**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

* 1. **Девіантна поведінка молодших школярів як соціальна проблема**

Проблема вивчення вікових особливостей школярів на сьогоднішній час залишається актуальною не тільки для батьків, але і для шкільних педагогів, яким необхідно бути також психологом, щоб ефективно здійснювати свою педагогічну діяльність.

Сьогодні, на початку XXI ст. спостерігається процес діцелерації (уповільнення темпів розвитку). Сучасні діти по всій сукупності морфологічних характеристик значно поступаються своїм батькам в їх дитинстві, і цей процес, виходячи з припущень антропологів, по всій ймовірності буде продовжуватися. Разом з тим у зв'язку зі стрімкими темпами науково-технічного прогресу сучасні діти більш інформовані і ерудовані [4, с. 74].

Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються саме в молодшому шкільному віці. Тому особлива увага вчених спрямова на виявлення резервів розвитку молодших школярів. Використання цих резерві дозволить більш успішніше готувати дітей до подальшої учбової і трудової діяльності. найбільш характерна риса періоду від 6 до 10 років полягає у тому, що в цьому віці дошкільник стає школярем. Це перехідний період, коли дитина поєднує у собі риси дошкільного дитинства і школяра.

 Початок шкільного життя – це початок особливої учбової діяльності, яка вимагає від дитини значного розумового напруження, і великої фізичної витривалості. Як показують дослідження, складність учбової діяльності і незвичність переживань часто викликають нові, неочікувані властивості, наприклад, гальмівну реакцію у рухливих і збудливих дітей і, навпаки, роблять збудливими спокійних і врівноважених.

Девіантна поведінка не є природженою і не виникає несподівано, його розвитку передує цілий ряд етапів: докриминальний, делінквентний, асоціально-стійкий. На формування девіантної поведінки впливають ряд чинників. Психобіологічні передумови, що включають індивідуальні і природжені властивості особистості. Психолого-педагогічні чинники виражаються в дефектах шкільного, сімейного або суспільного виховання. Соціально-економічні чинники, які полягають в комерціалізації культури, спорту і мистецтва. Через високі ціни підліткам недоступна більшість форм дозвілля. Морально-етичні чинники виражаються в тому, що сучасний підліток не має позитивних прикладів для наслідування, ідеалів, до яких він міг би прагнути. Відбувається криміналізація суспільства, зростання впливу культу сили, втрата престижу освіти і чесного заробітку.

 **Актуальність**даної тематики зумовлена тим, що девіантна поведінка, що розуміється як порушення соціальних норм, придбало в останні роки масовий характер і поставило цю проблему в центр уваги соціологів, соціальних психологів, психологів, медиків, працівників правоохоронних органів.

На сучасному етапі збільшується кількість неповнолітніх з девіантною поведінкою, що в більшості наслідком зміни в умовах розвитку країни, що зумовлено цілим рядом причин. Серед них – зростання числа безпритульних і бездоглядних дітей, радикальна зміна соціально -економічного життя, зниження життєвого рівня значної частини населення, невпевненість у завтрашньому дні, відсутність ціннісних орієнтацій, байдужість до себе і оточуючих, зміни в укладі і способі життя людей. Це пов'язано з кризою суспільства, глибокими соціально-економічними, політичними змінами, переходом до ринкових відносин, що різко загострило соціальні проблеми.

Соціально-педагогічна бездоглядність дітей, розвивається на тлі байдужого, уважного ставлення до них оточуючих, в результаті зароджує у дитини почуття самотності, занедбаності, своєї непотрібності, незахищеності. Виникають почуття протесту, відчуження, неприязні по відношенню до дорослих, прагнення до об'єднання, кооперації, самоорганізації на основі одностайності, спільності долі, інтересів і схильностей.

У сучасній науковій літературі можна знайти різні тлумачення поняття «девіантна поведінка». Так, В. Іванов трактує відхилення в моральному розвитку як початкову стадію процесу асоціального формування особистості [22, с. 47]. В. Попов вводить узагальнене поняття соціального відхилення як такого вияву діяльності, способу життя і поведінки індивіда, що суперечить соціальній нормативності [2, с. 5].

Спробу дати більш чітке визначення поняттю «відхилення в поведінці» з позиції психолого-педагогічних знань здійснила З. Раєвська, називаючи таку поведінку девіантною, тобто такою, яка не відповідає моральним нормам. Вона вважає, що девіантна поведінка відрізняється від кримінальної тим, що не передбачає порушення норм права, а від аномальної тим, що вона властива психічно здоровим дітям. Найбільш типовими виявами цієї поведінки є: відсутність позитивних інтересів, негативізм, недисциплінованість, конфліктність, агресивність тощо [3, с. 8].

А. Печенюк розглядає девіантну поведінку як таку, що суперечить загальноприйнятим нормам і у своїх крайніх формах вияву має характер правопорушень, які не підлягають кримінальному покаранню. До певних стереотипів девіантної поведінки автор відносить такі форми: систематичне ухиляння від навчання, втечі з дому і бродяжництво, адиктивну та агресивну поведінку [4, с. 10].

М. Вострокнутов вживає термін «делінквентна поведінка» і визначає її як проступки дітей і підлітків, які є асоціальними за своєю спрямованістю, систематично повторюються та становлять стійкий стереотип дій, що порушує правові норми, але не передбачає кримінальної відповідальності з причин обмеженої суспільної небезпеки цих дій або недосягнення делінквентом віку кримінальної відповідальності [4, с. 23].

Девіантна поведінка, з одною боку, пов'язана з формуванням асоціальних установок і кримінальних звичок, а з іншого – із зовнішніми і внутрішніми конфліктами неповнолітніх у їхньому мікросередовищі.

Деякі вчені щодо дітей з відхиленнями у поведінці пропонують використовувати терміни «діти групи ризику» [7, с. 65] і «діти з деструктивною поведінкою» [8, с. 40]. До групи ризику відносять дітей з проблемами розвитку, з виявами соціальної і психолого-педагогічної дезадаптації [13, с. 6].

Деструктивною вважають поведінку, яка характеризується постійним порушенням норм і правил, прийнятих у суспільстві, зневагою до прав інших людей. Діти з деструктивною поведінкою неслухняні, непокірні, свавільні, конфліктні. Як зазначає у своєму дослідженні Д. Гуров, незважаючи на те, що зазвичай у цих дітей нормальний інтелект, вони погано вчаться в школі, у них напружені стосунки з педагогами і однокласниками [15, c. 9]. Важливо підкреслити, що деструктивну поведінку потрібно відрізняти від подібних відхилень у поведінці, які можуть іноді спостерігатися у дітей у певні вікові періоди розвитку, зокрема під час вікових криз. Вони мають тимчасовий характер, деструктивна ж поведінка - більш тривала.

У працях М. Галагузової вживаються терміни «діти з девіантною поведінкою», «діти з деструктивною поведінкою», а також «дезадаптовані діти» [20, c .34]. На думку дослідниці, всі ці поняття дуже близькі, вони мають соціально-психологічний зміст і характеризують цю категорію дітей з позиції соціальної норми, а точніше, невідповідності їй. Найбільш характерними виявами поведінки таких дітей є: агресивність, конфлікти з учителями, батьками, ровесниками, бродяжництво, вживання алкоголю і наркотиків, правопорушення, їх поведінка потребує відповідної корекції.

В. Менделєвич і Ю. Клейберг розуміють девіантну поведінку як окремі вчинки чи систему вчинків, що суперечать прийнятим у суспільстві нормам і правилам і виявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні морального або естетичного контролю над власною поведінкою [34, с. 12]. На нашу думку, це одне з найґрунтовніших тлумачень поняття девіантної поведінки, з яким можна повністю погодитися.

Аналізуючи явище девіантної поведінки, вважаємо за доцільне підкреслити, що воно належить до такого класу явищ, які можуть бути вивчені тільки в результаті спільних зусиль учених - представників багатьох наук: педагогіки, психології, права, медицини, соціології та інших, які у своїй сукупності створюють спеціалізовану галузь знань - девіантологію. Предметом її вивчення є всі форми соціальної патології: злочини, правопорушення, алкоголізм, наркоманія, суїцид тощо.

Зазначимо, що більшість учених, розглядаючи проблему девіантності, виходить зі співвідношення цього поняття з поняттям соціальної норми. Такі норми формуються у всіх сферах суспільного життя і регулюють усі види суспільних відносин, забезпечуючи, з одного боку, відносну універсальність людської поведінки, а з іншого - формуючи основу для реалізації функції соціального контролю, застосування різних санкцій.

Норму найчастіше розуміють як найбільш доцільну, ефективну форму будь-якого явища матеріальної і духовної сфери діяльності людей [16, с. 152]. Іноді норму розглядають, як адаптивну саморегульовану поведінку, зумовлену внутрішньою відповідальністю індивіда перед собою і людьми, або як взаємодію індивіда з мікросередовищем, яке відповідає потребам і можливостям його розвитку, соціалізації.

Норма - це розпорядження, що служить загальними вказівками для соціальної дії. Людська поведінка завжди має певну впорядкованість, що є наслідком підпорядкування загальним очікуванням або нормам. Отже, соціальні норми є регуляторами не будь-якої діяльності людини, а тільки її суспільної поведінки.

Так, І. Бестужев-Лада зазначає, що соціальна норма - це правило, зразок, які стихійно сформувалися або встановлені державою і визначають ту чи іншу форму життєдіяльності людей, зокрема й деякі аспекти умов життя, а також шаблони-стереотипи свідомості й поведінки [14].

Соціальна норма виражає не реальну поведінку, а поведінку нормативну. Вона визначає межу, міру допустимого, дозволеного і недозволеного у поведінці й діяльності людей, соціальних груп. Ці межі історично сформовані в конкретному суспільстві й визнаються більшістю його членів. Відхилення від норм зазвичай не схвалюється, оскільки веде до дезорганізації соціального життя, соціальної аномії. Девіантна поведінка - антипод конформізму в найбільш чітко вираженій формі. Соціальні причини девіантної поведінки пов'язані з розривом між соціокультурними цілями суспільства і соціально схваленими засобами їх досягнення. Варто зауважити, що соціальні цінності, норми і відносини можуть бути досить суперечливими, тому й межі девіантної поведінки рухливі й співвідносяться зі змінами в соціокультурних цінностях та іншими обставинами. Незважаючи на те, що більшість членів групи, спільноти позитивно ставиться до загальноприйнятих норм, абсолютне дотримання норм і правил у суспільстві є досить проблематичним, тому девіації допускаються, але тільки в певних межах - вони не мають порушувати функціонування спільноти в цілому.

Самі соціальні норми можуть бути в окремих випадках деформованими з різних причин (відрив від конкретної історичної реальності; нестабільність, нестійкість і як результат - нездатність до регуляції; ослаблення впливу норми тощо) [15].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що норма передбачає: можливість регуляції поведінки; відповідальну поведінку; емоційну стійкість особистості; адаптованість особистості; несуперечливість правам і свободам людей тощо. Отже, цілком правомірним буде висновок, що девіація і норма є взаємодоповнювальними і водночас амбівалентними поняттями. З огляду на зазначене вище, можна виокремити три основних компоненти девіації: 1) норма чи очікування, що є критерієм оцінювання девіантної поведінки; 2) людина, якій властива девіантна поведінка; 3) певний соціальний суб'єкт, який реагує на подібну поведінку.

Девіація є не тільки характеристикою певної дії чи протидії групи, спільноти, суспільства, але й характеристикою особливостей особистості, котра здійснила вчинок, який виходить за встановлені межі допустимого. Як підкреслює Я. Гілінський, девіантність виражається в діях, вчинках людини або в масових формах людської діяльності, які не відповідають офіційно встановленим у певному суспільстві нормам чи очікуванням [16, с. 55].

Соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі й засоби постають для особистості як соціальні цінності і норми, однак тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, є для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну-систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а відображає лінію поведінки людини, її діяльність, сформовану систему індивідуальних цінностей і до певної міри спосіб життя.

У зв'язку з цим методологічне значення має розмежування девіантності як суспільного явища, яке виражається, з одного боку, у вигляді системи антицінностей, способів девіантної поведінки, а з іншого - у вигляді сукупності соціально значущих якостей індивіда, суб'єктивного відображення наявних соціальних норм, цінностей, вимог, мотивацій.

В структурі девіації особливе значення належить світоглядній компоненті. Вона становить систему поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому індивіда, відображає його ставлення до самого себе, інших людей, навколишньої дійсності в цілому, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи, ціннісні орієнтації. Варто наголосити, що внаслідок несформованості світоглядних принципів, відсутності стійких життєвих установок, ціннісних орієнтацій найбільш схильними до різних видів відхилень виявляються неповнолітні.

Зазвичай вчені пояснюють девіантну поведінку неповнолітніх недоліками виховання, внаслідок чого формуються стійкі психологічні властивості, які зумовлюють вчинення несхвалюваних суспільством дій. У неповнолітньому віці девіації можуть бути наслідком незавершеності процесу формування особистості, негативного впливу сім'ї, залежності від найближчого оточення і прийнятих у ньому ціннісних орієнтацій. У більш зрілому віці девіантна поведінка може бути результатом неправильного розвитку особистості або дії несприятливої ситуації, в якій вона опинилася.

Отже, девіація як соціальне явище може розглядатися і як форма дезорганізації світогляду та поведінки індивіда, групи чи категорії осіб, яка характеризується невідповідністю моральним і правовим нормам та очікуванням суспільства. Відповідно, девіантність може розглядатися як якісна характеристика суб'єкта девіації.

Дуже важливо зазначити, що вияви соціальних девіацій у всій своїй сукупності характеризуються різною спрямованістю, яка пов'язана з наявністю конструктивності чи деструктивності в діях індивіда. Прийнято розрізняти два види девіацій: позитивні, які в кінцевому результаті визначають прогресивний вектор еволюційного розвитку суспільства, сприяють подоланню старих і запровадженню нових стандартів поведінки, і негативні, які не тільки суперечать прийнятим в суспільстві моральним нормам, стандартам, але й дезорганізують усталений порядок взаємодії між соціальними суб'єктами.

В історичному контексті межа між позитивними і негативними виявами соціальних девіацій є досить умовною, оскільки будь-яка дія оцінюється тільки в межах конкретних морально-правових вимог. Немає жодної дії, яка б могла за своїм змістом вважатися однозначно кримінальним злочином, оскільки і вбивство, і брехня, і ворожнеча, і ненависть - всі ці вияви могли бути злочинними і незлочинними в різних кодексах, залежно від того, хто ці дії здійснював, проти кого вони були спрямовані, в яких умовах відбувалися.

У дослідженнях багатьох учених, які стосуються проблеми девіантної поведінки, звертається увага також на наявність так званих індивідуальних розладів поведінки індивідів у вигляді нечітко виражених або випадкових девіацій, ідеться про ситуації, коли індивід не переступає межу правових норм, але його поведінка не повністю відповідає соціальним очікуванням і дезорганізує порядок взаємодії між людьми (наприклад брехливість, байдужість, агресивність, бездіяльність, конфліктність тощо).

М. Гомонов, який вивчав такі індивідуальні особливості, вважає, що подібні девіації зазвичай коригуються безпосередньо учасниками взаємодії. Оскільки індивідуальні основи поведінки в цілому становлять досить складний «симбіоз позитиву й негативу», то подібні відхилення є типовими для багатьох людей. Безперечно сюди не належать девіанти з постійними розладами поведінки, що є їх основною особистісною характеристикою [21, с. 36].

Більшість учених (Ю. Антонян, З. Астеміров, В. Кудрявцев, Т. Чапурко та ін.) виокремлює дві найбільш загальні форми поведінкових девіацій: неконформна поведінка (нестандартна, ненормативна, але не деструктивна) і делінквентна поведінка (протиправна, злочинна).

* 1. **Причини формування девіантної поведінки у дітей молодшого шкільного віку**

В основі формування девіантної поведінки лежить взаємодія біологічних чинників та факторів оточуючого середовища (рис.).
 Біологічні фактори ризику:

– генетичний ризик – ​при цьому не доведено, що існує імовірність передачі девіантної поведінки через ген, мається на увазі передача конститу­ціонально-типологічних рис;

– гормональні фактори – ​наприклад, андрогени статевих залоз хлопчиків-підлітків пов’язані з агресивно-деструктивною поведінкою;

– нейрохімічні чинники – ​зміни в норадренергічних і допамінових нейротрансмітерних системах, які на цьому рівні «відповідають» за поведінку;

– нейрофізіологічна реактивність – ​за девіантної поведінки реактивність вегетативної нервової системи знижена.

 Соціальні стресові фактори:

– сімейні фактори – ​психічні захворювання батьків, алкоголізм, наркоманія; стійкі та тяжкі проблеми в стосунках між батьками, а також жорстокість і недбалість; імпульсивно-агресивний стиль поведінки в родині;

– вплив малої референтної групи, особливо з асоціальними формами поведінки;

– економічні негаразди, проблема зайнятості тощо.

Але, як свідчать численні дослідження, наявність перелічених чинників не є фатумом, тобто не обов’язково призводить до формування девіантної поведінки. Так, у підлітковому віці можуть бути і шляхи позитивного розвитку, відхід від попередньої девіантної поведінки. Це може бути пов’язане з позитивним впливом на особу значущих для неї людей, зміною товариства, вибором позитивного партнерства, високим інтелектом, здатністю до тривалого перебування в одному колективі (у школі, на роботі) тощо. Усе це становить так звані «захисні» фактори, які запобігають поглибленню девіантної поведінки та її фіксації.

 Сьогодні все частіше висловлюється думка, що дитині необхідна майже не обмежена свобода в його розвитку. Не свободу потрібно надавати дитині, а правильно керувати його вихованням. Потрібно усувати зайві перешкоди, що заважають недосвідченій дитині адаптуватися до життя. У які ж складні ситуації потрапляє дитина, що особливо травмує її? Це перш за все образи, часто повторювані, що ображають самолюбство, глузування над її батьками та близькими, над ним самим, неприйняття в гру або компанію, конфліктна ситуація в сім’ї (батьки зайняті з’ясуванням відносин і не звертають уваги, що дитина на це дуже болісно реагує), всі випадки депривації і багато інших причин. На жаль, вони не можуть бути усунені тільки шкільної корекцією.

 Девіантна поведінка небезпечна не порушеннями дисципліни. Навіть самі значні порушення порядку можна пережити. Справа в наслідках. Поведінка, що відхиляється дуже істотно впливає на формування характеру, який визначає все майбутнє життя людини. Якщо така поведінка вчасно не зупинити і не підправити, то суспільство отримає неврівноваженого, морально незрілого, схильного до різних впливів громадянина. Ось чому корекція поведінки не благе побажання, а життєва необхідність, до якої потрібно підходити з усією серйозністю і відповідальністю.

 До 12 років особливо інтенсивно йде становлення духовного, соціального і тілесного в людині. У цей період відбувається відбиток у собі внутрішнього образу дій і зовнішньої поведінки дорослих людей. Як надходять дорослі – так і дитина. Те, що в житті дорослої людини є найбільш значущим, у дитини закарбовується перш за все. Дитина бачить дорослого не так, як ми. Внутрішню сутність іншої людини вона відчуває інтуїтивно, а зовнішність сприймає безпосередньо.

 Який характер, які звички та нахили закладені в дитинстві, з тим і піде людина по життю. В основі корекційного виховання метою являється формування звички до правильної поведінки, тобто такої звички, коли дитина вже не може вчинити інакше, коли правильна поведінка стає його потребою.

Найбільш очевидною є характеристика поведінки, що відхиляється за рівнями і змістом. Порушення – від слабких, майже непомітних, не виходять з норми, до сильних, що межують з серйозними порушеннями – легко розрізняє кожен вчитель. За ступенем соціальної небезпеки, а також залежно від вікових особливостей дітей девіантна поведінка підрозділяється на наступні рівні.

 **Непослух** – найбільш поширена в дошкільному і молодшому віці форма опору вимогам, прохання, радам педагогів і батьків, моральним нормам суспільної поведінки. Може виступати у формі пустощів, проступку.

**Витівка** – короткий, епізодичний відрізок поведінки дитини, в якому яскраво виявляється його активність, ініціатива, винахідливість. Особливістю пустощі є її позитивний тон, переживання величезного задоволення від зробленого і обов’язково добре ставлення до оточуючих.

 **Пустощі** теж являє собою епізод у поведінці дитини. І в ньому проявляються вигадка, ініціатива, активність. Однак на відміну від пустощі бешкетник вже свідомо порушує встановлені правила, навмисне вчиняє дії, що шкодять одноліткові або старшим. Мета пустощів – дошкулити, помститися або отримати вигоду для себе.

 **Провина** – це вже соціально небезпечне явище. Основна відмінність проступку від пустощів у його повторюваності і завчасної продуманості. Якщо дитина повторює проступки неодноразово, є всі підстави говорити про створених у нього негативних рисах характеру. Найчастіше проступки пояснюють віковими особливостями, невмінням дитини довільно пригнічувати свої миттєві бажання та свідомо керувати поведінкою.

 **Дитячий негативізм** (від лат. – Заперечую) проявляється як невмотивований та нерозумний опір дитини у результаті впливу на нього оточуючих людей. Буває активним і пасивним. Пасивний – це один з видів упертості, що виражається у відмові від виконання необхідного дії. Активний – коли дитина вчиняє дії, протилежні тим, які від нього очікуються.

 За тривалістю прояви негативізм буває **стійким** та **епізодичним**. Перший триває довго, а другий проявляється лише часом.

 **Виділяють 3 групи причин важковиховуваності:**

**соціальні причини:**

1) місце проживання (чим більше місто, тим вище рівень злочинності)

2) шкільні причини:

* а) часта зміна вчителів;
* б) конфлікти між учителями;
* в) неуспіх дитини в навчанні;
* г) відкидання однокласниками;
* д) зловживання санкціями;
* е) “приклеювання ярликів”;
* ж) характер самої школи й ін. причини.

3) сімейні причини:

* а) багатодітні родини;
* б) низький матеріальний рівень родини;
* в) родини з неправильним типом виховання;
* г) злочинні родини;
* д) родини що розпалися, чи розпадаються
* е) елітарні родини.

**біологічні причини:**

1) перекручена біологічна потреба (наприклад, потреба в алкоголі та наркотиках);

2) нерівномірне статеве дозрівання:

* а) випередження (акселерація);
* б) затримка (ретардація).

**психологічні причини:**

* утрата сенсу життя;
* внутрішній конфлікт;
* дефінзивні риси характеру (боязкість, сором’язливість);
* поведінка, що відхиляється – як спосіб самоствердження;
* поведінка, що відхиляється – як спосіб залучення уваги;
* поведінка, що відхиляється – як елемент про допомогу;
* перекручена пошукова потреба.

Рідко причиною важковиховуваності є тільки одна, частіше – комплекс причин. (Тоді говорять про патерн важковиховуваності). **Патерн** – симптомокомплекс важковиховуваності.

Приклад патерна: багатодітна родина; хлопчик, народжений першим у родині; передчасні пологи; маленька вага при народженні; численні ранні статеві зв’язки; утрата сенсу життя).

 У молодшому шкільному віці — поєднання низької пізнавальної активності та незрілої емоційно-вольової сфери, що не відповідає зростаючим вимогам до соціального статусу школяра. Виражена психомоторна розгальмованість у поєднанні з ейфоричним фоном настрою, підвищений сенсорний голод — із потягом до гострих відчуттів та вражень.

 Акцентуація компонентів негативних потягів, таких як: інтерес до ситуації жорстокості, агресії. Наявність невмотивованих коливань настрою, конфліктності, запальності у відповідь на незначні вимоги та заборони, супроводження таких спалахів вираженою афектацією, негативне ставлення до шкільних занять та епізодичні прогули як прояв захисної реакції відмови характерної для незрілих особистостей.

Поряд з негативним впливом зазначених обставин привертають до себе увагу недоліки і упущення виховання в сім'ї, особливо в неблагополучних сім'ях. Найбільш згубний вплив на них надає конфліктна атмосфера таких сімей, які ставленням і поведінкою прищеплюють їм грубість, жорстокість, неповагу до норм поведінки та інші негативні якості. Також спостерігається й інша тенденція. Велика частина правопорушників проживає в повних, зовні благополучних сім'ях, багатодітних сім'ї з одним, рідше двома підлітками-учнями. Батьки, однак, виявляють невміння, а часом і небажання виховувати своїх дітей.

Прояви девіації можна побачити в наступних характеристиках:

 - наявність чітко виражених егоїстичних, суспільно негативних, в тому числі аномальних, не властивих віком потреб (вживання наркотиків, куріння, вживання спиртних напоїв, бродяжництво, схильність до статевих збочень);

- наявність примітивних, утилітарних, аномальних потреб; - збочена спрямованість таких потреб, як потреба в самозахисті, в товаристві, в спілкуванні, що призводить до спотворених уявлень про дружбу, товаристві, борг, честі;

 - деформація духовних, пізнавальних, естетичних потреб; - втрата інтересу до навчання (причини цього явища крилися в недисциплінованості, частих пропуски занять, бродяжництво, хуліганстві).

- розвиток інтересу по відношенню до звичаїв і традицій тієї мікросередовища, в якій спілкується підліток, до традицій групи, до якої зараховує себе підліток; - крайній індивідуалізм, прагненням виконувати свої бажання всупереч вимогам оточуючих, суспільства;

 - зосередження інтересів на видовища, відео, ігрових клубах і комп'ютерних іграх;

- гіпертрофія інтересу до видовищ, до їх розважальної сторони за рахунок ослаблення естетичних інтересів до читання книг, до музики, театру;

 - низька культура дозвілля, інтерес до безцільного проведення часу, часті переходи від одного заняття до іншого при загальній бездіяльності і відсутності працьовитості [57].

Існує певна етапність у розвитку відхилень у поведінці, де на першому етапі головним в якості головного чинника формування асоціальної поведінки дослідники виділяють мікросоціальний (сімейний).

У зв'язку з неблагополучною обстановкою удома діти намагаються проводити більшу частину часу на вулиці, не відвідувати заняття в школі, змушені ночувати в підвалах і на горищах, рятуючись від побоїв і приниження, які чекають їх вдома. Це стосується молодших школярів.

Вивчивши теоретичні основи девіантної поведінки, відзначимо те, що пов'язано з молодшими школярами.

1. З огляду на, що це маленькі діти (віком в середньому від 6,5 до 11 років), для них характерні «легкі» форми девіантної поведінки: антисоціальну поведінку - насильство по відношенню до молодших дітей або однолітками, жорстоке поводження з тваринами, псування майна, хуліганство, дрібне злодійство, підпали; асоціальна поведінка - брехня, лихослів'я, жебрацтво, агресивна поведінка, шкільні прогули, втечі з дому, бродяжництво, вимагання (І.В. Леонова) [34].

 2. У молодшому шкільному віці слід розрізняти патологічні (пов'язані з порушеннями психіки) і непатологічні (необумовлені порушеннями психіки) відхилення; другі пов'язані з особливостями середовища і виражаються в реакції відмови від контактів, опозиції (грубого поводження, догляду з дому, суїцидальної поведінки, відмови від їжі).

3. Найчастіше в молодшому шкільному віці причиною непаталогічної девіації є соціально-педагогічна занедбаність дитини (І. 22 Леонова) [34], його недостатня рефлексивність, яка тягне за собою відсутність готовності до дотримання соціально схвалюваних норм, взаєминам, позитивним комунікацій (Л .В. Зубова) [23]; несформованість або деформація ціннісної складової особистості, неузгодженість між належним і бажаним (О.В. Панфілова) [46].

 4. З народження і до вступу до школи вирішальне значення в формуванні особистості дитини грали батьки, будучи референтним особою. Сімейна мікросередовище, відносини між батьками, тип виховання вплинули на формування поведінки дитини, форми його девіантної поведінки. У початковій школі діти в якості референтного особи вибирають педагогів, тому дуже важливо скористатися можливістю корекції поведінки молодшого школяра.

 5. У молодшому шкільному віці діти вже мають уявлення про те, що таке добре і погано (О.В. Панфілова), але їх вчинки не можна називати аморальними, оскільки не сформована вольова сфера, в цілому, особистість тільки складається. У зв'язку з цим девіантну поведінку можна попередити, формуючи соціальні цінності.

* 1. **Форми прояву девіантної поведінки у дітей молодшого шкільного віку**

 Загалом до психологічних проявів девіантної поведінки особистості відносять такі [11; 16]:

• духовні проблеми, зокрема, відсутність або втрату сенсу життя, переживання внутрішньої порожнечі, блокування самореалізації духовного потенціалу тощо;

 • деформацію ціннісно-мотиваційної сфери — несформовані або редуковані моральні цінності (совість, відповідальність, чесність), переважання девіантних цінностей, ситуативно-егоцентричну орієнтацію, фрустрованість вищих потреб, внутрішні конфлікти, малопродуктивні механізми психологічного захисту;

 • емоційні проблеми — тривогу, депресію, переважання негативних емоцій, алекситимію (ускладнення в розумінні своїх переживань і невміння сформулювати їх у словах), емоційне огрубіння (втрата здатності визначати доцільність, доречність тих чи інших емоційних реакцій, дозувати їх), афективність тощо;

 • проблеми саморегуляції – неадекватні самооцінку і рівень домагань, слабкий розвиток рефлексії, надмірний або недостатній самоконтроль, низький рівень адаптивних можливостей;

• викривлення у когнітивній сфері – стереотипність, ригідність мислення, неадекватні настановлення, обмеженість знань, наявність забобонів;

• негативний життєвий досвід – наявність шкідливих звичок, психічних травм, досвіду насильства, соціальну некомпетентність тощо. Залежно від виду норми, з якою співставляються особливості поведінки, та її негативних наслідків виокремлюють такі види девіантної поведінки: антисоціальну (делінквентну і кримінальну) поведінку, асоціальну (аморальну) поведінку, аутодеструктивну поведінку тощо [2; 6; 8; 11; 13; 18].

Можна виділити такі умови деструктивної поведінки школярів:

 1. Підпорядкування дитини волі дорослого. Пригнічуючи самостійність і ініціативу, педагог перешкоджає розвитку індивідуальності дітей, їх активності, що призводить до виникнення конфліктів. Девіантна поведінка, психологія якого базується на теорії деструктивності, є результатом придушення і опору особистості при жорсткому авторитарному стилі навчання.

 2. Здійснення процесу виховання тільки в проблемні періоди життя дитини. При такому підході дорослий проявляє активну увагу до дитини тільки тоді, коли вже виникла проблема. Але як тільки проблема втрачає свою значимість, педагог втрачає інтерес до школяра, залишає його в зоні неуваги, вважаючи, що поки все йде нормально, турбуватися нема про що. Деструктивна поведінка стає засобом залучення уваги до своєї особистості. педагог мимоволі направляє дитину по «проблемному» шляху розвитку, так як для залучення уваги до себе вихованець буде все частіше здійснювати проступки, на які реагує дорослий.

 3. Монополізація дитини школою. Дитина поставлений в положення повинності, він «зобов'язаний» служити школі. При великий навчального навантаження дітей і батьків не покидає відчуття великої зайнятості, стомлюваності, фізичних і нервових перевантажень, непосильних для 61 незміцнілого дитячого організму і психіки. Протест проти монополізації виражається як деструктивна поведінка, спрямоване на руйнування встановлених школою правил: запізнення, прогули, порушення в формі одягу.

Таким чином, причиною неблагополучного розвитку дітей є деструктивні процеси, що порушують цілісну структуру особистості. Відомо, що найпростіша структура особистості складається з трьох складових: інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфери. Гармонійний розвиток усіх трьох складових забезпечує успішність розвитку дитини. Деструктивна поведінка може з'явитися у школяра як результат незнання правил поведінки чи небажання їх застосовувати в своїй діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ **1**

 Отже, девіація як соціальне явище може розглядатися і як форма дезорганізації світогляду та поведінки індивіда, групи чи категорії осіб, яка характеризується невідповідністю моральним і правовим нормам та очікуванням суспільства. Відповідно, девіантність може розглядатися як якісна характеристика суб'єкта девіації.

Аналізуючи явище девіантної поведінки, вважаємо за доцільне підкреслити, що воно належить до такого класу явищ, які можуть бути вивчені тільки в результаті спільних зусиль учених - представників багатьох наук: педагогіки, психології, права, медицини, соціології та інших, які у своїй сукупності створюють спеціалізовану галузь знань - девіантологію.

У молодшому шкільному віці діти вже мають уявлення про те, що таке добре і погано (О.В. Панфілова), але їх вчинки не можна називати аморальними, оскільки не сформована вольова сфера, в цілому, особистість тільки складається. У зв'язку з цим девіантну поведінку можна попередити, формуючи соціальні цінності.

Таким чином, причиною неблагополучного розвитку дітей є деструктивні процеси, що порушують цілісну структуру особистості. Відомо, що найпростіша структура особистості складається з трьох складових: інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфери. Гармонійний розвиток усіх трьох складових забезпечує успішність розвитку дитини. Деструктивна поведінка може з'явитися у школяра як результат незнання правил поведінки чи небажання їх застосовувати в своїй діяльності.

**РОЗДІЛ 2**

**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З КОРЕКЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

[**2.1. Відхилення у поведінці молодших школярів**](#_Toc19811168)

Увесь шлях формування особистості молодшого школяра супроводжується спілкуванням з оточуючими людьми. Спостереження показують, що на протязі останніх років у специфіці комунікативності молодшого школяра прогресує відсутність впевненості у собі, з’являється спектр таких емоційних проявів, як ворожість, конфліктність, агресивність, депресивність, невміння враховувати негативну емоційну інформацію у спілкуванні, гіперактивність, відсутність настрою на комунікацію.

Деякі дослідники вважають, що велика кількість сучасних дітей відчуває під час комунікацій великі труднощі, що призводить до виникнення деструктивних форм у соціальній поведінці, деформує Я-концепцію дитини, викликає різні психоемоційні порушення [19]. Порушення взаємодії між молодшими школярами і оточуючими їх людьми перешкоджають ефективному вирішенню комунікативних завдань і супроводжуються нерозумінням один одного, негативними змінами у міжособистісних стосунках, актуалізацією деструктивних моделей взаєморозуміння. Використання специфічних форм міжособистісної взаємодії молодшого школяра з оточуючими зумовлене ще і прагненням дитини копіювати дії вчителя, бажання сподобатися йому, виконувати те, що позитивно оцінюється дорослим. Вчитель початкової школи стає для дитини еталоном комунікативної взаємодії і молодший школяр свідомо наслідує вербальні і невербальні дії вчителя і тих дітей, які серед однокласників є досить популярними. Завдяки такому копіюванню у дитини виникає бажання бути не гірше за інших, а можливо, і краще. Тому школяр намагається створювати ефект особистісної значущості, оволодіваючи найбільш успішними, з його точки зору, діями спілкування, щоб бути кращим за інших і щоб учитель схвалив його.

 Але це бажання виділитися серед інших, завжди намагатися поводити себе правильно, ніколи не порушувати дисципліну спонукає дитину до того, що їй необхідно весь час контролювати себе у спілкуванні, намагатися стримувати афективні прояви, хвилювання. Звісно, такі дії супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, підозрілістю, недовірливістю і поступово призводять до труднощів самореалізації і самовираження у спілкуванні, які супроводжуються афективно деструктивними формами поведінки.

 Деструкції поведінки більшою мірою характеризує поведінковий критерій, який визначається такими показниками, як: відсутність умінь контролювати свій емоційний стан; нерозвиненість здібностей вибирати оптимальний засіб досягнення поведінкової мети; прояви дратівливості, тривожності, агресивності, жорстокості, примхливості, гіперактивності. Поведінкові акти молодшого школяра супроводжуються емоційними проявами (від лат. еmoveo - вражаю, хвилюю) , станами, які зумовлюють усвідомлення та оцінювання значущості для особистості чинників, що безпосередньо впливають на дитячу психіку, перш за все, у вигляді безпосередніх переживань задоволення чи незадоволення актуальних її потреб.

Емоції з негативною модальністю для дитини молодшого шкільного віку є одним із головних гальмівних регуляторів її поведінки, проявів афектів, почуттів, настрою, де за участю рефлексії відбувається зв’язок з потребами, з соматичними відчуттями, викликаючи певні комплексні психічні стани, що супроводжуються складними аутодеструктивними поведінковими реакціями.

Дитині молодшого шкільного віку властива недостатність розвиненості вольової регуляції поведінки, завдяки чому вона схильна до імпульсивних дій, несвідомої реалізації потреб завдяки прояву активності у знятті напруги. Як відзначав Л.С.Виготський, здібність діяти довільно формується у дитини поступово на протязі усього молодшого шкільного віку. Як і пізнавальні процеси, так і поведінка формується у спільній діяльності дитини з дорослою людиною.

Отже, гіпотетично можна уявити, що саме дорослі (як учитель, так і батьки) є тим регулятором, який допомагає дитині корегувати свої поведінкові дії у міжособистісних стосунках та знайти такі форми поведінки, що поступово стануть надбанням її індивідуальності [47]. Подана структурна модель поєднує в собі як критерії емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, критеріальні ознаки, так і показники, які є визначальними у вивченні особливостей афективних поведінкових деструкцій молодших школярів. Це: гіперактивність, спектр якостей особистості дитини, характеристики її психічних станів, установки.

Найбільш важливою, на наш погляд, характеристикою для визначення емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку є гіперактивність. Цим поняттям ще з ХІХ століття цікавились дослідники, пов’язуючи його з дефіцитом уваги [12], акцентуючи увагу на віковому аспекті 6-11 років, коли гіперактивність дітей має найвищі прояви. З точки зору О.П. Шмакової гіперактивність у більшій мірі властива дітям першого класу у період адаптації до шкільного навчання [23]. І.В. Дубровіна зазначає, що гіперактивність є однією з найбільш поширених форм порушень поведінки серед дітей молодшого шкільного віку, причому у хлопчиків такі порушення фіксуються значно частіше, ніж у дівчаток [6]. Вчителі і батьки за результатами своїх спостережень відмічають надзвичайну рухливість, неспокій, непосидючість під час уроку і виконання домашніх завдань.

 Тобто, гіперактивній дитині досить важко концентрувати увагу на певному предметі чи явищі, вона постійно про щось говорить, заважає іншим дітям виконувати певний вид діяльності. Підвищена активність може бути варіантом нормального розвитку, зумовленим типом темпераменту дитини або жорсткими вимогами дорослих (як батьків, так і вчителя). Такі прояви обумовлюють шкільну дезадаптацію і низьку успішність, незважаючи на досить високий інтелект дітей.

У молодших школярів з певними проявами гіперактивності фіксуються і перші ознаки розладів соціальної поведінки. Психологи визначають гіперактивність як завищену рухову активність, як відхилення від вікових норм онтогенетичного розвитку що характеризується неуважністю, відволікаємістю, імпульсивністю поведінки і інтелектуальної діяльності, підвищеною активністю при нормальному рівні інтелекту [17].

Емоційна нестійкість, неврівноваженість, швидка стомлюваність, неадекватність взаємодії з оточуючими людьми, що інколи мають безцільний характер, можуть пояснюватися нестійкою роботою центральної нервової системи, стомлюваністю дітей молодшого шкільного віку від незвично великих фізичних та психічних навантажень. Як результат - формування у дітей опозиційно-зухвалої поведінки, яка, супроводжуючись агресивністю, брехливістю, тривожністю, призводить до виникнення стійких емоційних поведінкових деструкцій. Молодший шкільний вік досить часто називають вершиною дитинства, оскільки саме цей життєвий період є підсумковим для усталеності сформованих психологічних новоутворень дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей - легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору, але вона вже починає втрачати дитячу безпосередність у поведінці, в неї з’являється інша логіка мислення. Дитина розмірковує, перш, ніж діяти, починає приховувати свої переживання і коливання, прагне не показувати іншим, що їй погано. Зовні дитина вже не така, як внутрішньо, хоча ще в значній мірі зберігаються і відкритість, і прагнення виплеснути всі емоції на однолітків і близьких дорослих, зробити те, що дуже хочеться. Знаходячись в обмежених умовах класу під час навчання у школі дитина відчуває певний дискомфорт, не маючи можливості вільно користуватися усіма якостями, які їй притаманні [17; 18].

В умовах обов’язкового виконання провідної діяльності і підкорення соціальній ситуації розвитку, поруч з кривлянням, манірністю, штучною натягнутістю поведінки найбільш показовими для молодших школярів стають схильності до капризів, афективних реакцій, конфліктів. Ці прояви супроводжуються невпевненістю, незахищеністю, пасивністю або навпаки, ворожістю чи конфліктністю. В результаті виникають проблеми міжособистісного спілкування, що проявляються у немотивованій дратівливості, конфліктності, відсутності толерантності у спілкуванні з оточуючими. У такі періоди школярі, щоб уникнути конфліктів, починають підсвідомо нехтувати спілкуванням, замикаються, прагнуть сховатися «у середині себе», скоротити контакти. Формування якостей, пов’язаних з труднощами диференціації своїх бажань та можливостей в шкільних умовах життєдіяльності, призводить до виникнення деструктивних ознак поведінки, спрямованих на руйнування особистості.

 Психічні стани відображають систему реагування дитини на ситуації, в яких вона знаходиться. Психічні стани пов’язані з індивідуальними особливостями молодшого школяра і характеризують не лише специфіку протікання психічних процесів дітей безпосередньо в умовах шкільного навчання, а й емоційно-вольову регуляцію дитини, визначаючи функціональний рівень її життєдіяльності. Психологічний дискомфорт, перевантаження, накопичуючись, викликають як фізичну, так і психологічну перевтому, наслідком чого і є виникнення психічних станів негативної модальності. Такі явища порушують психічний розвиток дитини, спонукають до виникнення труднощів в оволодінні навчальною діяльністю, особливостями взаємодії з однолітками, що призводить до проблем з поведінкою, в першу чергу до виникнення поведінкових деструкцій. Саме на початковому етапі навчання у середній школі дитину супроводжують функціональні відхилення, які зумовлені звиканням дітей до нової соціальної ситуації розвитку.

 Спостереження за школярами початкової школи дають можливість виділити певні категорії дітей, серед яких є діти досить шумні, з проявами гіперактивності, які без упину носяться по коридорах школи, на уроках часто відволікаються, з учителями поводяться досить розв’язно; а є діти, яким властива скутість, боязкість, зніяковілість, плаксивість; у деяких же дітей порушується сон, апетит, вони стають капризні, повертаються до колишньої провідної діяльності - сюжетно-рольової гри, і тому всюди їх супроводжують іграшки [14].

 З точки зору Д.Б.Ельконіна та Л. А. Венгера, ці особливості викликані навантаженням, яке відчуває дитина, тими значними ускладненнями вимог, яким дитина повинна відповідати. Все це призводить до певних порушень дисципліни, поведінки дітей.

Серед показників, які стимулюють появу поведінкових детструкцій молодших школярів, значне місце займають психічні стани тривожності, депресивності, нервозності, інертності, збудливості, агресивності. Тривожність супроводжує певні переживання дитини, пов’язані з невиконанням вимог учителя, невмінням відповідати ідеалу зразкового учня початкової школи.

Симптомами депресії молодшого школяра можуть бути ірраціональні страхи, печаль, почуття безпорадності, різкі перепади настрою. Також можуть проявлятися порушення сну (безсоння, сонливість, нічні кошмари), порушення апетиту, зменшення соціальної активності, відчуття постійної втоми, прагнення до самоізоляції, зниження самооцінки, з’являються проблеми з пам’яттю і концентрацією уваги, думки про смерть. Часто виявляються елементи нестандартної поведінки - різке безпричинне небажання грати в улюблені ігри, спостерігаються невиправдано агресивні реакції, діти стають непокірними і дратівливими, їм «все не подобається». Тривожність у страждаючих депресією дітей найбільш сильно проявляється у вечірній і нічний час. У школі діти стають замкнутими, боязкими, невпевненими в собі, втрачають інтерес до занять, ігор, скаржаться на «тугу», «нудьгу», «бажання плакати». Інертність визначається труднощами у виконанні будь-якої діяльності дитини і, в першу чергу, навчальної.

 Інертність, негнучкість розумових процесів є суттєвою перешкодою для навчальної роботи, оскільки під час навчання дитині необхідно засвоїти безліч нових вимог, правил, способів дій. Але неможливість швидко переосмислити запропонований матеріал, призводить до виникнення певних переживань, співставлення себе з іншими дітьми, завдяки чому дитина робить висновок про те, що вона не така, як інші.

 Сучасним школярам молодшої школи притаманні і прояви агресії, які обмежують активність дитини у взаємодії з оточуючими людьми, підсилюють її тривожність, викликають депресію, формують занижену самооцінку. Агресія зумовлює поведінкові прояви, що спрямовані на нанесення фізичної або психологічної шкоди оточуючим дітям або предметам.

Останнім часом агресивність поведінки дітей є досить актуальною, оскільки зростають агресивні тенденції поведінки, поширюється жорстокість дітей до однолітків і, навіть, до дорослих, до тварин, предметів тощо. Ми вважаємо, що такі агресивні поведінкові тенденції молодших школярів зумовлені постійним поширенням показу жорстокості і насильства на телеекранах, в відеофільмах, в комп’ютерних іграх, в засобах масової інформації. Це є свідченням того, що агресивність зумовлює дітей до специфічної поведінки, яка стає деструктивною і пов’язаною з непередбачуваними емоційними спалахами.

Серед показників, які є критеріальними характеристиками емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, є низька самооцінка, схильність до маніпулювання, реакції протесту, категоричність, що визначають певною мірою готовність дитини до сприйняття певних життєвих подій. Перш за все, це імпульсивність, яка супроводжує поведінку молодшого школяра завдяки його фізіологічним особливостям.

Дитина намагається у даному випадку, не подумавши і не зваживши всі обставини, виконувати дії швидко, зараз же. Але бажання бути кращим і розумнішим за інших спонукає її примушувати однолітка за певну винагороду (цукерки, фрукти, марки, наклейки, мультфільми, ігри в телефоні) на виконання якогось завдання. Звичайно, такі характеристики уже з молодшого шкільного віку визначають появу певних емоційних деструкцій у поведінці, і якщо не виконувати корекцію таких форм поведінки, вони можуть стати усталеними, призводячи до виникнення деформацій у структурі особистості. Але непідкорення однокласника, небажання бути маніпульованим викликає не лише образу, але й зниження самооцінки дитини. Такі обставини доповнюються і оцінюванням знань молодшого школяра вчителем. Оскільки навчальна діяльність є для нього провідною, а вчитель- найголовнішою людиною в його житті, то все життя дитини підкорюється висновкам, які робить вчитель, оцінюючи поведінку і рівень знань молодшого школяра.

 Найчастіше самооцінка дітей знижується завдяки отриманню низьких оцінок за виконання навчальних завдань. Крім того, дитина в очах однокласників і вчителя стає «відстаючою». В результаті, у дитини виникає почуття особистої неповноцінності і, навіть, безнадійності. Якщо дитина вважає, що її недооцінюють і вона не займає в класі соціального положення, якого на її думку, вона заслуговує, то вона з часом озлоблюється. У таких випадках поведінку дитини супроводжують недисциплінованість, образа, впертість, недоброзичливість. Діти дуже сильно емоційно переживають такі обставини, оскільки вони завжди хочуть бути кращими за інших. Гостроту таких переживань може знизити компенсаторна мотивація, тобто спрямованість не на навчальну діяльність, а на інші види діяльності, які дитина виконує з величезним задоволенням. Повертаючись до класу і до навчальної діяльності, молодший школяр знову ж - таки відчує гостроту почуття неповноцінності, доки не активізує вольову регуляцію і не зумовить своє прагнення стати кращим.

Коловорот таких обставин зумовлює дитину до реакцій протесту, прояву агресії, категоричності, що певним чином гальмує формування особистості, розвиток особистісних якостей і активізує виникнення негативних переживань та труднощів поведінки .

 Отже, складові емоційно-деструктивної поведінки, якими є критерії, їх ознаки та показники діють комплексно і одночасно, а тому негативні зміни в розвитку особистості молодшого школяра, у прояві його психічних станів, індивідуальних особливостей, взаємодії з оточуючими знаходять певний формовияв у труднощах прийняття навколишнього, труднощах сприймання оточуючого середовища, труднощах поведінки. Запропонована нами схематична модель (див.рис.1) стала запорукою проведення емпіричного дослідження емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

**2.2. Психодіагностика девіантної поведінки молодших школярів**

При виборі методів, ми спирались на такі принципи: по-перше, щоб вони відповідали предмету дослідження; по-друге, були валідними і надійними та були доступні у використані з учнями, в умовах класної кімнати; по-третє, відповідали їх віковим особливостям.

Виходячи з мети нашого дослідження та виконання завдань роботи, нами були визначені етапи емпіричного дослідження: підготовчий, діагностичний, обробки та інтерпретації отриманих результатів. Перш за все, на підготовчому етапі, створювався комплекс психодіагностичних процедур дослідження, який детально наводиться нижче. Внаслідок проведення попередньої роботи, було проаналізовано, як прямі методики, так і опосередковані, для дослідження відповідних поставлених завдань. Всього таких було проаналізовано, понад 40 різних методик. В остаточному варіанті, до комплексу методів і конкретних психодіагностичних методик увійшли:

1) анкетування – ранжування зазначених пріоритетних напрямів цінностей (повна чи неповна сім’я, висока чи низька соціальна турбота батьків), спостереження, усне опитування, бесіди;

 2) для дослідження емоційно-деструктивної поведінки, була побудована та застосована «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки» на основі експертної оцінки. [Додаток А1];

3) для дослідження гіперактивності, була розроблена «Методика визначення прояву гіперактивності» на основі експертної оцінки. Зазначені ознаки були обрані шляхом експертного виділення подібних тверджень, як найбільш адекватних віковому періодові учнів. [Додаток А2];

4) для дослідження особистісних якостей учня, використовувалась проективна методика «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук); [17]

5) для дослідження усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок, застосовувалась методика «Незакінчені речення» (Джозеф М. Сакса і С.Леві); [15].

 6) для дослідження діагностики психічних станів молодших школярів в ході учбової діяльності, використовувався «Кольорово-малюнковий тест» (А.О. Прохорова і Г.Н. Генінга) [18].

 Другий етап – діагностичний. На даному етапі організовувалась та проводилась діагностика учнів молодшого шкільного віку. Для того, щоб досліджувані учні добре зрозуміли завдання, перед початком роботи проводився інструктаж щодо заповнення бланків відповідей та малювання. Також, надавались за необхідністю роз’яснення стосовно питань, що виникали. Для встановлення довірчої атмосфери, перед початком роботи проводилось знайомство та вступна бесіда з дітьми.

На третьому етапі нашого дослідження, зроблена обробка та інтерпретація отриманих даних. На даному етапі здійснювалась статистична обробка (визначення кореляційних зв’язків діагностованих показників у досліджуваних учнів) та узагальнювалися результати дослідження з метою виявлення між показниками рівня вираженості емоційно-деструктивної поведінки, показниками ознак гіперактивності, особистісних якостей, показників усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок, показників психічних станів особистості, а також зроблений опис та інтерпретація отриманих результатів. Дослідно-експериментальна робота проводилось протягом 2022-2023 років.

У дослідженні, в вибірці метoдів, ми спиралися на ті, які витягли досить чітке визнання в експериментальній психології. При цьому, ми слідкували, щоб дані методики передусім відповідали меті нашого дослідження. По-перше, щоб результати нашого дослідження, були валідними, по-друге відповідали обраним віковим особливостям, по-третє були перевіреними, по-четверте комфортними у використанні. Опрацьовуючи власні методики у дослідженні, ми враховували умови та перспективу їх використання, також легкість у виконанні, для обраних випробуваних. Розглянемо основний зміст методик: 1. Проективна методика «Дім-Дерево-Людина» запропонована Дж. Буком, спрямована на виявлення особистісних якостей, рівень їх розвитку, працездатності та сфери їх взаємин з навколишнім світом. Проективна методика «Будинок-Дерево-Людина» (ДДЧ) вже більше 50 років широко використовується зарубіжними дослідниками і практиками. В останнє десятиліття виник великий інтерес до рисункові методів, який зберігається і в даний час. Зростаюча популярність методики ДДЧ далеко не випадкова: це визначається потребами практики і теоретичними передумовами. Методика запропонована Дж. Буком в 1948 р Він вважав, що кожен малюнок - це своєрідний автопортрет, деталі якого мають особистісне значення. За малюнком можна судити про афективної сфері особистості, її потреби, рівні психосексуального розвитку і т. д. Крім використання тесту в 82 якості проективної методики автор демонструє можливість визначати рівень інтелектуального розвитку. Ідея використовувати малюнки будинку, дерева і людини для виявлення психологічних проблем особистості виникла на основі спостережень Дж. Бука за поведінкою обстежуваних в процесі малювання. Захопленість малюванням знижувала рівень напруженості і стимулювала вербальну активність спочатку замкнутих пацієнтів. Пояснюючи вибір об'єктів малювання, Дж. Бук приводив ряд аргументів. Перш за все, об'єкти добре всім знайомі. Незалежно від віку пропозицію намалювати їх, як правило, не викликає протесту у людини. Зображення цих об'єктів містить в собі цінну інформацію, дозволяє отримати дані про інтелектуальний рівень і особистісних характеристиках. Появі методики Дж. Бука передувало накопичення емпіричних даних про можливості використання таких малюнків. Автор методики ДДЧ вважає, що кожен об'єкт, зображений обстежуваним, слід розглядати як автопортрет. Оскільки пропоновані для малювання об'єкти практично не мають власної емоційного забарвлення, малюнки відображають суб'єктивне сприйняття людиною навколишнього світу і себе, актуалізують глибинні емоційні переживання, породжують індивідуальні асоціації. Р. Бернс запропонував модифікований варіант методики Дж. Бука. Цей варіант відрізняється інструкцією, згідно з якою обстежуваному людині пропонується намалювати на одному аркуші паперу будинок, дерево і людину в повний зріст, зобразивши на малюнку якась агресивна дія. В іншому процедура проведення залишається стандартною: спостереження за процесом малювання і післямалюнкове опитування. Логічно припустити, що зміни в інструкції не дозволяють в повній мірі спиратися на принципи аналізу та інтерпретації традиційного варіанту методики ДДЧ. З методики виділено 8 тверджень, за якими визначався рівень розумового розвитку та соціалізації в колі однолітків: - незахищеність (низькі значення характеризують захищеність. Високі значення характеризують ранимість, слабкість, вразливість); - тривожність (низькі значення показника характеризують спокійність, надійність. Високі значення показника характеризують беспокійливість); - впевненість (низькі значення показника характеризують невпевненість, внутрішній страх, відчуття відсутності сил, нездатність прийняти рішення. Високі значення показника характеризують спокій, сміливість заявити про себе і впевнену поведінку); - гармонійність (переважання позитивних емоцій і спокійного настрою, доброзичливість до оточуючих, відкритість, помірна, нерізко вираженість рис темпераменту і характеру); - ворожість (ворожість по відношенню до інших) низькі значення показника, характеризують гарні взаємовідносини з оточуючими. Високі значення показника, характеризують негативну установку до інших, готовність висловлювати словесно або яким-небудь іншим чином негативні оцінки інших людей, демонструючи, в загальному, недружелюбність по відношенню до них); - конфліктність (низькі значення показника характеризують добрі відносини з оточуючими, безконфліктність. Високі значення даного показника, характеризують нестійкість настрою, підвищену збудливість, стан навіюваності, стомлення, почуття невизначеності); - комунікативність (низькі значення показника характеризують нетовариськість, сором'язливість. Високі значення показника характеризують комунікабельність, відкритість, товариськість); - репресивність (низькі значення показника характеризують ейфорію, бадьорість, радість. Високі значення показника характеризують пригнічення, закритість). Далі отримані результати переводилися у такі бали: 0 балів – показник не проявляється; 1 бал – показник виявляється частково; 2 бали – показник проявляється наполовину; 3 бали – показник дуже виражаєтья.

 Методика «Незакінчені речення» запропонована Джозефом М. Саксом и С. Леві, яка дозволяє виявити, усвідомлювані і неусвідомлювані установки. Молодший шкільний вік - найважливіший етап розвитку особистісних якостей, період придбання інтелектуального, соціального, психологічного і фізичного багажу, з яким дитина відправиться в підліткову життя. Яскрава потреба школярів цього віку - жага пізнавати навколишній світ, насичуватися новими враженнями, але визначальними мотивами їх активності як і раніше залишаються емоції. Глибше зрозуміти внутрішній світ дітей, з якими педагог зустрічається кожен день, приховані механізми дитячого поведінки і реакцій допоможе методика незакінчених пропозицій. Діагностичний метод незакінчених речень був розроблений Джозефом М. Саксом і Сіднеєм Леві в 1950 р Варіант Сакса і Леві включав шістдесят незакінчених фраз, які могли розділятися на п'ятнадцять тематичних груп, що мають відношення до різних гранях міжособистісних відносин, самооцінці і шкалою ціннісних орієнтирів людини. Пізніше М. Ньюттен запропонував аналогічний метод мотиваційної індукції, побудований на можливе бажанні тестованого продовжити початок пропозиції, сформульованого в першій особі однини. Такий підхід створює умови, в яких людина мимоволі проявляє глибинні особистісні мотиви. Для дітей тест адаптував і модифікував вітчизняний психолог А. Б. Орлов. Дана методика відноситься до групи проективних методів. Дитині надають кілька незакінчених висловлювань і пропонують їх завершити. У своїх спонтанних відповідях досліджуваний проявляє внутрішні якості під впливом провокації (початок висловлювання) - таким чином, виникає своєрідний ефект проекції на екран, який відображає: приховані переживання, справжні мотиви діяльності, ставлення до близьких людей і до себе, сприйняття значущих подій в житті, які відчувають страхи, відчуття провини. Характеристика методу полягає у відході від прямого запитання, що створює вузькі рамки і вимагає певної відповіді. Невимушена форма вираження своєї думки відкриває більш повну і об'єктивну картину особистості випробуваного; використання стимулів, мінімально обмежуючі свободу реакцій досліджуваного і викликають розкріпачення; ефективність в проясненні співвідношення звичної моделі поведінки випробуваного до враження, яке він хоче справити на оточуючих. На діагностику соціального стану дитини направлено пропозиції, що мають відношення до сімейного кола, вчителям, колективу однолітків. Варто звернути особливу увагу на слова дитини, які сигналізують про підвищений тлі напруженості або конфліктності. Проблеми в міжособистісних відносинах є серйозними симптомами патології розвитку особистості і свідчать про необхідність корекційної роботи з боку професійного психолога. Сприйняття дитиною самого себе досліджується за допомогою фраз, які розкривають переживання, страхи, рівень самооцінки, здатність до самоаналізу. Система соціальних відносин і самооцінка людини наділені рухомим характером і можуть істотно змінюватися, безпосередньо впливаючи на якість життя. Дослідження справжніх мотивів і цінностей особистості, а також емоційного забарвлення відносин людини зі значимими для нього людьми і самим собою оголює прихований від свідомості пласт цих відносин. На думку психологів, метод незакінчених пропозицій має високу ефективність і продуктивністю, тому дозволить своєчасно виявити проблему і вчасно звернутися за професійною допомогою. Методика проста в реалізації, тому може виявитися корисною як в шкільній практиці, так і в колі сім'ї. Запропонована В. Міхалом послідовність з 24 пропозицій є модифікацією тесту Сакса SSCT для дітей. Тест відноситься до методик доповнення і частково до асоціативних методиках і спрямований на діагностику відносини дитини до батьків, братів, сестер, до дитячої неформальній і формальної групам, вчителям, школі, своїм власним здібностям, а також на виявлення цілей, цінностей, конфліктів і значущих переживань. Всі відповіді дитини слід записувати дослівно. З методики виділено 3 категорії показників: - самооцінка (ставлення до себе) (низькі значення даного показника характеризується замкнутістю, від сторонністю оточуючих. Середні значення показника характеризують розумну, адекватну поведінку. Високі значаеня показника говорять о підвищеній вимогливості, вираженому відчуттю лідерства); - дистанційність (ставлення до оточуючих, сім’ї, друзів, вчителя) (низькі значення даного показника говорять о неуважному ставленні ставленні до сім’ї, друзів, вчителя. Високі значення навпаки); - пізнавальність (відношення до школи, занять) (низькі значення даного показника говорять о байдужості до навчання, ліні. Високі значення даного показник говорять про відповідальне відношенню до школи, занять). Далі отримані результати оцінювалися у такі бали: +1 бал - позитивна оцінка і позитивне ставлення до того, про що йде мова у реченні, переживання при цьому позитивних емоцій, таких як: радість, задоволення, вдячність, подяка, впевненість у собі, спокій та ін..; 0 балів - нейтральна оцінка і нейтральне ставлення до того, про що йде мова. Відсутність будьяких емоцій; -1 бал – низький бал, негативне ставлення до того, про що йде мова. Переживання при цьому негативних емоцій, таких як: роздратування, гнів, досада, страх, смуток, образа, заздрість, зневага та ін.

 «Кольорово-малюнковий тест» А.О. Прохорова і Г.Н. Генинг, призначений для діагностики психічних станів молодших школярів в ході учбової діяльності. Кольорово-рисунковий тест, розроблений А. О. Прохоровим і Г. Н. Генинг, призначений для діагностики психічних станів молодших школярів під час навчальної діяльності. Він створений на основі обстеження близько 1000 молодших школярів і апробований в різних школах. Тест має високі кореляти з референтними методиками діагностики психічних станів: тестом Люшера, методикою Лутошкина. Він доступний і зручний у застосуванні як для вчителя в процесі навчання, так і для психолога в умовах психологічного консультування. У малюнках і кольорі діти висловлюють те, що їм важко сказати словами в силу недостатнього розвитку самосвідомості, рефлексії та здатності до ідентифікації. Крім того, внаслідок привабливості і природності завдання дана методика сприяє встановленню хорошого емоційного контакту психолога з дитиною, знімає напругу, що виникає в ситуації обстеження. Тест складався з завданнь, за яким треба було намалювати свій настрій обраним ним коліром, та на що схожий його стан, у вигляді якогось предмета або образу.

З методики складалися 9 показників:

- активність (низькі значення даного показника характеризують інертність, без ініціативність, пасивність. Високі значення даного показника характеризують працездатність на уроках, в повсякденному житті);

- зосередженість (низькі значення даного показника характеризує неуважність. Високі значення даного показника характеризує концентрація, серйозність, старанність);

- мрійливість (низькі значення даного показника характеризують зорієнтованість у практичних обставинах, реалістичність, орієнтованість на реальність, на загально прийняті норми. Високі значення даного показника характеризують заглибленість у себе, зацікавленість чимось іншим);

- стомлюваність (низькі значення показника характеризують бадьорість. Високі значення показника характеризують загальмованість, зниження потужності рухів, нервозність);

- доброзичливість (низькі значення показника характеризують ворожість, агресивність. Високі значення показника характеризує щедрість, привітність);

- щирість (низькі значення показника характеризує лукавство, прихованість. Високі значення показника характеризує відвертість, відкритість, чесність, довірливість);

- бадьорість (низькі значення даного показника характеризують утомленість, позбавлення сил, енергії, млявість, змореність.

Високі значення показника характеризують сповнення сил, жвавості, енергії);

- повага (низькі значення показника характеризує презирство, погорда, нехтування. Високі значення показника характеризує прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чиїх заслуг, високих позитивних якостей, поважання, шанування);

- співчуття (низькі значення показника характеризує зловтіху. Високі значення показника характеризує чуйність, співпереживання).

Далі отримані результати переводилися у такі бали: 0 балів – якщо не збігалися малюнок і колір квадрата з ключем; 1 бал - якщо збігалися з ключем малюнок або колір квадрата; 2 бали - оцінювався тест, якщо збігалися з ключем і малюнок і кольори в квадраті.

 Теоретичний конструкт методики «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки». Розробка методики визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки почалась із формулювання її мети, яка відобразила діагностичне призначення і тим самим обґрунтувала потребу в розробці. Метою даної методики є визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки у школяра, на основі експертної оцінки. На першому етапі – узагальнення та систематизація ознак емоційно-деструктивної поведінки на основі уточнення психологічного змісту її розуміння. Психологічні особливості емоційно-деструктивної поведінки учнів молодшого шкільного віку, в останні роки стають предметом аналізу, як психологів так і педагогів [10 та ін.].

Актуальність цієї проблеми обумовлена перш за все, як недостатньо опрацьованістю психологічних механізмів та інших феноменів, які обумовлюють дії, виникнення прояву та зміни емоційно-деструктивної поведінки. Разом з цим, маються роботи [27 та ін.], в яких феноменологічно емоційно-деструктивна поведінка (девіантність, злочинність, гріховність та зіпсованість) людини розглядається в одній площині з аморальністю. При цьому головною причиною емоційнодеструктивної поведінки та злочинної поведінки, середньовічні філософи вважали слабкість віри у Бога. Наголошуючи цей стан, який призводить до послаблення морального, душевного, розумового та вольового контролю над низькими тілесними жаданнями і, зрештою – до отваринення, зіпсованості та гріховності людини, під чим розумілося падіння її моральності. Іншими словами, тілесна гріховність та первородна зіпсованість людини виступає у якості ендогенної причини емоційно-деструктивної поведінки. Цікаві дані с порушеної проблеми маються в дослідженнях [6; 7], які емоційно-деструктивну поведінку аналізували на рівні емоційної сфери та її симптоматики істерії, депресії, неврозів та ін. Дещо по іншому, проблему емоційно-деструктивної поведінки, як певне відхилення, описував Дж. Локка, Е. Б. Конділ’яка, на рівні етичних особливостей людини [8].

Розглядаючи теоретичні підходи, слід виділити роботи Е. Дюркейма, які можна умовно рахувати початком досліджень емоційно-деструктивної поведінки, на рівні соціально-психологічного аналізу. Саме в цей період з’являються системні дослідження Е. Фромма, в яких відмічається певні емпіричні дані про наявність 10-15% деструктивних рис характеру у населення. Більш того, в своїх дослідженнях автор відмічає, що у дітей деструктивна поведінка може бути сублімованою або перетвореною в конструктивну агресивність, спрямовану на руйнування старого, непотрібного і побудова чогось нового, більш досконалого [21].

Також, найбільш вдало емоційно-деструктивну поведінку характеризує Л.Г. Гребенщікова, яка стверджує, що це задоволення суб'єктом своїх потреб за рахунок прямого або непрямого, частіше не усвідомленого, насильства над особистістю іншої людини, або за рахунок відкритого або завуальованого відкидання соціальних норм, порушення прав особистості [7] Як засвідчують дослідження, поведінка має свою специфіку, певні вікові періоди розвитку людини, якщо у дошкільному віці, характеризується проявами емоційно-деструктивної поведінки переважно на рівні «певних капризів» (поширені в молодшому шкільному віці й пояснюються недоліками сімейного виховання. Дитина звикла до того, щоб всі її бажання і вимоги задовольнялися. Примхливість і впертість є своєрідною формою протесту дитини проти тих твердих вимог, які їй пред'являє школа, проти необхідності жертвувати тим, що хочеться, в ім'я того, що треба), відхиленню психічного розвитку, залежності від умов задоволення потреб, де демінують більш підсвідомі механізми, вона набуває соціальної окраски, та має свою специфіку змінюватися з подальшим розвитком дитини. Другий етап – формування ознак, які б визначали рівні емоційно-деструктивної поведінки. На підставі аналізу поняття емоційно-деструктивної поведінки та численних запитальників, було розроблено систему завдань у вигляді тверджень, спрямованих на вивчення саме рівень прояву емоційно-деструктивної поведінки.

Важливе місце в існуючому в психодіагностиці інструментарії, побічно або безпосередньо направленому на вивчення емоційно-деструктивної поведінки, займають наступні методики:

 1.«Визначення деструктивних установок в міжособистісних відносинах» В. В. Бойко [21]. Методика визначає, чи існують деструктивні установки за наступними шкалами: завуальована жорстокість у ставленні до людей, в судженнях про них; відкрита жорстокість у відносинах до людей; бурчання, т. е. схильність робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів в області взаємин з партнерами й у спостереженні за соціальною дійсністю.

2. «Опитувальник интерперсонального діагнозу» Т. Лірі, Р. Л. Лафорж, Р. Ф. Сучек [8]. Це розроблена методика, яка виявляє частину необхідних нам форм деструктивного спілкування це такі, як схильність до авторитарності, агресивності, егоїстичності, підозрілості.

3. «Визначення схильності до поведінки, що відхиляється» А. Н. Орел [12]. Пропонований опитувальник, являє собою набір спеціалізованих психодіагностичних шкал, спрямованих на вимірювання готовності до реалізації окремих форм поводження поведінки, що відхиляється.

4. «Методика діагностики показників і форм агресії» А. Басса і А. Дарки [7]. Мета - виявлення схильності до агресивних форм поведінки. Методика містить вісім шкал: фізична агресія, вербальна агресія, непряма агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образа і аутоагресія або почуття провини;

 5. «Методика вивчення сором'язливості» як варіант перероблена і запропонована Е. П. Ільїним в книзі «Психологія спілкування і міжособистісних відносин» [8]. Мета - визначення рівня сором'язливості особистості. Ця методика дозволить нам виявити схильність до одного виду деструктивного спілкування, але необхідно зазначити, що спрямована вона швидше на діагностику властивостей особистості;

6. Проективна методика «Дім-Дерево-Людина» [17] запропонована Дж. Буком, спрямована на виявлення особистісних якостей, рівень їх розвитку, працездатності та сфери їх взаємин з навколишнім світом;

7. «Кольоровий тест Люшера», розроблений М. Люшером [17]. Кольорова діагностика Люшера дозволяє виміряти психофізіологічний стан людини, його стресостійкість, активність і комунікативні здібності. Також дозволяє визначити причини психологічного стресу, який може привести до появи фізіологічних симптомів. Перераховані вище методики спрямовані в основному на виявлення стійких рис особистості, але, тим не менш, дозволяють нам визначити схильність до емоційно-деструктивної форми спілкування, якщо вважати, що риса особистості проявляє себе саме в соціальних взаєминах індивіда, та процесі його спілкування з оточуючими. Мінусом використання в діагностичному дослідженні названих діагностичних інструментів є, по перше, їх опосередкована спрямованість, неможлива реалізованість; по друге, не врахування вікових особливостей їх на певних етапах вікового розвитку особистості. Тому, проведений аналіз показав, що саме такі дані виступили основою для побудови оригінальної комплексної методики. Третій етап – перевірка визначення ознак на їх розуміння педагогами, батьками, а також на валідність та надійність. Надійність, визначалася внаслідок двох процедур. По перше, визначалися в загальній виборці методики за порядковим номером та їх рівнем кореляційного зв’язку по кожному з тверджень, яке коливалося на рівні р>6,3-7,2-р>0,0001. По друге, повторним проведенням опитування, та порівняння зв’язку отриманих даних, кількістю 50 осіб, було через 30 днів. Метод рангової кореляції, теж склав р>0,01. Валідність, перевірялася опосередково при порівнянні отриманих результатів з методики, з даними окремими показників проективних методик. Проективна методика «Дім-дерево-людина» за ознаками агресивності, яка теж засвідчила досить значний зв’язок, на рівні р>0,01. Надалі, доопрацювання змістових формулювань та інструкції з метою подальшого використання дослідницької діяльності.

 Отже, в остаточному варіанті оригінальна методика складається з: 9 тверджень, за яким визначався рівень прояву емоційно-деструктивної поведінки, за такими ознаками, як:

а) сварливість (П1) - низькі значення показника характеризуються виразністю, вимогливістю, чіткістю в діях та ясністю. Високі значення характеризуються схильністю до конфліктів, сварок, лайок і розбратів, запальності, та постійно видаючи невдоволення.

б) дратівливість (П2) - низькі значення характеризують терпимість, врівноваженість. Високі значення відображають прояв негативно забарвлених емоцій на оточуючих.

в) ворожість (П3) - низькі значення показника говорять о згуртованості його у колективі. Високі значення даного показника говорять о недоброзичливості, не дружності, неприязного характеру упередженого (обґрунтованого чи необгрунтованого) ставлення до чого-небудь або до кого-небудь.

г) агресивність (П4) - низькі значення показника характеризують спокійність, врівноваженість, миролюбність. Високі значення показника характеризуються розладом настрою, напруженістю з злобно-тужливим афектом, з вираженою дратівливістю, яка доходить до вибухів гніву.

ґ) жорстокість (П5) - низькі значення показник, говорять про доброту та милосердність. Високі значення показника говорять о без жалібності до оточуючих, фізичної чи моральної.

д) капризність (П6) - низькі значення показника характеризують постійність, нерозбірливість. Високі значення показника характеризують схильність до непередбачуваному поведінці, непостійність, упертість, вимогливість.

е) адекватність (П7) - низькі значення показника характеризують врівноваженість, правильність. Високі значення показника характеризують девіантну поведінку, невідповідну нормам у діях.

є) руївничість (П8) - низькі значення показника характеризують конструктивну поведінку. Високі значення показника говорять о схильності руйнувати предмети і речі навколо. ж) збудженість (П9) - низькі значення показника характеризують спокійність, незворушність. Високі значення показника характеризують швидкість виникнення напруги. Зазначені прояви були обрані шляхом експертного виділення подібних тверджень.

Далі отримані результати оцінювали у такі бали: 1 бал – емоційно-деструктивна поведінка фактично відсутня; 2 бали – емоційно-деструктивна поведінка відмічається досить рідко, проявляється лише в певних ситуаціях, пов’язаних з відстоюванням власних інтересів; 3 бали – емоційно-деструктивна поведінка буває ситуативною, як засіб самоствердження, на рівні погроз, агресивності; 4 бали – деструктивна поведінка є достатньо частою, фактично є провідною в діях, та є засобом в подоланні різних перешкод.

 Теоретичний конструкт «Методика визначення прояву гіперактивності» Першим кроком у створенні оригінального опитувальника було формулювання його мети, а саме дослідження гіперактивності у дітей молодшого шкільного віку. Попередньо здійснювався теоретичний аналіз проблеми, який дозволив виділити і описати структуру досліджуваного феномена. Проблема гіперактивності в психології є достатньо актуальною та не розкритою. Переважна більшість досліджень використовували значення гіперактивності опосередково, при вивченні інших явищ. В той же час, практичні запити до розкриття сутті даного явища, його виникнення, прояву та корекції, залишаються мало дослідженими. Ускладнює цей процес, відсутність чіткого розуміння змісту даного явища та його ознак. Особливо важливим, є пізнання психологічних особливостей гіперактивністі, в певнім віковим періоді розвитку дітей, про що наголошується в чисельних дослідженнях. Згідно з концепцією, де говориться, що розвиток особистості є становлення здатності володіти своєю поведінкою і своїми психічними процесами [4, с. 145]. Проблема гіперактивних дітей, звучить як проблема некерованих, «важких дітей», що мають складності в організації своєї поведінки діяльності, що створюють проблеми в процесі взаємодії з оточуючими його однолітками і дорослими. Вище наведені особливості є показником розвитку довільності, а у вітчизняній дитячій психології, розвиток довільності розглядається, як основна і центральна лінія розвитку особистості дитини. Проведений аналіз різних досліджень показує, що умовно можна виділити кілька підходів до розуміння змісту гіперактивністі. Так одні дослідники [8] рахують, що гіперактивність є суто фізіологічним процесом, викликаним розвитком певних фізіологічних утворень, як то наприклад: желез внутрішньої секреції та ін.. Такий підхід дозволяє авторам, розглядати гіперактивність, як певну підвищену активність психофізіологічних функцій. Інші вчені [3] роблять акцент, на суто-пізнавальних процесах, пов’язаних в включення дитини в соціальне оточення [5]. Наголошуються, що це два взаємообумовлених процеси які характеризують надзвичайну активність, не тільки в фізичних діях дитини, а і діях, що пов’язані з пізнавальним процесом. Узагальнення різних досліджень засвідчує, що одні дослідники переважно роблять акцент на актуальність цієї проблеми вказуючи, що в одних випадках вона є позитивним явищем психологічного розвитку дитини [16], в інших дезорганізуючим [6]. В інших дослідженнях відмічається, що найбільш сензитивними періодами чи піками сензитивного віку виступає період дошкільного та молодшого шкільного віку [15; 21].

Також можна зазначити, що у молодшому шкільному віці спектр чинників, що впливають на емоційну сферу істотно розширюється. На перший план виходять фактори організації навчально-виховного процесу та фактори неформального відносини з однолітками. З урахуванням вище наведеного аналізу, в своїм розумінні під гіперактивністю, ми будемо розглядати її зміст, як надмірну рухливість та активність дитини, яка може мобілізувати так і дезорганізувати її діяльність. При цьому вона є природньою для всіх дітей, але в одних вона проявляється ситуативно, а в інших може мати більш тривалою. Маються дані, про зв’язок гіперактивністі з розвитком пізнавальних процесів, таких як порушення уваги, емоційної сфери та ін. [26]. Вирішуючи перше завдання, на основі узагальнення різних даних нами умовно виділено кілька етапів в пізнанні проблеми гіперактивністі дітей в історичному контексті: Перший етап (XX в. н. е. – XXI в. н. е.) умовно названий нами, як науковий засвідчив, що проблема гіперактивної поведінки дитини, була актуальна з древніх часів. Так у книзі «Недоліки в характері дитини. Друга золота книжка» в якій була описана група дітей, названа «неспокійними, важкими» дітьми [23]. Тобто, можна говорити, що в цей період фахівці вже фіксували прояви гіперактивністі дітей. На думку Ф. Шольца, гіперактивна дитина від інших, відрізняється тим, що рухливість у нього поширюються здебільшого на весь організм. Руки і ноги знаходяться в неспокійному довільному русі, але дані руху ці діти виконують не твердо і впевнено, а, навпаки, вони надмірно «кидаються» на всі боки і своєї незграбністю лише ускладнюють справу. Таких дітей, можна назвати «тріпотливими», а балакучість ніщо інше, як перенесення мускулаторного занепокоєння на область мови [23]. Проаналізувавши літературу, ми виділили три типи понять: гіперактивність, синдром дефіциту уваги (СДУ) та змішаний тип (СДУГ). З точки зору різних дослідників, гіперактивність на поведінковому рівні призводить до поєднання таких симптомів, як: запальність, імпульсивність, підвищена рухова активність, що призводить до виражених труднощів організації навчальної діяльності та соціалізації. Діти з гіперактивністю, не здатні підтримувати зосередження на завданні, оскільки не отримують від неї достатнього рівня підкріплення і змушені переключатися на сторонні подразники для отримання підкріплення від них і підтримки загального психічного тонусу і активності на достатньому рівні. Гіперактивні діти, постійно в русі, можуть розмовляти без зупинки. У відмінності від синдрома дефіциту уваги, у якого провідним когнітивним порушенням, є слабкість робочої пам'яті - іншого компонента керуючих функцій. Діти з СДУ, з легкістю долають навіть сильні відволікаючі фактори і здатні працювати на високій швидкості, якщо вони отримують задоволення від самих процедурних моментів діяльності. Але цим дітям властива неуважність, повільність, не здатність концентруватися на чомусь, якщо це їм не цікаво. Також є змішаний тип, він зустрічається найчастіше, тому порушення часто називають синдромом дефіциту уваги і гіперактивністі. Різне співвідношення цих понять і ряду додаткових проявів, дозволяють виділити різні варіанти гіперактивністі, відповідно до яких і повинна будуватися диференційована робота. Останнім часом дослідники, які стверджували, що головною характеристикою дитини є підвищена активність, в результаті якої трапляються ускладнення, у вигляді порушення уваги і настрою дитини. Виходячи з узагальнення літературних даних, можна визначити такі їх особливості: по перше, ті що пов’язані з моторно руховим розвитком: незручність руху; порушення координації і гармонійності рухових комплексів; підвищена активність, утруднення в освоєнні рухів; по друге, особливості уваги і контролю: проблеми з концентрацією уваги, її розподілом та ін.; по третє, особливості емоційної сфери: збудливість, апатія, внутрішнє напруження, емоційна лабільність, зміна настрою, негативізм, почуття страху, агресивність. Деякі автори розглядають гіперактивну поведінку, як певну хворобу або недугу [31]. Підвищена рухова активність не контрольована, включає схильність дитини швидко відволікатися, перебувати в постійно неспокійному стані і нездатність до рухової концентрації уваги. У таких дітей також можуть бути проблеми візуального сприйняття, що полягають в нездатності правильно сприймати зміст символу і друкованого матеріалу, а так само проблеми емоційного характеру; при наявності останніх, хвороба важко піддається лікуванню. Другий етап (XXI в. н. е.) визначений нами умовно, як осмислення проблеми гіперактивністі, в психолого-педагогічних дослідженнях та шляхів її подолання. Створюються спроби, пов’язати гіперактивність певними індивідуально-психологічними особливостями дитини [15]. Робляться старання, дати характеристику певним особливостям гіперактивністі, на рівні різних видів діяльності дитини [16]. Маються дослідження [24] в яких відмічається, що гіперактивність проявляється в надлишку рухової активності, не залежить від віку і статі. У роботах [26] вказується, що у дітей, батьки яких, алкогольнозалежні, існує синдром підвищеної збудливості и рухової розгальмованості. Виходячи з аналізу даних Н.П. Локалової, вказується, що існує залежність модальності емоційних проявів від роботи лівого і правого півкулі головного мозку. У дослідженнях виявлено, що в групі дітей з явним перевагою правої руки в 1,5-2 рази частіше зустрічається пасивні види емоцій; в інший групи- з низьким ступенем підпорядкування правої руки в 2-3 рази частіше спостерігається активні види емоцій. У той же час виявилося, що в першій групі переважають повільні діти, а в другій - швидкі, активні [15]. Виходячи з узагальнення цих та інших досліджень, цей період можна врахувати, як перехідний де різні фахівці вже констатують гіперактивність, а також роблять спроби на теоретичному рівні дати пояснення механізмам, які лежать в основі цього феномену. Узагальнюючи вищевикладене, можна припустити, що прояв гіперактивної поведінки дитини, охоплює кілька сфер, серед яких найчастіше зустрічається різні варіанти поєднання трьох симптомів: надлишку рухової активності з порушенням координації руху; порушення емоційної поведінки - швидка зміна настрою; дефіцит уваги. В психодіагностиці існує ряд методик, спрямованих на дослідження гіперактивністі у дітей. Серед них можна назвати наступні:

1. Методика «Так і ні» [12]. Використовується для діагностики ступеня довільності уваги дітей, що дозволяє судити про ступінь їх схильності до гіперактивної поведінки. Вміння діяти за правилом передбачає достатній розвиток довільної уваги і довільної пам'яті.

2. Методика «Ввічливість» [16]. Використовується для діагностики рівня довільності дітей, що дозволяє судити про ступінь їх схильності до гіперактивного поведінки.

3. Методика «Обведення контуру» [18]. Використовується для діагностики рівня концентрації уваги і моторно-рухового розвитку дітей, що дозволяє судити про ступінь їх схильності до гіперактивної поведінки. Виконується методика наступним чином: дитині пропонується малюнки із зображенням геометричних фігур накладених один на одного.

 Таким чином, в результаті проведеного аналізу, ми не виявили методик, які досліджують питання, що цікавлять нас. Відсутність інструменту, за допомогою якого можна було б вивчити необхідні показники, спонукало нас до створення оригінального опитувальника. На підставі аналізу численних методик, нами був розроблений опитувальник з експертною оцінкою, який містив 10 ознак гіперактивністі у дітей. Надійність, визначалася внаслідок двох процедур. По перше, визначалися в загальній виборці методики за порядковим номером та їх рівнем кореляційного зв’язку по кожному з тверджень, яке коливалося на рівні р>5,3-8,1-р>0,0001. По друге, повторним проведенням опитування, та порівняння зв’язку отриманих даних, кількістю 50 осіб, було через 30 днів. Метод рангової кореляції, теж склав р>0,01. Валідність, перевірялася опосередково при порівнянні отриманих результатів з опитувальника, з даними окремих показників з чисельних анкет. Методика «Так і ні» за ознакою відволіканість, яка теж засвідчила досить значний зв’язок, на рівні р>0,01. Надалі, робилась доробка змістових формулювань та інструкції з метою подальшого використання дослідницької діяльності. Отже, в остаточному варіанті оригінальна методика складається з: тверджень, за якими визначалися 10 ознак гіперактивності, таких як:

а) емоційність (П10) - низькі значення розуміються легкою чуйністю на події, що відбуваються. Безпосередністю і відвертістю вираження своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення або незадоволення. Високі значення характеризуються великою емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв, схильністю до короткочасних і бурхливим афектів відрізняє гіперактивних дітей від негіперактивних;

б) рухливість (П11) - мінімальні значення даного показника, характеризують учня, який швидко реагує на будь-які запитання чи прохання, зберігає бадьорість у різних ситуаціях. Максимальні значення, це яскраво виражена моторика (непосидючість, велика кількість «зайвих» рухів), легко відволікається.

в) відволіканність (П12) - низькі значення показника характеризують адекватність сприйняття і орієнтацію в ситуаціях. Високі значення відображають неадекватність, переключеність на інші ситуації з повним відстороненням діяльності.

г) сензитивність (П13) - низькі значення характеризують товстокожість, нечутливість до різних зовнішніх подразників та оточуючих. Високі показники, говорять о надмірній чутливості. ґ) агресія (П14) - низькі значення характеризують певну загальмованість, млявість. Високі значення, характеризують надмірну напругу. д) уважність (П15) - низькі значення характеризують розсіяність в сприйнятті ситуації, неспроможністю цілісно сприймати ситуацію та концентруватися на ній. Високі значення навпаки. е) працездатність (П16) - мінімальні значення характеризують стабільність праці на уроці, при вирішенні навчальних завдань.

Максимальні значення, це недостатня працездатність, яка характеризується різкими коливаннями, спадами та підйому та швидкою стомлюваністю.

є) врівноваженість (П17) - низькі значення характеризують усвідомленням свого становища у групі, спокійність, безконфліктність. Високі значення характеризуються неадекватною взаємодією з викладачем і учнівського колективу.

ж) старанність (П18) – низькі значення характеризують неспроможність до самоорганізації, не зосередженість. Максимальні значення характеризують зібраність в навчанні, бажання отримати хорошу оцінку, заохочення.

з) демонстративність (П19) - мінімальні значення відображають характерну подавленість, не бажанням виділитися. Максимальні значення відображують надмірну соціальну активність, в навчальному процесі.

Зазначені ознаки були обрані шляхом експертного виділення подібних тверджень, як найбільш адекватних віковому періодові учнів. Далі отримані результати переводилися у такі бали: 0-4 бали – фактично відсутні прояви гіперактивності, 5-7 балів – прояви присутні в незначній мірі, 8-10 балів – виражені прояви гіперактивністі.

**2.3. Корекційна програма профілактики девіантної поведінки у молодших школярів**

Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури та результати, що отримані нами під час проведення констатувального етапу експериментального дослідження, надали змогу зробити висновок щодо прояву емоційно-деструктивної поведінки учнів та визначити напрямки розробки науково-методичних рекомендацій, спрямованих на психологічну корекцію емоційно-деструктивної поведінки учнів. Отримані емпіричні дані щодо властивостей особистості учнів, які детермінують прояв їх емоційно-деструктивної поведінки, а також виділені профілі цих особливостей окреслили напрямки розробки системи методів, психологічних умов корекції негативних наслідків емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Нагадаємо, що емоційно-деструктивна поведінка в даному дослідженні розглядається як процес неадекватних руйнівних дій, спрямованих на ускладнення взаємодії особистості з соціальним оточенням. Прояв емоційно-деструктивної поведінки аранжується певним комплексом детермінуючих ознак таких як, агресивність, ворожість, жорстокість, дратівливість, збудженість, конфліктність тощо. Таким чином, було визначено мету формувального експерименту: обґрунтувати, розробити та апробувати програму психологічної корекції девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Серед завдань дослідження було розробка та апробування системи підготовки батьків, вчителів, психолога, щодо комунікації з дітьми, що мають емоційно-деструктивні прояви у поведінці.

Протягом 2022-23 рр. проведено формувально-психологічний експеримент, який складався з наступних етапів:

1) розробка корекційної тренінгової програми для дітей молодшого віку;

2) розподіл учнів до експериментальної та контрольної груп;

3) реалізація корекційної тренінгової програми в експериментальній групі, до якої увійшло 20 учнів;

4) повторна психодіагностика компонентів та показників емоційно-деструктивної поведінки учнів експериментальної та контрольної груп;

5) аналіз ефективності реалізованої корекційної програми на основі інтерпретації та порівняння результатів прояву емоційно-деструктивної поведінки у контрольній та експериментальній групах до та після проведення формувального експерименту. Особистісно-орієнтований підхід передбачає створення умов для реалізації корекційної програми, побудованої на принципах емпатії, взаємодопомоги, довіри та відкритості, прояву справжніх відчуттів і думок у формі монологу, позитивного і безоцінного ставлення кожного учасника, сприяння розкриттю внутрішніх потреб та емоційних переживань дитини, що в свою чергу, сприятиме підвищенню самооцінки та впевненості в собі. Урахування положень поведінкового підходу (Д. Вольпе, А. Лазарус) у психокорекцій роботі, що відбивають методи оперативного навчання Б. Скіннера передбачає зміну помилкових форм поведінки, формування нового поведінкового репертуару та закріплення нових способів поведінки засобами корекції, тобто увага консультанта концентрується на тих особливостях поведінки, які потребують корекції. Спільний аналіз причин і характер хибної поведінки, що викликає негативні реакції з боку оточення та, як відповідь на них емоційні, зазвичай, деструктивні реакції з боку клієнта, надає можливість психологу спланувати стратегії подолання неадекватної поведінки, впливати на установки, міркування та регуляцію поведінки.

 Результатом роботи є зміщення вектору спрямованості негативних емоцій та думок на більш позитивні, розширення діапазону поведінкових дій, сприяння застосування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції. Когнітивний підхід (Л. Виготський, Ж. Піаже) передбачає організацію психокорекційної роботи з негативними переконаннями, думками, певними схемами поведінки, що пов’язані з негативним досвідом, що призводить до перцептивних порушень

Основна увага сфокусована на пізнавальних процесах психіки з акцентом на особистість загалом. Застосування когнітивної моделі в психокорекційній роботі сприяє розвиненню гнучкості мислення за рахунок зміни помилкових переконань, усвідомлення та розпізнавання автоматичних думок, аналізу їх наслідків, рефлексії щодо власних реакцій на зовнішні події

. Слід зазначити, що при розробці корекційної програми ми спиралися на створену модель емоційно-деструктивної поведінки до компонентів якої належать: емоційна деструкція, динамічна активність, пізнавальна активність, емпатийність. Розроблена програма спрямована на формування у дітей основ позитивних емоцій та почуттів, що посідають важливе місце у психічному розвитку дитини, пізнавальної сфери та заохочення її до навчання. Програма побудована у вигляді психологічного тренінгу, що є найбільш ефективним засобом психологічного впливу завдяки поєднанню психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжособистісної взаємодії, комунікативних і професійних умінь [88]. Організація та проведення тренінгу спирається основні положення і правила реалізації тренінгу як психологічного методу.

 В залежності від концепцій тренінгової програми визначаються принципи побудови психологічного тренінгу. Так, згідно концепції І. В. Вачкова тренінг визначається як «метод розвитку суб’єктності людини; спосіб організації активності учасників у просторі і часі тренінгу з метою досягнення змін в їхньому житті і в них самих». Він вважає, що принципами тренінгу є принцип подієвості, принцип метафоризації і принцип транспективи [3]. В.В. Нікандров визначає тренінг як специфічну форму психологічної роботи з людьми, ключовою ідеєю якої є «використання феномена взаємовпливів учасників (так званих горизонтальних зв'язків) для досягнення успіху в їх навчанні і особистісних змін» та визначає такі принципи психологічного тренінгу як принцип активності, принцип ігрового моделювання, принцип навчання, принцип систематичної рефлексії, принцип групової форми [16]. С. І. Макшанов вважає, що принципи тренінгу змістовно тісно пов'язані з факторами змін психологічних феноменів, втілення яких в середовищі тренінгу відноситься до принципових умов ефективного застосування методу [31]. Психокорекційна програма побудована відповідно до принципів: «нормативності» розвитку на основі врахування вікових і психологічних та індивідуальних особливостей дитини; «корекції зверху вниз» за допомогою створення зони найближчого розвитку дитини; системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; єдності діагностики і корекції; пріоритетності корекції каузального типу, спрямованої на усунення або нівелювання самих причин, що породжують ці негативні явища в розвитку дитини; діяльнісний принцип; комплексності методів психологічного впливу; принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційній роботі [8].

 Позитивна реалізація корекційної програми можлива лише при умовах побудови дружньої, партнерської діалогічної взаємодії, ухвалення спільних рішень у процесі виконання завдань з максимально можливим урахуванням інтересів всіх учасників тренінгу, визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів, емпатичного ставлення, добровільності участі у заняттях та конфіденційності, створення умов відкритості учасників тренінгу, що дозволяє кожному учаснику краще зрозуміти і вербалізувати свої проблеми. Важливою умовою реалізації завдань колективного тренінгу є налагодження зворотного зв’язку за рахунок якого поведінка учасників поступово переводиться з імпульсивного на усвідомлений рівень. Саме організація психологічно комфортної атмосфери в групі надає можливість кожному учаснику тренінгу почути думку оточуючих щодо манери власної поведінки, своїх вчинків, емоційних реакцій у міжособистісній взаємодії, дізнатися що відчувають партнери по спілкуванню, які вступають з нити в контакт та на основі отриманих знань свідомо змінювати свою поведінку. Цей зв’язок здійснюється у формі активного слухання, Я-повідомлення, виступає дієвим способом допомоги у цілісному самопізнанні та активізує потребу самовдосконалення, а не самозахисту [4]. Розробка тренінгової програми відбувалась поетапно.

На підготовчому (організаційному) етапі вирішувались організаційні питання такі як комплектування групи (чисельність груп, вік, стать), закритість групи (група працює в одному складі від початку до кінця тренінгу

Другий діагностичний етап передбачав аналіз актуальних емоційно-деструктивних тенденцій учасників групи, об’єктивування негативних аспектів особистісного розвитку дитини у грі, комунікації, малюванні тощо. На даному етапі проведено підбір адекватних меті роботи методів. Враховуючи вікові особливості учасників (молодший шкільний вік) в якості методів роботи в групі було застосовано: психологічний супровід учасників тренінгу, групова дискусія, методи арт-терапії; інтерактивні методи навчання (рольова ситуаційна гра). Соціально-психологічний супровід відповідає гуманістичним принципам клієнт-центрованої терапії та «людиноцентрованого навчання» К. Роджерса [12] та є «сукупністю інструментів професійної психологічної діяльності (психодіагностика, психокорекція, психотерапія), спрямованих на підтримку в межах даного освітнього середовища природних процесів становлення особистості як суб’єкта власної діяльності, що засновані на цінностях індивідуальної свободи, відповідальності та творчості, формування його інтелектуальних та емоційних властивостей, важливих для саморегуляції» [10].

Особливо слід зазначити, що психокорекційна робота фахівця спрямована на створення ситуацій, що дозволяють особистості усвідомлювати власні думки, почуття, бажання і способи поведінки, щоб навчитися розуміти і приймати себе, піклуватися про себе, здійснювати власний вибір умов для задоволення духовних, інтелектуальних, емоційних та фізичних потреб, проте приймається до уваги право кожного учасника тренінгової групи на власний вільний самостійний вибір, а допомога ззовні розглядається як тимчасова.

Основною формою впливу на учасників тренінгу є групова дискусія, що виконує декілька функцій: по-перше, сприяє згуртуванню групи, дозволяє вирішити приховані конфлікти між учасниками; по-друге, полегшує саморозкриття учасників, дає основу для підвищення рівня емпатії в групі; по-третє, надає можливість побачити проблему з різних сторін і тим самим зменшує опір від введення нової інформації, дає багатий матеріал для діагностики.

Загальновизнаним методичним прийомом тренінгу є гра. Її особлива роль в дитячих групах безперечна, бо саме гра закладає в дитині її інтелектуальну, емоційну, моральну основу і надає шанс адаптуватися в навколишньому світі. Для корекційної програми застосовано ситуаційні рольові ігри, що передбачали створення та відпрацювання учасниками групи певної проблемної ситуації. Після ігрового процесу кожний учасник групи має можливість висловити власну думку стосовно побаченого, що дозволяє відтворити різні моделі поведінки, почути від учасників групи які відчуття та емоції, обговорити можливі прояви прихованих конфліктів в групі, опанування навичками невербального спілкування, розвинення інтуїції, поглиблення сенсорної проникливості, сприяє розвиненню творчої активності. Також, в програмі використовувались методи невербальної активності – психогімнастика, арттерапія, які дозволяють більш продуктивно дослідити невирішені питання і конфлікти; легше долати опір; надають можливість роботи з думками і почуттями, які здаються неприйнятними для словесного вираження [4].

 Психогімнастика - один з невербальних методів групової психотерапії, в основі якого лежить використання рухової експресії як головний засіб комунікації в групі [там же].

Дієвими інструментами тренінгу для гармонізації психологічного стану та корекції, в першу чергу емоційного компоненту є арт-терапія, що полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здібностей самовираження і самопізнання. Застосування арт-терапевтичних завдань має свої переваги при важких емоційних порушеннях, при низькому рівні розвитку у дитини ігрової діяльності, несформованість комунікативної компетентності тощо. Серед чинників, що сприятимуть успішності психокорекційних процедур слід віднести креативне середовище, завдяки якому легше побачити нові можливості та отримання зворотного зв’язку у процесі тренінгової роботи, який потрібен для надання кожному учаснику інформації про те, як його сприймають партнери по спілкуванню. Цей зв’язок здійснюється у формі активного слухання, Я-повідомлення, виступає дієвим способом допомоги у цілісному самопізнанні та активізує потребу самовдосконалення, а не самозахисту [4].

На корекційно-розвивальному етапі відбувалось формування адекватних способів поведінки в емоціогенних ситуаціях; розвиток здатності усвідомлення себе і своїх можливостей; розширення сфери усвідомлення почуттів і переживань; подолання емоційно-особистісного егоцентризму. Підсумковий (закріплюючий) етап передбачає узагальнення сформованих адекватних способів поведінки, саморегуляції емоцій, опанування навичками комунікації з оточенням

 Отже, розроблена програма передбачає використання системи вправ (психогімнастичних, корекційних, релаксаційних), прийомів і технік модифікованих нами відповідно до мети дослідження. До участі в експерименті із дозволу батьків були залучені діти віком 8 - 10 років. Учасникам експерименту на умовах добровільності було запропоновано взяти участь у заняттях спеціально розробленої тренінгової програми. Із загальної вибірки виявили бажання залучитись до подальшої роботи у кількості 40 осіб, з яких було сформовано дві групи – експериментальну і контрольну.

 Експериментальну групу склали особи, у яких за результатами констатувального експерименту виявлено низький рівень емоційно-деструктивної поведінки (ЕГ, n=20), до контрольної групи увійшли особи, які за результатами діагностики мають високий рівень девіантної поведінки (КГ, n=20). Загальна мета корекційної програми передбачає зниження прояву девіантної поведінки за рахунок актуалізації процесів рефлексії, емоційної й поведінкової саморегуляції, підвищення самооцінки, прийняття себе та інших, налагодження міжособистісних стосунків. Психокорекційна програма складається з 4 тем, розрахована на 20 занять (Додаток Г). Рекомендовано проведення занять тривалістю у середньому 45 хвилин два рази на тиждень, що дозволяє реалізувати дану програму протягом 2 місяців. Програма складається з чотирьох блоків: емоційного, комунікативного, поведінкового та мотиваційного, кожний з яких спрямований на вирішення завдань, що відображені в меті блоку та кожного завдання взагалі.

 Розкриємо змістовне наповнення кожного блоку. Початкове заняття вирішувало такі завдання: створення сприятливих умов для роботи, атмосфери довіри, безпеки, детальне ознайомлення з основними принципами та формами роботи, знайомство учасників між собою, ознайомлення з метою, планом проведення тренінгу, включення до активних дій.

Перший блок психокорекції девіантної поведінки учнів передбачає розширення сфери усвідомлення почуттів і переживань, розвинення здатності учнів розуміти почуття і мотиви власної поведінки та поведінки оточуючих, співпереживати одноліткам, дорослим.

 Заняття 1. Мета: створення сприятливих умов для роботи, атмосфери довіри, детальне ознайомлення з основними принципами та формами роботи, знайомство учасників між собою, ознайомлення з метою, планом проведення тренінгу.

 Заняття 2. Мета: розвивати емоційну компетентність через усвідомлення взаємозв’язку між думками, емоціями та тілесними проявами.

 Заняття 3. Мета: ознайомитися з емоціями, вербальне і невербальне спілкування з почуттями, корегування негативного досвіду .

 Заняття 4. Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги

Заняття 5. Мета: створення сприятливої атмосфери у групі, зняття емоційного напруження, розвиток уміння правильно оцінювати себе, регулювати власні відчуття, розуміти їх.

 Другий блок спрямований на розвинення здатності критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно її спрямовувати, аналізувати та перебудовувати свої дії і вчинки з урахуванням можливих наслідків для себе та оточуючих, прищепити розуміння та дотримання соціально ціннісних норм, правил міжособистісних відносин.

 Заняття 6. Мета: навчання учнів найбільш ефективним способам розрядки свого гніву та агресії, розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати свій, сприяти усвідомленню взаємозв’язку емоційної компетентності та позитивного мислення.

Заняття 7. Мета: сприяти усвідомленню взаємозв’язку емоційної компетентності та позитивного мислення.

Заняття 8. Мета: формувати емоційну компетентність; усвідомлення важливості конструктивного ставлення до минулого, теперішнього, майбутнього.

Заняття 9. Мета: створення сприятливої атмосфери у групі, зняття емоційного напруження, розвиток уміння правильно оцінювати себе, регулювати власні відчуття, розуміти їх.

Заняття 10. Мета: ознайомитися з емоціями, вербальне і невербальне спілкування з почуттями, корегування негативного досвіду

 Заняття 11. Мета: ознайомити дітей із поняттям «емоції», формувати вміння використовувати способи саморегуляції з метою корекції негативних емоцій та агресивних тенденцій поведінки молодших школярів.

Заняття 12. Мета: вчити дітей розпізнавати емоційні відчуття, визначати їх характер (добре, приємно, радісно), розуміти поведінку інших та власну. Розширювати уявлення про емоції радості; формувати позитивні емоції, почуття через посмішку, спираючись на слухове, зорове, тактильне сприйняття.

Заняття 13. Мета: розвиток навичок самоконтролю, покращення рівня сенсомоторного розвитку, відреагування агресії, формування позитивного самосприйняття та самооцінювання

 Заняття 14. Мета: розвивати компетенції емоційної саморегуляції; розуміння невербальної мови тіла і рухів, сприяти розвитку компетенції емоційної саморегуляції: вербалізації емоцій та почуттів

Заняття 15. Мета: сприяти розвитку емоційної компетентності через усвідомлення взаємозв’язку між думками, емоціями та тілесними проявами

 Четвертий блок спрямований розвиток уміння правильно оцінювати себе, регулювати власні відчуття, розуміти їх.

Заняття 16. Мета: розвиток навичок самоконтролю, покращення рівня розвиток концентрації уваги і рухового контролю, розрядка імпульсивності, розвиток, формування позитивного самосприйняття та самооцінювання

Заняття 17. Мета: розвивати здатність розуміти та розрізняти емоційні стани, розширити знання про настрій, від чого він залежить; допомогти справлятись з негативними переживаннями; здійснювати психом’язове тренування

Заняття 18. Мета: розвивати емоційну сферу, спонукати до вираження своїх емоцій та почуттів; знижувати емоційне напруження, навчати способів подолання замкненості, пасивності

Заняття 19. Мета: розвивати емоційну сферу; формувати доброзичливе ставлення до людей, розвивати комунікативні здібності; знижувати емоційне напруження

 Заняття 20. Мета: закріпити знання дітей про емоції, вміння їх розрізняти; розвивати вміння керувати собою та власними емоційними станами; здійснювати психом’язове тренування

Отже, після реалізації корекційної-розвивальної програми було проведено повторне діагностування з визначеним комплексом методик.

 В табл. 2.1 надано результати діагностування показників девіантної поведінки учасників експериментальної і контрольної групи до проведення експерименту.

Таблиця 2.1

 **Значення показників емоційно-деструктивної поведінки учасників**

**експериментальної і контрольної групи до проведення експерименту**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показники** | **ЕГ** | **КГ** | **t - критерій** |
| **М1** | **σ** | **М2** | **σ** |
| Сварливість (П1) | 2,9 | 1,06 | 1,2 | 0,42 | 6 |
| Дратівливість (П2) | 2,8 | 1,04 | 1,1 | 0,32 | 6,80\*\* |
| Ворожість (П3) | 2,8 | 1,14 | 1,3 | 0,45 | 5,50\*\* |
| Агресивність (П4) | 2,6 | 1,03 | 1,2 | 0,42 | 5,50\*\* |
| Жорстокість (П5) | 2,7 | 1,11 | 1,2 | 0,37 | 5,77\*\* |
| Капризність (П6) | 2,7 | 1,06 | 1,3 | 0,48 | 5,42\*\* |
| Адекватність (П7) | 2,4 | 0,92 | 1,2 | 0,42 | 5,19\*\* |
| Руївничість (П8) | 2,4 | 1,02 | 1,1 | 0,32 | 5,34\*\* |
| Збудженість (П9) | 2,7 | 1,15 | 1,3 | 0,45 | 5,28\*\* |
| Загальний рівень емоційно- деструктивної поведінки | 2,6 | 0,84 | 1,2 | 0,10 | 7,59\*\* |
| **Гіперактивність** |
| Емоційність (П10) | 5,0 | 2,27 | 2,5 | 1,12 | 4,30\*\* |
| Рухливість (П11) | 4,8 | 2,25 | 2,3 | 1,41 | 4,32\*\* |
| Відволіканність (П12) | 4,4 | 2,40 | 2,16 | 1,30 | 3,74\*\* |
| Сенситивність (П13) | 4,4 | 2,38 | 1,89 | 0,88 | 4,48\*\* |
| Напруженість (П14) | 4,1 | 2,14 | 1,79 | 0,71 | 4,58\*\* |
| Уважність (П15) | 4,6 | 2,13 | 1,42 | 0,61 | 6,46\*\* |
| Працездатність (П16) | 4,0 | 2,31 | 1,53 | 0,61 | 4,72\*\* |
| Врівноваженість (П17) | 4,3 | 2,47 | 1,47 | 0,61 | 4,94\*\* |
| Старанність (П18) | 4,4 | 2,31 | 1,58 | 0,77 | 5,15\*\* |
| Демонстративність (П19) | 4,0 | 2,02 | 2,11 | 1,24 | 3,59\*\* |
| **Властивості особистості (за методикою «Дім-Дерево-Людина»**) |
| Незахищеність (П20) | 5,29 | 2,80 | 3,68 | 2,38 | 1,97\* |
| Тривожність (П21) | 5,05 | 2,94 | 2,79 | 1,90 | 2,90\* |
| Впевненість (П22) | 4,10 | 2,34 | 2,00 | 1,83 | 3,18\* |
| Гармонійність (П23) | 4,24 | 3,10 | 1,89 | 1,41 | 3,09\* |
| Ворожість (П24) | 4,95 | 3,43 | 2,68 | 2,40 | 2,44\* |
| Конфліктність (П25) | 4,24 | 3,11 | 3,05 | 3,05 | 1,23\* |
| Комунікативність (П26) | 4,33 | 3,41 | 1,95 | 2,55 | 2,53\* |
| Депресивність (П27) | 3,67 | 2,18 | 1,21 | 1,27 | 4,38\*\* |
| **Працездатність** |
| Самооцінка (П28) | -0,48 | 3,66 | 4,11 | 1,37 | -5,26\*\* |
| Дистанційність (П29) | -0,19 | 3,28 | 3,32 | 1,77 | -4,23\*\* |
| Пізнавальність (П30) | 0,48 | 2,64 | 4,16 | 2,01 | -5,01\*\* |
| Активність (П31) | 0,19 | 0,51 | 0,53 | 0,53 | -1,77\* |
| Зосередженість (П32) | 0,38 | 0,80 | 0,21 | 0,21 | 0,75 |
| Мрійливість (П33) | 0,00 | 0,00 | 0,11 | 0,11 | -1,53\* |
| Стомлюваність (П34) | 0,38 | 0,80 | 0,16 | 0,16 | 1,06 |
| Доброзичливість (П35) | 0,29 | 0,64 | 0,05 | 0,05 | 1,53\* |
| Щирість (П36) | 0,29 | 0,72 | 0,00 | 0,00 | 1,78\* |
| Бадьорість (П37) | 0,10 | 0,44 | 0,11 | 0,11 | -0,07 |
| Повага (П38) | 0,05 | 0,22 | 0,11 | 0,11 | -0,52 |
| Співчуття (П39) | 0,05 | 0,22 | 0,11 | 0,11 | -0,52 |

 За результатами порівняльного аналізу показників середніх значень у представників експериментальної групі до та після тренінгу. Значущість змін підтверджується статистичними даними середніх значень показників за шкалами емоційно-деструктивної поведінки

Так, значне зменшення відбулося за показниками сварливість (П1) на

1,6 бали (t =9,15; при p≤0,01), дратівливість (П2) на 1,8 бали (t =10; при p≤0,01), ворожість (П3) на 1,5 бали (t =7,39; при p≤0,01), агресивність (П4) на 1,2 бали (t =7,67; при p≤0,01), руйнівничість (П8) на 1,4 бали (t =9,55, при p≤0,01), збудливість (П9) на 1,4 бали (t =9,41 при p≤0,01), також спостерігається тенденція до зменшення жорстокості (П5) на 0,8 бали (t =9,42; при p≤0,01), капризності (П6) на 1,0 бали (t =8,8; при p≤0,01) та

неадекватності (П7) на 1,4 бали (t=7,99; при p≤0,01). Зменшення загального рівня емоційно-деструктивної поведінки на 1,4 бали підтверджує позитивну динаміку впровадженого тренінгу.

Важливо відмітити, що проведена корекційно-розвивальна програма суттєво вплинула на рівневі показники гіперактивності учнів, порівнюючи показники контрольної та експериментальної груп після проведення корекційно-розвивальної програми виявлено позитивні зміни.

Так, після проведення тренінгу відбулися значні зміни за всіма показниками, а саме: зменшення значень спостерігається за показниками емоційність (П10) на 1,5 бали (t=9,92; при p≤0,01), рухливість (П11) на 2,4 бали (t=11,03; при p≤0,01), відволіканність (П12) на 2 бали (t=6,77; при p≤0,01), сензитивність (П13) зменшення відбулося на 2,2 бали (t=7,56; при p≤0,01), напруженість (П14) на 1,4 бали (t=6,76; при p≤0,01) демонстративність (П19) на 1,8 бали (t=7,66; при p≤0,01). На результативність корекційної програми вказує збільшення значень показників уважність (П15) на 2,1 бали (t=10,98; при p≤0,01), працездатність (П16) на 2,8 бали (t=6,78; при p≤0,01), врівноваженість (П17) на 2,4 бали (t=5,35; при p≤0,01), старанність (П18) на 2,7 бали (t=8,53; при p≤0,01), що свідчить про залученість учнів експериментальної групи в освітній процес.

Слід відмітити позитивні зміни у комунікативній сфері учнів. На цей факт вказують результати повторної діагностики за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук) після проведення тренінгу.

 Істотних змін набули рівневі показники ворожість, конфліктність, впевненість, комунікативність. Спостерігається зменшення значень показників незахищеність (П20) на 1,8 бали (t=3,22; при p≤0,05), тривожність (П21) на 3,8 бали (t=7,35; при p≤0,01), ворожість (П24) зменшення на 3,4 бали (t=6,48; при p≤0,01), конфліктність (П25) на 3,2 бали (t=4,94; при p≤0,01), депресивність (П27) на 2,2 бали (t=5,16; при p≤0,01). Збільшення відмічається за показниками впевненість (П22) на 2,0 бали (t =5,63; при p≤0,01), гармонійність (П23) на 1,5 бали (t =5,08; при p≤0,01), комунікативність (П26) на 3,0 бали (t =4,27; при p≤0,01).

Таким чином, в результаті проведених тренінгових занять учасники групи опанували навички міжособистісної взаємодії, доброзичливого ставлення до оточуючого середовища, впевненість у власних можливостях та зацікавлення та активне включення у шкільне життя.

Важливо, відзначити, що динаміка змін поведінки у позитивному напрямку вплинула на характер комунікацій учнів експериментальної групи, спостерігається тенденція до покращення взаємовідносин в класі, з близькими, покращення поведінки, уважності на уроках, що було відмічено батьками і вчителя. Безпосередньо самі учасники корекційно-розвивальної програми відзначали, що вони сталі більш впевненими, активними у повсякденному житті, стали більше спілкуватися з однокласниками та відчувають доброзичливе ставлення до себе.

 Три чверті українських дітей (75%) виявляють симптоми травми психіки. Таку статистику наводить дослідження, проведене аналітичною компанією **Gradus Research**.

Страх смерті, втрата батьків, сестер, братів, зруйновані домівки та рідні міста, розлука з татусями, що боронять країну в лавах ЗСУ, тисячі кілометрів, що розділяють з бабусями-дідусями та друзями, гірка доля емігрантів в чужій країні.

Українські діти стали свідками не тільки жорстоких бомбардувань, ракетних обстрілів, масштабних пожеж, вибухів, руйнувань, вбивств та насильства. У мільйонів дітей війна вкрала святкування днів народження, час з родиною та зустрічі з друзями, позбавила власного ліжка, улюбленої чашки, домашніх тварин.

Офіційні статистичні дані МОЗ України лише частково або фрагментарно відображають реальну ситуацію із поширеністю психічних розладів серед дітей та підлітків в умовах бойових дій.

Дослідження факторів психологічної травматизації в умовах війни та бойових дій вказують на велику кількість нових стресорів, які беруть участь у формуванні порушень психічного здоров’я у дитини, а також на девіантну поведінку

Як показали результати дослідження, психологічне та психічне здоров’я дітей  в умовах війни та бойових дій порушено. Найчастіше формуються такі стани, як гостра реакція на стрес, посттравматичний стресовий розлад, розлад адаптації, психосоціальні захворювання, фобічні утворення та розлади соціальної активності

За словами докторки медичних наук Емілії Михайлової, найпоширенішим  у дітей та підлітків в умовах війни та бойових дій є посттравматичний  стресовий розлад.

Посттравматичний стресовий розлад -  психічне захворювання, яке виникає внаслідок тяжких потрясінь чи фізично травмуючих подій. Посттравматичний стресовий розлад у дітей у дошкільному віці  також містить повторні переживання,  уникнення людей, байдужість або підвищену збудженість.

Діти повторно можуть переживати травму в своїх іграх, які включають жорстокість, монотонністьта тривожність. Виявлення психічної травми  у дітей має низку  утруднень, оскільки у дітей, особливо у маленьких, вербальні здібності обмежені, їм важко описати свої симптоми.

Тож діти можуть розмовляти на теми травми, що не завжди супроводжується дискомфортом, і водночас  страждати від тривожних нічних страхіть, часто без розуміння змісту.

Найпоширенішим фактором, який впливає на емоційні порушення серед дітей та підлітків є міграція. Такі дані показало дослідження. проведене  в Інституті охорони здоров’я дітей та підлітків.

Далі йдуть - важкий доступ до школи, поточні життєві стресори в умовах війни, знищення житла, вимушене переселення, густонаселене проживання, тривале перебування у підвалі, бідність, прильоти літаків та страх бомбардування, сепарація з членами родини, важка травма або загроза травмування, знаходження під завалами зруйнованої будівлі, загроза смерті, жах насильства, важкі захворювання одного з батьків, недоїдання, фізичний стрес обвалів- травми, контузії, опіки.

В результаті надмірних потрясінь, таких як смерть близької людини, втрата житла, жахливі видовища внаслідок війни у дітей виникають афективно-шокові стани. Діти частіше піддаються впливу травматичних подій, але у кожної дитини особлива реакція на травму. Внаслідок травми у дітей з’являються  такі симптоми - уникання нагадування про травму, байдужість, відсторонення від родини та друзів, обмеженність в іграх та в іншій діяльності, постійні ознаки підвищеної збудженості  - тривожний сон, приступи гніву, дратівливість, стурбованість, постійна готовність до небезпеки, труднощі з концентрацією уваги.

З метою виявлення впливу війни на девіантну поведінку дітей ми провели дослідження з дітьми, поведінка яких останнім часом погіршилася. Тестування проводилося зі згоди батьків. Тестування проводилося за допомогою методик Дитяча шкала впливу подій (опитувальник CRIES-8, Українська адаптація здійснена фахівцями Інституту психічного здоров’я Українського Католицького Університету) та шкала SCARED-P Український інститут когнітивно-поведінкової терапії). (Додаток). В тестуванні брали участь діти 7-10 років. Результати тестування представлені нижче.

 1. Софія,10 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 6(низький рівень) | 0(низький рівень) | Зменшення на 30% |
| Уникання | 16(високий рівень) | 3(низький рівень) | Зменшення на 65% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 24(відсутній) | 8(відсутній) | Зменшення на 19% |
| Панічний розлад | 6(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 19% |
| ГТР | 8(відсутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 33% |
| Розлад сепараційної тривоги | 7(присутній) | 4(відсутній) | Зменшення на 18% |
| Соціальна фобія | 2(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 7% |
| Шкільна фобія | 1(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 12% |

 За результатами діагностики можемо відмітити у дівчинки зменшення тривожного,панічного та генералізованого тривожного розладу, соціальної та шкільної фобії; значно зменшилися інтрузії і уникання.

 2. Марія,8 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 4(низький рівень) | 1(низький рівень) | Зменшення на 15% |
| Уникання | 6(низький рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 20% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 21(відсутній) | 7(відсутній) | Зменшення на 17% |
| Панічний розлад | 4(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 11% |
| ГТР | 7(відсутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 27% |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 9(присутній) | 4(відсутній) | Зменшення на 31% |
| Соціальна фобія | 2(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 14% |
| Шкільна фобія | 1(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 12% |

За результатами діагностики можемо відмітити у дівчинки зменшення тривожного,панічного та генералізованого тривожного розладу, соціальної та шкільної фобії; значно зменшилися інтрузії і уникання. Всі техніки виконувала, стала спокійнішою.

3.Марія,8 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.6

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 6(низький рівень) | 3(низький рівень) | Зменшення на 15% |
| Уникання | 6(низький рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 20% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.7

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 14(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 17% |
| Панічний розлад | 2(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 7% |
| ГТР | 6(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 33% |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 4(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 25% |
| Соціальна фобія | 2(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 14% |
| Шкільна фобія | 0(відсутній) | 0(відсутній) | Без змін |

 У дівчинки за результатами діагностики тривожних розладів не виявлено,

рівень інтрузії та уникання низький. На заняттях була активною, брал участь у всіх техніках.

 4.Привалова Альбіна, 9 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.8

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 12(середній рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 50% |
| Уникання | 11(середній рівень) | 1(низький рівень) | Зменшення на 50% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.9

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 1(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 1% |
| Панічний розлад | 0(відсутній) | 0(відсутній) | Без змін |
| ГТР | 0(відсутній) | 0(відсутній) | Без змін |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 0(відсутній) | 0(відсутній) | Без змін |
| Соціальна фобія | 1(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 7 % |
| Шкільна фобія | 0(відсутній) | 0(відсутній) | Без змін |

 У дівчинки за результатами діагностики зменшився у половину рівень інтрузії та уникання.

 5.Анастасія, 10 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.10

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 8(середній рівень) | 1(низький рівень) | Зменшення на 35% |
| Уникання | 18(високий рівень) | 4(низький рівень) | Зменшення на 70% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.11

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 13(відсутній) | 5(відсутній) | Зменшення на 9% |
| Панічний розлад | 4(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 11% |
| ГТР | 3(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 11% |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 4(відсутній) | 3(відсутній) | Зменшення на 6% |
| Соціальна фобія | 0(відсутній) | 0(відсутній) | Без змін |
| Шкільна фобія | 2(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 25% |

 У дівчинки за результатами діагностики було виявлено зменшення тривожного розладу, панічного розладу та шкільної фобії.

 6. Данієла,7 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.12

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 12(середній рівень) | 4(низький рівень) | Зменшення на 40% |
| Уникання | 12(середній рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 50% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.13

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 14(відсутній) | 9(відсутній) | Зменшення на 6% |
| Панічний розлад | 4(відсутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 7% |
| ГТР | 2(відсутній) | 2(відсутній) | Без змін |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 6(присутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 25% |
| Соціальна фобія | 1(відсутній) | 3(відсутній) | Збільшення на 14% |
| Шкільна фобія | 1(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 12% |

У дівчинки за результатами діагностики значно зменшилися інтрузії і уникання. Збільшився (незначно) розлад соціальної фобії,але на заняттях була активною,виконувала всі техніки.

7.Харевська Вероніка, 9 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.14

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 11(середній рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 45% |
| Уникання | 14(середній рівень) | 5(низький рівень) | Зменшення на 45% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.15

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 24(відсутній) | 6(відсутній) | Зменшення на 21% |
| Панічний розлад | 6(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 19% |
| ГТР | 5(відсутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 16% |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 5(присутній) | 3(відсутній) | Зменшення на 12% |
| Соціальна фобія | 6(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 42% |
| Шкільна фобія | 2(відсутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 25% |

8. Марія, 7 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.16

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 20(високий рівень) | 8(середній рівень) | Зменшення на 60% |
| Уникання | 10(середній рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 40% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.17

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 49(присутній) | 10(відсутній) | Зменшення на 47% |
| Панічний розлад | 16(присутній) | 3(відсутній) | Зменшення на 50% |
| ГТР | 10(присутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 44% |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 11(присутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 56% |
| Соціальна фобія | 7(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 42% |
| Шкільна фобія | 5(присутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 37% |

За результатами діагностики можемо відмітити значне зменшення тривожного,панічного розладу та сепараційної тривоги, соціальної та шкільної фобії; значно зменшилися інтрузії і уникання.

9. Софія,7 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.18

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 8(середній рівень) | 2(низький рівень) | Зменшення на 30% |
| Уникання | 3(низький рівень) | 3(низький рівень) | Без змін |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.19

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 34(присутній) | 8(відсутній) | Зменшення на 31% |
| Панічний розлад | 11(присутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 34% |
| ГТР | 8(відсутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 33% |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 9(присутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 43% |
| Соціальна фобія | 1(відсутній) | 2(відсутній) | Збільшення на 7% |
| Шкільна фобія | 5(присутній) | 0(відсутній) | Зменшення на 62% |

10. Олена,10 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.20

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 7(середній рівень) | 3(низький рівень) | Зменшення на 20% |
| Уникання | 18(високий рівень) | 16 | Зменшення на 10% |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.21

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 14(відсутній) | 10(відсутній) | Зменшення на 4% |
| Панічний розлад | 2(відсутній) | 2(відсутній) | Без змін |
| ГТР | 1(відсутній) | 1(відсутній) | Без змін |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 4(відсутній) | 2(відсутній) | Зменшення на 12% |
| Соціальна фобія | 3(відсутній) | 1(відсутній) | Зменшення на 14% |
| Шкільна фобія | 4(відсутній) | 4(відсутній) | Без змін |

Показники за шкалою SCARED-P переважно зменшилися.Також зменшилися панічний та розлад сепараційної тривоги.

11. Діана, 9 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.22

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 14(середній рівень) | - |  |
| Уникання | 16(високий рівень) | - |  |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.23

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 30(присутній) | - | - |
| Панічний розлад | 7(відсутній) | - | - |
| ГТР | 9(присутній) | - | - |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 6(присутній) | - | - |
| Соціальна фобія | 6(відсутній) | - | - |
| Шкільна фобія | 2(відсутній) | - | - |

У дівчинки на початку занять були ознаки тривожного та генералізованого тривожного розладу та розладу сепараційної тривоги. Після 2 заняття мати відмовилася пускати дівчинку на сесії.

12. Ярослав, 8 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.24

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 8(середній рівень) | - |  |
| Уникання | 9(середній рівень) | - |  |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.25

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 23(відсутній) | - | - |
| Панічний розлад | 5(відсутній) | - | - |
| ГТР | 5(відсутній) | - | - |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 5(присутній) | - | - |
| Соціальна фобія | 5(відсутній) | - | - |
| Шкільна фобія | 3(присутній) | - | - |

Хлопчик тривожний та сором´язливий, мовчазний. Після 1 заняття перестав ходити.

13. Даріна,10 років

Дитяча шкала впливу подій (8) (дитина)

Таблиця 2.26

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на28.03 | Висновок |
| Інтрузія | 7(середній рівень) | - |  |
| Уникання | 8(середній рівень) | - |  |

Шкала SCARED-P (мама)

Таблиця 2.27

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Станом на28.03 | Станом на25.04 | Висновок |
| Тривожний розлад | 30(присутній) | - | - |
| Панічний розлад | 7(присутній) | - | - |
| ГТР | 7(відсутній) | - | - |
| Розлад сепараційно ї тривоги | 7(присутній) | - | - |
| Соціальна фобія | 7(відсутній) | - | - |
| Шкільна фобія | 3(присутній) | - | - |

 У дівчинки на початку занять були ознаки тривожного та панічного розладу та шкільної фобії. Після 2 заняття мати відмовилася пускати дівчинку на сесії.

 Після проведених групових занять з дітьми з 28.03.2023 р. по 25.04.2023 р. ми виявили зменшення тривожного, панічного розладу та сепараційної тривоги, соціальної та шкільної фобії; значно зменшилися інтрузії і уникання, які тим чи іншим способом впливали на поведінку дітей.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

 Отримані результати емпіричного дослідження, що були викладені в цьому розділі, дозволяють зробити такі висновки.

За результатами шкальних показників було встановлено, що значення показників середнього та низького рівня прояву девіантної поведінки майже ідентичні, тому було виділено дві групи.

1.До першої групи увійшли учні, значення показників за діагностичними шкалами 165 яких мають високі значення (В, n=63), що складає 27% від загальної вибірки обстежених, яку ми визначили як групу з високим рівнем девіантної поведінки поведінки. Другу групу склали учні з середніми та низькими значеннями показників (Н, n=169), що складає 73% від загальної вибірки, яку ми умовно визначили як групу з нормальним рівнем девіантної поведінки. На етапі пілотажного дослідження нами було проведене дослідження, що полягало у визначенні відмінностей прояву девіантної поведінки залежно від статі дитини. Із загальної вибірки відібрано результати діагностики хлопчиків (n=139) і дівчаток (n=93) та проведено статистичний аналіз.

2. Якісний аналіз даних дозволив надати характеристику групам учнів з різним рівнем прояву емоційно-деструктивної поведінки. Статистично доведено, що такі характеристики поведінки, як: емоційна нестійкість, часта зміна настрою, схильність до короткочасних і бурхливих афектів, неуважність, погана працездатність, переключеність на інші ситуації з повним відстороненням від діяльності тощо, є суттєвими ознаками гіперактивності, які зумовлюють загальну емоційно- деструктивну поведінку учнів.

3. Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити наявність значущих взаємозв’язків між усіма показниками, що вивчаються. Доведено, що стійка тенденція до формування високого рівня емоційно-деструктивної поведінки притаманна учням, яких відрізняє прояв емоцій негативної модальності таких як агресія, ворожість, страх, тривога, роздратування, смуток, образа, заздрість, зневага тощо, гіперактивність (зайва рухливість, непосидючість, напруженість, неуважність, низька працездатність, неорганізованість), схильність до провокування конфліктних ситуацій, низька самооцінка, агресивне, вороже ставлення до оточуючих, сім’ї, друзів, вчителя, байдуже ставлення до школи, навчання.

 4. Результати факторного аналізу дозволили виявити чотири фактори, які представляють в максимально узагальненому вигляді сукупність досліджуваних нами показників: «Емоційна деструктивність», «Динамічна активність», «Пізнавальна активність», «Емпатійність».

 5. Обґрунтовано, розроблено та апробовано корекційну програму девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Застосування програми, запорукою створення якої стали результати діагностування показників характеристик емоційно-поведінкових деструкцій, було спрямовано на організацію проведення психологічних завдань з корекції девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

 6. За результатами вивчення змін, які сталися у поведінкових проявах девіантного реагування на навколишні явища дітей молодшого шкільного віку, виявлено тенденцію до зменшення значень показників, що мали девіантний характер для поведінки дітей. Позитивний вплив корекційних вправ, у яких приймали участь діти експериментальної групи, підтверджено результатами порівняльного аналізу показників середніх значень у представників експериментальної групи до і після тренінгу.

**ВИСНОВКИ**

1. Відзначено, що вікові особливості новоутворень у молодшому шкільному віці нерідко сприяють виникненню деструктивної поведінки. Показано, що будь-які емоційно-поведінкові реакції зумовлені індивідуальними особливостями емоційної сфери особистості, соціальними впливами і виявляють свою інтенсивність глибини внутрішнього життя на певному етапі онтогенетичного розвитку. Молодший шкільний вік є не лише віком ефективності протікання процесу інтелектуалізації, а й періодом становлення емоційної сфери, яка відіграє велику роль у розвитку багатьох життєвих функцій. Завдяки специфічним особливостям вікового розвитку молодших школярів, прояв їх емоцій може змінюватися залежно від суб’єктивних переживань, пов’язаних з руйнуванням функціонуючих структур і побудовою своєї неповторної ідентичності. Неможливість самостійної регуляції прояву емоцій призводить до небажаних емоційних змін, що можуть виступити певними деструкціями у поведінці дітей, як наслідок погіршення механізму її адаптивної поведінки, спрямованої на усунення причин фізичної або психологічної небезпеки.

 2. Розкрито та систематизовано ознаки, що характеризують девіантну поведінку, як процес неадекватних руйнівних дій спрямованих на ускладнення взаємодії особистості на різних етапах онтогенезу. Створено та підібрано, комплекс адоптованих психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Цей комплекс надав можливість емпіричним шляхом дослідити психологічні особливості особистості, які супроводжують емоційно-деструктивні прояви їх поведінки.

Встановлено співвідношення між показниками девіантної поведінки та показниками гіперактивності, особистісних якостей, неусвідомлюваних та усвідомлюваних установок, психічних станів, властивостей особистості. У результаті поглибленого аналізу виокремлено і описано дані чотирьох факторної моделі показників психічних явищ, що характеризують: «Емоційну деструктивність», «Динамічну активність», «Пізнавальну активність», «Емпатійність» та ін.

 3. За якісно-кількісним поєднанням показників, виокремлено групи осіб з високим і нормальним проявом емоційних деструкцій. Визначено, що стійка тенденція до формування високого рівня девіантної поведінки притаманна учням, яких відрізняє прояв агресії, ворожості, страху, тривоги, роздратування, смутку, образи, заздрості, зневаги, гіперактивності (зайвої рухливості, непосидючості, напруженості, неуважності, низької працездатності, не організованості), схильності до провокування конфліктних ситуацій, вороже ставлення до оточуючих, сім’ї, друзів, вчителя та ін..

 Виділено провідні особистісні та соціально-психологічні особливості, які можуть детермінувати девіантну поведінку. До останніх у хлопчиків можна віднести: сварливість, збудливість, а у дівчат капризність, які фактично зберігаються на даному віковому періоді.

4. Розроблено корекційну програму, спрямовану на актуалізацію процесів рефлексії, емоційної й поведінкової саморегуляції, підвищення самооцінки, прийняття себе та інших, налагодження міжособистісних стосунків. Програма складається з чотирьох блоків: емоційного, комунікативного, поведінкового та мотиваційного, кожний з яких спрямований на вирішення завдань, що відображені в меті блоку та кожного завдання взагалі.

 Доведено, що участь молодших школярів з високим рівнем девіантної поведінки у корекційній програмі призвели до позитивних змін, у характері комунікації учнів експериментальної групи, покращення взаємовідносин дітей з однокласниками, з близькими та уважності на уроках.

 Також, самі учасники корекційно програми відзначали, що вони стали більш впевненими, активними у повсякденному житті, розпочали більше спілкуватися з однокласниками та відчувають зовні доброзичливе ставлення до себе. Перспективами в пізнанні даної проблеми вбачаємо, розширення досліджень на інших вікових етапах розвитку учнів та поглиблене вивчення причин виникнення девіантної поведінки, з урахуванням їх гендерних особливостей.

**ДОДАТОК А**

**Зміст корекційної програми девіантної поведінки**

 Заняття № 1 Мета: створення сприятливих умов для роботи, атмосфери довіри, детальне ознайомлення з основними принципами та формами роботи, знайомство учасників між собою, ознайомлення з метою, планом проведення тренінгу.

1. Презентація тренінгу

2. Вправа «Знайомство в парах» (О. Горбатова) Мета: розвиток довіри та навичок комунікативного спілкування, знайомство. Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Після першого привітання всі встають і переміщуються по кімнаті. Після спеціального сигналу всі зупиняються та кожен спілкується протягом 7 хвилин з тією людиною, яка виявилася ближчою. Рух продовжується доти, доки всі не перезнайомляться. У загальному колі називається лише ім’я учасника. Обговорення будується навколо питання: «Чи змінилась атмосфера в групі після виконання вправи?»

 3. Інформаційне повідомлення «Емоції людини» Емоція (з лат. emovere – хвилювати, збуджувати) – це психічне відображення навколишнього світу у формі короткочасних переживань людини, що виражають її ставлення до дійсності, своїх дій та інших, реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників. Завдяки емоціям люди не лише відчувають, сприймають, уявляють чи розуміють навколишню дійсність, а й переживають її. Емоційна реакція є показником ставлення людини до того, що відбувається. Емоції і сприйняття. Переживання емоцій, настрій визначають сприйняття та інтерпретацію подій навколишнього світу. Радісна людина сприймає світ з оптимізмом, доброзичливо ставиться до оточуючих, згадує приємні моменти життя, думає про хороше. У пригніченому стані частіше пригадує неприємні події життя, негативно ставиться до себе, поведінка інших людей здається підозрілою. Емоції і пізнавальні процеси. Емоції впливають на пам’ять, мислення і уяву людини. Сильна емоція, наприклад, страх, впливає на процес мислення. Переляканій людині важко оцінити альтернативні рішення, а тим більш вибрати найкраще. У стані підвищеного інтересу деякі люди бувають настільки захоплені, що не помічають нічого довкола. Емоційно насичена інформація краще осмислюється і запам’ятовується. Емоції і свідомість. Сильне емоційне переживання може розглядатися як особливий, незвичайний стан свідомості. Емоції та діяльність. Ефективність роботи залежить від того, що люди відчувають, виконуючи її. Емоції можуть її стимулювати (на радощах гори перевертають) або заважати (у розпачі все валиться з рук). Почуваючи відразу до певної діяльності, хочеться її уникнути. Емоції і мотивація. Емоції мотивують життя, вибір усіх найважливіших починань. Емоції і характер. Більшість емоцій відіграють ключову роль у формуванні рис характеру і виникненні конкретних емоційних розладів. Допитливі люди наповнені інтересом, агресивні – злістю, доброзичливі – добротою, прихильністю, любов’ю, впевнені – вірою, довірою до світу. Емоції, які часто повторюються, стають рисами характеру. Емоції і спілкування. Особливу роль відіграють емоції у міжособистісній взаємодії. Вони урізноманітнюють спілкування, збільшують можливості взаєморозуміння, оскільки несуть додаткову інформацію, дають змогу «заглянути» у внутрішній світ іншої людини. Емоції можуть і зміцнювати стосунки, і руйнувати їх. Емоції і поведінка. Емоційні реакції знаходять вияв у діях, поведінці. Поведінка є показником того, наскільки людина уміє управляти емоціями. 200 Емоції впливають на ухвалення важливих рішень, оскільки рішення містять емоційний компонент. Емоції і здоров’я. Існує глибокий взаємозв’язок емоцій з центральною нервовою системою, з ендокринною системою, зі способом мислення і фізіологічним станом. Емоції мають силу. Інше питання, наскільки вміємо ними управляти. Ось це і є показником розвиненого емоційного інтеленту або компетентності. Емоційна компетентність /інтелект – це мистецтво ідентифікувати свої емоції в момент, коли їх відчуваєте, в результаті краще розуміти свою поведінку і раціонально вибирати свої реакції (М. Рейнольдс), тобто бути господарем власних емоцій. Управління емоціями – це навичка, яку можна напрацьовувати і розвивати, що підтверджується науковими дослідженнями.

 4. Вправа «Правила» Мета: показати необхідність вироблення і дотримання певних правил, за якими будується взаємодія людей у групі, прийняти правила для продуктивної роботи під час тренінгу. Хід вправи:Тренер звертається до групи з питанням: «Для чого в нашому житті існують правила?» Після відповідей учасників він пропонує прийняти правила роботи групи, які записуються на плакаті «Правила тренінгу». Орієнтовними правилами тренінгу можуть бути • Приходити вчасно, відвідувати всі заняття; • Добровільна участь у виконанні вправ і завдань; • Говорити тільки про себе, свої переживання; • Один говорить - усі слухають; • Обговорювати дію, а не особу. Ці правила мають силу протягом усіх наших занять. Обговорення. Як ухвалені норми вплинуть на нашу спільну роботу групи? Чи існують перешкоди для їх застосування? Які?

 5. Вправа на ауторелаксацію «Слухаємо себе». Дітям пропонується сісти зручно, протягом 1-2 хвилин закрити очі, розслабитися і «прислухатися до себе», ніби «заглянути в себе» і подумати: що кожен відчуває, який у нього настрій. В цей час вчитель малює крейдою на дошці схематичне зображення різних емоційних станів людини: радості, злості, страху, суму, здивування, спокою. Потім психолог повідомляє, що їм потрібно, не відкриваючи очей, по черзі розповісти, як кожен з них себе почуває, який у кожного настрій. Після короткої розповіді кожного учасника вчитель пропонує дітям відкрити очі і подивитися на схематичні зображення різноманітних емоційних станів. Разом з вчителем обговорюються особливості міміки в кожному випадку: положення і форма брів, очей, куточки губ.

6. Підсумки заняття.

 Заняття № 2 Мета: розвивати емоційну компетентність через усвідомлення взаємозв’язку між думками, емоціями та тілесними проявами.

 1. Вступне слово. Привітання

2. Вправа «Мій настрій» Мета: створити в групі невимушену атмосферу спілкування, доброзичливості, налаштувати на тему тренінгу. Хід вправи: Учасникам по черзі пропонується намалювати кольоровими олівцями свій настрій та написати під малюнком своє ім’я. Після виконання вправи кожен учасник називає своє ім’я та розповідає, що його малюнок означає. Обговорення. Які думки виникають, коли дивитеся на малюнки? Як впливає настрій однієї людини на інших?

3. Вправа «Метафора» Мета: визначити особливості особистості кожного учасника тренінгу. Хід вправи: Учасникам пропонується назвати тварину, з якою вони себе ідентифікують, і пояснити чому. Основне в цій вправі – розповісти якомога більше про себе через опис тварини. Обговорення. Що відчували, презентуючи себе з позиції обраної тварини? Що про себе зрозуміли?

 4. Інформаційне повідомлення «Рефлексія» Рефлексія – це інтелектуальний процес, ніби внутрішнє розслідування, під час якого людина, спостерігаючи за власними думками, почуттями, емоціями, діями, критично їх осмислює. Рефлексуючи, людина здобуває нове знання, досвід, зокрема, емоційний. При розвиненій рефлексії легше управляти емоціями, бути у злагоді із собою, вирішувати життєві завдання.

 5. Вправа-тест «Я чиню так» Мета: формування навичок самоаналізу, визначення мотивації вчинків, самосвідомості. Обладнання: роздруківки тесту. Реалізація: Дітям роздаються листочки з твердженнями, з яких вони повинні вибрати ті, з якими згодні. Я чиню так: Коли мене кривдять, я даю здачу. Коли мене кривдять, я мовчки йду. Коли мене обзивають, я обзиваюся теж. Я ніколи не обзиваю інших. Коли інші діти плюються, то і я плююся. Коли інші діти плюються, то я ніколи не плююся. Коли інші діти говорять нехороші слова, то і я говорю теж. Коли інші діти говорять нехороші слова, а я ніколи їх не повторюю. Коли діти кривдять тварин, то я теж так роблю. Коли діти кривдять тварин, то я так не роблю. Варіації: Можна доповнювати скільки завгодно конкретними, важливими для розуміння ситуації і виховання твердженнями. Обробка результатів: Перевірка щирості дітей. Якщо вчитель бачить, що дитина обманює і приписує собі неіснуючі якості, слід поставити її в такі умови, де б вона обманювати не змогла. По закінченні обговорення результатів.

6. Релаксаційна вправа-розминка «Веселка» Вправа «Веселка» включає в себе техніки кольоротерапії, релаксації і медитації. Використовувати її рекомендується в положенні лежачи, з закритими очі і під звуки природи або іншої музики для релаксації. Уявіть, що ви знаходитесь в лісі, в затишному лісовому курені. Ви відчуваєте запах хвої, квітів і трави. Назовні йде грибний дощ. Крізь шум дощу ви чуєте, як шарудить листя дерев. Ранкове сонце освітлює все навколо ніжним приємним світлом. Ви відчуваєте злиття з природою і відчуваєте, що зараз станеться диво. Побудьте в цьому стані певний час. Тепер уявіть, що дощ закінчився, і ви виходите на вулицю з куреня. Ви чуєте спів птахів і бачите красиву веселку, яка утворилася після дощу. Ви відчуваєте легкість і невагомість. Відштовхуючись від землі, підніміться в небо до веселки і пройдіть крізь неї. Відчуйте як наповнюєтесь червоним кольором, який передає вам свою силу. Тепер відчуйте, як помаранчевий колір гасне в вас і пробуджує чуттєвість. Вбираючи жовтий колір, ви відчуваєте як розвиваєте свої інтелектуальні здібності. Дайте зеленому кольору можливість позбавити вас від негативу і подарувати любов. Для набуття внутрішньої гармонії уявіть як блакитний колір проникає в вас. Відчуваючи синій колір, ви відчуваєте спокій і врівноваженість, ваша нервова система зазнає позитивні зміни. Відчуйте як фіолетовий колір зігріває вас і наповнює творчою енергією. Використовуючи вправу «Веселка», відчувайте кожен колір протягом 15-20 секунд. Коли ви закінчите, подякуйте кожному кольору і всій веселці в цілому. Повільно виходьте зі стану медитації, відкрийте очі і не робіть різких рух. Підйом повинен бути поступовим, ефект від вправи швидко залишить вас.

7. Підсумки заняття

 Заняття № 3 Мета: ознайомитися з емоціями, вербальне і невербальне спілкування з почуттями, корегування негативного досвіду

1. Вступне слово

2. Інформаційне повідомлення «Усвідомлення емоцій» Переживання емоції та її усвідомлення – це два різних процеси, хоча вони впливають один на одного. Управління емоцією починається з її ідентифікації. Першим рівнем ідентифікації є фіксація факту наявності переживання. Важливо навчитися вловлювати момент, коли ви тільки починаєте переживати емоцію, тобто до того, як ви говорите чи дієте. Емоції, думки і тілесні реакції настільки взаємопов’язані, що можна визначати емоцію, яка виникла, через думки або через тілесні відчуття (виступив піт, змінився ритм дихання), фізичні прояви (стислі кулаки, стиснуті зуби, ниючий голос, руки на стегнах, сповільнення або прискорення мови). Володіння словником емоцій та уважність до їх тілесних проявів допомагає розпізнати та назвати переживання. Тому, коли ви засмучені, стривожені, роздратовані, змушені захищатися, пригнічені або в стані стресу, можливо визначити емоції за тілесними реакціями. Розуміння тілесних відчуттів, аналіз думок дають змогу заздалегідь спрогнозувати емоційну реакцію та її змінити. Окрім того, усвідомлення людиною емоційного стану, як правило, трансформує саму емоцію, полегшує процес переживання. Елементарні навички самоспостереження, самоусвідомлення тілесних відчуттів, думок, емоцій можуть слугувати дієвим способом управління емоціями. Внутрішній спостерігач – це той, хто слідкує за вашими відчуттями, почуттями, бажаннями і думками. Це – ваше «Я».

3. Вправа «Емоційний пам'ятник» Мета: сприяти усвідомленню зв’язку між емоцією і тілесним самовираженням. Хід вправи: Учасники об’єднуються в дві групи. Завдання для груп полягає у тому, щоб побудувати по дві скульптури протилежних емоцій, наприклад: оптимізм – песимізм; радість – смуток; натхнення – знесилення; любов – ненависть. Потім кожна група презентує результати спільної роботи, починаючи зі скульптури негативної емоції і завершуючи позитивною. Обговорення. Як відбувався процес побудови скульптур? Чи змінювався емоційний стан, коли знаходилися в різних скульптурах? Чому?

4. Вправа «Відро для сміття» Ведучий ставить на середину класу невелике відерце і пропонує дітям поміркувати, навіщо людині потрібно відро для сміття і чому необхідно постійно звільняти його від сміття. Потім дітям пропонується уявити собі життя без сміттєвого відра, коли сміття поступово наповнює кімнати, стає важко дихати, неможливо пересуватися, люди починають хворіти. Але ж так само і з почуттями. У кожного з нас накопичуються почуття, часто стали непотрібними і марними. І деякі люблять збирати свої почуття, наприклад, збирати образи або ж страхи. Далі дітям пропонується викинути старі непотрібні образу, гнів, страх у відро для сміття. Для цього діти на листочках записують почуття, від яких вони хочуть позбутися, наприклад: «Я ображаюся на ...», «Я злюся на ...», «Я боюся ...», потім згортають листочки грудочками, викидають у відро для відро, а черговий виносить це відро в сміттєвий ящик. Цю вправу необхідно повторити кілька разів з невеликим інтервалом.

5. Вправа «Дерево»(на саморегуляцію). Діти стають в коло на деякій відстані один від другого. Кожний учень сильно натискує п'ятками на підлогу, руки стискує в кулаки, міцно стиснувши зуби. Ведучий каже, звертаючись до кожного: «Ти - могутнє, міцне дерево, в тебе міцне коріння, і ніякі вітри тобі не страшні. В складних життєвих ситуаціях, коли на душі «шкребуть коти», хочеться плакати або битися, - стань сильним і міцним «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все вийде, і все буде добре.

 6. Підсумки заняття

 Заняття № 4 Мета: розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.

 1. Вступне слово.

2. Вправа «Подобається - не подобається» Вправа «Не подобається - подобається». Психолог просить розділити чистий листок щоденника на дві половини і записати відповіді на питання: 1) що мені не подобається в школі; 2) що мені не подобається вдома; 3) що мені не подобається взагалі в житті; Відповіді на ці питання діти записують у лівій частині аркуша. Після цього пропонується серія позитивних питань, відповіді на які діти записують у правій частині листка: 1) що мені подобається в школі; 2) що мені подобається вдома; 3) що мені подобається взагалі в житті. Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім - про те, що їм подобається в школі, вдома і в житті: Дуже важливо дотримуватись послідовності обговорення відповідей: спочатку негативні, а потім позитивні, показуючи, що не все в житті так погано, є позитивні моменти хороші люди.

 3. Вправа «Сліпий мандрівник» (О. Євтихов) Мета: розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння. Методичні рекомендації: учасникам зав’язуються очі, і вони на дотик переміщуються по кімнаті. При зустрічі двох таких «мандрівників» їх завдання – пізнати один одного. Вони можуть розмовляти або торкатися один одного. Однак, їм не можна повідомляти один одному свої імена або іншу інформацію, стосовно себе. Після того як обидва учасники здогадалися про ім’я один одного, вони кличуть ведучого і повідомляють йому про свої припущення. Якщо учасники визначити правильно, ведучий повідомляє їм про це.

 4. Вправа «Презентація товариша» (О. Євтихов) Мета: створення атмосфери довіри, знайомство. Методичні рекомендації. Учасник представляється, називаючи своє ім’я. Ведучий пропонує групі розповісти все, що вони знають про оповідача, який мовчки це слухає, не перебиваючи. Свої зауваження і доповнення він зможе зробити пізніше. Якщо в групі виникає пауза, ведучий може стимулювати групу запитаннями: «Це все, що ви знаєте про…?» Після завершення розмови ведучий звертається до групи: «Дякую за те, що розповіли про …», і слово для виступу надається наступному учаснику по колу. Процедура закінчується після того, як представлено всіх учасників групи. Вправа добре виявляє загальну емоційну атмосферу в групі та особливості взаємин між учасниками. Ведучому слід контролювати процедуру оцінки товариша, уникаючи критичних і недоброзичливих думок і характеристик.

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

 6. Підсумки заняття

Заняття № 5 Мета: створення сприятливої атмосфери у групі, зняття емоційного напруження, розвиток уміння правильно оцінювати себе, регулювати власні відчуття, розуміти їх.

1. Вступне слово тренера

2. Вправа «Розсміши партнера» Вправа «Розсміши партнера» (Н. Цзен, Ю. Пахомов) Мета: розвинути комунікативні навички, створити атмосферу міжособистісного взаєморозуміння. Методичні рекомендації. Обирається перша пара гравців. Завдання одного учасника – будь-якими засобами розсмішити свого партнера. При цьому він вільний у виборі дій та може щось говорити, робити гримаси тощо. Завдання іншого учасника – намагатися зберігати самовладання і не посміхатися. Якщо першому учаснику вдається розсмішити партнера або хоча б викликати відповідну посмішку, то він обирає іншого з решти гравців і намагається розсмішити його. Якщо у жодний спосіб розсмішити не вдається, то на його роль обирається інший учасник. Під час обговорення потрібно дати можливість висловитися кожному учаснику. Можна у групі визначити найбільш гумористичного і найбільш веселого учасника.

3. Вправа «Папір стерпить все» Незвичайний спосіб познайомитись зі своїми негативними емоціями та переживаннями. Матеріали: великі аркуші паперу (старі газети, шматки шпалер, журнали), скотч, клей, можливо, олівці чи фарби. Інструкція: необхідно згадати про неприємні ситуації, коли ти відчував (ала) агресію, роздратування, страх, образу, біль. Дозволь цим емоціям проявитися. Завдання: створити скульптуру під назвою «Моя емоція». Можна робити все, що завгодно: рвати папір на шматки, м’яти, топтати ногами… Потім за допомогою скотча або клею надати паперу якусь форму. Далі пропонується розглянути її гарненько, розповісти про неї історію (можна використовувати метафоричні карти). 209 По закінченню, зі скульптурою можна зробити що завгодно: трансформувати, розфарбувати в будь-які кольори, прикрасити або розібрати на частини чи викинути.

4. Вправа-рефлексія «Тут і тепер» Мета: ознайомити з суттю процесу рефлексії, підсумувати результати участі у занятті. Хід вправи: Кожному учаснику пропонується описати свої переживання, почуття, думки, що виникають у процесі групової роботи, відповісти на запитання: Що нового дізналися під час заняття? Чи здійснилися ваші очікування? Що було найбільш важливим для вас, що ви використаєте в повсякденному житті?

5. Релаксаційна вправа «Черепаха» Мета: навчити контролювати свої рухи. Інструкція: вчитель встає біля стіни приміщення, інші учасники розташовуються уздовж протилежної стіни. За сигналом керівника вони починають рух. Далі вчитель каже: «Уявіть собі, що всі ми - черепахи. Я-велика черепаха, а ви - маленькі черепашки. Я запросила вас у гості на день народження. Я чекаю вас в гості. Але от біда: святковий торт ще не готовий. За моєю командою ви можете йти до мене, ніде не зупиняючись. Пам'ятайте: Ви- Черепахи і повинні йти як можна повільніше, щоб дійти тільки в той момент, коли торт буде вже готовий «. Керівник стежить, щоб ніхто не зупинявся і не поспішав. Через 2-3 хвилини він дає новий сигнал, за яким всі «завмирають». Перемагає той, хто виявився далі за всіх від черепахи-іменинниці. Гра може повторюватися кілька разів. Потім учитель обговорює з групою у колі, чи важко їм було рухатися повільно і що їм допомогло виконати інструкцію.

 6. Підсумки заняття

Заняття № 6 Мета: навчання учнів найбільш ефективним способам розрядки свого гніву та агресії, розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати свій, сприяти усвідомленню взаємозв’язку емоційної компетентності та позитивного мислення.

 1. Вступне слово

2. Вправа «Хлопчик - зірка «. Мета: Розвиток емоційної сфери,почуття емпатії. Хід вправи:Ведучий: «Одного разу в зимову холоднечу двоє лісорубів побачили, як з неба впала яскрава зірка. В складках плаща вони виявили не зірку, а маленьку дитину. Один з лісорубів взяв дитину і, незважаючи на бідність і голод, приніс його до себе в будинок. Виріс хлопчик дуже красивим. Але злим і гордим. Одного разу, коли в селище прийшла бідна жінка. Вона сказала, що довго шукала хлопчика, що вона його мати. Хлопчик закидав її камінням і не хотів повірити, що жебрачка його мати «. Пауза. Психолог пропонує дітям подарувати свої «сердечкі» тому герою казки, який їм сподобався. Психолог ставить під портретами хлопчика -зірки і жебрачки два підноси: на таці під портретом жебрачки - сірі трикутники, а під портретом хлопчика - цукерки. «Діти, а герої казки теж хочуть зробити вам подарунки. Візьміть собі самі подарунок, але у того героя, який вам сподобався, у того, хто вам більше приємний». Психолог проводить аналіз дій дітей і продовжує розповідати казку: «Раптом, після того, як жебрачка - мати пішла з селища, хлопчик -зірка перетворився на чудовисько. Незабаром він зрозумів, що вчинив погано і три повних роки шукав по світу свою матір. Багато труднощів випробував він, поки знову не став красивим. Він зустрів жебрачку і повинився перед нею. І раптом жебрачка перетворилася на королеву, а хлопчик -зірка став володарем міста. Він був справедливим, по -доброму ставився до сиріт, бідних і хворих». Проводиться обговорення на тему: «Як буває легко говорити про красиві вчинки, і як складно здійснювати їх».

 3.Вправа «Графічний диктант» Мета: Розвиток вміння підкорятися словесним вказівкам дорослого; розвиток рухової сфери та концентрації уваги. Матеріал до завдання: Індивідуальний набір бланків (4 штуки 10x15 см). На кожному бланку зображені 3 ряди дрібних геометричних фігур: Верхній ряд складається з 17 трикутників, середній ряд - з 16 кругів, нижній ряд – з 17 квадратів. Фігури верхнього та нижнього рядів розташовані один проти одного, середнього - у проміжку між ними. Учитель каже: «Ми будемо малювати візерунки. У вас на листочках намальовані ряди трикутників, квадратів і гуртків. Ви будете з'єднувати їх, щоб вийшов візерунок. Запам'ятайте три правила: 1) два трикутника, два квадрати або квадрат з трикутником можна з'єднувати лише через гурток; 2) лінія візерунка повинна йти тільки вперед; 3) кожне нове з'єднання треба починати з тієї фігурки, на якій зупинилася лінія, тоді у візерунку не вийде проміжків. Намалюємо перший візерунок разом «. Разом з учнями вчитель виконує тренувальний візерунок і аналізує його. Потім учні під диктовку вчителя малюють три основних візерунка.

4. Вправа «Чарівний базар» Мета: Програвання внутріособистісних конфліктів, вивчення самовідносин, навчання позитивній оцінці і прийняття власних негативних якостей. Складається з двох частин: Розігріваюча вправа. Обладнання: м’яч. Хід вправи: Назвіть ваші позитивні і негативні якості на першу букву свого імені. Кожний називає одну якість і передає м’яч іншому по колі. Після закінчення вправи обговорення: чи легко важко було знайти якості; які позитивні чи негативні якості швидше приходили на думку і т. д. Основна вправа. Хід вправи: група в колі. Пропонується зіграти в гру, що називається «Чарівний базар». Особливість цього базару полягає в тому, що на ньому торгуються й обмінюються людськими якостями. Ви можете обміняти свій товар на одну, дві, три якості, робити подвійний чи потрійний обмін. Тільки пам’ятайте – не можна просто віддавати якості, нічого не одержавши замість. Обов’язково необхідно обмінятися якостями. Тренер у процесі гри поступово стимулює активність на ринку. Після закінчення вправи група ділиться враженнями від гри. Чи легко важко було знайти якості, щоб хотілося придбати чи від чого хотілося б позбутися? Що вдалося, що не вдалося реалізувати на ринку і чому? Потім необхідно перейти до загального обговорення вправи. Що сподобалося, що не сподобалося у вправі? Що легко було робити, що важко?

 5. Інформаційне повідомлення «Агресивна енергія» Кожній людині від природи дана агресивна енергія. Однак різні люди використовують її по-різному. Одні – щоб творити, і тоді агресивну енергію можна назвати конструктивною, інші – щоб знищувати чи руйнувати, і тоді їхня агресія – деструктивна. Конструктивна агресія – це активність, прагнення до досягнень, захист себе й інших, завоювання волі і незалежності, захист власного достоїнства. Деструктивна агресія – це насильство, жорстокість, ненависть, недоброзичливість, злість, прискіпливість, сварливість, гнів, роздратування, упертість, самозвинувачення. Тому, щоб зрозуміти, що з нами відбувається, дуже важливо розпізнавати свої агресивні імпульси, керувати ними і направляти в бажане русло, не заподіюючи шкоди всьому, що нас оточує. Проаналізуйте власне поводження і постарайтеся відповісти на питання: 1. У якій формі (деструктивній чи конструктивній) найчастіше виявляється ваша агресивна енергія? 2. Подумайте, яким способом ви справляєтеся зі своєю агресивною енергією: даєте їй хід, чи, навпаки, намагаєтеся стримувати? 3. Як ви відноситеся до власної агресивної енергії: боїтеся її, насолоджуєтеся нею, одержуєте від неї задоволення? 4. Які ваші звичні способи розрядки цієї енергії? У процесі виконання вправи необхідно надати можливість висловитися кожному учаснику групи, не обмежуючи його в часі і не звужуючи тематику його розповіді.

 6. Вправа «Рефлексія»

 Заняття № 7 Мета: сприяти усвідомленню взаємозв’язку емоційної компетентності та позитивного мислення.

1. Вступне слово

2. Вправа: «Ти мені подобаєшся» Мета: Розвиток позитивних відносин між дітьми. «Ти мені подобаєшся» являє собою ключову метафору взаємозв'язку всіх учнів класу. Хід вправи: Інструкція: Сядьте, будь ласка, всі в одне загальне коло. Кожен з нас зараз може висловити свої добрі думки і почуття, які він відчуває до своїх однокласників. Той, до кого потрапить мій м'яч повинен подивитися на свого сусіда «добрим поглядом» і сказати: «Ти мені подобаєшся, тому що ...», звернувшись до нього на ім’я. Уважно прослідкуйте, щоб в ході гри всі діти отримали м'яч і сказали добрі слова своєму сусідові. Поясніть дітям, що ми любимо не тільки своїх найближчих друзів, а й кожного учня в класі. Адже в кожному є щось таке, що гідно поваги і любові. Ці думки дуже важливо постійно повторювати і підкреслювати в сучасному суспільстві, наповненому конкурентною боротьбою за місце під сонцем. Жодна сім'я, жоден колектив не зможуть бути повноцінними і ефективними, поки в них будуть залишатися «цапи-відбувайли» і «аутсайдери». Якщо у деяких дітей будуть складнощі з проголошенням початкової фрази «Ти мені подобаєшся, тому що ...», то дозвольте їм замінити її словами «Мені сподобалося, як ти ...». Аналіз вправи: - Чи легко тобі говорити приємні речі іншим дітям? - Хто тобі вже говорив щось приємне до цієї гри? - Чи достатньо дружня наша група? - Чому кожна дитина гідний любові? - Що-небудь здивувало тебе в цій грі?

 3. Вправа: Малюнок емоцій та почуттів Мета: розвивати ставлення до емоцій і почуттів як до життєвого досвіду. Хід вправи: Запропонувати учасникам намалювати ситуації, в яких зображена людина, в якої негативні емоції, та ситуації, в яких у людини позитивні емоції. Для виконання вправи використовується папір та фарби. Обговорення. Що є цінним у переживанні позитивних/негативних емоцій?

 4. Вправа «Емоція по колу» Мета: активізувати учасників до роботи в групі, розвивати навички невербальної взаємодії. Хід вправи: Учасники заняття сідають в коло, по черзі за допомогою міміки передають якусь емоцію, всі інші один за одним її повторюють. Обговорення. Чи легко було придумувати та передавати власну емоцію? Чи важко було відтворювати чужі емоції ? Що відчували ви, коли передавали позитивну емоцію? А коли негативну чи нейтральну?

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

6. Підсумки заняття

 Заняття № 8 Мета: формувати емоційну компетентність; усвідомлення важливості конструктивного ставлення до минулого, теперішнього, майбутнього.

1. Вступне слово

2. Вправа «Злий – добрий» Мета: осмислення емоційних станів. Хід вправи: Група ділиться на пари. Пари сідають один навпроти одного. У цій грі ролі ви будете грати поперемінно: один грає – інший спостерігає, а потім – навпаки. Той хто розпочинає гру, повинен закрити очі, зосередитись і уявити себе злим. «Уявляйте, що тебе найбільше злить. Це окремі люди, ситуації? Що ти відчуваєш у таких випадках найчастіше? Відкрий очі. Тепер спробуй реагувати на ці ситуації так, як ти реагуєш завжди: ходи по кімнаті, стискай кулаки. Мімікою та рухами тіла виявляй свої почуття. Тепер знову сядь на місце, навпроти спостерігача. Заспокойся. Тепер партнер по грі (виступивши в ролі твого дзеркала) спробує зіграти тебе злого. А ти матимеш змогу подивитися на себе зі сторони». Друга частина гри – входження в роль «доброго» розгортається аналогічно. Після цього діти, що перебувають у парі міняються місцями – той, хто був спостерігачем стає гравцем (у ролях «доброго» і «злого»). 216 Обговорення: Опиши свої почуття у різних ролях. Що найважче було зіграти? Чому? Спостерігаючи за грою свого партнера, який грав тебе, чи не хотілось тобі виглядати достойно?

 3. Вправа: «Минуле, теперішнє, майбутнє Мета: розвивати усвідомлення відповідальності за власне життя. Обладнання: аркуші паперу формату А4, олівці, фломастери, фарби. Хід вправи. Тренер пропонує учасникам висловити мовою малюнка міркування на тему «Моє життя». 1. Пригадати головні події минулого і емоції, які найчастіше переживали і зобразити їх на малюнку. 2. Емоції та почуття, які переважають в теперішній період життяпродовжити малюнок. 3. Емоції і почуття, що виникають, коли думаєте про майбутнє – закінчення малюнка. Створити галерею з малюнків, щоб усі мали змогу ознайомитися з малюнками інших . Обговорення. Що символізує ваш малюнок? Позначте на малюнку місце, де ви зараз знаходитесь. Де прагнете опинитися? Коментар тренера. Щойно ви намалювати життєву дорогу, де минуле, теперішнє і майбутнє зайняли свої позиції. Минуле – це досвід. Досвід формує людину як особистість, її життєву позицію, систему переконань, цінностей, настанов. Минулого вже немає і змінити його нереально, можна переосмислити, змінити ставлення до нього і, як наслідок, вплинути на «теперішнє». Звільнившись від негативних емоцій через пробачення, досягаємо душевного спокою і гармонії, емоційно одужуємо, зберігаємо життєву силу. Майбутнє. Майбутнє – воно в уяві. Мрія, цілі, бажання – потужні мотиватори, вони спрямовують потенціал людини, визначають напрямок руху, пробуджують життєву енергію, активізують приховані здібності, ресурси психіки. Теперішнє. Саме сьогодні ми живемо. Саме сьогодні вирішуємо, яким буде завтра і як ставитися до того, що було учора. Ми можемо уявляти майбутнє, мріяти, будувати плани, а важливі рішення, що визначають подальше життя, ухвалюємо саме сьогодні.

4. Вправа «Насос і м’яч» Мета: управління станом м’язового напруження і розслаблення. Якщо дитина хоч раз бачила, як сдувшійся м’яч накачують насосом, то їй легко буде увійти в образ і зобразити зміни, що відбуваються в цей момент з м’ячем. Отже, встаньте один напроти одного. Дитина, що зображає м’яч, повинна стояти з опущеною головою, з мляво висячими руками, зігнутими в колінах ногами (тобто виглядати як не надута оболонка м’яча). Психолог тим часом збирається виправити це становище і починає робити такі рухи, як ніби в його руках знаходиться насос. У міру збільшення інтенсивності рухів насоса «м’яч» стає все більш накачаним. Коли у дитини вже будуть надуті щоки, а руки з напругою витягнуті в сторони, зробіть вигляд, що ви критично дивіться на свою роботу. Поторкайте її м’язи і поскаржиться на те, що ви перестаралися і тепер доведеться здувати м’яч. Після цього зобразите висмикування шланга насоса. Коли ви це зробите, «м’яч» здується настільки, що навіть впаде на підлогу.

 5. Вправа «Шкала злості». Мета: відреагування гніву, злості, вміння усвідомлювати та розпізнавати силу власного гніву. Обладнання: мішень, мішечок з піском. Інструкція: Потрібно потрапити в мішень. Головне - це сила, з якою ти кидаєш мішечок. Вона повинна бути такою ж, як твоє роздратування або злість. Згадай ситуацію, коли ти був роздратований, злегка злився. Якщо згадав, підходь до мене, бери мішечок, вимовляй і закінчуй фразу «Я злегка розізлився, коли ...» і несильно кидай його в мішень. Молодець! Психолог бере мішечок. «Я розізлилася сильніше, коли мене штовхнули», кидає мішечок в мішень з більшою силою. Розповісти мені, коли ти розлютився ще сильніше? (Дитина закінчує речення «Я розізлився сильніше, коли ...» і з більшою силою кидає мішечок в мішень). Добре! Психолог знову бере мішечок. «Я розізлилася дуже сильно, коли на мене накричали». (Ведучий щосили кидає мішечок в мішень. Дитина за бажанням виконує ті ж дії.) Якщо дитина не може закінчити перелічені вище речення, вправу можна спростити. Таким дітям можна просто співвідносити силу своїх кидків з проголошенням стверджувальних речень: «Я злегка розізлився», «Я розізлився сильніше», «Я розлютився дуже сильно». Психолог поясняє: «Мішень і мішечок залишаються у визначеному місці. Тепер ти можеш, при потребі, проганяти свою злість».

6. Підсумки заняття

Заняття № 9 Мета: створення сприятливої атмосфери у групі, зняття емоційного напруження, розвиток уміння правильно оцінювати себе, регулювати власні відчуття, розуміти їх.

1. Вступне слово

2. Вправа - руханка «Високий і сліпий» Мета: підтримувати позитивний настрій, налаштовувати на виконання наступних вправ. Хід вправи: учасникам пропонується закрити очі і стати один за одним по росту, потім навпаки від меншого до найвищого.

 3. Інформаційне повідомлення: «Емоційна саморегуляція» Стереотипні способи управління емоціями: необдуманий викид емоцій, пригнічення, уникнення. Необдуманий викид емоцій – «вибух». Це неконструктивне звільнення від накопичених емоцій при «втраті терпіння». Енергія емоцій трансформується в дії, тому можна відчути полегшення. Це пояснює поширену думку: корисніше для здоров’я дати вільний вихід гніву чи розпачу, ніж стримуватися. «Вибух» емоцій не означає звільнення від них, а лише тимчасове полегшення. Необдуманий викид емоцій руйнує взаємостосунки, може викликати ще більший стрес через почуття провини. Пригнічення – активний вплив на емоції, спрямований проти їх природного перебігу та виявлення. Адже не можна наказати собі: «Не відчувай!» і не відчувати. Заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості. Пригнічені емоції й почуття не зникають, а накопичуються всередині, викликаючи тривожність, напругу, депресію. Відомий фахівець з емоційної компетентності М. Рейнольдс твердить: «Якщо емоції не висловлювати, тоді вони відправляються в тіло. Тіло – ніби сміттєвий бак. Коли він переповнений, серцево-судинна, імунна, травна, статева, інші системи дають збій. Пригнічені емоції не роблять нас щасливими». Заперечуючи власні почуття, забороняємо собі бути емоційними, отже, живими, тоді втрачаємо здатність відчувати взагалі. Життя упівсили. У півподиху. Пригнічення негативних емоцій знищує й позитивні, такі як: ніжність, любов, радість, щастя. Неможливо відключити негативні почуття, не відключивши при цьому позитивні. Уникнення – це спосіб давати раду з емоціями, відволікаючись від них за допомогою усіляких розваг, є однією з форм пригнічення.Замість пригнічення або уникнення емоцій доцільно бути в контакті з ними, довіряти їм, відкрито і природньо висловлювати. Пригнічує або бурхливо висловлює свої емоції той, хто не вміє ними управляти. Емоційна саморегуляція – це свідоме вольове управління внутрішніми процесами своєї психіки, що дозволяє дати «вихід почуттю» у необразливій для інших формі та цілеспрямовано впливати на свій емоційний стан задля його позитивних змін. Існує багато способів саморегуляції, спеціальних технік управління емоціями. Почнімо з емоційної підзарядки.

 4. Вправа: Міняємося місцями Мета: усвідомити взаємозв’язок емоцій з діями, виявити стереотипні емоційні реакції. Хід вправи: Учасники тренінгу сідають на стільці в коло. Стільців на один менше, ніж учасників. Ведучий починає вправу словами «Поміняйтесь місцями ті, хто, коли (емоція) робить (дія)….». Учасники для яких це характерно, швидко встають і міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим. Приклади: Поміняйтесь місцями ті, хто коли злиться, гримає дверима. Поміняйтесь місцями ті, хто коли ображається, не дивиться в очі. Поміняйтесь місцями ті, хто коли радіє, готові обняти весь світ. Обговорення. Які емоційні реакції характерні для більшості з присутніх ?Чому? Чи є взаємозв’язок між емоціями і діями? Обґрунтуйте свою відповідь.

 5. Вправа «Сліпий і поводир» Мета: розвивати соціальну довіру; виховувати уважне ставлення один до одного; спонукати учасників ставати «відкритими», довірливими. Психолог і дитина стають у парі. Один — «сліпий», інший — його «поводир». «Поводир» повинен провести «сліпого» через різні перешкоди. Перешкоди створені заздалегідь (столи, стільці, кубики...). У «сліпого» зав’язані очі. Ціль «поводиря» — провести «сліпого» так, щоб той не спіткнувся або не впав через перешкоди. Після проходження маршруту учасники міняються ролями. Щоб грати було цікавіше, можна змінювати маршрут. 6. Вправа: «Дихальні психотехніки» Мета: розвивати навички освоєння дихальних психотехнік для гармонізації власних емоцій. Хід вправи: Учасникам про пропонується виконувати інструкції тренера: «Сядьте зручно. Розслабтесь і заплющить очі. Розслабте м’язи тіла і сконцентруйтесь на власному диханні. Почніть дихати так, щоб грудна клітка практично не брала участі у цьому процесі. Для контролю покладіть долоню лівої руки на грудну клітину, а правої – на живіт. Дихайте так, щоб права долоня піднімалася і опускалася при вдиху/видиху, ліва ж залишалася нерухомою». Слова тренера: Глибоке дихання є ефективним способом звільнення від тривоги. На тілесному рівні тривога означає нестачу повітря. Тому найкращий спосіб впоратися з тривогою – прийняти її як частину життя, дозволити існувати і дихати Будь-яку емоцію можна «продихати». Заспокійливе дихання. У цій вправі використовується різна психофізіологічна роль вдиху і видиху: вдих – збуджує, мобілізує, підсилює м’язову напругу, супроводжується відчуттям прохолоди; видих – заспокоює, розсіює негативні емоції, допомагає розслабленню м’язів, супроводжується відчуттям тепла. Інструкція тренера : «Сидячи або стоячи розслабте м’язи тіла і зосередьте увагу на диханні. На рахунок 1-2-3-4 робіть повільний глибокий вдих (при цьому живіт випинається вперед, а грудна клітина залишається нерухомою). На наступні чотири рахунки затримайте дихання. Потім зробіть плавний видих на рахунок 1-2-3-4-5-6. Знову затримайте дихання перед наступним вдихом на рахунок 1-2-3-4. Вже через 3-5 хвилин такого дихання помітите, що стали більш спокійними і врівноваженими. Медитативне дихання. Сядьте зручно, закрийте очі, розслабтеся. Зробіть глибокий вдих і скажіть собі, що вдихаєте упевненість, силу, енергію, а видихаєте хвилювання і занепокоєння. Зробіть кілька таких повільних вдихів-видихів.

Заняття № 10 Мета: ознайомитися з емоціями, вербальне і невербальне спілкування з почуттями, корегування негативного досвіду

 1. Вступне слово

 2. Вправа «Скептики і оптимісти» Мета: формування позитивного мислення, розвиток комунікативної креативності, гнучкості в оцінці будь-якої ситуації. Хід вправи: Тренер пропонує об’єднатися учасникам у дві групи. Першій групі пропонує уявити себе скептиками, песимістами, незалежно від справжньої життєвої позиції. Друга група – оптимісти. Завдання групи «Скептики» полягає у тому, щоб сумно назвати щось, що на їхню думку, є проблемою, негативним фактом (краще починати з відносно нейтральних висловлювань, наприклад: «За вікном дощ…»). Завдання групи «Оптимісти» – змінити емоційний полюс повідомлення, наприклад: «Так, і це створює діловий настрій…» або «Коли йде дощ, це чудово, тому що є можливість ще посидіти й випити гарячої кави після тренінгу». Гра продовжується доти, доки є аргументи. Потім учасники міняються ролями. Ті, хто були скептиками, стають оптимістами і навпаки. Обговорення. Про що було легше говорити – про позитивне чи негативне? Як себе почували в ролі скептика/оптиміста? Як думки впливають на емоції? Які особливості мислення скептиків/оптимістів помітили? Які висновки для себе зробили?

 3. Вправа: «Вербалізація емоцій та почуттів» Мета: ознайомлення з техніками вербалізації емоцій та почуттів. Хід вправи. Тренер пропонує учасникам по колу висловити припущення сусідам ліворуч про їхній емоційний стан. Наприклад: «Мені здається, що ти зараз спокійний і зацікавлений тим, що відбувається» Почувши інформацію про свій стан, учасники надають зворотний зв’язок, тобто уточнюють її. Після того, як коло замкнеться, проходить обговорення.

4. Вправа: «Переваги і недоліки» Мета: формувати адекватне ставлення до власних переваг і недоліків. Хід вправи Тренер пропонує учасникам скласти два списки: «Мої переваги» у лівій колонці; «Недоліки « – у правій « Після виконання вправи, учасники рахують по кількості – преваги і недоліки. Якщо недоліків більше – пропонується перефразувати одну із негативних якостей в позитив. Наприклад : «Я лінива, проте це дозволяє мені не перевтомлюватися.» Обговорення. Що було легше/важче визначити: переваги чи недоліки? Який список довший за інший? Що робити з негативними якостями? Як до них ставитися?

5. Вправа: «Улюбленець долі» Мета: сприяти формуванню образу позитивної людини «улюбленця долі» Обладнання: однакові конверти для роботи у малих групах, у які вкладено характеристики людей з позитивним і негативним мисленням Хід вправи: Тренер пропонує учасникам об’єднатися в групи, обрати собі назву й девіз. Кожна група отримує конверт, у якому на окремих стрічках написані характеристики людей з різним типом мислення. Завдання полягає у тому, щоб розмежувати ознаки, характерні для людей з позитивним і негативним мисленням. Група, яка першою виконала завдання, повідомляє свій девіз і починає називати ознаки «улюбленців». Інші групи висловлюють згоду чи аргументують свої точки зору. Потім аналогічно продовжують презентацію інші групи. Обговорення. Якими емоціями сповнені люди з різним типом мислення? Які люди на вашу думку притягують оточуючих ? Вправа «Броунівський рух (молекула)» (О. Євтихов) Мета: зняття напруги учасників групи, більш повне пізнання себе очима групи. Методичні рекомендації: Ведучий пояснює, що всі учасники є атомами. Як відомо, чим вищою є температура навколишнього середовища, тим швидше рухаються атоми. І відповідно: чим нижча температура – тим повільніший рух. У фізиці цей закон називається законом «броунівського руху». Ведучий задає температуру в досить швидкому темпі (від мінусової до плюсової), а учасники рухаються згідно з заданою температурою (наприклад, при t + 1000 – всі бігають, при t – 400 – всі рухаються ледве-ледве). Можна стикатися між собою і змінювати траєкторію руху. Час від часу, ведучий плескає в долоні і говорить: «Молекули по 3, 5, 7», при цьому учасники повинні зібратися в «молекули» із заданою кількістю «атомів».

6. Підсумки заняття

 Заняття № 11 Мета: ознайомити дітей із поняттям «емоції», формувати вміння використовувати способи саморегуляції з метою корекції негативних емоцій та агресивних тенденцій поведінки молодших школярів.

1. Вступне слово

2. Вправа «Емоційна підзарядка» Мета: відчути вплив невербальних компонентів (рухів, жестів, міміки, інтонації голосу тощо) на емоційний стан. Хід вправи: Учасникам пропонується стати в коло і пригадати, яким саме способом (якими рухами, звуками) вони виражають свої позитивні емоції (захоплення, радість, успіх). Потім кожен учасник по колу виконує рух, а всі решта його повторюють. Обговорення. Як себе зараз почуваєте? Що відбулося в процесі виконання цієї вправи?

 3. Вправа «Відтворіть емоції» Учні уявляють ситуацію і відтворюють емоції за допомогою звуків. 1. Продемонструйте дітям, якими звуками вони мають зображувати почуття (радість – кричати «Ура!», злість – гарчати, як собака, і т. д.). 2. Зачитуйте текст, а діти мають озвучити емоції персонажа. Наш Сашко бува веселий, коли друзі є в оселі (зображують радість, кричать: «Ура!») Наш Сашко бува сердитий, коли двійками побитий (зображують злість, гарчать як собака: «Р-р-р» Наш Сашко сумний буває як комп’ютер вимикає (зображують сум, голосно зітхають: «Ох!») Він огиду відчуває, як в багнюку наступає (зображують огиду, говорять: «Фу-у-у…») А незвичне щось побачить, то дивується одначе (зображують подив, говорять: «Ух-ти…») Ну а як чогось злякається, він козак, він не ховається (зображують страх, кричать: «А-а-а…») Підсумуйте: «За допомогою виразу обличчя можна дізнатися, що відчуває інша людина».

4. Гра «Руханка» Станьмо, діти, в дружне коло, (діти стають у коло) Як багато нас довкола (озираються по боках) Дружно сіли, дружно встали (присіли, встали) Покрутились, пострибали (покрутились, пострибали) Ти мій друг і я твій друг (обнялися всі разом у колі) Скільки усмішок навкруг (усі усміхнулися)

 5. Вправа «Дихай і думай красиво» Інструкція. Заплющіть очі, глибоко вдихніть. Подумки говоріть: • «Я –лев» - видихни, вдихни; • «Я – птах» - видихни, вдихни; • «Я – камінь» - видихни, вдихни; • «Я – квітка» - видихни, вдихни; • «Я спокійний» - видихни.

6. Рефлексія. Вправа «Мої враження»

 Заняття № 12 Мета: вчити дітей розпізнавати емоційні відчуття, визначати їх характер (добре, приємно, радісно), розуміти поведінку інших та власну. Розширювати уявлення про емоції радості; формувати позитивні емоції, почуття через посмішку, спираючись на слухове, зорове, тактильне сприйняття.

1. Вступне слово

2. Гра «Знайди пару». Вправа «Знайди пару» (О. Горбатова) Мета: підвищення спонтанності учасників та їх розкутості, створення атмосфери довіри та безпеки. Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Зараз я роздам Вам картки з назвами тварин. Ви повинні прочитати їх на самоті. Після цього ви всі по команді встаєте і починаєте зображати цю тварину. Користуватися можна тільки невербальними способами. Усі назви у картках повторюються двічі, тому кожна тварина буде зображуватися двома учасниками. Ваше завдання – знайти свою пару і стати поруч, нічого не обговорюючи. Потім я підійду до кожної пари і поставлю запитання: «Хто Ви?»

3. Гра «знайди мене» Мета: розвиток навичок спілкування. Для проведення даної гри діти діляться на дві команди, в одній з якої всім зав'язуються очі. Група з зав'язаними очима ходить по кімнаті і знаходить дітей з іншої команди. Але потрібно не просто знайти друга, але і дізнатися його. Це можна зробити, обмацуючи волосся, одяг, руки. Після того, як всі знайдені і названі, учасники міняються ролями.

4. Вправа: «Малюнок як спосіб саморегуляції емоційного стану» Мета: розвивати вміння позбуватися негативних емоційних переживань. Хід вправи: Учасникам пропонується намалювати свій емоційний стан: «Розслаблено, лівою рукою малюйте лінії, кольорові плями, фігури. Уявіть собі, що ви переносите на папір ваш, наприклад, тривожний настрій, ніби матеріалізуючи його. А тепер переверніть папір і з іншого боку напишіть 5-7 слів, що відображають ваш внутрішній стан. Довго не думайте, необхідно, щоб слова виникали спонтанно, без спеціального контролю з вашого боку. Тепер візьміть яскраві фарби, що асоціюються з почуттям радості, впевненості, свободи тощо, додайте нові елементи і кольори у ваш малюнок»

 5. Вправа «Дощик» Діти отримують по аркушу білого паперу, і їм пропонується протягом трьох хвилин дрібно нарізати цей папір, підготувавши матеріал для дощу. Потім діти по черзі підкидають вгору свої «крапельки», намагаючись «намочити» якомога більше оточуючих. В кінці гри вибирається переможець. Потім обговорюється, які почуття відчувають діти, коли вони потрапляють під дощ (моросящій, злива і т.п.).

6. Рефлексія. Вправа «Мої враження»

Заняття 13 Мета: розвиток навичок самоконтролю, покращення рівня сенсомоторного розвитку, відреагування агресії, формування позитивного самосприйняття та само оцінювання

 1. Вступне слово

 2. Вправа на саморегуляцію «Тримай себе в руках» Вправа на саморегуляцію «Тримай себе в руках» Слово психолога: «Діти, якщо ви відчули, що ви злі на когось, вам хочеться плакати або когось ударити – існує багато способів допомогти собі: – можна взяти аркуш паперу і порвати його, – можна взяти м’яч і негативні емоції подолати за допомогою м’яч , – а можна просто прийняти позу стриманої людини. Для цього потрібно розставити ноги на ширині плечей і міцно впертися в підлогу, потім обхопити долоньками свої лікті й сильно притиснути руки до грудей. Порахувати від 1 до 10. Зробити глибокий вдих і видих (3р.) і злість пройде. Нерідко причиною поганого настрою є певні переживання і почуття, які вас хвилюють і тривожать. Це здивування, страх, радість, смуток, гнів, сором. Ви не можете залишатися байдужими до того, що вас оточує і що відбувається навколо. Іноді чиїсь учинки чи якісь події хвилюють вас тривалий час. - Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували страх. - Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували здивування. - Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували радість. - Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували смуток. - Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували гнів. - Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували сором. - Ваші почуття, бажання, уподобання керують вашою поведінкою «. Підсумуйте: «Отже, ваш настрій відбивається на поведінці, вчинках, діях, розмові, ставленні до оточуючих. Якщо настрій гарний, вам хочеться спілкуватися з друзями, допомагати іншим і навпаки»

 3 Арт-терапевтична вправа «Скриня того, що мене засмучує» (І. Кисельова) Уяви, що тобі дали чарівну скриню, яку можна замкнути. Ти можеш покласти в цю скриню все, що тебе засмучує або сердить і там воно буде надійно замкнено. Нічого не може вислизнути з цієї скрині. Але коли тобі захочеться подумати про щось або вирішити, що з цим можна зробити, ти можеш дістати це зі скрині. А коли закінчиш – можна покласти це назад. Намалюй або виготови свою скриню. Потім намалюй або створи зображення того, що тебе засмучує або злить, і поклади їх у скриню.

 4. Етюд «Посварились - помирились» - Діти, дійсно, образи треба вміти прощати і краще дружити з усіма, і дарувати один одному лише свою доброту. - А ви знаєте, що таке доброта? - Чи можна її побачити? - Уявіть собі, яка вона? - Так, діти, доброту, як і образу, не можна побачити, доторкнутись, але від неї нам стає тепло, приємно і радісно на серці. Нам добре, коли поряд з нами добра, лагідна мама, добрі, хороші люди і щирі друзі. Доброта – - це просто приємне, добре, ввічливе слово; - це ваша щира допомога чи порада тому, хто її потребує; - це просто ваша усмішка, що як тепле сонечко зігріє в лютий мороз того, кому важко і сумно. Тож давайте подаруємо всім свою доброту, адже це нам нічого не коштуватиме, а всім буде приємно її отримати. А знаєте як це зробити? Ні? Дуже просто! Зараз я вас навчу. Станьте в коло. Давайте зігріємо свої руки теплим диханням, ніби вкладаємо в них свою добру душу. Уявіть собі, що від вашого теплого подиху у ваших долоньках загорілась маленька іскорка, ніби сонячна краплинка – тепла й лагідна. А тепер простягніть свої руки до всіх, посміхніться й подаруйте їм свою доброту. Ось так! ( діти здувають уявну іскорку зі своїх долонь..) Тепер ви знаєте, як дарувати людям доброту. Дорогі діти! Бажаю, щоб доброти, яку подарували ви один одному, було так багато, щоб вистачило на все життя, щоб ви дарували її всім і щоб вона у вас ніколи не скінчалась!

5. Вправа «Чарівна крамничка». Мета: Осмислення та усвідомлення власних життєвих цінностей. Зосередження на уявленні про себе, про свої особливості, обмірковуванні, що б їм хотілося змінити. Хід вправи: Один з учасників групи приходить в «Чарівну крамничку», продавець в якому - ведучий. Продавець-чарівник може запропонувати учаснику все, що тільки можна побажати: здоров'я, кар'єру, успіх, щастя, любов ... але вимагає, щоб покупець теж заплатив за це тим, що цінує в 230 житті: здоров'ям, любов'ю і т. д. Учасники можуть зосередитися на уявленні про себе, про свої особливості, обмірковуванні, що б їм хотілося змінити.» Я хочу запропонувати вам вправу, яка дасть вам можливість подивитися на самих себе. Уявіть собі, що гуляючи лісом, ви раптово потрапляєте на стежку, яка виводить вас до якогось старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите в середину. Це - стара крамничка, причому чарівна. Тепер уявіть, що я - продавець цієї крамнички. Ласкаво просимо! Тут ви можете придбати що-небудь, але не речі, а риси характеру, здібності - все, що побажаєте. Але є ще одне правило: за кожну якість, ваше бажання ви повинні віддати щонебудь, іншу якість або від чогось відмовитися. Той, хто побажає скористатися чарівною лавкою, може підійти до мене і сказати, чого він хоче. Поставлю питання: «А що ти віддаси за це?» Він повинен вирішити, що це буде. Обмін відбудеться, якщо хто-небудь з групи захоче придбати цю якість, здатність, вміння, то, що віддається, або якщо мені, хазяїнові лавки, здасться цей обмін рівноцінним, сподобається ця здатність, вміння. Кожен учасник групи повинен спробувати зробити хоча б одну покупку. Обговорення результатів «обміну» з групою.

 6. Підсумки заняття

Заняття 14 Мета: розвивати компетенції емоційної саморегуляції; розуміння невербальної мови тіла і рухів, сприяти розвитку компетенції емоційної саморегуляції: вербалізації емоцій та почуттів.

1. Вступне слово

2. Вправа «Мій настрій сьогодні» На початку заняття дітям роздаються жетони – сердечка. Психолог пропонує дітям подумати і прикріпити свій жетон на смужку веселки того кольору, який відповідає його настрою сьогодні. Психолог: - Я бачу за цією веселкою, що у вас сьогодні веселий життєрадісний настрій, але ж так буває не завжди. Іноді виникають ситуації, коли нам стає сумно і боляче, прикро і самотньо. Так, дійсно, діти, ви ,мабуть, помітили, що в житті часто поряд зустрічаються добро і зло, щастя і сльози, радість і образа (показуємо на зображення сонечка і заплаканої хмаринки). - Діти, сьогодні я принесла «Скриньку образ». У ній знаходяться картинки, на яких зображені різні неприємні чи образливі ситуації, які часто трапляються, мабуть, і з вами. Якщо ви знайдете правильне розв’язання цих ситуацій, то всі образи зникнуть назавжди. А всі добрі діла, що ви запропонуєте, я буду збирати у цю чарівну «Торбинку добрих справ».

 3. Дидактична гра «Як вчинити?» Демонструються картки із зображенням проблемних ситуацій. Діти самостійно підбирають маленькі карточки з варіантом відповідей, як би вони вчинили в даній ситуації, та розкладають їх відповідно до «Торбинки добрих справ» або до «Скриньки образ». - Діти, ви допомогли нам знайти вихід із цих ситуацій. А тепер розкажіть, коли вам буває неприємно, коли ви ображаєтесь? А допомагати вам буде маленький талісман, веселий гномик. Говорити буде той, у кого в руках цей чарівний талісман.

4. Психотехніка «Я ображаюсь, коли..» - А зараз спробуйте уявити свою образу (візуалізація образи). - Якої вона величини? - Якого кольору? - Якої вона форми? - На що схожа? А тепер давайте сконструюємо її з паперу (дітям роздано аркуші тонкого паперу, який дозволяється рвати, м’яти, згортати, скручувати). Давайте складемо усі свої образи у торбинку і … Що ми зробимо з нашими образами? (пропозиції дітей) - Діти, в мене теж є образа, ось вона (надути повітряну кульку). Я теж хочу, щоб вона зникла. Ось так я її знищу (придавити, щоб лопнула). - Бажаю вам, щоб усі образи на землі зникли назавжди. А зараз закрийте очі, розслабтесь, відпочиньте і послухайте музику. Звучить легка музика, психолог читає текст. - Діти, образу не можна побачити, понюхати, доторкнутися до неї. Але від образ все навколо здається нам сумним, невеселим, темним, холодним і нам стає боляче і самотньо, нібито нас ніхто не любить. Але це не так. Адже не можна дуже довго ображатись один на одного. Можна відразу про образу забутись, Можна просто посміхнутись, Можна навіть відвернутись, Можна і пожартувати, Посидіть, поговорити, І образи всі простити! Треба дружбой дорожити – А образи відпустити! А тепер відкривайте очі і покажіть, як ви вмієте прощати один одного. Треба подивитись другові в очі, посміхнутись і обійняти його. Можна сказати слова: «Мирись, мирись і більше не сварись! «,- і простити один одного.

5. Вправа: «Зустріч казкових героїв». Мета: Корекція негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин один з одним в процесі взаємодії. Хід вправи: Дорослий підбирає кожній дитині казковий персонаж, який володіє протилежними особистісними особливостями. Наприклад, конфліктній дитині пропонується роль персонажа, який з усіма дружить, всім допомагає (Попелюшка, Хлопчик-мізинчик), дитині з низькою самооцінкою пропонується роль героя, яким всі захоплюються (наприклад, Ілля Муромець), активній дитині з руховою розгальмованістю роль, що передбачає обмеження активності (скляний чоловічок, стійкий олов'яний солдатик) і т. п. Казкові герої можуть бути вигаданими. Діти сідають в коло і відкривають зустріч казкових героїв. Тему для розмови діти можуть обрати самі. Вони придумують казку для своїх героїв і розігрують її. Після гри проходить обговорення. Зразкові питання: Опишіть свої відчуття в новій ролі. Що заважало зберігати певний стиль поведінки? Чи зможете ви в реальному житті поводитися так, як ваш герой? Які сильні і слабкі сторони кожного героя?

6. Підсумки заняття

 Заняття 15 Мета: сприяти розвитку емоційної компетентності через усвідомлення взаємозв’язку між думками, емоціями та тілесними проявами

 1. Вступне слово

2. Вправа: «Віддати наказ». Мета: Усвідомлення емоційного стану іншої людини в ситуації приниження. Аналіз та усвідомлення власних відчуттів в ситуації зміни ролей. Хід вправи: Інструкція: Чи знаєте ви таких дітей, які люблять роздавати всім накази і поводяться, як великі начальники? Не називаючи ніяких імен, розкажіть, як поводяться такі діти, коли намагаються нав'язати іншим свою волю? А чи знаєте ви таких дітей, які дозволяють робити з собою все, що завгодно - штовхати, дражнити, знущатися - і не знаходять в собі мужності припинити все це і сказати: «Ні Я цього не хочу!». Знову ж, не називаючи жодних імен , розкажіть, як виглядають такі діти, з яким виразом обличчя вони ходять, як висловлюються, як поводяться? А тепер розбийтеся на пари. Вирішіть, хто з вас буде «А», а хто - «Б». «А» повинен стати надзвичайно деспотичною людиною, яка диктує дитині, що та повинна робити. Наприклад: «А ну, йди чистити черевики!», »Не смій зі мною сперечатися!», «Швидко йди робити домашнє завдання!» і так далі. «Б» повинен зіграти роль дитини, з якою можна робити все, що завгодно. Він повинен говорити своєму партнерові, що в усьому з ним згоден. Наприклад: «Ти завжди-завжди правий» ,»Я такий дурний, що ніколи б сам не додумався зробити так, як ти кажеш»,»Я чиню правильно тільки тоді, коли роблю все, що ти мені кажеш» і так далі. Тепер протягом двох хвилин грайте в таких деспотичних і таких принижених людей. Потім попросіть дітей помінятися ролями. Можете запропонувати різні варіанти ролей. Аналіз вправи.

3. Вправа «Обери острів». Мета: Сприяти активізації членів групи, групової згуртованості. Формування почуття поваги до прав людини на власну думку, самостійність «іншого», толерантне ставлення і прийняття особистісних відмінностей. Хід вправи:Розкладаємо на підлозі великі аркуші паперу, окреслюємо крейдою або позначаємо кольоровою стрічкою обриси великих «плям». Це і є наші острови. На кожному з островів встановлена табличка з його назвою. Напевно, буде на нашому архіпелазі Острів Задоволення, Острів Невпевненості, Острів Сумнівів, Острів Самотності, Острів Традицій, Острів Пригод, Острів Тиші, Острів Кохання,Острів Недовіри, Острів Культури,Острів Анархії... Назвавши всі точки імпровізованій острівної країни ми просимо членів групи «заселити» острови: познайомитися з кожним, подумати, вирішити і ... обрати» свій» шматочок землі. Наступний етап полягатиме в тому, що остров'яни поспілкуються один з одним в межах своїх володінь, розкажуть про причини, що спонукали їх заселити саме цей острів, дадуть відповідь на питання цікавих сусідів. Потім ведучий сам пускається у плавання між островами, вибірково вислуховує «населення». Підведення підсумків: - Чий вибір Острова здався вам несподіваним? в своєму виборі або оцінках спонукали його причин? 235 - Які причини вибору викликали у вас здивування? - Чи знайшли ви на своєму острові споріднену душу? - Якби у вас було право додаткового вибору, який острів ви обрали б і чому?

4. «Володар кільця». - Мета: сприяти зближенню учасників тренінгу. Спонукати учасників до партнерської співпраці, в умінні переконувати. Розвивати логіку мислення і дій в ігровій ситуації з партнером. Розсунути «межі креативності», зняти страх перед поставленою проблемою. Спонукати учасників активно проявляти якості творчої особистості: гнучкість мислення, винахідливість; уяву, здібності до лицедійства. - Обладнання:Мотузка довжиною 1,5-2метри, кільце, ручки, аркуші паперу для записок, релаксаційна музика. Мета:Сприяти зближенню учасників, спонукати до партнерської співпраці. Хід вправи:Три-чотири учасники беруть в руки кінці мотузок довжиною 1,5-2 метра кожна, прив'язаних до кільця (це може бути моток скотча). Їх завдання - скоординувавши зусилля, опустити це кільце на лежачий на підлозі землі предмет: шишку, монету, камінчик. Перший етап - зробити це з відкритими очима. Другий етап - очі учасників зав'язані, а вправа виконується за допомогою учасника-дублера. Дублери не можуть розмовляти, вони можуть тільки спрямовувати рухи гравців, керувати їхніми рухами. Обговорення результатів вправи.

5. Вправа «Давайте жити дружно!» Мета: Розвивати уміння переконувати оточуючих, уміння орієнтуватися у поведінці та висловлюваннях інших, гнучкість мислення, винахідливість, уяву. Хід вправи: Пам'ятаєте фільм про Кота Леопольда і його супутників - мишенят, яким він пропонував: «Давайте жити дружно»? Група ділиться на міні-групи. Одна людина (або по призначається, або за бажанням) буде грати роль Миші. Всі решта - Коти, які отримують від тренера заздалегідь заготовлені записки з котячими іменами. Тільки на одній записці в кожній групі є ім'я Леопольд, інші імена - Васька, Сніжок, Рижик, Пушок. Записки потрібно розгортати таємно від інших учасників групи. Гра полягатиме в тому, що кожен Кіт протягом 1-2 хвилин повинен продумати свою тактику і потім переконати мишку, що саме він Леопольд, доброзичливий, а не небезпечний для цієї мишки хижий і підступний кіт. Обговорення: Хто був найбільш переконливим? Чому у когось не вийшло переконати? Що заважало? 6. Підсумки заняття

Заняття 16 Мета: розвиток навичок самоконтролю, покращення рівня розвиток концентрації уваги і рухового контролю, розрядка імпульсивності, розвиток, формування позитивного самосприйняття та само оцінювання.

 1. Привітання. Вступне слово

 2. Вправа: «Розігрування ситуацій». Мета: Побачити широкий спектр різних поведінкових проявів та шляхів вирішення конкретної ситуації. Хід вправи: Для проведення гри вибираються і розігруються по ролям ситуації, які викликають у учасників групи найбільшу тривогу, негативні емоції, напругу. Ситуації для розігрування можна запропонувати такі, як: «Відповідь біля дошки»,» Обговорення з учителем оцінки за контрольну роботу»,» Прохання про допомогу у виконанні завдання», «Групове рішення задачі» і т. п. Не обов'язково обмежувати зміст пропонованих ситуацій рамками шкільного життя. Можна використовувати ситуації повсякденного спілкування дитини зі своїми однолітками і дорослими. Важливо тільки, щоб ситуація була наповнена конкретним змістом і включала події, які реально відбувалися з кимось із учасників групи або може статися з кожним з них .В ході розігрування проводиться спільний пошук найбільш оптимальних шляхів виходу з тривожних ситуацій, обговорюються різні шляхи їх вирішення.

 3. Вправа «Обмін ролями» Мета: Показати широкий спектр різних поведінкових проявів та шляхів вирішення конкретної ситуації. Встати на позицію іншого, відчувати його почуття і переживання, подивитися на проблему «очима» партнера. Мета: Встати на позицію іншого, відчувати його почуття і переживання, подивитися на проблему «очима» партнера. Хід вправи: Вправа «Обмін ролями» може використовуватися самостійно або як частина попередньої гри. Для його реалізації запропонуйте дітям, які брали участь в розігруванні ситуації, помінятися ролями той, хто зображував школяра, стане суворим учителем і навпаки: Розіграти ситуацію повторно. Після повторного розігрування бажано обговорити з дітьми, що кожен з них відчув в новій ролі, чи змінилися його почуття по відношенню до людини, яку він зображував.

4. Вправа «Стану іншим». Мета: Корекція негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин в процесі спілкування. Мета: Корекції негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин в процесі спілкування. Хід вправи: Дана вправа проводиться як продовження рольового розігрування тривожать ситуацій. Перед проведенням цієї вправи діти обговорюють, які риси характеру проявилися в даній ситуації у її учасників (конфліктність, агресивність, невпевненість у собі, висока активність). Потім пропонується знову розіграти ситуацію з умовою демонстрації в ній протилежних рис. Наприклад: конфліктний герой повинен всіх примиряти, агресивний заспокоювати тих, хто свариться, невпевнений - охоче братися за будь-яку справу і доручення. Кожному учаснику дають по три «життя», яких вони позбавляються, якщо змінять свій стиль поведінки. У якості «суддів» можуть виступати інші учасники гри або ведучий. Після гри проводиться обговорення її підсумків, в ході якого діти описують свої почуття і відчуття в новій ролі, обговорюють, що заважало і допомагало зберігати обраний стиль поведінки, які сильні і слабкі сторони такої поведінки, що можна зробити, щоб зберегти його в реальному житті.

5. Вправа «Хто є хто?». Мета: Відпрацьовувати вміння аналізувати свої особистісні особливості та якості інших людей, формувати уявлення про індивідуальні особливості своїх товаришів. Хід вправи: Кожному учаснику групи дається ручка і лист паперу. На ньому учасники записують відповіді на питання, які задає ведучий. Важливо, щоб учасники відповідали на питання чесно і щиро. Питання можуть бути найрізноманітнішими. Наприклад: (Тварина, рослина і т п).»На яку птицю ти схожий?» ,»Який настрій у тебе буває найчастіше?», «Чи багато у тебе друзів?» і т. п. Ведучий задає дітям 5 - 6 питань. Потім відповіді дітей забираються і ведучий, не називаючи імені автора, зачитує його відповіді. Діти повинні спробувати вгадати, хто з учасників групи так відповідав, і назвати його. Можна запитати на які ознаки при цьому орієнтувався той чи інший учасник вправи. Далі група аналізує, чому того чи іншого учасника вгадати не вдалося. Діти обговорюють, чи дійсно він відрізняється тими якостями, які собі приписав. Вправа дозволяє дітям відпрацювати вміння аналізувати свої особистісні особливості і якості інших людей, формує у дітей уявлення про індивідуальні особливості своїх товаришів. Гра також розвиває здатність передбачати думки і думки іншої людини.

 6. Підсумки заняття

Заняття 17 Мета: розвивати здатність розуміти та розрізняти емоційні стани, розширити знання про настрій, від чого він залежить; допомогти справлятись з негативними переживаннями; здійснювати психом’язове тренування.

 1. Вступне слово

 2. Вправа: « Який я?». Мета: Формування адекватної самооцінки Хід вправи: Тест. Уяви собі, що ти впіймав Жар-птицю. Вона може виконати будьяке твоє бажання. Загадав бажання? Придумав Пояснення? Якщо твоє пояснення збігається з якимось (якимись) з наведених нижче варіантів відповідей, познач цей варіант. Я хочу отримати це ... – бо це є у інших, – бо цього немає у інших,– бо ЦЕ необхідно моїм родичам, друзям,– бо це необхідно мені сьогодні,– бо просто хочеться. А як можна назвати душевні якості (або риси характеру), що підказали тобі ту чи іншу відповідь? -Заздрісність, -Хвалькуватість, -Доброта, -Дбайливість, -Дружелюбність, -Практичність, -Жадібність. Навіть якщо ти виявив у себе всі названі риси характеру, це ще не повний твій «портрет». Багато інших якостей проявляються в твоїх вчинках, звичках, відносинах з людьми. Одні можна назвати хорошими, інші - поганими. Вони іноді борються в твоїй душі, а яке переможе - вирішуєш ти сам. Твоя думка: Які якості ти вважаєш хорошими, а які поганими? Які риси свого характеру тобі заважають, а які ти б хотів придбати? Оповідання «Трус» (Л. Пантелєєв) Справа була в Криму. Один приїжджий хлопчик пішов на море ловити вудкою рибу. А там був дуже високий, крутий слизький берег. Хлопчик почав спускатися, потім подивився вниз, побачив під собою величезні гострі камені і злякався. Зупинився і з місця не може зрушити. Ні туди, ні сюди. Вчепився в якийсь колючий кущик, сидить навпочіпки і дихати боїться. А внизу, в морі, в цей час рибалка ловив рибу. І з ним в човні була дівчинка, його дочка. Вона все бачила і зрозуміла, що хлопчик боїться. Вона стала сміятися і показувати на нього пальцем. Хлопчику було соромно, але він нічого не міг з собою зробити. Він тільки став прикидатися, ніби сидить просто так і ніби йому дуже жарко. Він навіть зняв кепку і став нею махати біля свого носа. Раптом подув вітер, вирвав у хлопчика з рук вудку і кинув її вниз. Хлопчику було шкода вудки, він спробував сповзти вниз, але знову у нього нічого не вийшло. А дівчинка все це бачила. Вона сказала батькові, той подивився вгору і щось сказав їй. Раптом дівчинка стрибнула у воду і попрямувала до берега. Взяла вудку і пішла назад до човна. Хлопчик так розсердився, що забув геть усе і стрімголов покотився вниз. - Гей! Віддавай! Це моя вудка! закричав він і схопив дівчинку за руку. На, візьми, будь ласка, сказала дівчинка. Мені твоя вудка не потрібна. Я навмисне її взяла, щоб ти зліз вниз. Хлопчик здивувався і каже: - А ти почім знала, що я злізу? - А це мені тато сказав. Він каже: якщо боягуз, то, напевно, і жадібний. Обговорення змісту оповідання, свого ставлення до історії, до поведінки кожної дієвої особи.

3. «Розгнівані кульки». Мета: Навчити дітей безпечним способам висловлювання агресії. Допомогти дитині зрозуміти, яким чином в людині накопичується гнів і як він потім, вириваючись назовні, може травмувати навколишніх, та й саму людину; активізувати сенсорні канали сприйняття, щоб дитина могла відчути, «почути» роздратування і гнів, і тим самим краще усвідомити їх природу і зміст; показати і навчити безпечним способам висловлювання почуття гніву і роздратування; закріплювати отримані знання і навички у повсякденному житті дитини. Обладнання: Червоні кульки (у два рази більше ніж учасників), різнокольорові кульки, плакат з веселкою.

 Мета: показати та відпрацьовувати прийоми роботи з гнівом. Хід вправи: Діти, надуйте червоні кульки і зав’яжіть їх. Уявіть, що надута кулька – це тіло людини, а повітря, що знаходиться в ній – почуття роздратування і гніву. Скажіть, чи може зараз (діти тримають зав’язані кульки) повітря потрапити у кульку, або вийти з неї? Що трапиться, коли почуття гніву і роздратування переповнюють людину? А чи може людина, яка переживає роздратування і гнів, залишатися спокійною? Діти, а тепер стрибніть (сісти, надавити рукою, затиснути під пахву…) на свою кульку так, щоб вона вибухнула. Що трапилось з кулькою? Чи може такий спосіб висловлювання гніву бути безпечним? Чому? Що ви відчули, коли вибухнула кулька? Діти, якщо кулька – це людина, то кулька, яка вибухнула, означає якусь агресивну дію, наприклад напад на людину. Чи можна вважати такий спосіб висловлювання гніву безпечним? Давайте надуємо ще одну червону кульку, але зав’язувати її не будемо. Тримайте кульку міцно в руці, щоб повітря не виходило назовні. Ви пам’ятаєте, кулька – це людина, а повітря всередині неї – почуття роздратування і гніву. А тепер випустіть з кульки трохи повітря і знову міцно її затисніть. Ви помітили, що кулька зменшилась? Чи вибухнула кулька, коли з неї випустили повітря? Чи можна такий спосіб висловлювання гніву вважати більш безпечним? Чи залишилась кулька цілою? Чи налякала когось? Діти, коли ми висловлюємо гнів, контролюючи його, то він нікому не завдасть шкоди. На нашому плакаті є смужка веселки такого ж кольору, як і наші кульки. Який це колір? (Червоний). Прочитайте (подивіться на картки) в червоній кульці, що можна зробити, щоб зменшити почуття гніву. (Перекидатись, купатись, колотити подушку, корчити пики перед дзеркалом, фарбувати, малювати, крутити колеса) Давайте помалу випускати повітря з кульки і виконувати зазначені вправи. Діти, гнів і роздратування, якщо їх безпечно висловлювати, можуть «вийти» з людини, як повітря з нашої кульки. А тепер давайте подивимось на плакат, там ви бачите смужки веселки інших кольорів, що написано на них? (діти читають написи на плакаті: спокій, полегшення, задоволення, щастя, радість, хороший настрій (розглядають картки)

4. Вправа «Хвиля» Цілі :Вчити концентрувати увагу; керувати своєю поведінкою. Хід вправи: Дітям пропонується зобразити море, яке, залежно від погоди може бути дуже різним. Ведучий дає команду «Штиль!» Всі діти завмирають. За командою «Хвиля « Діти шикуються в лінію і беруться за руки. Ведучий вказує силу хвилі, а діти присідають і з інтервалом 1-2 секунди встають, не відпускаючи рук. Гра закінчується командою «Штиль!»

5. Вправа «Такі різні настрої» Мета: вчити розрізняти позитивні та негативні емоції. Хід вправи: Кожна дитина отримує набір карток на яких зображені люди, що знаходяться у різних емоційних станах. Дітям пропонують розглянути зображення людей, розкласти на дві купки (позитивні-негативні) і пояснити, за якими ознаками вони визначили такі протилежні стани. Потім спробувати виразно відтворити пару протилежних емоцій.

6. Підсумки заняття

Заняття 18

Мета: розвивати емоційну сферу, спонукати до вираження своїх емоцій та почуттів; знижувати емоційне напруження, навчати способів подолання замкненості, пасивності

1. Вступне слово

2. Вправа: «Малюємо настрій». Мета: розвиток емоційної сфери, уяви, розслаблення, проекція власних почуттів та емоцій. Хід вправи: Дітям пропонується один з наступних варіантів завдань: 1.Зробіть малюнок на тему: «Мій настрій зараз». 2.Кожна дитина «витягує» картку з тією чи іншою емоцією, яку вона повинна зобразити. 3.Діти малюють ту емоцію, з якою познайомилися на даному занятті (наприклад, страх, здивування та ін.) Під час обговорення вибирають малюнки, найбільш яскраво відображають цю емоцію.

 3. Рухлива гра «Море хвилюється...» Знайому всім дітям і дорослим гру дещо змінили відповідно до мети тренінгу. Діти вибирають ведучого, який повертається до інших спиною і промовляє всім знайомі слова: «Море хвилюється раз.. .»Після рахунку «три» діти повинні завмерти в незвичайній позі. Ведучий по черзі підходить до кожної дитини, «включає» його і намагається, кого і в якому емоційному стані він відобразив. Потім дитина сама розповідає, що вона хотіла зобразити. При цьому вчитель аналізує разом з групою виразні невербальні засоби передачі задуманого образу (міміка, жести, погляд, стиснуті кулаки, «кігті» і т. п.), аналізує наскільки вдалим був їх вибір. Характер пози дитини і його вербальне пояснення також мають діагностичну цінність для керівника групи. Досить часто діти зображували страшних, агресивних боксерів, героїв відео - і мультфільмів ( динозаврів, ніндзів-черепашок, роботронів і т. п.), або маленьких, слабких, наляканих тваринок (зайчиків, білочок, мавпочок - частіше дівчатка).

 4. Вправа «Дзеркало» Мета: розвиток невербальних методів комунікації, вміння розуміти міміку, статус дитини в групі. Діти сідають напроти один одного. Одна дитина відображає якусь емоцію людини. Інша — «дзеркало» — відтворює цю емоцію й називає її. Потім діти міняються місцями.

5. Гра «Кричалки - шепотілки - мовчалки» Мета: розвиток самоорганізації та самоконтролю. Психолог. Діти, уважно стежте за сигналами. Коли я піднімаю червону долоню - «кричалку», можна бігати, кричати, шуміти; жовту долоню - «шепотілку» - можна тихо рухатися та шепотіти, на сигнал «мовчалка» - синя долоня - ви повинні завмерти на місті або лягти на підлогу і не рухатися. Закінчити гру слід «мовчанками».

6. Підсумки заняття

 Заняття 19 Мета: розвивати емоційну сферу; формувати доброзичливе ставлення до людей, розвивати комунікативні здібності; знижувати емоційне напруження

1. Вступне слово

2. Вправа: «Малюємо настрій». Мета: розвиток емоційної сфери, уяви, розслаблення, проекція власних почуттів та емоцій. Хід вправи: Дітям пропонується один з наступних варіантів завдань: 1.Зробіть малюнок на тему: «Мій настрій зараз». 2.Кожна дитина «витягує» картку з тією чи іншою емоцією, яку вона повинна зобразити. 3.Діти малюють ту емоцію, з якою познайомилися на даному занятті (наприклад, страх, здивування та ін.) Під час обговорення вибирають малюнки, найбільш яскраво відображають цю емоцію.

3. Вправа «Я не вмію» (К. Фопель) Мета: поглиблене пізнання учасників групи, виявлення рівня щирості та відвертості очима групи. Методичні рекомендації: Учасники сідають по колу (так, щоб всі бачили один одного) і по черзі розповідають про себе, починаючи зі слів: «Я не вмію...». Тренер після висловлювань, у разі потреби, може ставити запитання. Після того, як виступили всі учасники, можуть ставити запитання всі бажаючі (якщо вони виникли під час проведення вправи). Завдання тренера спостерігати й аналізувати виступи. Хтось із учасників дійсно намагатиметься бути щирим, зізнається у своїх невміннях (які свідчать про те, що людина бажає цьому навчитися), а хтось намагатиметься продемонструвати себе з кращого боку, не бажаючи розкриватися перед малознайомими людьми (відповідно, висловлювання «Я не вмію прати» і «Я не вмію брехати» відрізнятимуться інформаційною навантаженістю). Завдання тренера – налагодити вільний, цікавий діалог.

 4. Вправа «Все одно ти молодець, тому що...» (О. Горбатова) Мета: формування позитивного самоставлення. Методичні рекомендації: Учасники розподіляються на пари. Один партнер розповідає іншому про складні життєві ситуації, про щось неприємне, або зазначає про будь-який свій недолік тощо. Його співрозмовник уважно вислуховує і вимовляє фразу: «Все одно ти молодець, тому що...».

5. Вправа «Встань до шеренги» (О. Горбатова) Мета: створення атмосфери довіри, зняття напруги. Методичні рекомендації. Учасники діляться на дві мікрогрупи, кожна з яких вибудовується в шеренгу. Інструкція: «Зараз я буду давати завдання; їх треба виконувати швидко, точно і мовчки. Сутність завдань в тому, що ви всередині своєї шеренги повинні помінятися місцями у відповідності до певної ознаки. Завдання 1: вишикуйтеся за зростом; найвищий учасник займає крайню ліву позицію. Завдання 2: вишикуйтеся за кольором волосся; учасник із темнішим волоссям займає крайню ліву позицію. Завдання 3: вишикуйтеся за кольором очей; учасник із темнішими очима займає крайню ліву позицію. Завдання 4: вишикуйтеся за кольором одягу; учасник в темнішій одежі займає крайню ліву позицію.

6. Підсумки заняття

Заняття 20 Мета: закріпити знання дітей про емоції, вміння їх розрізняти; розвивати вміння керувати собою та власними емоційними станами; здійснювати психом’язове тренування

1. Вступне слово

2. Вправа «Салют». Дітям пропонується вибрати на свій смак кілька кольорових аркушів паперу, потім протягом п'яти хвилин дрібно нарізати їх, підготувавши таким чином матеріал для салюту. Після цього кожна дитина підкидає вгору свої шматочки - зображує свій салют, а решта йому аплодують. Обговорюється, який салют виявився гарним і чому. Потім ведучий перекладає обговорення на почуття, які діти відчувають, коли показують салют.

3. Вправа «Передай емоцію» (О. Горбатова) Мета: створення атмосфери довіри та безпеки, згуртованість. Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Інструкція: «Зараз ми з вами оберемо головного учасника, який загадає будь-яку свою емоцію. Після чого всі закриють очі. Головний учасник доторкнеться до свого сусіда, той розплющить очі і більше не буде їх закривати до кінця гри. Головний учасник повинен невербальними засобами зобразити йому задуману емоцію, і коли сусід що-небудь зрозуміє для себе, він доторкається до наступного учасника, щоб передати ту ж емоцію, але своїми методами. Гра продовжується в повній тиші та в швидкому темпі. По завершенню кола всі учасники, починаючи з останнього розповідають, яку емоцію вони отримали та передали.

4. Вправа «Ланцюжок, який об’єднує людей» Мета: розвиток взаєморозуміння і взаємоповаги в групі, розуміння того, як добро, так і зло передається від людини до людини. Обладнання: клубок ниток. Хід вправи: члени групи, сидячи в колі, передають один одному клубок ниток, супроводжуючи це висловлюваннями, які розпочинаються словами: «Я вдячний тобі за те…». Коли клубок повернеться до того, хто розпочинав, членам групи треба натягнути нитку, заплющити очі, ввійти в стан, який сприяє сприйняттю себе, інших людей, навколишнього світу. Аналіз та обговорення.

5. Гра «Створення емоції радості» Зараз я вам пропоную гру! Мені треба пари, які щойно утворилися. Ваше завдання танцювати в парах, але з кулькою (між лобами, між плечами, між спинами) не торкаючись її руками. Чия пара впустила кульку на підлогу – виходить із гри, перемагає та пара, яка найдовше протрималася.

6. Вправа «Прощання» Хід вправи: «Заплющте, будь ласка, очі й відчуйте руки один одного… Спробуйте уявити, що відчувають зараз люди, які тримають вас за руки… Подумки подякуйте всім за зроблену нами роботу… Подумайте про те, що ви не сказали в групі, але хотіли б сказати. За кілька хвилин треба розплющити очі.