи. Ритуали можуть бути придумані самою групою в ході обговорення, або запропоновані психологом чи педагогом. Ритуали виконуються на кожній зустрічі, в них повинні брати участь всі діти. З часом контроль за виконанням ритуалів переходить від дорослого до самих членів групи.
Розминка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їх активності, стимулює включення до продуктивної діяльності. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але і між окремими вправами, а також в тому випадку, коли тренер відчуває необхідність змінити актуальний емоційний стан дітей. Вправи для розминки відбираються з урахуванням змісту та завдань конкретного заняття.

Основний зміст заняття є сукупністю вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань розвивального комплексу. Пріоритет тут складають багатофункціональні техніки, що сприяють розвитку емоційної сфери та соціальних навичок дітей. Послідовність вправ повинна передбачати зміну видів діяльності та психофізіологічних станів дітей: від рухливого до спокійного, від складної, напруженої гри до релаксації тощо. Вправи використовуються з урахуванням фактора стомлюваності дітей. Ігор не повинно бути занадто багато, розпочинати та завершувати заняття бажано одною з улюблених вправ дітей, співзвучною з темою заняття.
 Рефлексія передбачає ретроспективну оцінку заняття в двох аспектах: емоційному (що сподобалось – не сподобалось, було добре – погано і чому ) і смисловому (чому це важливо, навіщо ми це робили). Рефлексія попереднього заняття включає спогади дітей про те, чим вони займались минулого разу, що особливо запам’яталось, для чого вони це робили, тощо. Рефлексія наприкінці заняття дає дітям змогу при допомозі дорослого відповісти на питання: для чого це потрібно, як це може допомогти в житті, створює можливість зворотного емоційного зв’язку між психологом (педагогом) та учасниками групи.

**Заняття 1.**

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

Гра «Знайомство».

Кожному учаснику пропонується обрати собі будь-яке ім’я, яким він хотів би, щоб його називали інші. Ця процедура має діагностичний зміст, вона виявляє бажаний об’єкт ідентифікації дитини. Найчастіше молодші школярі обриють імена дівчаток і хлопчиків, іноді не ті, якими називають їх самих. Вибір не свого імені може бути ознакою неприйняття себе. Так може виявлятися відчуття власного неблагополуччя у дитини. На першому занятті не слід виявляти, чому дитина назвала себе по іншому, щоб не відштовхнути її. Зробити це можна пізніше, коло діти адаптуються до нової форми роботи та відчують довіру до керівника групи. Повторивши по черзі (по колу) своє ім’я, діти придумують і малюють його символ-образ, наприклад у вигляді піктограми. Цей символ діти малюють на обкладинці власного щоденника, як би підписуючи його. Після цього пропонується гра «Гості», яка дозволяє запам’ятати нові імена учасників групи та виявити характер міжособистісних стосунків.

Гра «Гості».

Керівник групи повідомляє дітям, що для того, щоб вони змогли швидко та добре запам’ятати свої нові імена, вони зараз пограють в цікаву гру. Кожен учасник подумки уявляє собі якесь свято, яке недавно відбулося або відбудеться (найчастіше діти уявляють свій день народження). При цьому можна запропонувати дітям протягом 1-2 хвилин заплющити очі і уявити собі це свято, знову побувати на ньому, відчути святкову атмосферу. Після цього дітям пропонується уважно подивитися один на одного і по черзі (по колу) назвати нові імена тих учасників групи, яких вони б запросили на свято. Гра соціометрична. Керівник отримує можливість зафіксувати ієрархію взаємовідношень дітей, статус кожного з них.

Малювання на тему «Мій самий щасливий день».

Дітям пропонується протягом 2-3 хвилин пригадати і намалювати самий щасливий день у своєму житті. Керівник групи просить дітей пригадати, що вони відчували в той день, чим він запам’ятався, пропонує «поділитися» своєю радістю з іншими дітьми. Малювання сприяє невербальному вираженню переживань, про які дитина не завжди може розповісти. Аналіз розповідей, кольорових рішень, змісту малюнків дає змогу в певній мірі діагностувати рівень їх домагань. Доброзичливе обговорення малюнків, розуміння почуттів дітей, стимулююча похвала знімає бар’єри спілкування, емоційну напругу дітей і створює відчуття «захищеності в групі». По закінченню обговорення малюнків керівник бажає дітям, щоб в їхньому житті було більше щасливих днів, і звертає увагу на те, що часто це залежить від них самих.

**Заняття 2.**

**Мета:** вміння розуміти свої емоції та досягати поставленої мети.

Вправа «Наші емоції».

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

* назвати емоційні стани, зображені на картках;
* розділити аркуш паперу на дві половини і перемалювати схематичні зображення так, щоб ліворуч розташувались емоційні стани, які дітям подобаються, а праворуч – не подобаються.

Після виконання завдання діти по черзі називають та пояснюють, чому їм подобають чи не подобаються ті чи інші емоційні стани.
 Визначити свій настрій, емоційний стан на даний момент, схематично зобразивши його в щоденнику, коротко пояснити причину того чи іншого емоційного стану.

При обговоренні різних емоційних станів керівник звертає увагу на самопочуття дітей в групі, констатує наявність підвищеної тривожності у окремих членів групи.

Вправа «Подобається - не подобається».

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

* що мені не подобається в школі?
* що мені не подобається вдома?
* що мені не подобається взагалі в житті?

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

* що мені подобається в школі?
* що мені подобається вдома?
* що мені подобається взагалі в житті?

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

Вправа «Ціль».

Учні сідають на стільці у коло. Кожен мовчки обирає собі «ціль» — інший стілець, на який би він хотів пересісти. Потім, із заплющеними очима всі разом починають рухатися до своєї цілі. Досягти мети - означає сісти на обраний стілець. Тренер дає такі завдання: досягти цілі з максимально обережним ставленням до оточуючих: досягти цілі, не зважаючи на почуття оточуючих; досягти цілі з достатньою повагою до оточуючих та пам’ятаючи про свої потреби. Якщо стілець-ціль зайнятий, то учень продовжує шукати інший вільний стілець, і той, хто вже сидить поруч із пустим стільцем, може постукати по ньому, допомагаючи знайти вільне місце. Ведучий в процесі гри просить дітей звертати увагу на свої емоції.
 Після проведення гри обговорюються питання:

* Які були відчуття, коли треба було досягти цілі з різним ставленням до оточуючих?
* В якій ситуації вдалося краще справитися із завданням?
* Чим ви керувалися, коли ставили перед собою цілі?
* Як змінювалось емоційне задоволення від досягнення найлегшої і найважчої цілі?

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

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

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

**Заняття 3.**

**Мета:** відреагування негативних емоцій, розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції.

Рухлива гра «Злюка».

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

Гра «Продовжи речення».

Дітям пропонується список речень, які треба закінчити з погляду того, якими, на їхню думку, їх бачать навколишні:

Мені добре, коли…

Мені смутно, коли…

Я серджуся, коли…

Я боюся, коли…

Я почуваю себе сміливим, коли…

Потім по колу діти зараховують свої речення, і ведеться обговорення, виходячи з відповідей, у яких ситуаціях діти частіше почувають себе добре, їм смутно й т. п.

Вправа «Гора з плечей»

 (на ауторелаксацію та саморегуляцію).

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

**Заняття 4.**

**Мета:** стимулювання позитивної самооцінки, розвиток навичок спілкування в групі.
 Гра «Компліменти».

Учасники групи кидають м’яч з словами «Мені подобається в тобі те, що ти…». Той, хто отримав м’яч кидає його іншому учаснику з тими ж словами.
 Розігрування в ролях ситуації «Одне і теж по-різному».
Керівник пропонує дітям по черзі по-різному виконати певне завдання. Наприклад, з різними інтонаціями, відтінками голосу привітатися, відмовити, звинуватити тощо. Характер відтінків і ситуацію задає тренер. На даному заняття дітям пропонується привітатися: спочатку як невпевнена в собі, потім як агресивна, як стримана, як самовпевнена людина. До виконання завдань залучаються тривожні діти від лиця невпевненої людини і навпаки. Це дає можливість програти різні ролі, побачити себе в інших людях.

Вправа «Іноземець у школі».

Ведучий пропонує дітям розповісти про свою школу іноземному туристу, який не розуміє української мови. Зробити це потрібно жестами, не використовуючи слів. Діти виконують вправу по черзі.
Після проведення даної вправи учні можуть скласти казку про свою школу.
Ця вправа може мати діагностичну спрямованість: вона виявить проекцію ставлення дітей до школи та вчителя.

Гра «Подяка без слів»

Учасники розбиваються на пари за бажанням. Пари виходять у центр кола, спочатку один, а потім інший намагаються без допомоги слів виразити почуття подяки. Потім пари діляться враженнями, про те:

* що почував, виконуючи цю вправу;
* щиро або награно виглядало зображення подяки партнером;
* чи зрозуміло було, яке почуття зображував партнер.

**Заняття 5.**

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

Вправа «Урок і перерва».

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

Ведучий пропонує дітям прикласти руку до аркушу паперу, обвести її ручкою або олівцем та написати в центрі своє ім’я, а в кожному пальчику – по одній хорошій якості, які дитина може знайти в собі. Намальована долоня розфарбовується, завершені малюнки представляються групі та коментуються. На завершення влаштовується виставка малюнків. Якщо хтось із дітей не знаходить в собі достатньої кількості позитивних якостей, йому допомагає тренер, залучаючи до цього дітей.

Вправа «Обличчя на сонці» (на ауторелаксацію).

Діти сідають зручно і заплющують очі. Їм пропонується уявити себе на теплому літньому пляжі. Сонце приємно торкається обличчя, розправляючи зморшки лоба, очей. Вона гріє губи, щоки, підборіддя. Діти уявляють собі дотики ласкавих сонячних променів, можуть повторити їх шлях кінчиками пальців, погладжуючи обличчя.

**Заняття 6.**

**Мета:** формування позитивного ставлення до партнерів по спілкуванню, корекція самооцінки, зниження рівня тривожності в комунікативній діяльності.

Етюд «Привітання».

Діти розбиваються на пари і, повернувшись обличчям один до одного, утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. По сигналу ведучого діти, які стоять один проти одного, повинні привітатися, і по хлопку зробити крок вліво, щоб повторити ритуал з новим партнером. Потім вправу повторює внутрішнє коло. Дітям пропонується привітатися, використовуючи тільки невербальні засоби.

Вправа «Мені подобається твій (твоя)…»

Діти створюють тісне коло. Кожен з учасників повинен сказати двом членам групи, яких він обере, речення про їхню зовнішність, «ім’я, мені подобається твій (твоя)…».

Після цього кожен учасник може сказати двом іншим учням, що в їхній поведінці чи рисах характеру йому найбільше подобається.
 Обговорення:
 Що ти почував, коли говорив приємні речі іншим?
 Що ти почував, коли чув приємні речі про себе?
 Що було робити легко, а що важко?

Вправа «Ти мені дуже потрібен».

Діти залишаються в тісному колі. Кожен з учасників почергово повинен сказати двом обраним членам групи речення, в якому є слова: «Ти мені дуже потрібний». Висловлювання повинно бути щирим.

Під час виконання вправи потрібно дивитися в очі один одному.
 Обговорення:

Чи важко було висловлюватися?

Чи важко було приймати висловлювання?

Які були труднощі?

**Заняття 7.**

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

Вправа «Корабель успіхів».

Учасникам групи пропонується намалювати корабель (один на всіх) з умовою, щоб кожна проведена дитиною лінія означала її позитивну якість. Кожен по черзі малює одну лінію та називає цю якість. По завершенні малюнок залишається на дошці в помешканні, де проходять заняття.

Гра «Школа кенгуру».

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

Гра сприяє згуртуванню групи та подоланню шкільних страхів.

Вправа «Розігрування тривожних сцен шкільного життя»

Діти можуть розіграти ситуації, які викликають страх та невпевненість. Бажано, щоб такі ситуації запропонували самі члени групи.
Після розігрування ситуацій ведучий може підвести підсумки та обговорити з дітьми, чому вони навчилися на заняттях.

**Заняття 8 (заключне).**

Ціль: усвідомлення мотивів міжособистісних відносин, висновки учасників групи, завершення занять.

Гра «Я не такий, як всі, і всі ми різні»

Дітям пропонується протягом п'яти хвилин за допомогою кольорових олівців намалювати, що таке радість. Підкреслюється, що малюнок може бути конкретним, абстрактним, яким завгодно. Після виконання завдання учасники, у тому числі ведучий, по черзі показуючи свої малюнки групі, розповідають, що на них зображено. Діти обмінюються враженнями, чи важко було виконати завдання, чи важко розповісти, що зобразили. Ведучий просить звернути увагу на розходження в розумінні й поданні розуміння поняття «радості». Робиться висновок про те, що кожна людина – особлива, неповторна. Тому кожна людина незамінна, і ця важлива підстава для того, щоб вона відчувала свою цінність.

Завершення занять. Кожен учасник розповідає, що йому дала робота в групі, що нового він довідався про себе й про інших.

Заключне слово психолога. Ведучий говорить про те, що ці заняття вчили розуміти емоції; розвивали навички невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії, навички самоконтролю і саморегуляції; формували позитивне ставлення до партнерів по спілкуванню та вміння долати невпевненість і тривогу, пов’язані з ситуаціями в шкільному житті.

Заняття показали, що в усіх нас багато можливостей, багато того, що робить кожного з нас унікальним, неповторним, і те, що для всіх нас є загальним. Тому ми потрібні один одному, кожна людина може домогтися в житті успіху й зробити так, що іншим людям поруч із ним було веселіше й радісніше жити.

**3.2 Практичні рекомендації для вчителів і батьків дітей молодшого шкільного віку**

Робота з тривожною дитиною має пев­ні труднощі і, як правило, займає досить тривалий час.

Спеціалісти рекомендують здійснювати роботу з тривожним дітьми у трьох напрямах:

* підвищення самооцінки;
* навчання дитини умінню керувати собою у конкретних, найбільш хвилюючих її ситуа­ціях;
* зняття м'язового напруження.

Підвищення самооцінки.

Звичайно, підвищити самооцінку дитини за ко­роткий час неможливо. Необхідно щоденно прово­дити цілеспрямовану роботу. Звертайтеся до дити­ни на ім'я, хваліть її навіть за незначні успіхи у присутності інших дітей.

Бажано, щоб тривожні діти частіше брали участь у таких іграх, як «Комплімент», «Я дарую тобі...», які допоможуть їм дізнатися багато приємного про се­бе від однолітків, поглянути на себе «очима інших дітей». А щоб про досягнення кожної дитини дізна­лися всі у групі, можна оформити стенд «Зірка тиж­ня», на якому раз на тиждень уся інформація буде присвячена успіхам конкретної дитини. Це дасть змогу кожній дитині бути у центрі уваги найближ­чого оточення. Стенд можна оформити у вигляді квітки. У центрі — розмістити фотографію дитини, на окремих пелюстках — рубрики: «Я умію», «Я хо­чу навчитися», «Я мрію», «Коли я буду дорослим», «Я малюю», «Я люблю», «Мої друзі».

Позитивна інформація дуже важлива як для ді­тей, так і для їхніх батьків, для встановлення взає­морозуміння між ними. Причому така інформація потрібна для батьків дітей будь-якого віку.

Формування у дитини вміння керувати своєю поведінкою.

Як правило, тривожні діти не повідомляють про свої проблеми відкрито, а іноді навіть приховують їх. Навіть якщо дитина заявляє дорослим, що вона нічого не боїться, це не означає, що її слова відпо­відають дійсності. Скоріше за все, це і є прояв три­вожності, яку дитина не може і не хоче визнати.

У цьому випадку бажано залучати дитину до спільного обговорення проблеми. Можна погово­рити з дітьми про їхні почуття і переживання в хви­люючих ситуаціях, на прикладах літературних тво­рів показати дітям, що смілива людина — це не та, яка нічого не боїться (таких людей немає на світі), а та, яка вміє долати свій страх. Можна запропону­вати дітям намалювати свої страхи, а потім у колі, показавши малюнок, розповісти про нього. Такі об­говорення допоможуть тривожним дітям усвідоми­ти, що у багатьох ровесників існують проблеми, схо­жі на ті, які є, як їм здавалося, лише у них.

Звичайно, усі дорослі знають, що не можна по­рівнювати одну дитину з іншою. А якщо йдеться про тривожних дітей, цей прийом категорично неприпустимий. Крім того, бажано уникати змагань і таких видів діяльності, які вимагають порівнювати досягнення одних дітей з досягненнями інших. Іноді навіть проведення спортивної естафети може травмувати дитину. Ліпше порівнювати досягнення дитини з її ж результатами, скажімо, тиждень тому. Навіть якщо дитина зовсім не справилася із завданням, у жодному разі не можна пові­домляти батькам: «Ваша дочка найгірше викона­ла аплікацію» або «Ваш син закінчив малюнок останнім».

Якщо у дитини тривога проявляється під час ви­конання навчальних завдань, не слід пропонувати їй будь-які види робіт, що потребують швидких дій. Таких дітей не варто підганяти.

Звертаючись до тривожної дитини з проханням або запитанням, бажано встановити з нею контакт очей: ви маєте нахилитися до дитини, або підняти її до рівня ваших очей.

Спільне з дорослими створення казок та історій навчить дитину виражати словами свою тривогу і страх. І навіть якщо вона приписує їх не собі, а вигаданому герою, це допоможе зняти емоційний вантаж внутрішнього переживання і деякою мірою заспокоїть дитину.

Дуже корисно застосовувати у роботі з тривож­ними дітьми рольові ігри. Розігрувати можна як знайомі ситуації, так і ті, які викликають особливу тривогу дитини. Наприклад, у ситуації «боюся ви­хователя» рольова гра дасть змогу дитині пограти­ся з лялькою, яка символізує педагога, і «вихлюп­нути» свої страхи.

Тривожні діти бояться рухатися, але саме під час рухливої емоційної гри дитина може пережи­ти і сильний страх, і хвилювання, що допоможе зняти напруження у реальному житті.

Зняття м'язового напруження.

Працюючи з тривожним дітьми, бажано вико­ристовувати ігри, що передбачають тілесний кон­такт. Дуже корисні вправи на релаксацію, техніка глибокого дихання, заняття йогою, масаж і просто розтирання тіла.

Як поводитися з тривожними дітьми

(пам’ятка для батьків)

Абсолютно очевидно, що батьки ніколи не праг­нуть того, щоб їхня дитина стала тривожною. Од­нак іноді дії дорослих сприяють розвитку цієї якос­ті у дітей. Адже якщо батьки висувають дитині за­вищені вимоги, відповідати яким їй не під силу, то малюк не може зрозуміти, як і чим догодити бать­кам, марно намагається заслужити їхню прихиль­ність та любов. Тривожність дитини за таких умов лише посилюється.

Слід пояснити батькам тривожної дитини, що вони повинні зробити все, щоб завірити дитину у своїй любові (незалежно від успіхів), в її компе­тентності у якійсь галузі (не буває зовсім нездібних дітей). Вони повинні щоденно відмічати успіхи ди­тини, повідомляючи про них у присутності інших членів сім'ї. Необхідно відмовитися від слів, які принижують гідність дитини.

Не треба вимагати від дитини вибачень за той чи інший вчинок, ліпше нехай пояснить, чому вона це зробила. Корисно зменшити кількість зауважень. Батькам варто порадити протягом лише одного дня записати всі зауваження, висловлені дитині, а ввечері їх перечитати. Для них стане очевидним, що більшість зауважень можна було не робити: вони або не принесли користі, або лише зашкодили їм та їхній дитині.

У жодному разі не можна допускати сімейних протиріч у питаннях виховання дитини. Батькам потрібно бути послідовними у заохоченнях і пока­раннях дитини.

Слід пам'ятати, що тривогу дитини можуть ви­кликати будь-які різкі зміни у її житті: переїзди, зміна вихователів, навіть перестановка меблів.

Не можна погрожувати дитині: «Замовкни, бо рот заклею!», «Не плач, бо ляпаса отримаєш!». Дитина і без того боїться усього на світі. Необхід­но пояснити батькам, що з дитиною слід більше розмовляти, допомагати їй виражати свої думки і почуття словами. Саме такі розмови та обгово­рення почуттів дитини є хорошим профілактичним засобом і можуть запобігти екстремальній си­туації.

Ласкаві дотики батьків (тактильний контакт) допоможуть тривожній дитині зняти м'язове на­пруження, набути почуття впевненості і довіри до світу, а це дасть змогу значно знизити її тривож­ність.

Правила роботи з тривожними дітьми

(пам’ятка для педагогів)

* уникайте змагань і будь-яких видів робіт, які потребують від дитини швидких дій;
* не порівнюйте дитину з іншими;
* частіше використовуйте тілесний контакт, вправи на ре­лаксацію;
* сприяйте підвищенню самооцінки дитини, частіше хваліть її, але так, щоб вона знала, за що;
* частіше звертайтеся до дитини на ім'я;
* демонструйте зразки упевненої поведінки, будьте прикла­дом дитині у всьому;
* ураховуйте можливості дитини, не вимагайте від неї того, чого вона не може виконати. Якщо дитині щось дається складно — допоможіть їй і підтримайте її, а при досягненні найменшого успіху не забудьте похвалити;
* постійно зміцнюйте у дитини впевненість у собі, у своїх силах і можливостях;
* будьте послідовними у вихованні дитини — не забороняй­те їй без жодних причин того, що ви дозволяли раніше;
* намагайтеся робити дитині якнайменше зауважень;
* уникайте покарань наскільки це можливо;
* не принижуйте дитину, караючи її;
* спілкуючись із дитиною, не підривайте авторитет інших значимих для неї людей — мами, тата, вихователя, друзів. Скажімо, не можна говорити дитині: «Багато ваші вихова­телі розуміють!», «Бабусю ліпше не слухай!» тощо;
* довіряйте дитині, будьте з нею чесним і щирим, приймайте її такою, якою вона є.

**3.3 Аналіз результатів корекційної роботи та оцінка ефективності корекційних заходів.**

З метою оцінки ефективності корекційних заходів, спрямованих на зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку, була проведена повторна діагностика, що дозволила простежити динаміку зниження тривожності у дітей четвертого класу.

Завдання контрольного експерименту:

1. Провести психодіагностичне дослідження з виявлення рівня тривожності у молодших школярів;
2. Зрівняти отримані результати з результатами експерименту, що констатує;
3. Установити ефективність корекційних заходів, спрямованих на зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку за допомогою
Т-критерія Ст’юдента.

Для повторної діагностики використовувався тест шкільної тривожності Філіпса.

Розглянемо шкільну тривожність на етапі контрольного експерименту в розрізі тривожних чинників (див. Додаток Г).

Результати діагностики контрольного експерименту показані в табл.3.1.

Таблиця 3.1

Результати діагностики молодших школярів на етапі

контрольного експерименту

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Фактори тривожності | Кількість випробуваних, % |
| 1 | Загальна тривожність у школі | 47 |
| 2 | Переживання соціального стресу | 38 |
| 3 | Фрустрація потреби в досягненні успіху | 38 |
| 4 | Страх самовираження | 52 |
| 5 | Страх ситуації перевірки знань | 60 |
| 6 | Страх не відповідати очікуванням навколишніх | 54 |
| 7 | Низька фізіологічна опірність стресу | 32 |
| 8 | Проблеми й страхи у відносинах із учителями | 41 |

Контрольний зріз, проведений після впровадження корекційної програми з подолання шкільної тривожності дітей молодших класів засвідчив зниження загальної тривожності учнів на 4%, тобто цей тривожний чинник став у межи норми (з 51% до 47%).

Три показники, по яким на етапі констатуючого експерименту був зафіксований підвищений рівень тривожності, а це страх самовираження, страх ситуації перевірки знань та страх невідповідності очікуванням оточення, незначно, але теж знизилися на 4%, 7% та 2% відповідно.

Для наочності на рис. 3.1 представлена діаграма за даними двох експериментів.

**Рис. 3.1 Порівняння результатів діагностики**

 **констатуючого й контрольного експериментів**

 Для того щоб встановити вплив корекційної роботи на зниження рівня тривожності в дітей молодшого шкільного віку, застосуємо Т-критерій Ст’юдента.

У разі залежних вибірок з рівним числом вимірювань в кожній будемо використовувати більш просту формулу Т-критерія Ст’юдента:



*,*

де ***dі = xі - yі*** - різниці між відповідними значеннями змінної ***x*** і змінної ***y***, а ***d -***середнє цих різниць.

У свою чергу ***Sd*** обчислюється за такою формулою:



Число ступенів свободи ***k*** визначається за формулою ***k = n – 1.***

Якщо ***tемп. < tкрит.***, то нульова гіпотеза приймається, в іншому випадку приймається альтернативна. ***tкрит*** шукаємо в Таблиці критичних значень
Т-критерія Ст’юдента. Підставляємо в формули наші значення (див. Додаток Д).

***d*** = = = 1

***Sd = =*** 0.35

***temp.*** = = 2.86

Значення показника ***t***рівнялося з табличним для числа ступенів свободи 24-1=23. Для даного числа ступенів волі значення *t* повинне бути не менше ніж 2,069. У нас же цей показник виявився рівним 2,86, тобто:

 ***tемп.*** = 2.86 ***tкрит.***= 2.069 ***tемп. > tкрит.***

 Зона

 значущості

Зона

незначущості

 2.069 2.807 2.86

Приймається гипотеза Н1. Отже, порівнювані середні значення статистично вірогідно розрізняються. Це говорить про те, що групова корекційно-розвиваюча робота, спрямована на зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку, виявилася ефективною.

Важливим моментом є те, що по таким показникам, як фрустрація потреби в досягненні успіху та низька фізіологічна опірність стресові - не надто високі показники тривожності. Це дає надію, що діти зможуть розвивати власну потребу в досягненні успіху, адаптуватись, пристосовуватись до стресових ситуацій у разі потреби і адекватно, конструктивно реагувати на тривожний чинник.

Адаптаційна тривожність в більшій мірі пов'язана зі страхом самовираження. Негативні емоційні переживання ситуацій, в яких є потреба саморозкриття, так звана презентація себе перед іншими, виступи перед загалом, демонстрації своїх можливостей. Також у результаті даного дослідження видно, що рівень тривожності дівчат вищий від рівня тривожності хлопців.

У дівчат пубертатний період починається значно раніше ніж у хлопців, ці фізіологічні зміни також впливають на рівень тривожності і на психічне життя дитини. Найвищим показником проявився страх ситуації перевірки знань. Негативні переживання, тривога під час публічної перевірки знань та досягнень. Послаблюється мотивація учіння, дітям стає не цікаво, з'являється негативне відношення до школи, нестійкість уваги. У дітей 9-10 років на першому місці стає не учіння, а міжособистісні стосунки з однолітками, орієнтація на них. З'являється внутрішній діалог (рефлексія) та стійке критичне ставлення до себе, страх невідповідності очікуванням оточення, важливість думки інших в оцінюванні результатів своїх досягнень, тривога з приводу очікування негативних оцінок, які може дати оточення. У даному віці виникає негативний емоційний фон у стосунках з дорослими (учителями), діти намагаються вийти за межі дитячого життя, зайняти доросле соціально важливе місце.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

 Проблема емоційних порушень та їх корекції належить до числа найбільш важливих в дитячій психології. Під емоційними порушеннями розуміється афективні порушення, що створюють труднощі в формуванні у дитини адекватного образу світу, активної позиції, стійкості і рухливості в відношенні з цим світом. Стійкі негативні переживання є найбільш небезпечними для розвитку психіки дитини, перешкоджають розвитку активної внутрішньої позиції, формуванню адекватної самооцінки.

В молодшому шкільному віці одним із проявів емоційної сфери і основною причиною виникнення неадекватного поводження дитини є тривожність. Для плідної роботи, для повноцінного гармонійного життя певний рівень тривожності необхідний. Той рівень, що не вимотує дитини, а створює тонус його діяльності, називається конструктивною тривогою. У свою чергу деструктивна тривога викликає стани паніки, зневіри. Вона дезорганізує не тільки навчальну діяльність, але й руйнує особистісні структури.

Звичайно, не тільки тривога служить причиною порушень у поводженні. Існують й інші механізми відхилення в розвитку особистості дитини. Однак, психологи-консультанти затверджують, що більша частина проблем, із приводу яких батьки до них звертаються, більша частина явних порушень, що перешкоджають нормальному ходу навчання й вихованню у своїй основі пов'язане із тривожністю дитини.

Тому була розроблена програма, спрямована на розвиток засобів самопізнання тривожних дітей, на підвищення подань про власну цінність, на розвиток мотивів міжособистісних відносин, на розвиток упевненості у власних силах, а також здатності найбільш успішно реалізувати себе в поводженні й взаємодії. Це необхідно для того, щоб забезпечити дитину засобами, що дозволяють йому найбільш ефективно вступати у взаємодію, вирішувати щоденні завдання, що встають перед нею. Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для такої роботи, тому що мотиваційно-сенсова система ще не сформована й відкрита позитивним змінам, можливість для яких створюється в груповій психотерапії. Проблеми, які аналізувалися дітьми в ході групових занять, є досить типовими для даного віку.

Дана програма складалася з 8 занять і розрахована на строк 8 тижнів. Заняття проводилися за принципом соціально-психологічного тренінгу 1 раз на тиждень на класному часі в класному кабінеті, де можна було вільно розташовуватися й пересуватися. Тренінгова група складалася з 24 учнів. Кожній дитині забезпечувалася можливість виявити себе, бути відкритим і не боятися помилок.

Робота здійснювалася за допомогою ігрових методів, методу групової дискусії й елементів психогімнастики.

У цілому, поставлені завдання виконані. На етапі констатуючого експерименту, були виявлені тривожні діти молодшого шкільного віку. Це дозволило скласти корекційну програму, взявши за основу формування у дітей молодшого шкільного віку вміння використовувати комунікативні навички.

Формуючий експеримент, у завдання якого входило складання корекційної програми, спрямованої на зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку, був проведений у два етапи: групова
корекційно-розвиваюча робота з дітьми молодшого шкільного віку і практичні рекомендації для вчителів і батьків.

Контрольний експеримент дозволив простежити динаміку зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку. На даному етапі підтвердилася ефективність пропонованої складеної корекційної програми, тобто корекційно-розвиваюча робота, спрямована на розвиток комунікативних навичок, а також конструктивних способів взаємодії, сприяла зниженню тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Тому що чим більше у дитини засобів подолання утруднення, засобів дозволяючих йому ефективно взаємодіяти з навколишніми дітьми, тим йому легше знайти вихід з конфліктної ситуації й домагатися позитивних результатів, тим менш тривожним стає його поводження.

Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою
T-критерія Ст’юдента, що склав 2,86 при критичному значенні показника t, рівним 2,069. Це значення дає можливість казати про ефективність корекційної роботи. Проведене дослідження дозволило зробити наступні загальні висновки:

По-перше, спроба створення корекційної програми, спрямованої на розвиток комунікативних навичок, а також конструктивних способів взаємодії й зниження тривожності у молодших школярів, виправдала себе.

По-друге, на цій підставі можна пропонувати включати корекційно-розвиваючі заняття в систему загальноосвітніх уроків задля реальної психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку.

По-третє, виконане експериментальне дослідження має виражену загальну практичну спрямованість. Розроблені в програмі принципи розвитку комунікативних навичок, конструктивних способів взаємодії, а також розвитку здатності найбільше успішно реалізувати себе в поводженні й взаємодії, можуть бути використані в масовій практиці роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Дана програма не являє собою єдиний закінчений варіант, вона може бути розширеною, але важливо дотримати порядку, при якому вправи, спрямовані на знайомство й саморозкриття учасників, були зосереджені в перших заняттях, а вправи, орієнтовані на позитивну зміну способів взаємодії – ближче до закінчення циклу.

Таким чином, отримані дані є основою для подальших досліджень по даній проблемі, у тому числі переконують, що встановлення певних причин підвищеної тривожності, а також застосування цілеспрямованих корекційно-розвиваючих занять реально впливають на зниження тривожності в поведінці дітей молодшого шкільного віку.

Робота із психопрофілактики й подолання тривожності в дітей молодшого шкільного віку повинна носити не вузько функціональний, а загальний, індивідуально-орієнтований характер, враховуючи ти фактори середовища й характеристики розвитку, які в кожному віці можуть стати причиною тривожності. Роботу варто здійснювати на рівні всіх структурних компонентів тривожності, з орієнтацією на її вікові й полові «піки» й індивідуальні «зони уразливості» для кожної дитини. У молодшому шкільному віці центральне місце приділяється роботі з оточуючими дитину дорослими.

У профілактиці й подоланні тривожності у дітей істотну роль грає забезпечення дитини необхідним набором засобів і способів дій у значимих для неї ситуаціях, вироблення індивідуальної ефективної моделі поводження.

Була зроблена спроба показати вчителям і батькам, що основна мета допомоги дитині – зробити так, щоб вона відчула впевненість у своїх силах, навчилася поважати свою індивідуальність. Бо саме у молодшому шкільному віці в дитини, як правило, складається певна самооцінка, як у відношенні своїх навчальних здатностей, так і загальних можливостей. Звичайно, найбільш благополучний варіант, – коли самооцінка є достатньо високою й адекватною. Умовою цього є знання дитини своїх здатностей і наявність можливостей для їхньої реалізації. Дуже важливо, щоб дитина знала: Я можу й умію це й це, а от це Я можу й умію краще всіх.

Але ж при цьому потрібно пам’ятати, що результати роботи психолога не завжди проявляються швидко і не є такими наглядними, як при навчанні читанню, письму, рахунку. Тому не потрібно очікувати швидкого ефекту. Позитивні результати починають проявлятися поступово. У дітей зникають небажані форми поведінки, замкнутість, з’являється бажання виконувати різні види діяльності.

**ВИСНОВКИ**

Розвиток емоційної сфери в молодшому шкільному віці характеризується підсиленням стриманості й усвідомленості в проявах емоцій, підвищенням емоційної стійкості. Молодший школяр починає більш стримано виявляти власні емоції, особливо негативні, що пов'язано з розрізненням ситуацій, в яких можна чи не можна виявляти власні почуття, тобто довільність поведінки поступово починає позначатися на сфері почуттів. Однак, загалом для дітей характерні вразливість і чуйність.

Поряд з підвищенням довільності емоційного процесу, в молодшому шкільному віці змінюється змістова сторона емоцій і почуттів. Активно розвиваються вищі почуття: інтелектуальні (допитливість, здивування, сумнів, інтелектуальне задоволення), моральні (почуття товариськості, дружби, обов'язку, співчуття, обурення від відчуття несправедливості тощо), естетичні.

Значний вплив на формування емоцій молодших школярів має навчальна діяльність, стосунки з учителем і колективом класу. Саме емоційне ставлення до вчителя є своєрідним сигналом в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як арбітра: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки вчителя, підсилює чи послаблює мотиви навчання, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра, тому байдужість до навчання і, насамперед, до оцінок учителя в цьому віці можна вважати показником відхилення.

Таким чином, з віком емоції дітей стають більш узагальненими, довільними, соціально регламентованими, ускладнюється зміст емоційної сфери, змінюється її експресивний бік.

З моменту, коли дитина пішла в школу, її емоційний розвиток більше, ніж раніше, залежить від того досвіду, який вона здобуває поза домом, сім'єю. Страхи дитини відбивають сприйняття навколишнього світу, рамки якого тепер розширюються. Незрозумілі і вигадані страхи минулих років змінюються іншими, більш усвідомленими: уроки, уколи, природні явища, відносини між однолітками. Час від часу у дітей шкільного віку з'являється небажання йти до школи. Це може бути страх перед невдачею, боязнь критики з боку вчителів, страх бути відкинутим батьками або однолітками.

Шкільне навчання (пізнання нового, перевірка отриманих навичок і вмінь) завжди супроводжується підвищенням тривожності в дітей. Більше того, деякий оптимальний рівень тривоги активізує навчання, робить його ефективнішим. Той рівень, що не вимотує людини, а створює тонус його діяльності. Така тривога не паралізує людину, а, навпаки, мобілізує його на подолання перешкод і рішення завдань. Тому її називають конструктивною. Саме вона виконує адаптивну функцію життєдіяльності організму. Тут тривога - фактор мобілізації уваги, пам'яті, інтелектуальних здібностей. Але коли рівень тривожності перевищує цю оптимальну межу, дитину охоплює паніка. Прагнучи уникнути неуспіху, вона усувається від діяльності, або ставить усе на досягнення успіху в конкретній ситуації й так вимотується, що "провалюється" в інших ситуаціях. І все це підсилює страх невдачі, тривожність зростає, стаючи постійною перешкодою. І це вже деструктивний прояв тривоги. Диференціювати ж конструктивну тривогу від деструктивної досить складно, і не можна отут орієнтуватися тільки на формальні результат і навчальної діяльності. Якщо тривога змушує дитину краще вчитися, це зовсім не гарантія конструктивності його емоційних переживань. Цілком можливо, що залежний від «значимих» дорослих і дуже прив'язаної до них, дитина здатна відмовитися від самостійності вчинків заради збереження близькості із цими людьми. Острах самітності породжує тривогу, що просто підхльостує школяра, змушуючи його напружувати всі свої сили, щоб виправдати очікування дорослих і підтримати свій престиж у їхніх очах. Однак, робота в стані значної перенапруги сил здатна принести лише короткочасний ефект, що, надалі, обернеться емоційним зривом, розвитком шкільного неврозу й інших небажаних наслідків.

Отже, конструктивна тривога надає оригінальність рішенню, унікальність задуму, вона сприяє мобілізації емоційних, вольових й інтелектуальних ресурсів особистості. Деструктивна ж тривога викликає стан паніки, зневіри. Дитина починає сумніватися у своїх здатностях і силах.

І батькам і вчителям добре відомо, як болісно протікають роки навчання для тривожних дітей. Але ж шкільна пора - основна частина дитинства: у цей час відбувається формування особистості, вибору життєвого шляху, оволодівання соціальними нормами й правилами. Якщо ж основою переживань школяра виявляються тривога й невпевненість у собі, то й особистість формується тривожна, недовірлива. Вибір професії для такої людини заснований на прагненні відгородити себе від невдачі, спілкування з однолітками й учителями - не на радість, а в тягар. Та й інтелектуальний розвиток школяра, коли він зв'язаний тривожністю по руках і ногах, не сполучається з розвитком творчих здатностей, оригінальністю мислення, допитливістю. Адже творча людина - це людина вільна та ризикуюча. Вона не боїться запропонувати новий, нетрадиційний погляд або рішення, хоче йти своїм шляхом, іде в супереч загальноприйнятому.

Психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати і найбільш сприятливими до соціально-організованих (навчально-виховних) впливів, що дає можливість проводити ефективну формуючу і коригуючу роботу з подолання особистісної тривожності учнів початкової школи. Високий рівень тривожності може спричинити розвиток неврозу у дітей та ускладнити процес формування їх особистості. Тому необхідним є визначення умов, дотримання яких дасть можливість подолати це негативне явище в розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку та попередити його вплив на становлення особистості в наступних вікових етапах.

Саме тому була розроблена і впроваджена програма корекції тривожності у молодших школярів. Але треба пам'ятати, що вона буде ефективна при дотриманні і врахуванні ряду загальних психолого-педагогічних умов розвитку і формування особистості учнів початкової школи. Це і врахування індивідуально-типологічних та вікових особливостей молодших школярів, соціального оточення, в якому живе дитина, аналізу історії її розвитку протягом дошкільного періоду; вивчення і складання диференційованої характеристики пізнавальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфери молодшого школяра; виявлення особливостей його поведінки і діяльності в сім'ї, школі та при безпосередньому спілкуванні з учителем, однолітками в ході експериментального дослідження; забезпечення взаємодії між сім'єю та школою у питаннях розвитку навчання і виховання дітей та формування їх особистості.

В роботу з подолання особистісної тривожності учнів початкової школи були включені і їх батьки. Результати дослідження дають можливість зробити висновок, що подолання тривожності буде значно ефективнішим за умов забезпечення в сім'ї: поваги до індивідуальності дитини; виховання самостійності, розвитку спрямованості на вільний вибір; подолання ригідності; допомога у визначенні шляхів виходу із складної ситуації; формування гармонійної системи цінностей та збереження емоційного комфорту; рефлексивного аналізу батьками власних методів виховання, системи заборон, покарань та заохочень тощо.

Звичайно, восьми занять, з яких складалася програма корекції, недостатньо для того, щоб значно знизити рівень тривожності в учнів, недостатньо, щоб значно підвищити їх самооцінку, розвити в них комунікативні навички поводження себе з однолітками та іншими людьми, недостатньо, щоб сформувати позитивні стратегії взаємодій. Потрібно включати такі програми в систему загальноосвітніх уроків, тобто в учбовий процес на постійній основі, що буде сприяти адекватному психічному розвитку молодших школярів і забезпечить сприятливі умови для формування їх особистості.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. – 2010. – №5. – С. 8–9.
2. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі / упоряд. Т. Бишова, О.Кондратюк. – Київ : Ред.загальнопед.газ., 2004.
3. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
4. Бех I. Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І. Д.Бех // Почат. шк – 2000. – № 5. – С. 1–5.
5. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Є.І. Робота психолога в початковій школі. - М.: Изд-во «Досконалість», 1998. - 352 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Москва : Наука, 1968.
7. Бондаровська В.О. Школа для батьків. – К.: Розрада, 2006. – 338с.
8. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М.: Институт практической психологии, 2009. – 197 с.
9. Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. – Л., 2009.
10. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 347 с.
11. Водолазська Т. В. Вплив освітнього середовища на емоційне благополуччя молодшого школяра / Т. В. Водолазська // Освіта Полтавщини. – 2011. – №23-24. – С. 39-45.
12. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / Под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1989. – 288с.
13. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология. В 2-х частях. Ч.2: От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, под ред. Б.С. Волкова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005.
14. Волков Б.С. Психология младшего школьника. – М.: Просвещение, 2002.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с., ил. - (Акад. пед. наук СССР).
16. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.:Просвещение, 1991. – 93 с.
17. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
18. Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990. – 176с.
19. Грейс Крайг. Психология развития / Грейс Крайг. – Серия «Мастера психологии», 2012.
20. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2008.
21. Динаміка розвитку дитячого співавторства на початковому етапі навчання (система розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова) / О. М. Кондратюк, І. М. Толмачова, З. І. Шилкунова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2002. – Вип. 22. – С. 35-39.
22. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім’ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Київ, 2000.
23. Детская психология: Учебное пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е. А. Панько – Мн.: Университетское, 1998. – 399с.
24. Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140с.
25. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Д. Вос. – Львів : Літопис, 2005. – 542с.
26. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью у младших школьников // Вопросы психологии. – 1982. - №3. – с.58-61.
27. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К.: МАУП, 1998. – 92с.
28. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. – СПб: Союз, 1997. – 224с.
29. Захаров А.И. Дневные й ночные страхи у детей. – Спб.: Союз, 2004. – 540 с.
30. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Ленинград : Медицина, 1982.
31. Изард К. Эмоции человека / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 296 с.
32. Изард К. Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – Спб.: Питер, 2000. – 464с.
33. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2009.
34. Имедадзе И.В. Тревожность. Психологическое исследование. – Тбилиси, 1996. – 75 с.
35. Качаєв А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня // Психолог. − 2009. − № 13. − С. 16−17.
36. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. – Минск: Унiверсiтэцкае, 1997. – 326 с.
37. Коробко С.Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами: Методичний посібник. – 2-ге видання. – К.: Літера ЛТД, 2008.
38. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми // Детская психология и психотерапия. – Изд-во: Речь, 2000.
39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад.школа, 1989. – 608с.
40. Кочерга О.С. Психофізіологія дітей 6 року життя. – К.: Шк.. світ, 2007. – 128с.
41. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги: в школе и дома // Семья и школа. – 1988. – № 7. – С. 11–18.
42. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тревоги // Семья и школа. – 1988. – №8. – С. 23–27.
43. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тревожности // Семья и школа. – 1988. – №9. – С. 34−42.
44. Кочубей Б., Новикова Е. Снимем маску с тревоги // Семья и школа − 1988. − №10. – С.13−21.
45. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Высшая школа, 1996. −195с.
46. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
47. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Высшая школа, 2010. – 243 с.
48. Лешли Дж. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. – М.: Просвещение,1991. – 267 с.
49. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. — СПб.: Речь, 2005.
50. Максим О.В. Особливості емпатійної поведінки вчителя початкової школи.// Практична психологія та соціальна робота. - №7. – 2005. – с.11-15.
51. Масенко В.П. Індивідуальний розвиток дитини. – К.: Главник, 2007. – 128с.
52. Мухина В.С. Детская психология / Под ред. Л.А.Венгера – М.: Просвещение, 1985. – 329 с.
53. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. – М.: Просвещение, 1995. – Кн. 1. – 576 с.
54. Ольшанский Д. Самооценка и самоуважение // Школьный психолог. − 2003. − № 4 − С.6−7.
55. Омельченко Я.В. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. – К.: Шк. Світ, 2008. – 112с.
56. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста// Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 136с.
57. Палій Н. Психолого-педагогічна корекція як різновид виховного впливу на емоційну сферу молодшого школяра. // Директор школи, 1999. - № 9. – С.4.
58. Паньковська Н. Роль самооценки // Школьный психолог. − 2002. − №10 − С. 5−6.
59. Парафиян А.М. Причины и профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образования. – 1998. – №2. – С. 20–23.
60. Практическая психология / Под. ред. С. В. Кондратьевой. – Мн.: Адукацыя i выхаванне, 1997. – 212с.
61. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. - 2009. - № 2. - С. 12-14.
62. Прихожан, А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. / А.М. Прихожан. - М.: Знание, 2010. – 367 с.
63. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. / А.М. Прихожан. - СПб.: "Питер", 2009. – 211 с.
64. Пікуль Н. Тривожність // Психолог. - № 6, 2012. – С. 62-64.
65. Психологічний довідник учителя: в 4 кн., кн.1/ Упоряд. В.Андрієвська. Наук.ред. С.Максименка. – К.: Главник, 2005. – 96с.
66. Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 2004.
67. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. − Самара: «БАХРАХ−М», 2002. − 672 с.
68. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
70. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
71. Сорокина В. В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления / В. В. Сорокина. – М. : Генезис, 2005. – 191 с.
72. Тітов І.Г. Творча уява молодшого школяра: її критерії та функції у навчальній діяльності // Обдарована дитина. – 2008. – №10. – с. 56–60.
73. Тонконог К.А. Психолого-педагогічні аспекти подолання тривожності першокласників-шестирічок // Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров’я дітей та молоді в Україні: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (12-13 квітня 2007 р.) – Мелітополь, 2007.
74. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия : кн. для учителей дифференцированных кл. / В. П. Гапонов, В. А. Георгиевская, Ю. З. Гильбух и др. ; под ред. Ю. З. Гильбуха. – М. : ВИПОЛ, 1993. – 96 с.
75. Фуллан М. Сили змін: продовження / М. Фуллан / Пер. з англ. I. Савчак. – Львів : Літопис, 2001. – 164с.
76. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.
77. Шевчук В. Тривожна дитина // Вихователь-методист дошкільного закладу. - № 6, 2010. – С. 52-59.
78. Шінтарь З. Л. Введення в шкільне життя : навч.-метод. посіб. / З. Л. Шінтарь. – Гродно : ГрГУ, 2002. - 119 с.
79. Юрченко И. С. Социальная адаптация детей к школе / И. С. Юрченко // Проблемы психологической адаптации личности в разных видах жизнедеятельности : материалы Всеукр. науч.-практ. конф. молодых науч. сотрудников, 13 апр. 2009 г. – Одесса : СМИЛ, 2009. – 274 с.