**Розділ 1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ у дітей дошкільного віку**

* 1. **Аналіз підходів до причин виникнення емоційних порушень у дітей та їх специфіка**

Життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини перебігає у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує людину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Нейтральне ставлення не пов'язане з виникненням емоцій. Якщо предмети, явища відповідають потребам, можливостям людини, вони викликають позитивне ставлення та виникнення позитивних емоцій (задоволення, радості, захоплення тощо).

В протилежному випадку виникає негативне ставлення та відповідні емоції (страх, образа, туга, сум, смуток, пригніченість, збентеженість, схвильованість тощо). Інакше кажучи, в емоціях відображаються переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами та можливостями їх задоволення. Емоції можна розглядати й відповідно до того, який стан вони викликають: активний чи пасивний, підвищують чи пригнічують життєдіяльність людний.

З цього погляду емоції поділяються па дві групи ˗ стенічні та астенічні. Стенічні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцевої системи, підвищенню артеріального тиску, темпу та глибини дихання. До стенічних емоцій відносяться радість, задоволення, захоплення. Астенічні емоції знижують активність, пригнічують життєдіяльність. Це туга, смуток, образа тощо. Емоції впливають на перебіг різних психічних процесів ˗ сприймання, пам'яті, уяви, мислення, зумовлюють формування певних рис характеруособистості. Емоційний тон присутній уже у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції. Процес сприймання людини, що охоплена радістю, незалежно від об'єкту сприймання, буде разюче відрізнятися від сприймання особи, що переживає сум, смуток. Позитивні емоції покращують процеси пам'яті, мислення. Так, виявлено певні закономірності зв'язку емоційних станів з інтелектуальними процесами: стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних, проблемних завдань, тоді як негативні емоції, стани гальмують їх виконання. Позитивні емоції активізують різні види діяльності людини, негативні зменшують активність. Вольові процеси також тісно пов'язані з емоціями [4].

Характер емоційного забарвлення настрою позначається на всіх етапах вольової дії та усвідомленно підкреслюють гуманістичну спрямованість розвитку особистості такої дитини, яка представлена цілим комплексом характеристик: чесність, чуйність, товариськість, здатність до співчуття, чутливість. Діти, що демонструють наведені вище особистісні якості, дійсно переживають «за всіх», сприймають чужий біль як власний, вболівають за інтереси іншої людини. Вони можуть заплакати від жалю до людини, тварини, пташки, рослини, готові прийти на допомогу тим, хто відчуває в ній потребу.

Вираженість почуття власного «я» у дошкільників полягає, перш за все, у підкресленому почутті власної гідності, потребі у самоствердженні. Ці діти завжди мають та намагаються відстояти свою позицію, прагнуть до самостійності, проявляють цілеспрямованість та активність у досягненні мети. Вони не можуть терпіти авторитарного тону, принижень та фізичних покарань. У відповідь на зневажливе ставлення діти, про яких ідеться, ображаються, замикаються в собі, іноді плачуть, їм властива висока чутливість до похвали, ставлення інших людей, їм складно відмовитися від своїх переконань, не бути собою, грати не властиву для себе роль [8].

Вище було розглянуто риси характеру, що самі по собі не спричинюють невротичні розлади, проте сприяють їх виникненню під виливом психотравмуючих обставин: безпосередність та вразливість перетворюються па тривожність; неспокій, образливість, безпорадність ˗ на пасивність, інертність, пригніченість; альтруїстичні якості, почуття власної гідності ˗ на егоцентризм, невластиві цим дітям недовірливість, що є також реактивно-захисними психічними утвореннями. В психологічній літературі емоційні порушення в дітей розглядаються як негативний стан, що виникає на фоні важко вирішуваних особистісних конфліктів [5; 29].

Традиційно виділяються три групи факторів, що призводять до виникнення емоційних порушень в дітей і підлітків: біологічні, психологічні та соціально-психологічні. Біологічні передумови емоційних порушень включають в себе: генетичні фактори, індивідуально-типологічні характеристики особистості дитини, соматична ослабленість внаслідок частих захворювань, вона сприяє виникненню різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астенічним компонентом; у дітей з хронічними соматичними захворюваннями, ці емоційні порушення не є прямим результатом хвороби, а пов’язані з труднощами соціальної адаптації хворої дитини і з особливостями її самооцінки. Психологічні причини – особливості емоційно-вольової сфери дитини, а саме порушення адекватності її реагування на вплив ззовні, недолік у розвитку навичок самоконтролю поведінки [15; 29; 35].

1. У виникненні емоційних відхилень на ранніх етапах розвитку дитини певна роль належить переживанням матері під час вагітності. Переважна більшість сучасних матерів у цей період перебуває у стані емоційного стресу, який пов'язаний із хвилюванням щодо можливості патології вагітності, пологів, народжень хворої або мертвої дитини в результаті дії несприятливих чинників (підвищений радіаційний фон, наявність важких елементів у продуктах харчування тощо). Таким чином, тривожність на гормональному рівні у період пренатального розвитку дитини створила передумови для проявів тривожності в перші роки її життя.

2. Зростання нервово-психічного напруження в складних соціально-екологічних умовах, занепокоєння здоров'ям та долею дитини, сім'ї спричинюють невротизацію батьків. Це негативно відбивається на емоційних контактах дорослих з дитиною. Батьки, які перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити дитині психологічний комфорт. Навпаки, вони є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини.

3. Психотравмуючі ситуації в дітей, що потерпіли від Чорнобильської катастрофи, пов'язані також із їх тривалим перебуванням лоза сім'єю під час різних лікувальних та оздоровчих заходів.

4. Однією з причин, яка не сприяє стабілізації позитивно-емоційного етапу дітей, є авторитарний характер навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти, особливостями якого є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмінь та навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційної напруги, стимулювання позитивних емоцій. Емоційні розлади в дитячому віці та їх корекція Емоційні порушення, можна умовно поділити па дві групи. В основі розподілу лежать ті сфери життя дитини, де насамперед знаходить вияв емоційне неблагополуччя. З одного боку, воно може виявлятися у взаєминах з іншими людьми; з іншого ˗ в особливостях внутрішнього світу дитини, складності її переживань. Негативні емоційні прояви можуть існувати у двох типах поведінки дітей. Першу групу за типом поведінки складають діти з переважанням станів збудження [6].

Ці дошкільники характеризуються нестриманістю, дратівливістю, що нерідко призводить до виникнення конфліктів, дезорганізації діяльності. Такі діти схильні до захоплення різними видами діяльності, проте продуктивність її швидко знижується. Негативні емоції (спалахи гніву, образи) можуть виникати як і через вагомі причини, так і через незначні приводи. Але швидко виникаючи, вони так само швидко згасають. Афективні прояви нерідко спричиняють негативне ставлення дитини до думок і вимог інших людей. Наведений тип поведінки дошкільника викликає негативні реакції дорослих та однолітків, що його оточують. З ім'ям дитини нерідко пов'язують зневажливі характеристики: «всім заважає», «завжди зла», «непосидюча», що зачіпає почуття власної гідності, викликає образу. Усвідомлення дітьми, що вони «не такі, як усі», спричиняє переживання невпевненості, власної малоцінності, тривожності. Такі негативні емоційні прояви діти зовні ховають під маскою зарозумілості, пихатості. Друга група за типом поведінки — це діти, у яких переважає пригнічений стан із депресивними проявами. Діти, про яких ідеться, не можуть легко й вільно, як їх однолітки, висловити свої переживання й почуття, забути образу Й не згадувати про неї, бути послідовними в діях та вчинках, впевнено поводитися за будь-яких обставин, захистити себе, оперативно почати й закінчити справу, переключитися з одного на інше [4; 7].

Швидка стомлюваність та пов'язана з нею неспроможність ефективно виконати будь-яку діяльність спричинюють зниження самооцінки дитини, проявів невпевненості в собі, почуття малоцінності. Це викликає стан неспокою, незахищеності, тривожності, а також сприяє виникненню надзвичайно гострої потреби дітей у визнанні, увазі. Нерідко ця гіпертрофована потреба провокує такі негативні прояви, як підвищена образливість, злопам'ятність. Вразливість, імпресивність цих дітей на фоні емоційних розладів спричинює формування амбівалентності потреби у спілкуванні: відчуваючи гостру потребу в товаристві однолітків, спільній діяльності з вихователем, діти виявляють при цьому замкненість, відлюдькуватість. Відсутність корекційних заходів у практиці виховання дітей з наведеними емоційними розладами може призвести до утворення стійкої негативної позиції щодо взаємин з іншими людьми, а також до деформації розвитку особистості [8].

Тривога як стан в нормі переживається кожною здоровою людиною у випадках, що передбачають негативні результати. Даний стан виникає, коли індивід сприймає певні подразники чи ситуацію як таку, що несе в собі актуально і потенційно елементи загрози, небезпеки, небезпеки, шкоди.   
Психологічні причини, що викликають тривогу, можуть лежати у всіх сферах життєдіяльності людини. Умовно їх розділяють на суб’єктивні і об’єктивні причини. До суб’єктивних відносять причини інформаційного характеру, пов’язаних з невірним уявленням про завершення події, і причини психологічного характеру які підвищують суб’єктивну значимість завершення події. Серед об’єктивних причин виділяють екстремальні умови, що ставлять підвищені вимоги до психіки людини і пов’язані з невизначеністю завершення ситуації, втома, хвилювання з приводу здоров’я, порушення психіки, вплив фармакологічних засобів та інших препаратів, які можуть впливати на психічний стан [54; 79].

В соціальній сфері тривожність впливає на ефективність спілкування, взаємостосунки з товаришами, породжуючи конфлікти. В психологічній сфері: зміна рівня домагань особистості, зниження самооцінки, рішучості, впевненості в собі, мотивацію. Крім цього відмічається зворотній зв’язок тривожності з такими особливостями, як соціальна активність, принциповість, добросовісність, прагнення до лідерства, рішучість, незалежність, емоційна стійкість, впевненість, працездатність, ступінь нейротизму та інтровертованості.

В психофізіологічній сфері: зв’язок тривожності з особливостями нервової системи, енергетикою організму, активністю біологічно активних точок шкіри, розвитком психовегетативних захворювань. Корекційна робота за умови особистісної та ситуаційної тривожності у підлітків Підлітки з високим рівнем тривожності вимагають особливої уваги як педагогів, психологів, так і батьків. Тривожність може бути результатом психотравми, неблагополуччя у певній значущій для підлітка сфері діяльності чи спілкування. Вона може бути й результатом порушеного самооцінювання, внутрішньоособистісних конфліктів. Останній вид може достатньо довго не привертати уваги педагогів і батьків, бо такі діти дуже відповідальні, дисципліновані.

Отже, подолання тривожності у дітей можна здійснювати в трьох напрямах: а) навчання прийомів оволодіння своїм емоційним станом; б) розширення можливостей формуванням умінь і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності; в) перебудова самооцінювання і структури мотивів підлітка. Музика дає змогу змінювати тривогу на глибинному, підсвідомому рівні й уникнути того, з чим дитині чи навіть підліткові не так легко справитися. До проведення такої роботи слід обов'язково залучити й батьків, їм дається завдання проговорити вдома ситуації, які колись викликали в їхніх дітей страхи, тривогу і які вони все-таки подолали. Розширення можливостей і набуття нових навичок, умінь також дає змогу подолати тривогу [5].

**1.2. Психологічні особливості дітей дошкільного віку**

Дошкільний вік займає по шкалі фізичного розвитку дитини період часу від трьох до шести-семи років. Він вносить великий вклад у психічний розвиток дитини. За ці роки дитина набуває багато з того, що залишається з нею надовго, що визначає його як особистість та має вплив на подальший інтелектуальний розвиток.

Дошкільний вік поділяється на такі періоди:

- Молодший дошкільний вік (3 – 4 роки).

- Середній дошкільний вік (приблизно 4 – 5 років).

- Старший дошкільний вік (приблизно (5 – 7 років).

В дошкільному віці інтереси дитини змінюються від світу предметів на світ дорослих людей. Дитина вперше психологічно виходить за рамки сім’ї, за оточення близьких людей. Дорослий починає виступати не тільки, як конкретне обличчя, але й як образ.

Класична психологічна ситуація, яка складається наприкінці раннього дитинства, - феномен “Я сам”. Зовнішньо це відображується у протистоянні “хочу” дитини та “не можна” дорослого. Дитина прагне діяти самостійно, поводитися “як дорослий”. Але сучасний світ настільки складний, та пряма, безпосередня участь дитини у більшості видів труда, враховуючи його реальний рівень розвитку, не можлива [9; 23].

Проблема вирішується сама собою в особливому типі діяльності дошкільника – в грі. Провідною діяльністю дитини дошкільного віку виступає гра, у рамках якої відбувається засвоєння основних прийомів предметної діяльності, норм соціальної поведінки, відбувається розвиток грубої моторики (здатність здійснювати рухи великої амплітуди: стрибки, біг тощо).Гра – це емоційно насичена діяльність, вона охоплює дитину повністю. Мотиви гри полягають в самому ігровому процесі; формула мотивації гри – не вигравати, а грати.

Вихователі дитячих садків в останні роки звернули увагу на значне збільшення ігор дітей” у міліціонера та бандитів”,” у зачистку” а то просто “в злочинців”.

Можна визначити головні лінії впливу гри на розвиток психіки:

1.Розвиток мотиваційно-потребнісної сфери: орієнтація у сфері людських відношень, сенсу та задач діяльності; формування нових за змістом соціальних мотивів тощо.

2.Розвиток вільності поведінки та психічних процесів. У рольовій грі дитина орієнтується на приклад дії (еталон), з яким вона порівнює свою поведінку, тобто контролює її. У процесі гри створюються благо сприятливі умови для виникнення мимовільної уваги, мимовільної пам’яті, мимовільної моторики.

3.Розвиток ідеального плану свідомості: стихійний перехід від мислення у діях до мислення в плані уявлень, до власної розумової дії.

4.Подолання пізнавального егоцентризму дитини. Закладаються основи рефлексивного мислення – здібності аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви та співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями.

5.Розвиток почуттів, емоційної саморегуляції поведінки.

6.У середині гри виникають інші види діяльності.

7.Розвиток мовлення: гра сприяє розвитку знакових функцій мови, стимулює зв´язні висловлювання [16; 18].

Сучасні батьки байдуже, а часто й погане відношення мають до дитячої гри, як до несерйозного некорисного заняття. У прагненні прискорити дитячий розвиток, інтенсифікувати його виникає витиснення вільних ігор дітей навчальними заняттями. В деяких сім’ях зменшуються прогулянки, замінюються спілкуванням з батьками, що створює проблеми для розвитку гри як суспільної діяльності дітей. Тобто у сучасному суспільстві гра знаходиться у критичному стані. Дитині потрібне повноцінне проживання цього періоду дитинства, використання його унікального потенціалу; не акселерація, а ампліфікація дитячого розвитку – збагачення змісту специфічних дитячих форм ігрової, практичної діяльності, досвіду спілкування з дорослими та однолітками, максимальний розвиток специфічних дошкільних і разом з тим перспективних психофізіологічних якостей.

Поруч з ігровою діяльністю в цьому віці формуються інші види діяльності, наприклад конструювання і малювання. Істотним у формуванні особистості стає те, що мотиви і бажання дитини починають узгоджуватися між собою, виділяються більш і менш значимі за рахунок чого відбувається перехід від імпульсивної ситуативної поведінки до опосередкованої певним правилом чи зразком [16; 18].

Основними психологічними новоутвореннями дошкільного віку є:

а) виникнення першого схематичного абрису цільного дитячого світогляду, що проявляється у явищі анімізму;

б) виникнення первинних етичних інстанцій („що таке добре і що таке погано”). Ці етичні інстанції формуються поруч з естетичними („красиве не може бути поганим”);

в) виникнення супідрядності мотивів, переваги обміркованих дій над імпульсивними. Формуються такі якості особистості як наполегливість і уміння переборювати труднощі; виникає також почуття обов’язку по відношенню до інших людей;

г) виникнення довільної поведінки, тобто такої, що опосередкована певним уявленням. На цій основі в дитини з’являється прагнення керувати собою і своїми вчинками;

д) усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з дорослими, прагнення до здійснення суспільної значимості і суспільно оцінюваної діяльності [8].

Провідною діяльністю дошкільного віку є гра, оволодіння нормами поведінки та діяльності людей. У період 3-4 роки спостерігається самоствердження особистості дитини. Цей проміжок часу характеризується такими реакціями: непослух, упертість, негативізм, норовистість, „ображання дорослих” („Я сам”, „Я сам знаю”, нарцисізм – вихваляє себе). Дитина починає грати на самоті, а також у предметні, конструкторські, сюжетно-рольові гри [2].

В ці роки формуються такі емоції, як любов; ніжність, жалість, співчуття і жаль. Майже в однаковій мірі ці почуття виявляються у відношенні до обох батьків, якщо між ними немає конфлікту і вони є для дітей об'єктом любові. У цьому віці можна почути від дітей фрази: "Любити мене можна, а не любити не можна", "Якщо ти мене покараєш, я все рівно буду тебе любити". Любов, таким чином, має ще безумовний, безвідносно до сімейної ситуації характер, і батьки повинні гарненько подумати, перш ніж уживати такі фрази, як: "Я не люблю тебе", "Я не буду з тобою дружити", оскільки вони вкрай болісно сприймаються дітьми 3-5 років і приводять до виникнення занепокоєння (не завжди виявляються зовні). У ряді випадків на нього вказує наростаюча загальмованість, нестійкість настрою, підвищена уразливість і примхливість [1; 7; 13; 14].

Якщо до 2 років і хлопчики і дівчатка більше реагують на відсутність матері, що обумовлено яскраво вираженої до неї прихильністю, а також емоційною і фізичною залежністю, то з 2 до 3 років обидва батьки сприймаються як єдине ціле, тому гостро сприймається відсутність не тільки матері, але і батька. Після 3 років більше реагують на розлуку з батьком дівчата. Хлопчики більше реагують на відсутність матері. Для 4-літніх дітей така вибірковість вже характерна і вказує на визначену вибірковість почуття любові, спрямованого переважно на батька іншої статі.

Подібний емоційний досвід позитивно впливає на формування особистості дитини, полегшує надалі спілкування з протилежним полом.

Ніжні почуття, випробовувані дітьми до батька іншої статі, вимагають відповідних почуттів, тому діти відчувають збентеження, коли змінюється емоційний стан одного з батьків, коли він не дуже добрий, не лагідний з ними.

Щоб дитина була емоційна і смілива, чуйна і безпосередньої у вираженні почуттів, їй необхідно якнайбільше спілкуватися з однолітками Надмірна опіка, надмірна любов, тривога і страх дорослих, нерішучість, поступливість здатні блокувати вікові потреби дитини в емоційному спілкуванні з однолітками і нанести непоправна шкоду на його психічний розвиток [26].

У віковий період 5-6 років у дошкільника спостерігається гармонізація відносин з дорослими, підвищена потреба в любові, лагідності з боку батьків, розвиток почуття любові, прихильності до батьків – це критичний вік для формування здатності любити іншу людину. Розвиваються відносини з дітьми, сумісні ігри з дітьми (сюжетно-рольові ігри з правилами), відбувається формування відносин лідерства і підпорядкування серед дітей, «ігри-змагання». Розвивається здатність до конструкторських ігор, а також практичне мислення. У дитини починають розвиватися творчі здібності: з’являється здатність до малювання, вияв музичних здібностей (розуміти музику, співати, танцювати).

У дошкільному віці діти починають керуватися в своїй поведінці, в оцінках, які вони надають собі та іншим людям, певними моральними нормами. В них формуються більш-менш стійкі моральні уявлення, а також здатність до моральної саморегуляції.

Джерелом моральних уявлень дітей стають дорослі, які займаються їх вихованням, навчанням, а також однолітки. Моральний досвід від дорослих дітям передається та засвоюється в процесі спілкування, спостереження, через систему заохочення та покарання. Спілкуванню належить особлива роль у вихованні дошкільника [1; 14; 15].

Дитина дошкільного віку має допитливість та зацікавленість до усього, і саме тому вона починає задавати свої “сто тисяч чому”, намагаючись дійти до самої суті речей, дізнатися їх устрій та призначення. У разі недостатнього вирішення задач розвитку дитини у неї формуються сумніви, сором як форма проявлення Я – концепції, засновані на переживанні слабкості та незахищеності свого Я [1].

В інтелектуальній сфері відбувається формування концентрації уваги, розуміння на слух, словникового запасу, розвиток мовлення і наочно-образного мислення, наявність феноменального слуху, здібностей до спілкування, раціональний підхід до дійсності, логічне запам’ятовування, зорово-рухова координація (здатність до керування рухами руки і пальців);   
в особистісній і соціальній сфері розвивається здатність до співробітництва з однолітками, сформовані становлення до дорослого як до учителя, рівень самосвідомості, який дозволяє виявляти критичність до своїх знань і   
дій [48].

Саме до цього віку належать питання про виникнення різноманітних предметів та явищ. Ці питання мають принциповий характер (звідки узявся мир, звідки беруться діти). До віку 5 – 7 років дитина намагається зрозуміти такі явища, як смерть та життя. Це перша форма теоретичного мислення дитини.

В перипетіях стосунків з дорослими і з однолітками дитина постійно навчається тонкій рефлексії на іншу людину. В цей період через стосунки з дорослими інтенсивно розвивається здатність до ідентифікації з людьми, а також із казковими та придуманими персонажами, з природними об’єктами, іграшками, зображеннями тощо. Одночасно дитина відкриває для себе позитивну і негативну сили відокремлення, яким їй треба бути оволодіти в майбутньому.

В онтогенезі самосвідомість дитини з раннього віку розвивається в плані розуміння свого „Я” у минулому, сучасному і майбутньому. Образи пам’яті та уяви сприяють створенню феномена психологічного часу. Чим молодшою є дитина, тим більшу участь у формуванні життєвої перспективи дитячої особистості повинен брати дорослий. За сприятливих умовах розвитку самосвідомості чим старшою стає дитина, тим виразнішим у неї стає розуміння відповідальності за себе в теперішньому і майбутньому. У віці з трьох до семи років самосвідомість дитини розвивається настільки, що це дає підстави говорити про дитячу особистість [1; 15; 26].

Підкреслюючи усе, що було розглянуто вище можна стверджувати, що дошкільне дитинство – короткий проміжок у житті людини, усього перші сім років. Але саме в цей період відбувається відокремлення дитини від дорослого, перетворення беззахисного немовляти на відносно самостійну, активну особистість.

Дошкільний вік – це вік подальшого формування „я” дитини. Почуття вже позначаються словами, чітко виражене прагнення до розуміння, довірі, близькості з іншими людьми. Формується і почуття спільності - поняття „ми”, під яким дитина має на увазі спочатку себе і батьків, а потім себе й однолітків. Встановлюються етичні категорії. Зростає самостійність - дитина займає себе сам, не вимагає постійної присутності дорослих і прагне до спілкування з однолітками. Інтенсивно розвивається уява.

**1.3. Особливості прояву емоційних порушень у дошкільників**

Проблема емоційного самопочуття дітей в сім'ї та дошкільному закладі є однією з найбільш актуальних, так як позитивний емоційний стан відноситься до числа найважливіших умов розвитку особистості.

Висока емоційність дитини, яка забарвлює його психічне життя і практичний досвід, становить характерну особливість дошкільного дитинства. Внутрішнім, суб'єктивним ставленням дитини до світу, до людей, до самого факту власного існування є емоційне світовідчуття. В одних випадках - це радість, повнота життя, згоду зі світом і самим собою, відсутність афективної і відходів в себе, в інших - надмірна напруженість взаємодії, стан пригніченості, знижений настрій або, навпаки, виражена агресія.

Емоційний досвід дитини, то є досвід його переживань, може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що безпосередньо впливає на його актуальне самопочуття. Сучасне наукові дані переконливо показують, що результат позитивно-направленого дитячого досвіду: довіра до світу, відкритість, готовність до співпраці забезпечує основу для позитивної самореалізації зростаючої особистості.

Для психічного здоров'я дітей необхідна збалансованість позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєствердного поведінки. Порушення емоційного балансу сприяє виникненню емоційних розладів, що призводять до відхилення в розвиток особистості дитини, до порушення у нього соціальних контактів.

Аналіз психологічної літератури дозволяє виділити три групи порушень у розвитку емоційної сфери дошкільника:

- розлади настрою;

- розлади поведінки;

- порушення психомоторики.

Розлади настрою можна умовно розділити на 2 види: з посиленням емоційності та її пониженням. До 1-ї групи відносяться такі стани, як ейфорія, дисфорія, депресія, тривожний синдром, страхи. До 2-ої групи відносяться апатія, паратимії.

Ейфорія - піднесений настрій, не пов'язане із зовнішніми обставинами. Дитину, що знаходиться в стані ейфорії, характеризують як імпульсивного, що прагне до домінування, нетерплячого.

Дисфорія - розлад настрою, з переважанням злобно-тужливого, похмуро-незадоволеного, при загальній дратівливості і агресивності. Дитину в стані дисфорії можна описати як похмурого, злого, різкого, непоступливого.

Депресія - афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном і загальною пасивністю поведінки. Депресія у дошкільному віці в класичному вигляді зазвичай атипова, стерта. Дитину із зниженим настроєм можна охарактеризувати як нещасного, похмурого, песимістичного.

Тривожний синдром - стан безпричинною стурбованості, що супроводжується нервовим напругою, непосидючістю. Дитину, що відчуває тривогу, можна визначити як непевного, закутий, напруженого.

Страх - емоційний стан, який виникає в разі усвідомлення що насувається небезпеки. Дошкільник, відчуває страх, виглядає боязким, переляканим, замкнутим.

Апатія - байдуже ставлення до всього, що відбувається, яке поєднується з різким падінням ініціативи. Апатичну дитину можна описати як млявого, байдужого, пасивного.

Емоційна тупість - сплощене емоцій, в першу чергу втрата тонких альтруїстичних почуттів при збереженні елементарних форм емоційного реагування.

Паратимії, або неадекватність емоцій - розлад настрою, при якому переживання однієї емоції супроводжується зовнішнім проявом емоції протилежної валентності.

Емоційна тупість і паратимії характерні для дітей, що страждають на шизофренію.

До розладів поведінки можна віднести гіперактивність і агресивну поведінка: нормативно-інструментальну агресію, пасивно-агресивну поведінку, інфантильні агресивність, захисну агресію, демонстративну агресію, цілеспрямовано ворожу агресію.

Гіперактивність - поєднання загального рухового неспокою, непосидющих, імпульсивності вчинків, емоційної лабільності, порушень концентрації уваги. Гіперактивний дитина непосидючий, не доводить до кінця розпочату справу, у нього швидко змінюється настрій.

Нормативно - інструментальна агресія - це вид дитячої агресивності, де агресія використовується в основному як норма поведінки в спілкуванні з однолітками.

Агресивний дитина тримається зухвало, непосидючий, драчлів, ініціативний, не визнає за собою провини, вимагає підпорядкування оточуючих. Його агресивні дії - це засіб досягнення конкретної мети, тому позитивні емоції випробовуються їм після досягнення результату, а не в момент агресивних дій.

Пасивно-агресивна поведінка характеризується примхами, впертістю, прагненням підпорядкувати оточуючих, небажанням дотримуватися дисципліни.

Інфантильна агресивність проявляється в частих сварках дитини з однолітками, через непослух, виставленням вимог батьків, прагненням ображати оточуючих.

Захисна агресія - це вид агресивної поведінки, яке проявляється як в нормі (адекватну відповідь на зовнішній вплив), так і в гіпертрофованій формі, коли агресія виникає у відповідь на самі різні дії.

Демонстративна агресія - різновид провокаційного поведінки, спрямованої на привернення уваги дорослих чи однолітків. У першому випадку дитина використовує в непрямій формі вербальну агресію, яка виявляється в різних висловлюваннях у вигляді скарг на однолітка, в демонстративному крику, направленому на усунення однолітка. У другому випадку, коли діти використовують агресію як засіб залучення до себе уваги однолітків, вони найчастіше використовують фізичну агресію - пряму або непряму, яка носить мимовільний, імпульсивна характер (безпосереднє напад на іншого, погрози і залякування - як приклад прямої фізичної агресії або руйнування продуктів діяльності іншого дитини у разі непрямої агресії).

Цілеспрямовано-ворожа агресія - це вид дитячої агресивності, де бажання завдати шкоду іншому - самоціль. Агресивні дії дітей, що приносять біль і приниження одноліткам, не мають якої-небудь видимої мети - ні для оточуючих, ні для них самих, а мають на увазі отримання задоволення від заподіяння іншому шкоди. Діти використовують в основному пряму фізичну агресію, при цьому дії відрізняються особливою жорстокістю і холоднокровністю, почуття каяття зовсім відсутні [3; 11].

До порушень психомоторики відносять:

1) амімію відсутність виразності лицьової мускулатури, що спостерігається при деяких захворюваннях центральної або периферичної нервової системи;

2) гіпомімію легке зниження виразності міміки;

3) маловиразним пантоміміка.

Порушення емоційного розвитку в дошкільному віці зумовлені двома групами причин.

Конституціональні причини (тип нервової системи дитини, біотонус, соматичні особливості, то є порушення функціонування будь-яких органів).

Особливості взаємодії дитини з соціальним оточенням. Дошкільник має свій досвід спілкування з дорослими, однолітками і особливо значущою для нього групою - сім'єю, і цей досвід може бути несприятливим:

1) якщо дитина систематично піддається негативним оцінками з боку дорослого, він змушений витісняти в несвідоме велику кількість інформації, що надходить з навколишнього середовища. Нові переживання, що не збігаються зі структурою його «Я концепції», сприймаються ним негативно, внаслідок чого дитина опиняється в стресовій ситуації;

2) при неблагополучних відносинах з однолітками виникають емоційні переживання, які характеризуються гостротою і тривалістю: розчарування, образа, гнів;

3) сімейні конфлікти, різні вимоги до дитини, нерозуміння його інтересів також можуть викликати в нього негативні переживання.

Несприятливими для емоційного і особистісного розвитку дошкільника є наступні типи батьківського стосунки: відкидання, гіперопіка, поводження з дитиною по принципом подвійного зв'язку, ухилення від спілкування та ін. Серед емоційних рис, що розвиваються, під впливом таких батьківських відносин, наголошується агресивність, аутоагресивної, відсутність здатності до емоційної децентрації, почуття тривожності, помисливості, емоційна нестійкість у спілкуванні з людьми. Тоді як тісні, насичені емоційні контакти, при яких дитина є «об'єктом доброзичливого, але вимогливого, оціночного відносини, ... формують у нього впевнено оптимістичні особистісні очікування».

Потужним імпульсом соціально-емоційного розвитку дітей є також кошти комунікації, які можуть стати джерелом емоційних порушень у дошкільників, через невирішеність питання про дозування інформаційного «раціону». За даними ЮНЕСКО, 93% сучасних дітей 3 - 5 років дивляться на екран 28 годин на тиждень, тобто близько чотирьох годин на день, що набагато перевершує тривалість спілкування з дорослими. Таким чином, екран стає головним «вихователем» дитини.

Якщо дорослі або підлітки здатні критично оцінити те, що показують, можуть переключитися на інший канал або просто вимкнути телевізор, то дошкільнята дивляться все, що їм пропонують. В результаті для них характерно недорозвинення особистості, що виражається в порушеннях мови, відсутності інтересу до занять, слабкої концентрації, зниженою емоційності, відсутність співпереживання, а також в імпульсивності та ситуативності поведінки, відсутність ініціативи, низькому рівні фантазії і уяви, стереотипності мислення.

Провідним методом корекції емоційних порушень у дошкільному віці є імітація дітьми різних емоційних станів. Значимість даного методу обумовлена рядом особливостей: 1) активні мімічні і пантомімічна прояви допомагають запобігати переростання деяких емоцій в патологію; 2) завдяки роботі м'язів обличчя і тіла забезпечується активна розрядка емоцій; 3) у дітей при довільному відтворенні виразних рухів відбувається пожвавлення відповідних емоцій і можуть виникати яскраві спогади про невідреагованих раніше переживання, що дозволяє, в ряді випадків, знайти першопричину нервового напруження дитини і нівелювати його реальні страхи; 4) імітація здійснює функцію початкової, вихідної орієнтування, що розвивається суб'єкта в проблемних областях, найбільш значущих на даній конкретній ступені онтогенезу.

В зв'язку з тим, що дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку емоційної сфери, імітація дітьми емоційних станів сприяє розширенню їх системи знань про емоції, дає можливість наочно переконатися в те, що різні настрої, переживання виражаються в конкретних позах, жестах, міміці, рухах. Ці знання дозволяють дошкільнятам грамотніше орієнтуватися у власних емоційних станах і емоції оточуючих; 5) імітація емоційних станів дозволяє не тільки розширити уявлення дітей про емоції, вміння їх диференціювати і розуміти, але й активізувати емоційний словник дошкільників, так як при освоєнні значення слів, що позначають емоції, діти виділяють не істотні ознаки, на основі яких формуються видові узагальнення, а ситуацію, в якій ця емоція виникла, свої дії в ній, емоційні переживання; 6) імітація емоційних станів сприяє розвитку стійкості, концентрації, переключення уваги, дозволяє довільно змінювати м'язовий тонус, що формує у дітей довільну регуляцію поведінки; 7) імітація виконує важливу функцію в соціально-емоційному розвитку дошкільника: за допомогою імітації будується образ іншої особи і, одночасно, будується і поглиблюється уявлення дитини про самому собі. У теорії соціального навчання імітація розглядається як «Ключовий процес соціалізації, як спосіб придбання дитиною поведінки, прийнятого, схвалюється в його соціальному оточенні».

Маревні страхи – це страхи, причину появи яких знайти просто не можливо. Як, наприклад, пояснити, чому дитина боїться нічного горщика, відмовляється приймати ту чи іншу їжу (фрукти, чи овочі, м'ясо), боїться надягти тапочки чи зав'язати шнурки. Маревні страхи часто вказують на серйозні відхилення в психіці дитини, можуть служити початком розвитку аутизму. Дітей з маревними страхами можна зустріти в клініці неврозів, оскільки це найважча форма.

Дитячий невроз страху має різноманітні патологічні прояви. Наприклад, ритуали. Власне, по їх наявності в побуті і визначається дитячий невроз. Звичайно ритуали стомлюють і не тільки дитину, але й батьків і вчителів. Часто ритуали шокують навколишніх. Наприклад, один маленький хлопчик, який боявся темряви, перш ніж ввійти в темну кімнату, виконував наступний ритуал: гладив ручку закритих дверей, шепотів їй ласкаві слова, потім заходив у кімнату і підстрибував на місці, при цьому стрибків повинно було бути рівно десять. Причина появи даного ритуалу в дитини не пояснена, він дуже незвичайний.

Говорячи про дитячі страхи і їхній прояв, необхідно зрозуміти, що при цьому вважати нормою, а що патологією. У вітчизняній і закордонній психології виділено 29 страхів, що можуть випробувати діти від народження і до досягнення 16-18-річного віку.

Звернемося до таблиці “Дитячі страхи (норма)” (див. табл. 1.1).

**Таблиця 1.1**

**Дитячи страхи (норма)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Назва страхів | | Хлопці | | | | | | | | Дівчата | | | | | | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 6 | | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | Залишитися вдома на самоті | \* |  |  |  |  |  |  | \* | |  |  | \* | \* |  |  |
| 2 | Напад агресії | \* |  |  |  |  |  | \* | \* | | \* | \* | \* | \* | \* |  |
| 3 | Захворіти, заразитися |  |  |  | \* |  | \* | \* | \* | | \* |  |  |  |  |  |
| 4 | Померти | \* |  |  |  |  |  |  | \* | | \* |  |  |  |  | \* |
| 5 | Смерті батьків |  | \* | \* | \* |  |  |  | \* | |  | \* | \* |  |  |  |
| 6 | Чужих людей |  |  |  |  |  |  |  | \* | |  |  |  |  |  | \* |
| 7 | Загубитися |  |  |  |  |  |  |  |  | |  |  |  |  |  |  |
| 8 | Мами і тата |  |  |  |  |  |  |  |  | |  |  |  |  |  |  |
| 9 | Покарання |  |  | \* | \* | \* |  | \* | \* | | \* | \* |  | \* |  | \* |
| 10 | Баби-яги, Бармалея... |  |  |  |  |  |  |  |  | |  |  |  |  |  |  |
| 11 | Запізнитися до школи |  | \* | \* | \* |  |  |  | \* | |  | \* | \* |  |  |  |
| 12 | Засипати |  |  |  |  |  | \* |  |  | |  |  |  |  |  |  |
| 13 | Страшних снів |  |  |  | \* |  | \* | \* | \* | | \* |  |  |  |  | \* |
| 14 | Темряви |  |  |  |  |  |  |  | \* | | \* |  | \* |  |  |  |
| 15 | Тварин: вовка, зміїв, павуків |  |  |  |  |  | \* |  | \* | | \* | \* | \* | \* | \* | \* |
| 16 | Висоти | \* |  | \* | \* |  |  |  | \* | |  |  |  | \* | \* |  |
| 17 | Глибини | \* |  |  |  |  |  |  | \* | |  |  |  | \* | \* |  |
| 18 | Тісних, маленьких приміщень | \* | \* |  |  |  | \* |  |  | |  |  |  |  |  |  |
| 19 | Води |  |  |  |  |  |  |  | \* | |  |  | \* |  | \* |  |
| 20 | Вогню |  |  |  |  |  |  |  | \* | |  |  |  |  | \* |  |
| 21 | Пожежі | \* |  |  |  | \* |  |  | \* | | \* |  |  |  | \* |  |
| 22 | Війни |  | \* |  |  | \* | \* |  |  | |  | \* |  | \* | \* |  |
| 23 | Великих приміщень, вулиць |  |  |  | \* |  | \* |  |  | |  | \* |  | \* |  |  |
| 24 | Лікарів |  |  |  |  | \* |  | \* | \* | | \* |  | \* |  | \* |  |
| 25 | Уколів |  | \* |  |  |  |  | \* | \* | |  |  |  |  | \* |  |
| 26 | Болю | \* |  |  |  | \* |  | \* | \* | |  |  | \* |  | \* | \* |
| 27 | Різких звуків |  | \* | \* |  |  | \* |  | \* | | \* | \* |  |  |  |  |

Зірочкою (\*) відзначені страхи, що, звичайно відчувають діти відповідного віку. Складним “кризовим” періодом, як видно з табл. 1.1, є семирічний вік. Причому для дошкільників у цьому віці характерні страхи самотності, смерті, нападу, а для школярів – інші, більш дорослі – соціальні: спізнитися в школу, смерть батьків тощо.

Звернення до цих даних дозволяє найбільш детально розглянути існуючи підходи до причин та проявів дитячих страхів.

**Висновки до розділу 1**

Дошкільний вік - дуже відповідальний етап дитинства, від позитивного проходження якого залежить ступінь інтелекту особи, бажання й вміння навчатися, віра у свої сили і, поза всяким сумнівом, наступний адекватний розвиток дитини. Проте нерідко дитині перешкоджає розвиватися саме емоційні порушення.

Емоційно неблагополучна дитина, у залежності від психічної структури особистості, життєвого досвіду, взаємин з батьками й однолітками може відчувати як тривогу, так і страх. Об'єднує страх і тривогу почуття занепокоєння. Воно може виявлятися в тому, що дитина губиться, коли її питають, не знаходить потрібних слів для відповіді на питання, говорить тремтячим голосом і часто замовкає зовсім.

Діти відчувають страх частіше, ніж ми вважаємо. На кожен факт незамаскованого вияву страху зустрічається чимало випадків страху прихованого. Батьки марнують немало сил, роз'яснюючи дітям, як позбавитися страху, але рідко серйозно сприймають страх, що відчувається дітьми. Діти навчаються приховувати свої страхи, щоб догодити батькам чи не лякати їх своїми відчуттями.

У дітей старшого дошкільного віку можуть бути страх темряви, самотності, замкнутого простору. Саме в цьому віці батьки нарешті вирішують, що їх дитина вже не така мала, щоб спати поруч з батьками, і, виключивши в кімнаті світло, міцніше закривають двері в дитячу. Це дуже важко для дитини, тому що саме в темряві дитина проектує свої денні страхи, яких у неї чимало.

У старшому дошкільному віці діти особливо чуттєві до погрози виникнення хвороби, нещастя, смерті. Саме у 6-7 років страх смерті може досягати апогею. Адже в цьому віці в дитини формується почуття часу і простору, з'являється концепція життя, вона розуміє, що життя не нескінченне, що люди народжуються і вмирають, і це стосується і її родини. До речі, саме в цьому віці діти досить часто переживають першу сімейну втрату – починає іти з життя старше покоління. Крім того, в цьому віці діти бояться викликати несхвалення з боку батьків, не відповідати їх побажанням і очікуванням.

Дослідники відзначають, що в ідеалі страхи, притаманні віку дитини, повинні проходити після закінчення визначеного часу, однак в емоційно чуттєвих дітей вони можуть трансформуватися і закріплюватися.

На думку фахівців у дітей з неповних родин страхів більше, особливо в хлопчиків, що живуть з матерями. Це пов’язано з тим, що дитина немає позитивного прикладу батька і почуває себе невпевнено, самооцінка в дитини занижена. Це стосується і дітей з неблагополучних родин, і дітей з родин, що живуть замкнуто.

Однак і повна відсутність страхів - не завжди має позитивний характер. В деяких випадках це вказує на емоційну бідність, відсутність глибини переживань дитини. Такі діти не тільки не бояться самі, але й не тривожаться за інших.

Грунтуючись на можливих причинах виникнення страхів у дітей, та можливих наслідках, актуальною стає проблема психопрофілактики страхів у дітей дошкільного віку.

**Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ дослідження ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ у дітей дошкільного віку**

**2.1. Методичні заходи, хід і процедура констатувального експерименту**

Для визначення емоційних порушень у дітей дошкільного віку та виявлення їх походження, були застосовані такі психодіагностичні методики:

1. Проективна методика діагностики тривожності (модифікація тесту тривожності Р. Теммл, М. Доркі та Ф. Амен).

2. Проективна методика „Малювання страхів” у модифікації   
М.А. Панфілової.

3. Восьмикольоровий тест Люшера.

4. Методика спостереження У. Сірса.

5. Дитячий апперцептивний тест (САТ).

Проективна методика діагностики тривожності (модифікація тесту тривожності Р.Теммл, М. Доркі та Ф. Амен). Задача цієї методики – дослідження тривожності дитини по відношенню до ряду типових для неї життєвих ситуацій у процесі спілкування з іншими людьми. Тривожність розглядається як вид емоційного стану. Тривожність, яку відчуває людина по відношенню до певної ситуації, залежить від її негативного емоційного досвіду в цій чи подібних до неї ситуації. Підвищений рівень тривожності свідчить про недостатню емоційну пристосованість дитини до тих чи інших соціальних ситуацій, надає другорядну інформацію про характер взаємовідношень дитини з однолітками та дорослими у сім’ї, у дитячому колективі.

Експериментальний матеріал – комплект малюнків для старших дошкільників, на яких зображені типові для дітей цього віку ситуації. Кожна пара малюнків відбиває відносини дитини з батьками, з вихователями, з однолітками. Малюнки двозначні – можуть трактуватися як емоційно негативно, так і емоційно позитивно в залежності від досвіду поведінки в аналогічній ситуації. Кожен малюнок має два варіанти: для хлопчиків (на малюнку зображений хлопчик) та для дівчаток (на малюнку зображена дівчинка). Обличчя на малюнку не намальоване, є лише контур голови.

Дослідницький матеріал складає 14 малюнків розміром 8,5×11. кожен малюнок є типовою для життя дошкільника ситуацією.

Мал. 1. Гра з молодшими дітьми (дитина грається з малюками).

Мал. 2. Дитина та мати з немовлям (дитина йде поруч з матір’ю, яка везе коляску з немовлям).

Мал. 3. Об’єкт агресії (дитина тікає від нападу однолітка).

Мал. 4. Одягання (дитина сидить на стільці та одягає взуття).

Мал. 5. Гра зі старшими дітьми (дитина грається з двома старшими дітьми).

Мал. 6. Вкладання спати на самоті (дитина йде до своєї краватки, батьки сидять у кріслі спиною до нього).

Мал. 7. Вмивання (дитина вмивається у ванній кімнаті).

Мал. 8. Догана (мати, піднявши вказівний палець, суворо сварить дитину за щось).

Мал. 9. Ігнорування (батько грається з немовлям; дитина на самоті).

Мал. 10. Агресивний напад (одноліток відбирає у дитини іграшку).

Мал. 11. Збирання іграшок (мати й дитина складають іграшки).

Мал. 12. Ізоляція (двоє однолітків тікають від дитини, яка залишається сама).

Мал. 13. Дитина з батьками (дитина стоїть між батьком та матір’ю).

Мал. 14.Сніданок на одинці (дитина сидить за столом, тримаючи у руці стакан).

Кожен малюнок має два варіанти: для хлопчиків (на рисунку зображений хлопчик) та дівчаток (на рисунку зображена дівчинка). Обличчя на рисунку не намальоване, є лише контур голови. Кожен малюнок має 2 додаткових малюнка дитячої голови, за розміром відповідним контуру обличчя на малюнку. На одному з додаткових малюнків зображене обличчя усміхнене, на другому – невеселе, сумне.

Малюнки показують дитині у переліченому порядку один за одним. Бесіда відбувається у окремій кімнаті. Показуючи дитині малюнок, експериментатор питає: „Як ти гадаєш, яке у дитини буде обличчя, веселе чи сумне?” для того, щоб уникнути персеверативних виборів в інструкції міняється назва обличчя. Додаткові питання не задаються. Вибір дитини фіксується у спеціальному протоколі (див. додаток А).

Малюнки, які пропонуються в тесті відображують типові ситуації, які відрізняються за своїми відтінками. Так є рисунки, які мають позитивний емоційний окрас: мал. 1. (Гра з молодшими дітьми), мал. 5.( Гра зі старшими дітьми), мал. 13. (Дитина з батьками).

Малюнки, які мають негативний емоціональний окрас: мал.3. (Об’єкт агресії), мал. 8. (Догана),мал. 10. (Агресивний напад), мал. 12. ( Ізоляція).

Також є малюнки, які мають двоякий зміст: мал. 2 (Дитина та мати з немовлям), мал. 4 (Одягання), мал.6 (Вкладання спати на самоті), мал. 7 (Вмивання), мал. 9 (Ігнорування), мал. 11 (Збирання іграшок) і мал. 14 (Сніданок на одинці). Такі рисунки несуть основну „проективне навантаження” – те, яке значення набувають ці картинки за словами і на думку дитини, вказує на його відчуття миру та нормальний чи травмуючий досвід спілкування.

Протоколи підлягають кількісному та якісному аналізу.

Кількісний аналіз. На основі даних протоколу обчислюється індекс тривожності дитини (ІТ), який дорівнює відсотковому відношенню числа емоційно-негативних виборів (печальне обличчя) до загального числа малюнків у тесті (14):

ІТ =число емоційно-негативних виборів-14×100%

По ІТ діти у віці від 3,5 до 7 років підрозділяються на три групи:

* Високий рівень тривожності (ІТ вище за 50%);
* Середній рівень тривожності (ІТ від 20 до 50%);
* Низький рівень тривожності (ІТ від 0 до 20%).

Якісний аналіз. Кожна відповідь дитини аналізується окремо. Робляться виводи відносно можливого характеру емоційного досвіду дитини конкретній (чи схожій) ситуації. Особливо високе проективне значення мають малюнки 4. (Одягання), 6.(Вкладання спати на самоті), 14. (Сніданок на одинці): діти, які роблять в цих ситуаціях емоційно-негативний вибір, з високою вірогідністю будуть мати найвищій ІТ; діти, які роблять емоційно-негативний вибір в ситуаціях 2. (Дитина та мати з немовлям),7. (Вмивання), 9. (Ігнорування), 11. (Збирання іграшок), з більшою вірогідністю будуть мати високий чи середній ІТ.

Найбільший рівень тривожності визначається в ситуаціях, які моделюють відношення „дитина – дитина” (Гра з молодшими дітьми. Агресивний напад. Ізоляція.) тут має місце найбільше число негативних емоційних виборів, до того ж старші діти (5 – 7 років) показують рівень тривожності вищій, ніж молодші діти. Значно нижче рівень тривожності у рисунках, які моделюють відношення „дитина – дорослий” (Дитина та мати з немовлям. Догана. Ігнорування. Дитина з батьками.), і в ситуаціях, які моделюють повсякденні дії (Одягання. Вкладання спати на самоті. Вмивання. Збирання іграшок. Сніданок на одинці).

Методика має високий рівень валідності. Рівень тривожності, який визначається на основі методики, високо корелюється з рівнем тривожності, який був отриманий на основі відгуків вихователів та вчителів початкових класів (р=0,58), надійність методики також значна (p=0,46) [34].

У проективній методики „Малювання страхів” враховується те, що малювання - творчий акт, який дозволяє дітям відчути радість здійснень, свою здатність діяти з натхнення, вільно виражати свої почуття і переживання, мрії і надії. Малювання, як і гра, це не тільки відображення у свідомості дітей їх навколишньої дійсності, але і її моделювання, вираження відношення до неї. Тому через малюнки можна краще зрозуміти інтереси дітей, їх глибокі переживання, що не завжди розкриваються під час бесіди, і врахувати це при усуненні страхів. Малювання надає природну можливість для розвитку уяви, гнучкості і пластичності мислення. Дійсно, діти, що люблять малювати, відрізняються більшою фантазією, безпосередністю у вираженні почуттів і гнучкістю суджень. Вони легко можуть представити себе на місці тієї чи іншої людини, і виразити своє відношення до неї, оскільки це відбувається у процесі малювання.

Малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям і переживанням, бажанням і мріям, перебудовує свої відносини в різних ситуаціях і безболісно стикається з деякими неприємними образами, що травмують та лякають. Як для вироблення імунітету від інфекційних хвороб вводиться жива, але ослаблена вакцина, що стимулює розвиток здорових, захисних сил організму, так і повторне переживання страху в умовах ситуації малювання (або гри) приводить до послаблення його сили.

Малювання, таким чином, виступає як засіб вираження різного роду емоцій, у тому числі і негативних. Однак, це не означає, якщо дитина активно малює, то вона може нічого не боятися, просто в неї зменшується імовірність появи страхів, що має важливе значення для її психічного розвитку. На жаль, деякі батьки вважають малювання несерйозною справою, заміняють її читанням і іншими інтелектуально корисними, з їх погляду, заняттями.

Найбільша активність у малюванні спостерігається саме у старших дошкільників, коли діти малюють самі, невимушено і вільно, вибираючи теми і представляючи уявлюване так яскраво, як би це було насправді. У більшості випадків після 8 років і особливо в підлітковому віці здібність до спонтанної образотворчої творчості поступово слабішає.

Практично позитивний ефект від малювання можна спостерігати у віковому інтервалі від 3 до 15 років і старше, але більш часто позитивні результати ми одержуємо в 4-12 років. Малювання страхів дає ефект і для хлопчиків і для дівчат, у середньому на 50%, тобто в половині випадків страхи усуваються за допомогою певним чином спрямованого малювання. У більшому ступені це відноситься до страхів, породжених уявою, страхів занедужати, підвергнутися нападу, страху транспорту, стихії, казкових персонажів. При страхах абстрактного характеру результати гірше, особливо при страхах смерті батьків і страхах, що виникають при засипанні. Ефект зменшується при наявності істеричних рис характеру, тому що діти мимоволі чи прямо експлуатують страхи в угоду своїм бажанням.

Малюють діти олівцями, фломастерами чи фарбами. Останні більше підходять для дошкільників, тому що дозволяють робити широкі мазки. Фломастерами охоче користуються молодші школярі і підлітки. Хоча більшість дітей віддають перевагу набору фломастерів, їм повинна бути надана можливість вибору, що полегшить саму процедуру малювання.

Людина, яка дає завдання малювати страх, повинна бути обов'язково доброзичливо налаштована, це не обов’язково буде знайома людина чи хтось з близьких. Ефект від малювання в цьому випадку виявляється більш високим, чим коли завдання дають батьки. Особливо в тих випадках, коли батьки вже дискредитували себе в очах дітей. Тому, крім батьків, можуть брати участь і інші дорослі, включаючи родичів, знайомих, педагогів, психологів і лікарів, за умови, що останні знімуть білий халат, що іноді викликає в дітей неприємні асоціації.

Час для проведення методики малювання повинен бути погоджений заздалегідь (потрібно не менш 30-40 хвилин і спокійна обстановка). У процесі малювання об'єкт страху усе менш і менш представляє із себе застигле психічне утворення. Він свідомо піддається маніпуляції і творчо перетвориться. Інтерес, що виявляється при малюванні, поступово гасить емоцію страху, заміняючи її зосередженням і творчим задоволенням від виконаного завдання. Незриму підтримку робить присутність психолога, що дав це завдання, якому можна довірити свої страхи, оскільки він розуміє їх і допоможе позбутися страхів.

Після встановлення контакту й уточнення окремих страхів можна перейти до бесіди, ціль якої - виявити страхи. Розмовляючи, не підвищуйте голос, не робіть емоційних чи значеннєвих акцентів у вимові тих чи інших слів, не вселяйте страхи (фразою "Скажи, ти боїшся..."). Потрібно запитати: "Скажи, ти боїшся чи не боїшся..." - і почекати відповіді. Зробивши невелику паузу, можна перейти до з'ясування наступного страху і т.д. Для запобігання впливу, що вселяє перекручування одержуваної інформації не слід невідривно дивитися в очі опитуваному. Надійніші результати виходять у тому випадку, коли опитування проводиться під час спокійної гри чи якого-небудь звичного заняття. Так створюється судження про кількісну і якісну сторону страхів, інформація про які почерпнута з опитування і попередніх спостережень за дитиною під час гри.

Далі дітям пропонується намалювати свої страхи і показати їх через 7-10 днів. Малювати діти повинні зовсім самостійно, без допомоги дорослих. Коли дається завдання, то не говориться, що це обов'язково позбавить від страхів, тому що підвищені очікування у відношенні результатів можуть послужити перешкодами для подолання страхів. Особливо потрібно бути обережним при нав'язливих страхах, що виникають на тлі загостреного почуття боргу, коли будь-які невдачі переживаються вкрай болісно і ведуть до погіршення загального стану. Найкраще сказати, що малювання страхів допоможе їх подоланню і що не важливо, як вони будуть зображені, важливо намалювати їх усі, без винятку, фломастерами, чи фарбами, кольоровими олівцями, кожен страх на окремому листі.

Обговоренню малюнків (на другій зустрічі) передує гра. Тепер можна запросити й однолітків, що при бажанні можуть взяти участь і в малюванні й у перегляді малюнків. Присутність однолітків є моделлю групових відносин, підвищує відповідальність і разом з тим робить результати, що досягаються, більш міцними. Індивідуальна і тим більше колективна гра забезпечує необхідний рівень емоційного вираження, робить відносини з дорослими більш природними і невимушеними, особливо якщо вони беруть участь у грі. Гра повинна носити динамічний характер. Після неї починається обговорення малюнків.

Малюнки проглядаються разом - психологом і дитиною. Порядок пропонованих малюнків не має особливого значення. Але краще їхнє обговорення не починати зі страху самотності і тим більше страхів смерті і страхів, що виникають перед засипанням. Але не можна розглядати малюнки з важко переборними страхами в останню чергу. Практично ми розглядаємо страхи так, як вони складені, переміщаючи під час розмови малюнки зі страхами смерті і засипання в середину стопки.

Дитина розповідає про те, що зображено на малюнку, тобто виражає словами свій страх. Раніше це було важко здійсненним, страх виникав від одного лише уявлення і не міг бути позначений словами. Подібна перешкода тільки підвищувала внутрішнє напруження і перешкоджала словесному визначенню страху.

Після перегляду малюнків випливає зауваження психолога: "Ти намалював цей страх, а тепер скажи, боїшся його чи ні?". Надалі фраза коротшає: "Тепер боїшся чи ні? "- і потім звучить як: " Боїшся чи ні?". Усі слова вимовляються рівним, але не монотонним і тим більше не квапливим голосом. Скоріше, він має емоційно піднятий і як би "урочистий" відтінок. Разом з тим уникається уявлення відсутності страху: "Тепер не боїшся?" Оскільки ця фраза носить занадто зобов'язуючий характер і дитина може погодитися, аби не суперечити і благополучно пережити даний момент. Якщо уважно проаналізувати приведену перший раз фразу: "Ти намалював цей страх, а тепер скажи, боїшся його чи ні?", то в ній і так можна знайти один фрагмент, що вселяє страх, а саме сполучення "... а тепер..." Якоюсь мірою це заклик, вираження надії, оптимістичне налаштування на майбутнє обговорення результатів малювання страхів.

Після кожного малюнка питання психолога і відповіді дитини, необхідно виразити йому своє схвалення словами "так", "добре", "що далі?". Якщо позитивного ефекту ще поки ні, то малюнок може бути відкладений без коментарів убік чи супроводжуватися словами "нічого", "усьому свій час", "йдемо далі", "повернемося до нього потім" і т.д. Після закінчення обговорення малюнків називаються ті страхи, у відношенні яких досягнутий позитивний ефект. Дитину треба похвалити, можна поплескати його по плечу, подарувати іграшку. А далі треба сказати, що малюнки з його колишніми страхами залишаться в психолога, що у такий спосіб "прийняв" їх на себе, звільнивши від них дитину. Якщо це дошкільник, то згадується про те, що страхи будуть відтепер "знаходитися" у шухляді чи столу шафі, "закриті" там назавжди, подібно Джину в пляшці. Малюнки, на яких зображеними ще залишилися страхи, віддаються назад зі словами: "А тепер ти намалюй так, щоб було видно, що ти не боїшся". Розмова відбувається в присутності батька, якщо він сам не є психологом. "Ведучий" дорослий підказує дитині, що страх казкових персонажів можна зобразити, наприклад, у такий спосіб: не дитина тікає від Баби Яги, а вона від нього. Показати малюнки пропонується знову через 7-10 днів.

На третій зустрічі пропонується спочатку самостійна гра, але вже з урахуванням досягнутих раніше результатів. Для цього на ігровій площадці серед різних предметів знаходяться колишні страхи маски, що відбивають, ляльки. Ненав'язливо надається можливість пограти з ними, що дозволяє закріпити досягнуті результати.

Після гри проводиться обговорення завдання.

Безпосередньо перед переглядом нових малюнків разом зі старими надається порада: "Якщо ти перестав боятися того чи іншого страху, зображеного на твоєму малюнку, то скажи, що перестав, якщо ні, то скажи, ще боюся". Позитивний результат щоразу підкріплюється похвалою. За обговоренням випливає знову гра, спрямована на закріплення досягнутого результату.

Зображення себе на малюнках активним говорить про подолання страхів. Відсутність зображення себе на малюнку вказує на виняткову інтенсивність страху і нерідко його нав'язливий характер, що є показанням для використання інших методик. У цілому тільки 15% страхів не удається усунути за допомогою спрямованого, тематичного малювання. А раз так, то чи не можна тоді відразу запропонувати дітям малювати себе такими, що перемагають страх? Важливо, щоб дитина сама приступила до малювання своїх страхів, переборовши внутрішній психологічний бар'єр непевності і страху своїх страхів. Цим забезпечується поступова дезактуалізація страху у свідомості, оволодіння його образом, і нарешті дитина починає вірити у свої сили і можливості. Зміни, що відбуваються з дітьми роблять необхідним перебудову відносин батьків до дітей. Інакше вони ризикують стати гальмом на шляху подальшого розвитку і видужання дітей.

В силу обставин ми вимушені використовувати одну з модифікацій цієї методики. Дітям пропонується на заняттях з малювання намалювати щось таке, чого вони дуже бояться и хочуть не боятися. Їм надається така інструкція: „Усі ми – і дорослі, і діти – чогось боїмося. Деякі страхи можуть бути потрібними і приносити користь, як ви вважаєте які це страхи? А деякі можуть дуже заважати. Соромитися своїх страхів не треба, їх слід знати. Зараз на аркуші ви можете намалювати свій страх, який вам не подобається, від якого ви хочете позбавитися.” Діти впродовж 45 хвилин малюють страхи, ті, які закінчили, розповідають психологу та його помічникам, що саме намальоване і чому дитина цього боїться.

**2.2. Дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку**

Останнім часом тест М. Люшера з використанням колірного ряду придбав широку популярність як інструмент для виявлення емоційно-характерологічного базису особистості і тонких нюансів її актуального стану. Тест М. Люшера застосовується при підборі кадрів, комплектуванні виробничих колективів, в етнічних, геронтологічних дослідженнях, при здійсненні психологічної діагностики в педагогічних і медичних установах. Тест М. Люшера відноситься до категорії проективних методів і заснований на припущенні про те, що переваги одних кольорів над іншим позв'язані зі стійкими особистісними характеристиками випробуваного й особливостями його переживання актуальної ситуації.

Основні переваги цієї методики:

- швидкість тестування;

- простота поставленої перед випробуваним задачі;

-повна закритість від випробуваного психологічного змісту, який фіксуються методикою;

-можливість багаторазового повторного тестування того ж випробуваного;

- результат тесту не залежить від точності самооцінки випробуваного і його здатності до вербалізації своїх станів.

Слід зазначити, однак, що ні М. Люшером, ні авторами наступних посібників з використання колірного тесту не були коректно проведені процедури валідизації і перевірки надійності. Тому не рекомендується ґрунтуватися у своєму судженні про досліджуваного тільки на інтерпретації проведеного колірного тесту, особливо якщо маються розбіжності його результатів з результатами інших психодіагностичних методик. Використання цього тесту в батареї методик підвищує надійність отриманих результатів.

Повний тест М. Люшера складається з трьох субтестів. У першому з них випробуваний визначає своє відношення до відтінків сірого кольору, у другому - до чотирьох основних і чотирьох додаткових кольорів і в третьому - до чотирьох основних, а також їх відтінків. У психодіагностичній практиці найчастіше використовується другий субтест, у якому оптимальним образом сполучаються простота і швидкість процедури тестування і ступінь інформативності одержуваних результатів. У зв'язку з цим саме другий субтест методики М. Люшера був обраний для тестування дітей на виявлення страхів. М. Люшер пропонував розрізняти дві точки зору на колір: перша - об'єктивне значення кольору (під яким він розумів фізичні характеристики кольору і його символічне значення, загальне для всіх людей, незалежно від статі, віку, соціального статусу й індивідуальних переваг) і друга - суб'єктивне відношення конкретного випробуваного до цього кольору.

Колір і його об'єктивне значення називаються структурою. Суб'єктивне відношення до кольору (наприклад, симпатія, байдужість, антипатія) називається функцією. Структура як об'єктивне значення кольору, подібно зовнішньому вигляду кольору, є для кожної людини постійною. Походження структури кольору М. Люшер пояснював у такий спосіб.

Людина завжди жила в оточенні кольору, однак протягом декількох століть своєї історії вона не була здатною контролювати навколишні його кольори. Колір для людини був зовнішнім фактором, на який слід реагувати певним чином. Темно-синій колір нічного неба сигналізував про настання ночі - часу відпочинку, спокою і безпеки. Яскраво-жовтий колір сходу сонця - час пробудження - інтерес до нового дня, надія. Червоний колір крові - необхідність мобілізувати сили для нападу чи захисту. Формувалися асоціації між кольорами як елементами визначених життєвих ситуацій і психофізіологічних станів, що породжувалися цими ситуаціями. Існування таких асоціацій визначило сприйняття кольору як сигнал нервовій системі про необхідність визначеної психофізіологічної перебудови, що підготовляє організм до зіткнення з цієї ситуацією. Проведені психофізіологами експерименти підтвердили, що ряд фізіологічних показників стану випробуваного закономірним образом змінюється в залежності від того, на який колір він дивиться.

Функція, тобто суб'єктивне відношення до якого-небудь кольору, у кожної людини індивідуальна. Один знаходить колір симпатичним, іншому він байдужний, третій відхиляє його як нудний, а четвертий вважає його просто безобразним. Функція кольору формується при житті людини і сильно залежить від того, з чим пов'язується даний колір. Так той самий колір може високо оцінюватися як колір машини і погано - як колір шкіри й ін.

М. Люшер припустив, що якщо випробуваному пропонують оцінювати просто колір, не асоціюючи його з якими-небудь речами, то він буде орієнтуватися на об'єктивну структуру кольору, і якщо сигнальне значення визначеного кольору збіжиться з можливостями і провідною установкою його організму, те саме цей колір буде оцінений як найбільш приємний. На цих двох положеннях і заснований тест колірних переваг.

Колірний набір тесту складається з чотирьох основних і чотирьох додаткових кольорів. Кожен колір має свій порядковий номер.

У якості стимульного матеріалу повинні використовуватися тільки кольори, запропоновані М. Люшером.

Розглянемо основні кольори і їх символічне значення:

№1 - синій колір. Символізує спокій, задоволеність, ніжність і прихильність.

№2 - зелений колір. Символізує наполегливість, самовпевненість, упертість, самоповагу.

№3 - червоний колір. Символізує силу волі, активність, агресивність, владність, сексуальність.

№4 - жовтий колір. Символізує активність, прагнення до спілкування, допитливість, оригінальність, веселість, честолюбство.

Тому що чотири основних кольори символізують основні психологічні потреби (потреба в задоволеності і прихильності, потреба у самоствердженні, потреба діяти і домагатися успіху і потреба дивитися вперед і сподіватися), вони мають особливе значення. І якщо тест виконує здорова, урівноважена людина, що вільна від конфліктів і пригніченості, то 4 основні кольори повинні займати перші п'ять позицій.

Розглянемо додаткові кольори і їх символічне значення: N5 - фіолетовий; №6 - коричневий; №7 - чорний; 0 – сірий.

Ці кольори символізують негативні тенденції: тривожність, стрес, страх, засмучення. Строго говорячи, чорний і сірий узагалі не можна назвати кольорами: чорний - це заперечення кольору, а сірий зовсім нейтральний і безбарвний. Фіолетовий це сполучення синього і червоного, а коричневий - сполучення оранжево-червоного і чорного, що дає в результаті темнуватий і досить безжиттєвий колір. Ні коричневий, ні фіолетовий кольори не є психологічними першоелементами, і вони були включені в тест після великої кількості проб і помилок.

Ці кольори в нормі повинні стояти в індиферентній зоні чи відкидатися. Але на практиці вони часто виділяються і переміщаються до початку ряду. Ще одна причина, по якій додаткові кольори були включені в тест - збільшення загальної корисності тесту. При додаванні додаткових кольорів розширюється сфера дії основних кольорів. Це дозволяє точніше визначити значення, що надається переміщенню кольору в ту чи іншу позицію ряду.

Процедура обстеження проводиться таким чином: рекомендується перемішати кольорові картки і розкласти пофарбованою поверхнею нагору приблизно на однаковій відстані друг від друга. Після цього випробуваному надається наступна інструкція: "Із запропонованих кольорів виберіть той, котрий Вам більше всього подобається. При цьому орієнтуйтеся на колір як такий, постарайтеся не зв'язувати його з якими-небудь речами - кольором машини, одягу, що Вам до обличчя, косметики й іншим..."

Після того, як буде обрана потрібна картка, вона убирається убік і кладеться пофарбованою стороною вниз. Далі випробуваного просять вибрати найбільше приємний колір з тих, що залишилися. Обрану картку треба положити кольоровою стороною вниз праворуч від першої, і так далі. Потім перепишіть номера карток у розкладеному порядку. Через дві-три хвилини знову перемішають картки і повторюють процедуру обстеження. При цьому треба пояснити випробуваному, що дослідження не направлено на вивчення пам'яті і він повинний вибирати кольори так, начебто він їх бачить перший раз. Слід зазначити, що не обов'язково проводити друге тестування. Можна інтерпретувати дані і на підставі однократного вибору, однак надійність інтерпретації буде трохи нижче.

Для дітей старшого дошкільного віку пропонується давати простішу інструкцію: „Я покажу тобі кольори, а ти вибереш той який тобі сподобається більш за все.”. Також рекомендується повторне тестування проводити не через 2-3 хвилини, а декілька пізніше, тому що у дітей є прагнення до запам’ятовування маленьких деталей, психолог може дитину зацікавити і вона буде намагатися пригадувати попередній вибір кольорів.

Колірні картки по можливості варто показувати при денному світлі, але не при яскравому світлі сонця. Також необхідно дотримувати наступні чотири правила: 1) обстежуваний повинний дотримувати тільки даних колірних відтінків і не має права уявляти собі, наприклад, більш світлий, більш "красивий" колір; 2) кожен колір повинний вибиратися окремо. Ні в якому разі не можна вибирати два чи кілька кольорів одночасно як красиву колірну композицію; 3) випробуваний повинний вирішувати зовсім вільно, який із запропонованих кольорів йому подобається чи несимпатичний. При цьому його не слід квапити з відповіддю чи допомагати йому навідними запитаннями; 4) ні в якому разі кольори не повинні вибиратися з думками про те, що вони підходять для одягу, гардин і т.д.

Необхідно знати, що, починаючи зі старшого дошкільного віку, кожна людина може сказати, що один колір їй подобається більше, чим інший. Виключення складають люди (вони зустрічаються досить рідко), що страждають абсолютним розладом кольорового відчуття, і нездатні до контактів душевнохворі. Незважаючи на це, іноді доводиться зіштовхуватися зі слідуючи ми застереженнями: "Усі кольори мені однаково симпатичні (чи однаково несимпатичні)"; "Необхідно знати, для якої мети варто вибрати колір: для квітки я б зволів один колір, для автомобіля інший"; "Усі залежить від настрою, з яким вибирають"; "Кольори вибирають чи відкидають тільки тому, що вони нагадують про щось визначеному (наприклад: чорний - жалоба)"; "Для кожної людини колір має різне значення" і т.д.Такі застереження зустрічаються звичайно в тривожних обстежуваних, що думають, що є деяке "правильне" рішення запропонованого завдання, і вони бояться його не знайти. Ще одна категорія випробуваних, що використовує подібні застереження - люди з уповільненою реакцією на нові, нетипові завдання. У цьому випадку застереження допомагають випробуваному "потягнути час" і освоїтися з завданням.

Обробка даних: рекомендують проводити тестування в 2 етапи – перший вибір та другий вибір. Для одержання більш повної інформації краще порівняти два вибори і при угрупованні орієнтуватися на стійкі пари.

У результаті тестування виділяються наступні позиції: обоє самих симпатичних кольорів одержують знак "+" (плюс), друга пара - приємні кольори - має знак "х" (множення), третя пара - байдужні кольори - позначається знаком "=" і четверта пара - несимпатичні кольори - одержує знак - "-" (мінус).

Бувають ситуації, коли два вибори незначно відрізняються друг від друга, тобто визначені цифри залишаються поруч, навіть якщо їх місця помінялись. Ці пари цифр обводяться кружком і вважаються групою.

Для визначення знаків існує наступне правило: перша група чи окрема цифра має знак „плюс”; друга чи група окрема цифра має знак „множення”; уся середина має знак „дорівнює”; остання чи група окрема цифра має знак „мінус”.

Іноді результати вибору в другому тестуванні настільки відрізняються від першого, що навіть виділення груп виявляється неможливим. У таких випадках рекомендується використовувати для інтерпретації результати другого вибору, вибір кольорів у якому вважається більш безпосереднім і невимушеним.

Різке переміщення якого-небудь кольору в початок чи у кінець ряду при порівнянні результатів першого і другого тестів виявляє амбівалентне відношення випробуваного до потреби, яке символізується цим кольором.

Отже, вважається, що при нормальному психофізіологічному стані випробуваного основні кольори повинні знаходитися на перших п'ятьох місцях, а додаткові - на останніх. Якщо вони розташовані інакше, це служить вказівкою на наявність якого-небудь психологічного конфлікту чи стану фізіологічного неблагополуччя, що є джерелом тривоги. Часто джерело цієї тривоги витісняється зі свідомості настільки, що людина відчуває лише неясне занепокоєння, не догадуючись про його причини. Але незалежно від ступеня його усвідомленості, наявність постійного джерела стресу викликає компенсаторний тип поведінки. Оскільки по своїй природі така діяльність це заміщення, вона рідко приводить до справжньої задоволеності, виснажуючи ресурси організму.

Звідси можливі наступні висновки:

1. Якщо хоча б один з основних кольорів стоїть на останніх трьох місцях, то він і наступні кольори говорять про стан тривоги. Спосіб компенсації тривоги визначається характеристикою кольору, що стоїть на першій позиції.

2. Якщо при наявності тривоги на першому місці знаходиться один з основних кольорів, то компенсація вважається більш успішної, чим у випадку з додатковим кольором, що вказує на неадекватність, безуспішність компенсаторної поведінки.

3. Присутність сірого, коричневого чи чорного кольору на початку колірного ряду означає негативне відношення до життя. Якщо один з цих кольорів стоїть на другому чи третьому місці, то він сам і всі кольори з лівого боку його розглядають як компенсація.

4. Якщо сірий, коричневий чи чорний займають одну з трьох перших позицій і, в той же час, у жодній з останніх трьох позицій немає основних кольорів, то який би колір ні займав останню позицію, його варто розглядати як покажчик на джерело тривоги.

Для оцінки інтенсивності станів тривоги і компенсаторних тенденцій пропонуються наступні позначення:

! - якщо основний колір стоїть на шостому місці (додатковий на 3 місці);

!! - якщо основний колір стоїть на 7 місці (додатковий на 2 місці);

!!!- якщо основний колір стоїть на 8 місці (додатковий на 1 місці).

Сума умовних балів (!) може знаходитися в діапазоні від 1 до 12. вважається, що, чим більше "!", тим прогноз гірше. При наявності хоча б одного "!" треба додатково визначати групу кольорів "+-".

Групи "+-" відбивають центральні внутрішні конфлікти особистості випробуваного.

У восьми позиціях рангової послідовності розрізняють наступне відношення:

1 місце: самий симпатичний колір одержує знак "прагнення" "+". Воно показує засоби, до яких прибігає обстежуваний, щоб досягти мети (наприклад, при синьому кольорі: необхідний засіб "спокій").

2 місце: воно також має знак "прагнення" "+" і показує, що являться метою (наприклад, при синьому кольорі: ціль, до якої прагнуть - "спокій").

3,4 місце: обоє мають знак "симпатії" "х" - як умовна позначка власного стану. Власний стан - це самопочуття людини, її думка про своє здоров'я, її розташування (наприклад, при синьому кольорі випробуваний знаходиться в спокійному стані).

5, 6 місце: воно має знак "індиферентності" "=". Індиферентність показує, що цей колір і властивість не підтверджуються і не відкидаються, вони байдужні. Для випробуваного цей колір і властивість на якийсь час втрачені, скасовані, вони як би "парять у повітрі".

Індиферентний колір - це неактуальне, сприймане в даний момент як байдужна, нереалізована властивість, що, однак, при необхідності може бути актуалізовано. Наприклад, якщо синій колір займає місце зі знаком індиферентності, то спокій у даний час неактуальний, але раптово може наступити неспокійна дратівливість.

7,8 місце: обоє кольори мають знак "-" як показник "неприйняття". Колір, що випробуваний відхиляє як несимпатичний, виражають ту потребу, що через доцільність гальмується, тому що мимовільне задоволення цієї потреби має негативні наслідки.

Наприклад, якщо синій колір стоїть на восьмому місці, то потреба в "спокої" існує, але не може бути задоволена в сформованій ситуації, тому що випробуваний думає, що заспокоїтися - значить збільшити несприятливе положення речей [43].

Проведення тесту спостереження У. Сірса передбачає, що психолог повинен разом з вихователем заповнити лист спостереження та відмітити в ньому ті зовнішні признаки тривожності, що є у дитини. Зразок протоколу наведено у додатках (див. додаток А).

Признаки тривожності:

1.Часто напружений, скований;

2. Часто гризе нігті, смокче палець;

3. Легко лякається

4. Надчуттєвий;

5. Плаксивий;

6. Часто агресивний;

7. Уразливий;

8. Нетерплячий, не може чекати;

9. Легко червоніє, блідне

10. Недостатньо зосереджений;

11. Метушливий, багато зайвих жестів;

12. Упрівають руки;

13. При безпосередньому спілкуванні включається в роботу;

14. Надмірно голосно чи надмірно тихо відповідає.

Наявність 7 та більше кількості ознак означає, що у дитини дуже високий рівень тривоги, 5-6 – високий, 1-4 – слабкий.

Тест дитячої апперцепції САТ належить до проективних. Дитячий апперцептивний тест призначений для використання в якості особистісного тесту для дітей у віці від 3 до 10 років. Запропонована схема інтерпретації не є єдино можливою, а лише орієнтує дослідника, що прагне проникнути у внутрішній світ дитини.

Основні проблеми, що виявляються за допомогою тесту:

-конкуренція і взаємини з братами і сестрами;

-відносини з батьками;

-мати і батько як подружня пара очима дитини;

-статеворольова і вікова ідентифікація дитини;

-формування навичок охайності і пов'язані з цим проблеми;

-хвороба, здоров'я і психологічні розлади;

-нічні страхи, страх самотності й інші фобії;

-особливості харчового поводження й оральні проблеми;

-симбіотичні відносини;

-регресивні тенденції;

-агресія (реальна й уявлювана);

-уявлення дитини про мораль, владу, покарання.

Оригінальна ідея CАТ була запропонована Е. Krіs. Він помітив, що ми можемо очікувати ідентифікації дітьми себе скоріше з тваринами, чим з людьми - факт, який ми знаємо ще від З.Фрейда. Автором надана визначена кількість основних дитячих ситуацій, що можуть очікуватися як прояв динамічних добутків дитячих проблем. ТАТ, будучи чудовим інструментом для дорослих, не відповідає потребам маленьких дітей.

Великою перевагою даного тесту є те, що проективні способи сприяють утворенню сприятливого клімату в процесі роботи. Дитина швидко встановлює контакт, цікаві завдання стимулюють дитячу творчість і фантазії нерідко на рівні гри.

CАТ - метод дослідження динамічних значень індивідуальних розходжень у сприйнятті стандартних стимулів. Він розроблений, щоб полегшити розуміння дитячого відношення до найбільш значимих фігур і стимулів. Картини були розроблені для витягу відповідей на харчові проблеми - зокрема, дослідити проблеми конкуренції братів - сестер, освітити відношення до батьківських фігур і спосіб, яким ці фігури сприймаються, фантазіям дитини про агресію, про прийняття дорослого світу, про її страх залишитися одному, поведінку, що стосується туалету і батьківські реакції на це.

Ці картинки пронумеровані і проранговані у визначеній послідовності і тому дослідження варто проводити у визначеному порядку. Проте, якщо дитина неспокійна, є деякі показники, що ця проблема може бути пов'язана з поточною напругою, можна зменшити тест до тих декількох картинок, що висвітлюють специфічні проблеми. Усякий раз, коли це можливо, CАТ варто пред'являти не як тест, а як гру.

При обстеженні за допомогою CAT необхідно враховувати, насамперед, загальні вимоги, пропоновані до тестування дітей. Потрібно встановити з дитиною гарний контакт. Чим молодше і неспокійніше дитина, тим грунтовніше це зробити. По можливості, обстеження за допомогою CAT варто проводити у формі гри, а не дотримуючись строгих правил тестування. Якщо це дитина, що явно переконана тим, що піддається тестуванню (чи вона вже брала участь у подібному дослідженні, чи самостійно прийшла до такого висновку), краще відкрито визнати факт тестування, ретельно пояснивши дитині, що цей тест відрізняється від методик, що спонукають дитину демонструвати свої досягнення в ситуаціях порівняння з іншими.

Усі відповіді записуються буквально і пізніше аналізуються.

При проведенні обстеження варто звернути увагу не тільки на зміст розповіді і на тон голосу, швидкість реакції і відповіді, на то чи виявляє дитина байдужість, уважність і неуважність. Якщо дитина перериває розповідь і пропонує несподіване закінчення, відповідає квапливо, понизивши голос, з ознаками хвилювання на обличчі (зайві почервоніння чи блідість, невеликі тики), відмовляється відповідати, появляється наполегливе бажання почати з початку - це ознаки життєвої реакції на проблеми, порушені даним матеріалом.

Інструктуючи дитину, найкраще запропонувати їй пограти в гру, під час якої вона повинна скласти розповідь по кожній картинці, розповісти, що відбувається на картинках, що роблять тварини в дану хвилину. У придатний момент у дитини можна запитати, що відбувалося раніш і що відбудеться в майбутньому, хто з героїв подобається дитині, а хто ні.

Можливо, слід підбадьорити дитину, щось підказати їй; переривати її не забороняється. Звичайно ж, підказки не повинні носити характер, що вселяють. Після того, як складені всі розповіді, можна повернутися до кожного з них для уточнення окремих моментів, наприклад: чому який-небудь персонаж названий саме так, а не інакше, зазначене саме це місце дії персонажів, саме цей вік, і т.п., і навіть чому саме так кінчена розповідь. Якщо дитина не може зосередитися на дослідженні, було б непогано спробувати зробити це пізніше, але, не відкладаючи надовго після пред'явлення тесту, а якщо вона складає розгорнуту розповідь самостійно, додаткові питання можна не задавати.

Варто записувати всі коментарі і дії дитини, що мають відносини до розповіді. Стимульний матеріал повинний знаходитися поза полем зору випробуваного, за винятком картинки, з яким ведеться робота, тому що маленьким дітям подобається грати з усіма картинками відразу, вибираючи навмання картинку для складання розповіді.

Наведемо короткий зміст картин CAT:

Картина А 1. Курчата сидять за столом, на якому велика миска з їжею. З однієї сторони велика курка, неясно обкреслена.

Картинка А 2. Один ведмідь, що тягне канат в одну сторону, у той же час, як інший ведмідь з ведмежам тягнуть в іншу сторону.

Картинка А 3. Лев із трубкою і тростиною, що сидить у кріслі, у нижньому правому куті маленька миша виглядає з норки.

Картина А 4. Кенгуру в дамському капелюшку на голові, що несе сумку з молочними пляшками. У її сумці кенгуру з повітряною кулею, на велосипеді кенгуру побільше.

Картинка А 5. Затемнена кімната з великим ліжком на задньому плані. Дитяче ліжечко на передньому плані, у якій два маленьких ведмежа.

Картина А 6. Темна печера з двома фігурами ведмедів, неясно обкресленими, на задньому плані; ведмежа, що лежить перед.

Картина А 7. Тигр з оголеними іклами і пазурами, що стрибає на мавпу, яка також стрибає в повітря.

Картина А 8. Дві дорослих мавпи сидять на софі і п'ють з чайних чашок. Одна доросла мавпа сидить на подушечці і розмовляє з маленькою мавпочкою.

Картина А 9. Темна кімната проглядається з освітленої кімнати через відкриті двері. В темряві - кролик, який сидить у дитячого ліжка, і дивиться у двері.

Картина А 10. Щеня, що лежить на лапах дорослого собаки, обидві фігури з мінімумом виразних рис, фігури розташовані на передньому плані у ванній кімнаті.

Відносна двозначність стимулів дозволяє дітям тлумачити їх різними способами, коли їх просять розповісти історії по цим картинам. Індивідуальні розходження в таких перекручуваннях сприйняття служать психологам основою для висновків щодо мотивації, динаміки й особистісної структури оповідача

Усі дитячі висловлення і поведінка повинні бути ретельно записані. Таке використання малюнків також може сприяти "розповіданню історії" такими дітьми, що не здатні відразу прийняти інструкцію. Дуже важливий гарний контакт між дитиною й експериментатором. Краще познайомиться з дитиною до дослідження, спочатку дати їй пограти так, щоб він звик до експериментатора і ситуації і напруження було б зведене до мінімуму.

Для полегшення інтерпретації даних, отриманих у результаті застосування CAT, вчені пропонують аналізувати 10 змінних, котрі описуються нижче. Для цього розроблений спеціальний бланк запису й аналізу відповідей по CAT.

1. Головна тема

2. Головний герой.

3. Головні потреби і мотиви героя.

4. Поняття середовища.

5. Персонажі, що сприймаються як...

6. Значимі конфлікти.

7. Природа страхів.

8. Головні захисні механізми.

9. Адекватність супер Его, що виявляється в "покаранні" за "злочин".

10. Інтеграція его.

У рамках даного дослідження нас більш за все цікавлять такі змінні: природа страхів, яка може бути спроектована на головну тему, головного героя; потреби і мотиви героя, поняття середовища та значимі конфлікти.

Для обстеження за допомогою цього тесту ми відібрали п’ять картин, які відбивають внутрішній стан дитини з позиції наявності страхів, тривог, напруження і занепокоєння. Також, якщо на перший погляд у дитини маються якісь страхи чи конфлікти, які вона не може розповісти, ми можемо запропонувати їй ще декілька картин.

Разом з психологом проводилось обстеження дітей на предмет виявлення страхів за допомогою їх малювання. На основі малюнків були обрані дві групи дітей старшого дошкільного віку (5-7 років), які брали участь у подальшому дослідженні страхів. Загальна кількість дітей – 50 осіб, які були розділені на дві підгрупи (29 осіб – І група, 21 особа – ІІ група).

Обстеження проводилося поступово, деякі методики проводилися індивідуально з кожною дитиною (тест М. Люшера, САТ), тест У. Сірса проводився за допомогою клінічного психолога Центру та вихователів. В процесі дослідження були налагоджені дуже добрі стосунки з психологом та вихователями, вони зіграли значущу роль в дослідженні страхів, поділившись своїм практичним досвідом відносно конкретних дітей – як вони себе ведуть себе в колективі, с ким люблять грати, а з ким ні, чого бояться, як розмовляють з дорослими та однолітками. У процесі дослідження була виділена експериментальна група (буде брати участь у формувальному експерименті) та контрольна група, за допомогою якої ми зможемо оцінити ефективність корекційної роботи.

**2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту**

Проведене обстеження 30 дітей у віці від 3 до 6 років допомогло докладніше виявити особливості страхів старших дошкільників та їх детермінанти. За допомогою проективних методів продіагностована емоційна сфера дітей визначений рівень тривожності, а також проаналізовані причини виникнення страхів, особистісні проблеми та конфлікти. В табл. 2.1 наведено результати методики «Малювання страхів», отримані при діагностиці дітей   
І групи.

**Таблиця 2.1**

**Результати діагностики дітей І групи за допомогою методики «Малювання страхів»**

|  |  |
| --- | --- |
| Ім’я дитини | Що намальовано |
| 1. Ярослав Р. 2. Катя Г. 3. Аліна Б. 4. Діма Г. 5. Вова Ш. 6. Надя Л. 7. Владик А. 8. Кирил С. 9. Діма К 10. Віка Б. 11. Вероніка Н. 12. Андрій І. 13. Валерія Е. 14. Максим З. 15. Саша Р. | Привиди, вампіри, смерть та мертві люди  Місто, пустеля у 2598 р.  Темрява, застрягти у ліфті, павуки та привиди  Чорне небо, смерть, відьмаки, вовк, павуки  Змії  Темрява з привидами  Вовк, привиди, череп  Бійка, пацюки  Ядерна війна у 2999-3000 р.  Вогонь, кров  Привиди, пожежа  Газ  Смерть, гроб, вогонь, павуки  Головоріз  Вчителя та школи |

В табл. 2.2 наведено результати діагностики дітей ІІ групи за допомогою методики «Малювання страхів» .

**Таблиця 2.2**

**Результати діагностики дітей ІІ групи за допомогою методики «Малювання страхів»**

|  |  |
| --- | --- |
| Ім’я дитини | Що намальовано |
| 1. Ілля А. 2. Саша Б. 3. Богдан Б 4. Владік Б. 5. Максим Б. 6. Віка Б. 7. Анна В. 8. Жора Г. 9. Таня Г. 10. Оля Ж. 11. Валя З. 12. Руслан К. 13. Катя К. 14. Влад Н. 15. Олексій Н. | Гаряча вода  Собака, контрольних робіт  Уколи  Бджоли  Павуки  Балкони, темрява  Гаряча вода, великі павуки  Змії  Машини, змії  Пацюки, таргани, павуки  Вогонь  Змії  Їздити у ліфті з незнайомцями  Машини  Жахи по телевізору |

Для більшої наочності продемонструємо різноманітність дитячих страхів за допомогою гістограми (див. рис. 2.1).

**Рис. 2.1. Гістограма результатів дослідження за методикою**

**«Малювання страхів» у вибірці**

Як видно з рис. 2.1, найпоширеніші страхи – це страхи привидів, вампірів, перевертнів, вбивць та інших фантастичних жахів.

Розглянемо результати діагностики за допомогою проективної методики виявлення тривожності (модифікація тесту тривожності Р.Теммл, М.Доркі та Ф. Амен) та методики У. Сірса. В табл. 2.3 наведено результати дослідження за допомогою проективної методики діагностики тривожності (модифікація тесту тривожності Р.Теммл, М.Доркі та Ф. Амен) та методики У. Сірса обстежуваних І групи.

**Таблиця 2.3**

**Результати діагностики за допомогою тесту тривожності та методики У. Сірса дітей І групи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Індекс тривожності у %  (за тестом тривожності) | Рівень тривожності  (методика У.Сірса) |
| 1. Ярослав Р. 2. Катя Г. 3. Аліна Б. 4. Діма Г. 5. Вова Ш. 6. Надя Л. 7. Владик А. 8. Кирил С. 9. Діма К 10. Віка Б. 11. Вероніка Н. 12. Андрій І. 13. Валерія Е. 14. Максим З. 15. Саша Р. | 40%  20%  20%  40%  60%  60%  60%  20%  20%  40%  40%  0%  20%  0%  40% | Слабкий  Слабкий  Слабкий  Дуже високий  Високий  Слабкий  Високий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий |

З табл. 2.3 видно, що зовнішні прояви тривоги є не у всіх дітей, а тільки у Діми Г., Вови Ш., Владика А., Саші П., Насті Д. та Вови М. Ми можемо впевнено сказати, що цім дітям потрібна психологічна допомога в першу чергу, тому що їх тривожність починає проявлятися у такій формі, як агресія, нетерплячість, напруга, плаксивість, уразливість та інше. Але не менш уваги потребують і ті діти, у яких високий рівень тривожності по тесту Р.Теммл, М.Доркі та Ф.Амен. Наша задача дати змогу позбавитися від існуючої напруги психокорекційними методами. Низький або нульовий рівень тривожності ще не вказує на відсутність страхів, для таких дітей рекомендовано проведення профілактичних програм.

В табл. 2.4 наведено результати дослідження за допомогою проективної методики діагностики тривожності (модифікація тесту тривожності Р.Теммл, М.Доркі та Ф. Амен) та методики У. Сірса обстежуваних ІІ групи.

**Таблиця 2.4**

**Результати діагностики за допомогою тесту тривожності та методики У. Сірса обстежуваних ІІ групи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Індекс тривожності у %  (тест тривожності) | Рівень тривожності  (методика У.Сірса) |
| 1. Ілля А. 2. Саша Б. 3. Богдан Б 4. Владік Б. 5. Максим Б. 6. Віка Б. 7. Анна В. 8. Жора Г. 9. Таня Г. 10. Оля Ж. 11. Валя З. 12. Руслан К. 13. Катя К. 14. Влад Н. 15. Олексій Н. | 40%  60%  20%  20%  0%  20%  0%  40%  0%  0%  40%  20%  60%  40%  20% | Слабкий  Високий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий  Слабкий |

Отже, ми бачимо, що з високим рівнем тривожності три дитини - Саша Б., Катя О. та Поліна П. Всі інші діти мають слабкий рівень тривожності. Співвідношення цих двох тестів показало, що не завжди тривожна дитина проявляє тривогу в оточуючому середовищі, це відбувається тільки у випадку, коли вона вже не може самостійно справлятися з тривожністю.

В табл. 2.5 наведено результати діагностики за допомогою тесту   
М. Люшера обстежуваних І групи.

**Таблиця 2.5**

**Результати діагностики за тестом М. Люшера обстежуваних І групи**

|  |  |
| --- | --- |
| Ім’я дитини | Вибір кольорів  (позиція) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 1. Ярослав Р. 2. Катя Г. 3. Аліна Б. 4. Діма Г. 5. Вова Ш. 6. Надя Л. 7. Владик А. 8. Кирил С. 9. Діма К 10. Віка Б. 11. Вероніка Н. 12. Андрій І. 13. Валерія Е. 14. Максим З. 15. Саша Р. | 2 6 0 1 7 5 4 3  5 2 4 3 0 1 6 7  5 2 3 1 4 6 7 0  4 5 3 2 1 0 6 7  3 1 5 0 4 2 6 7  2 5 4 0 1 7 6 3  2 5 1 3 4 6 0 7  3 4 6 5 1 2 0 7  5 2 6 3 4 0 1 7  4 3 5 1 2 6 0 7  4 5 2 3 1 7 0 6  5 1 2 6 4 0 3 7  0 4 3 5 2 1 6 7  3 5 4 2 1 0 6 7  5 7 1 0 2 3 6 4 |

Якщо представити результати у вигляді діаграми, ми побачимо які емоційні проблеми найпоширеніші у дітей цієї групи. Отже, досить багато дітей вибирає додаткові кольори на перші позиції, а саме 26 з 29 дітей. Деякі з них вибирають два або три додаткових кольори на перші чотири міста.

На рис. 2.2 представлено вибір додаткових кольорів, які знаходяться на перших позиціях.

**Рис. 2.2. Діаграма результатів розподілу додаткових кольорів з тестом М. Люшера на перші позиції обстежуваними І групи**

Вибір основних кольорів (синього, зеленого, жовтого та червоного) за тестом М. Люшера на останні позиції обстежуваними І групи наведено у додатках (див. додаток Б).

Можна відзначити, що з 29 дітей 20 ставить основні кольори на останні три позиції, а якщо брати до уваги те, що основні кольори символізують головні потреби – синій – у спокої, задоволеності, ніжності та прив’язаності; зелений – у наполегливості, самовпевненості, упертості та самоповазі; червоний – у силі волі, активності, сексуальності, агресивності, рішучості та владності; жовтий – у прагненні до спілкування, допитливості, оригінальності, веселості і честолюбстві, то найбільш незадоволеною є потреба у рішучості, прояві агресії, владності та силі волі, потім – потреба у спокої, задоволеності своїм станом, ніжності та прив’язаності, також незадоволена потреба у самовпевненості і самоповазі, і найменш незадоволена потреба у прагненні до спілкування, допитливості, оригінальності та веселості.

В таблиці 2.6 наведено результати діагностики за допомогою тесту   
М. Люшера обстежуваних ІІ групи.

**Таблиця 2.6**

**Результати діагностики за тестом М. Люшера обстежуваних ІІ групи**

|  |  |
| --- | --- |
| Ім’я дитини | Вибір кольорів  позиція |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 1. Ілля А. 2. Саша Б. 3. Богдан Б 4. Владік Б. 5. Максим Б. 6. Віка Б. 7. Анна В. 8. Жора Г. 9. Таня Г. 10. Оля Ж. 11. Валя З. 12. Руслан К. 13. Катя К. 14. Влад Н. 15. Олексій Н. | 4 3 5 1 2 6 0 7  5 2 4 3 0 1 6 7  5 2 3 1 4 6 7 0  4 5 3 2 1 0 6 7  3 1 5 0 4 2 6 7  5 2 3 1 4 6 7 0  2 5 1 3 4 6 0 7  3 4 6 5 1 2 0 7  5 2 6 3 4 0 1 7  4 3 5 1 2 6 0 7  4 5 2 3 1 7 0 6  5 1 2 6 4 0 3 7  0 4 3 5 2 1 6 7  3 5 4 2 1 0 6 7  5 7 1 0 2 3 6 4 |

На рис. 2.3. наведено результати розподілу додаткових кольорів (фіолетового, сірого, коричневого та чорного) за тестом М. Люшера на перші позиції обстежуваними ІІ групи.

**Рис. 2.3. Діаграма результатів розподілу додаткових кольорів за тестом М. Люшера на перші позиції обстежуваними ІІ групи**

Як видно з діаграми 2.3, на перше місце додатковий колір ставлять 9 дітей, на друге місце теж 9 дітей, на третє і четверте – 5 дітей.

Вибір основних кольорів (синього, зеленого, жовтого та червоного) за тестом М. Люшера на останні позиції обстежуваними ІІ групи наведено у додатках (див. додаток В).

Узагальнюючи цей результат можна відзначити, що з 21 дитини 11 дітей ставить основні кольори на останні три позиції. Найбільш незадоволеною являється потреба у спокої, задоволеності своїм станом, ніжності та прив’язаності, потім – потреба у самовпевненості і самоповазі, також незадоволена потреба у рішучості, прояві агресії, владності та силі волі, і найменш незадоволена потреба у прагненні до спілкування та веселості.

Для діагностики за допомогою дитячого апперцептивного тесту було обрано 5 картин:

**А2** (Один ведмідь, що тягне канат в одну сторону, у той же час, як інший ведмідь з ведмежам тягнуть в іншу сторону) – спостерігається ідентифікація дитини з фігурою, з якою він співробітничає, з батьком чи матір'ю. Це може виглядати як серйозна боротьба, що супроводжується страхом чи агресією, що завершує власну агресію чи автономію дитини.

**А3** (Лев із трубкою і тростиною, що сидить у кріслі, у нижньому правому куті маленька миша виглядає з нори) – це звичайно бачать як фігуру батька, екіпірованого такими предметами, як трубка і тростина. Пізніше це може бачитися як інструмент агресії чи може бути використано, щоб зробити батьківську фігуру старою, безпомічною, котру не потрібно буде бояться. Якщо лев сприймається як сильна батьківська фігура, важливо відзначити - м'який він чи сильний і небезпечний. Мишу бачать більшість дітей і часто вона дається нам як ідентифікаційна фігура. В цьому випадку, за допомогою хитрості й обставин мишу можуть зробити більш сильної. З іншого боку, вона може бути цілком у владі Лева. Деякі діти ідентифікуються з Левом, даючи підтвердження конфлікту між згодою й автономією і т.д.

**А7** (Тигр, який стрибає на мавпу, яка, в свою чергу, стрибає в повітря) – тут демонструються страхи, агресії і способи боротьби з ними. Часто стає очевидним ступінь напруги дитини. Він може бути настільки сильним, що веде до відкидання картини, чи можуть бути такі захисти, щоб звернути усе в необразливу розповідь. Мавпа може навіть перехитрити тигра. Хвости тварин можуть бути об'єктами, що проектують страхи дитини.

**А9** (Темна кімната проглядається з освітленої кімнати через відкриті двері, в темряві - кролик, що сидить у дитячого ліжка, що дивиться у двері) – тема тривоги, страху темряви, самітності, страху бути кинутими батьками, розкривається в описах того, що може бути в наступній кімнаті чи в загальній відповіді на картину.

Про високу тривожність говорять розповіді, у яких діти підкреслюють страхи зайчика, що лежить один у темній кімнаті. Діти, що страждають від відчуженості, холодності батьків, часто говорять, що зайчика покарали й оставили одного в кімнаті, що дорослі знаходяться в сусідній кімнаті, вони розмовляють, дивляться телевізор, а він отут лежить один і плаче. В розповіді можуть проявляться і фобії, конкретні страхи дитини - це і темрява, і собаки гавкаючі за вікнами, бандити, що влізають у вікно, і інші небезпеки, що загрожують зайцю. Агресивні, асоціальні діти також можуть підкреслити нею покарання, однак говорять про те, що заєць не боїться, він вискочить з постелі і піде грати, він буде тайкома дивитися телевізор, тобто в будь-якому випадку мова йде про порушенні правила і відхід від покарання.

**А10** (Щеня, що лежить на лапах дорослого собаки, обидві фігури з мінімумом виразних рис, фігури розташовані на передньому плані у ванній кімнаті).

При аналізі розповідей треба звертати увагу і на їх повну невідповідність змісту малюнка. Наприклад, діти можуть сказати про те, що тигр і мавпа дружать і разом пішли гуляти, чи про зайчика, що зовсім не боїться лежать у темряві і т.п. Такі розповіді говорять про високу тривогу чи агресію, що витісняється зі свідомості дитини. Про це ж свідчить і відмовлення від відповідей, коли діти говорять про те, що вони не знають, що тут намальовано, чи що вони втомилися і т.д. вона вважає дану якість негативною і не хоче визнавати її наявність у себе.

Результати діагностики за допомогою тесту САТ дітей І групи представлено в табл. 2.7.

**Таблиця 2.7**

**Результати діагностики за допомогою тесту САТ дітей І групи**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Короткий аналіз картин:  наявність тривоги (Т), страху (С), агресії (А),низької самооцінки та невпевненості у собі (Н) | | | | |
| ***А2*** | ***А3*** | ***А7*** | ***А9*** | ***А10*** |
| 1. Ярослав Р. | - | - | С | С | Н |
| 1. Катя Г. | Н | - | - | С | С |
| 1. Аліна Б. | Т | Т | - | Т | - |
| 1. Діма Г. | - | Н | А | С | А |
| 1. Вова Ш. | - | Т | Т | С | - |
| 1. Надя Л. | Т | - | С | С | С |
| 1. Владик А. | - | А | А | С | С |
| 1. Кирило С. | - | Т | Н | Т | - |
| 1. Діма К | А | - | А | С | - |
| 1. Віка Б. | - | С | С | Т | Н |
| 1. Вероніка Н. | - | Т | С | Т | - |
| 1. Андрій І. | - | - | - | С | - |
| 1. Валерія Е. | Н | С | А | - | - |
| 1. Максим З. | - | - | - | Т | - |
| 1. Саша Р. | - | А | А | С | - |

Результати діагностики за допомогою тесту САТ дітей ІІ групи представлено в табл. 2.8.

**Таблиця 2.8**

**Результати діагностики за допомогою тесту САТ дітей ІІ групи**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Короткий аналіз картин:  наявність тривоги (Т), страху (С), агресії (А), низької самооцінки та невпевненості у собі (Н) | | | | |
| ***А2*** | ***А3*** | ***А7*** | ***А9*** | ***А10*** |
| 1. Ілля А. | А | - | А | С | - |
| 1. Саша Б. | - | А | С | С | С |
| 1. Богдан Б | - | - | А | С | - |
| 1. Влад Б. | - | - | А | С | - |
| 1. Максим Б. | - | Н | Т | С | - |
| 1. Віка Б. | - | Н | С | С | - |
| 1. Анна В. | - | А | - | С | - |
| 1. Жора Г. | - | Т | А | Т | С |
| 1. Таня Г. | - | Т | - | Т | - |
| 1. Оля Ж. | - | Н | С | Т | - |
| 1. Валя З. | - | Т | С | Т | А |
| 1. Руслан К. | - | А | С | - | - |
| 1. Катя К. | - | С | А | С | С |
| 1. Влад Н. | Н | С | С | Т | С |
| 1. Олексій Н. | - | - | - | С | - |

Аналізуючи результати по даному тесту, можна відзначити, що найбільшу тривожність викликають картини А7 та А9. На цих двох картинах демонструється тема тривоги, страху темряви, самотності, страху бути покинутими батьками. Ступінь напруги дитини може бути настільки сильним, що веде до ігнорування картини, або простежуються такі захисти, коли все обертається в необразливу розповідь (мавпа може перехитрити тигра, у зайчика веселий настрій тощо). Така розповідь простежується у дітей з високою тривожністю та багатьма страхами.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Дослідження, проведене з метою вивчення особливостей емоційних порушень дітей дошкільного віку за допомогою методики «Малювання страхів» показало, що найпоширеніші страхи – це страхи привидів, вампірів, перевертнів, вбивць та інших фантастичних жахів.

Результати діагностики за допомогою проективної методики виявлення тривожності (модифікація тесту тривожності Р. Теммл, М. Доркі та Ф. Амен) та методики У. Сірса показало, що зовнішні прояви тривоги є не у всіх дітей і це відбувається тільки у випадку, коли вони вже не можуть самостійно справлятися з тривожністю. Однак, тим обстежуваним, в яких виявлені зовнішні прояви тривожності, потрібна психологічна допомога в першу чергу, тому що їх тривожність починає проявлятися у такій формі, як агресія, нетерплячість, напруга, плаксивість, уразливість та інших. Зауважимо, що низький або нульовий рівень тривожності ще не вказує на відсутність емоційних порушень і для таких дітей рекомендовано проведення профілактичних програм.

Результати діагностики за допомогою тесту М. Люшера вказують на проблеми в емоційній сфері більшості дітей. Так, досить багато дітей І групи вибирає додаткові кольори на перші позиції, а саме 26 з 29 дітей. Деякі з них вибирають два або три додаткових кольори на перші чотири міста. На перше та друге місця додатковий колір ставить по 9 дітей ІІ групи відповідно, на третє і четверте – 5 дітей. Крім того з 29 дітей І групи - 20 ставить основні кольори на останні три позиції, а якщо брати до уваги те, що основні кольори символізують головні потреби, то незадоволеною є потреба у рішучості, прояві силі волі, потім – потреба у спокої, задоволеності своїм станом, ніжності та прив’язаності, також незадоволена потреба у самовпевненості і самоповазі, і найменш незадоволена потреба у прагненні до спілкування, допитливості, оригінальності та веселості. З 21 дитини ІІ групи - 11 дітей ставить основні кольори на останні три позиції. Найбільш незадоволеною є потреба у спокої, задоволеності своїм станом, ніжності та прив’язаності, потім – потреба у самовпевненості і самоповазі, також незадоволена потреба у рішучості та силі волі, і найменш незадоволена потреба у прагненні до спілкування та веселості.

Для діагностики за допомогою дитячого апперцептивного тесту ми обрали 5 картин: А2, А3, А7, А9, А10.

Аналізуючи результати по даному тесту, можна відзначити, що найбільшу тривожність викликають картини А7 та А9. На цих двох картинах демонструється тема тривоги, страху темряви, самотності, страху бути покинутими батьками. Ступінь напруги дитини може бути настільки сильним, що веде до ігнорування картини, або простежуються такі захисти, коли все обертається в необразливу розповідь (мавпа може перехитрити тигра, у зайчика веселий настрій тощо). Така розповідь простежується у дітей з високою тривожністю та багатьма страхами.

Отже, експериментальне дослідження емоційних порушень у дітей дошкільного віку показало, що особливість їх проявів у цьому віці полягає в тому, що на одному рівні існують вигадані страхи (вампірів, темрява, привидів, жахів) та невигадані, серйозніші (страх невідповідності, самотності, відповідальності, смерті).

Успішність усунення емоційних порушень залежить від відомостей про причини їх виникнення і особливостей психічного розвитку дитини. Механізми розвитку емоційних порушень сполучаються між собою, створюючи їх складно мотивовану структуру. Емоційні порушення усуваються не тільки впливом на дитину, але й в результаті зміни неадекватно сформованих дитячо-батьківських відносин.

**РОЗДІЛ 3. ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**3.1. Принципи побудови програми психокорекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку**

Безумовним фактором є терпіння при роботі з дітьми по подоланню страхів, бо не завжди вдається досягти швидких результатів, а також участь батьків у корекційній програмі. Головним фактором, який може перешкоджати усуненню страхів, буде несприятливий нервово-психічний стан самих батьків та конфлікти у сім’ї.

За результатами констатуючого експерименту необхідною виявилася розробка програми психопрофілактики та психокорекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку.

Мета програми: попередження та подолання емоційних порушень у дошкільників.

Завдання:

* психопрофілактика емоційних порушень;
* розвиток самостійності;
* розвиток впевненості в собі.

Критерії добору в корекційну групу:

* за допомогою обраних психодіагностичних методик (розглянуті другому розділі);
* під час спостереження за поведінкою дитини.

Організація занять. У групі може бути 10-15 осіб. Частота занять – 3 рази на тиждень. Тривалість – 35-40 хвилин. Кількість занять – 9.

Структура занять:

1. Вітання;
2. Рефлексія минулого заняття.
3. Основна частина.

Методичні прийоми:

* прослуховування та обговорення розповідей дітей;
* малювання страхів, емоцій, почуттів;
* розігрування етюдів;
* ігри та вправи;
* релаксаційні вправи для розслаблення та заспокоєння;
* рефлексивні заняття. (Що нового дізналися? Що особливого було на занятті? Що сподобалося?).

1. Прощання.

Критерій ефективності програми: зменшення рівня тривожності у дітей, подолання страхів, або їх зменшення, формування навичок боротьби зі страхом, нормалізація поведінки та нічного сну.

Система індивідуальної та групової корекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку містить у собі елементи арт-терапії, рольових ігор, сімейної психокорекції.

Корекційна робота починається зі з’ясування, які саме емоційні порушення існують у дитини. Після цього проводиться патопсихологічна діагностика та визначення рівня порушень: страхи у здорової дитини, невроз, страх як симптом при процесуальному захворюванні. У першому випадку буде достатньо психологічної корекції, у другому – допомога психолога та лікування у психіатра чи невропатолога, при процесуальному захворюванні (шизофренії, періодичнім психозі та ін.) необхідна лікаря.

Запропонована програма психопрофілактики та психокорекції має своєю метою не тільки позбавити дітей страхів, тривожності та напруження, а й попередити їх. Необхідним її елементом є також участь батьків, які мають забезпечити своїй дитині емоційну підтримку та обстановку розуміння, прийняття дитину такою як вона є. Все це забезпечить дитині впевненість у своїх силах та підтримку у подоланні страхів зі сторони батьків.

**3.2. Зміст програми психокорекції емоційних порушень у дітей дошкільного віку**

Робота по корекції емоційних порушень починається індивідуально, при цьому дитину просять намалювати свій “страх” та психолог ховає його у коробку, пояснюючи, що це спеціальна “коробка страхів”, в якій усі страхи будуть жити та не турбувати дитину. Далі, у подальших візитах, дитина включається в заняття з групою однолітків (оптимальна численність групи 5 – 8 чоловік). У ході групових занять дитині створюються ситуації для досягнення перемоги, успіху в іграх. В кожне групове заняття послідовно входять ігри та завдання, які сприяють подоланню страхів. На початкових етапах хтось з інших дітей програє ситуацію, яка викликає страх, та демонструють різноманітні моделі поведінки у цій ситуації. Після цього дитина включається в гру та зображує об’єкт свого страху у виконанні іншої дитини. В ході заняття продовжується малювання: “Як я боюсь свого страху”, “Як я свого страху не боюсь”, “Як я до цього спокійно ставлюся”. Ці малюнки є важливим етапом психологічної корекції та служать контролем успішності роботи. В структуру заняття входять вправи, які розвивають моторику дитини, сприяють релаксації та груповій взаємодії учасників. Психолог виступає в ролі учасника-організатора гри та спеціально припускає невдачі у виконанні завдань, демонструє різні реакції на невдачу.

Протягом корекції використовується аутотренінг, тренінг вербальної та невербальної комунікації. Тривалість групової психологічної корекції зазвичай приблизно 1 – 1,5 місяці при режимі 3 зустрічі на тиждень.

Успішність усунення страхів залежить від відомостей про причини їх виникнення і особливостей психічного розвитку дитини. Механізми розвитку страхів сполучаються між собою, створюючи їх складно мотивовану структуру. Страхи, які виникають в результаті психологічного зараження чи навіювання, усуваються не тільки впливом на дитину, але й в результаті зміни неадекватно сформованих відносин батьків. Особистісно обумовлені страхи можуть бути усунені і наданням допомоги безпосередньо дітям, у той час як ситуаційні страхи потребують комбінованого підходу. У всіх випадках доцільно дивитися на страхи не стільки очами дорослих, скільки очами дітей.

Розуміння відчуттів та бажань дітей, їх внутрішнього миру, а також позитивний приклад батьків створюють необхідні передумови для успішного усунення страхів. Не можна обвинувачувати, а тим більше сварити та карати дитину за те, що вона боїться, така беззахисна та нещасна, оскільки у всьому вона залежить від батьків, які несуть особисту відповідальність за її самопочуття і здатність протистояти внутрішнім та зовнішнім загрозам. Зважитися допомогти дітям повністю звільнитися від страхів – це значить прийняти активну участь у їх житті. Для кращого впливу на страхи, треба насамперед встановити контакт з дітьми, який передбачає довірливі відносини як умову розвитку творчих здібностей та віри в себе. Рекомендації для батьків по усуненню емоційних порушень у дітей та запобіганню їх виникнення наведені у додатку Г.

Розглянемо докладніше програму психопрофілактики та психокорекції страхів у дітей старшого дошкільного віку.

Заняття 1.

Перший етап –„Знайомство”.

Діти сідають на килим по кругу. Психолог бере м’яч і кидає дитині, питає: „Як тебе звуть? Який в тебе сьогодні настрій?”. Дитина відповідає на запитання та кидає м’яч наступному. Так продовжується доки усі діти не познайомляться.

Другий етап – „Розкажи свій страх”.

У тісному, довірчому колі психолог розповідає про дитячі страхи: „Коли я був таким, як ви, я боявся...”. Потім задається запитання: „А чого боїтеся ви? За бажанням діти розповідають ситуації коли вони боялись чогось чи когось.

Треба слідкувати, щоб сюжети були не схожі один на одного, треба обговорити усі дитячі страхи: темряви, самітності, смерті, чужих людей, тварин, казкових персонажів тощо.

Третій етап – вправа „Рибаки та рибка”.

Чим більше дітей приймає участь в грі, тим краще, цікавіше та корисніше.

Два учасника – рибки. Останні стають парами у дві лінії обличчям один до одного. Беруться за руки – це сіть. Рибка хоче вибратися з сеті. Вона знає, що це небезпечно, але попереду її чекає свобода. Вона повинна проповзти на животі під зчепленими руками, які при цьому торкаються її спини, задівають її, стукають легенько по ній, лоскочуть. Коли рибка виповзає з сітей вона чекає свою подругу. Вони беруться за руки та стають сіттю. Процес зміни ролей повторюється 2 – 3 рази.

Рухи сіті повинні бути в міру агресивними.

Четвертий етап – дихальна гімнастика.

Діти стають в коло. Психолог тихим голосом каже: „Уявіть, що ми одна велика, добра тварина. Давайте послухаємо як вона дихає!” Всі прислуховуються до свого дихання та до дихання сусідів. „ А тепер подихаємо усі разом!” Вдих – всі роблять крок вперед. Видох – всі роблять крок назад. Вдих – всі роблять два кроки вперед. Видох – всі роблять два кроки назад. Вдих – два кроки вперед, видох – два кроки назад. „Так не тільки дихає тварина, так рівно ще б’ється її велике, добре серце. Стук – крок вперед, стук – крок назад, тощо”.

П’ятий етап – прощання.

Діти сідають по колу. Психолог завдає запитання: „Що вам найбільш запам’яталося? Що сподобалось сьогодні? Що було важко робити?”. Усі обмінюються враженнями.

Заняття 2.

Перший етап – вітання.

Кожен з учасників групи повинен зробити комплімент своєму сусіду та посміхнутися. Сусід дякує, посміхається та робить комплімент наступному.

Другий етап – розігрів (налаштування).

Діти сідають по колу. Психолог: „Зараз закрийте очі та уявіть собі колір, який відповідає вашому настрою? Який це колір? Який це звук? Покажіть свій колір рухом.

Третій етап – актуалізація емоцій страху.

Психолог каже: „Кожній людині і дорослій і дитині інколи буває страшно. Закрийте очі та пригадайте ситуацію, коли виник страх. Подивися в якій частині тіла він розташований, яку має форму, який колір, якого він розміру. Придумайте цьому назву. Відкрийте очі. Розкажіть про свої почуття.” Бажано, щоб першим казала та дитина, на обличчі якої психолог помітить найбільш сильні емоції. Треба пам’ятати, що дитину не можна примушувати, якщо вона відмовляється казати!

Четвертий етап – індивідуальна робота.

Психолог дає завдання дітям намалювати свій страх на білому аркуші. По закінченню малюнка дітям пропонується зробити з малюнком все що вони хочуть. „Ви можете зім’яти малюнок, порвати чи знищити будь-яким чином або подружитися зі своїм страхом”.

П’ятий етап – розслаблення (очищення від тривог) та прощання.

Діти лягають на килим, закривають очі і під спокійну музику слухають розповідь психолога-тренера. Ця вправа дозволяє дитиня розслабитися, зняти втому та напругу. Важливо, щоб дітям було місце лягти зручно, та не заважати один одному.

„Дорогий друже, погодься, що інколи ти іноді дуже втомлюєшся, можливо втомився і сьогодні на нашому занятті. Тобі хочеться відпочити. Лягай зручно на килим, закрий очі та спробуй уявити собі яскраву подорож.

Давай зберемо мішок. Поклади в нього усе, що тобі заважає: усі образи, сварки, сльози, печаль та невдачі... Зав’яжемо його та вирушимо у дорогу. Ми вийшли з будинку де ти живеш на широку дорогу...шлях наш далекий, дорога тяжка, мішок давить на плечі, втомилися та стали важкими руки та ноги. Ох! О-х! Як хочеться відпочити! Давайте так і зробимо. Знімемо мішок, ляжемо на землю. Глибоко вдихнемо: вдих (затримати на 3 секунди) – видих (почекати 3 секунди) – повторити три рази. Відчуваєш, як пахне земля? Свіжий запах трав, аромат квітів наповнює дихання. Земля забирає всю твою втому, тривоги, образи, наповнює тіло силою, свіжістю. Ти встаєш, потрібно йти далі. Підніми мішок, відчуваєш – справді він став легше?.. Ти йдеш по полю серед квітів, стрекочуть коники, дзижчать бджоли, радісно співають пташки. Попереду прозорий струмочок. Вода в ньому цілюща, смачна. Ти нахиляєшся до нього, опускаєш долоні у воду та випиваєш з насолодою чисту та прохолодну водичку. Відчуваєш, як вона плавно розтікається по всьому тілу, очищує горло, животик... Усередині приємно та свіжо, ти відчуваєш легкість і свободу у всьому тілі...Гарно! Увійди у воду. Вона приємно пестить ніжки, п’яточки, пальчики... Ти стрибаєш з камінця на камінець, тобі легко, мішок не заважає, він стає все легше й легше. Різнокольорові бризки розлітаються й блищать краплями, освіжають обличчя, лоб, щічки, шийку, все тіло. Як гарно!

Ти легко перебираєшся на інший берег. Ніякі перешкоди тобі не страшні!

На гладесенькій зеленій травці стоїть чудесний білий будинок. Двері відчинені та привітливо запрошують тебе увійти. Ти входиш у будинок. Перед тобою пічка, можна посушитися. Ти сідаєш поряд з нею та роздивляєшся яскраві язички вогнища. Вони весело підстрибують, танцюючи; блимає вугілля. Приємне тепло пестить обличчя, ручки, тіло, ніжки... Стає затишно та спокійно. Добрий вогонь забирає усі твої печалі, втому, турботи, страхи... Твій мішок спорожнів. Ти виходиш з будинку. Задоволений та заспокоєний, ти з радістю вдихаєш свіже повітря. Легкий вітерець пестить волосся, шию, все тіло. Тіло ніби розчиняється у повітрі, стає легким, невагомим. Тобі дуже добре. Вітерець заповнює мішок радістю, добром, любов’ю...

Усі ці скарби ти віднесеш додому й поділишся ними зі своїми рідними друзями, знайомими. (Пауза не менше 30 секунд.) тепер ти можеш відкрити очі й посміхнутися своїм друзям”.

Заняття 3.

Перший етап – вітання.

Кожен учасник групи „дарує квітку” іншому і пояснює чому саме цю. („Таню, я дарую тобі кульбабку, бо твоє волосся таке ж м’якеньке як у цієї квітки”).

Другий етап – зображення проблеми.

Психолог просить дітей намалювати як виглядає їх страх: якого він кольору, якої форми та розміру. По закінченню малювання кожна дитина розповідає про свій страх, описує його. Не слід квапити дітей у виконанні цього заняття, бо декому це може бути важко. Якщо дитина довго не починає малювати треба запитати її: „Який він, твій страх? Який він за розміром, кольором? Як його краще намалювати? Спробуй, в тебе обов’язково вийде. Не бійся, це ж тільки малюнок...”

Третій етап – вибір казкового персонажу.

Психолог пропонує вибрати та намалювати свого самого улюбленого казкового героя, який на його думку може протистояти страху та захистити його від нього. Кожен вибирає свого героя та описує його.

Четвертий етап – вибір подарунка.

Психолог просить кожну дитину разом із казковим персонажем вибрати та намалювати подарунок для страху, який зробить його добрим. Дитина може спитати свого казкового друга: „Який подарунок краще за все подарувати чудовиську, щоб зробить його своїм приятелем?”

П’ятий етап – вирішення проблеми.

Після того як подарунок підібрано та подаровано Страху, психолог пропонує дитині намалювати, як Страх перетворився на Друга. Це візуально покаже зміни зображення проблеми.

Відчуваючи біль, страх чи дискомфорт, діти повністю занурені у негативні відчуття, відчувають безпорадність та неповноцінність. Якщо ми спитаємо у дитини як виглядає її страх (біль) вона почне відділяти себе від нього (неї) та завдяки цьому відчує контроль над ним, що в свою чергу поліпшить його самопочуття.

Шостий етап – прощання.

Діти сідають по колу. Психолог завдає запитання: „Що вам найбільш запам’яталося? Що сподобалось сьогодні? Що було важко робити?”. Усі обмінюються враженнями. Дуже важливо вислухати усіх дітей, що дозволить далі брати до уваги їх особливості сприйняття заняття.

Заняття 4.

Перший етап – вітання.

Гра „Дощ іде”. Діти стають по колу. Психолог хлопає в долоні спочатку тихенько – діти повторюють за ним, потім голосніше – усі повторюють, потім змінює ритм тощо.

Другий етап – гра в „П’ятнашки”

По кімнаті розставляють стільці, інші невеликі меблі та підручні матеріали так, щоб створити лабіринт. По цьому лабіринту діти тікають від того, хто їх доганяє. Все це супроводжується репліками: „Ой, зараз дожену! Ось-ось спіймаю! От я тобі покажу!” Згодом репліки змінються на інші: „А він який швидкий! Як я втомився, не дожену, мабуть! Та що ж це таке? Здаюся” Той, хто тікає каже таке: „Не спіймаєш, не доженеш!”

Гра дуже емоційна, завжди викликає багато сміху та веселощів. Погрози не сприймаються серйозно, одночасно зменшується сирах перед ними у реальних відносинах.

Третій етап – гра „Миша та мишоловка”.

Усі встають в коло та тісно притуляються один до одного ногами, стегнами, плечима, обіймаються за пояс – це мишоловка (сіть). „Мишка – в колі. Її задача усіма можливими засобами вилізти з мишоловки. Знайти „дірку”, або умовити когось випустити її, знайти інші засоби впливу на мишоловку, але втекти із цієї складної ситуації

Четвертий етап – „Поводир”.

Діти розбиваються на пари. Один заплющує очі та стає по переду, другий на відстані витягнутої руки, трішки торкається спини того, хто стоїть попереду, встає також із заплющеними очима. Поводир спочатку повільно починає пересуватися по кімнаті, „сліпий” йде за ним та намагається не загубитися, потім, траєкторія та швидкість рухів збільшується.

Вправа виконується 5 хвилин, потім пари міняються ролями.

Важливо щоб усі діти побували у ролі й „поводиря”, й „сліпого”

П’ятий етап – рефлексивний.

Психолог розмовляє з дітьми, питає, що їм сподобалося, що більш за все запам’яталося, як це можна використовувати.

Шостий етап – прощання.

Діти сідають на килим по колу, беруться за руки та дарують один одному мовчки саму добру усмішку, яка тільки може бути.

Заняття 5 (проводиться індивідуально з кожною дитиною з групи).

Перший етап – вітання.

Психолог один на один з дитиною питає про її настрій, почуття.

Другий етап – зображення проблеми.

Психолог пропонує дитині намалювати на окремому аркуші ту проблему, від якої він хоче позбавитися. Це може бути неприємне емоційне переживання, біль, невпевненість, страх тощо.

Після цього дитина розповідає першу частину історії, яку психолог записує (найкращим варіантом буде використання диктофону). Порядок роботи малювання – розповідь більш ефективний, бо дитина відчуває себе більш вільною саме в малюванні, ніж у вербальній діяльності. У даному випадку розповідь виконує тільки функцію вторинної вербалізації.

Третій етап – казкові герої приходять на допомогу.

Психолог пропонує дитині уявити, що декілька казкових героїв зібралися щоб допомогти йому у вирішенні його проблеми. Дитина малює їх на окремому аркуші. Після малювання дитина придумує продовження своєї історії, яка також записується.

Четвертий етап – казкові герої пропонують вирішення проблеми.

Психолог пропонує дитині уявити а потім і намалювати ті засоби, які запропонували кожен з намальованих персонажів. Потім дитина „озвучує” малюнок. Це записується.

П’ятий етап – вирішення проблеми.

Психолог пропонує дитині вибрати найбільш оптимальний спосіб вирішення його проблеми, який запропонували казкові герої. Продовжується запис історії.

Шостий етап – вирішення проблеми.

Дитина малює як виглядає його проблема після її вирішення. В завершенні історії вона описує це, а також те що кажуть їй казкові герої-друзі, що вона відчуває.

В результаті дитина створює ілюстровану та озвучену історію невдач та досягнень, яка може служити одним з шляхів звернення до внутрішніх ресурсів у складних ситуаціях.

Сьомий етап – прощання.

Психолог хвалить дитину за виконану роботу та показує її значущість.

Заняття 6.

Перший етап – вітання.

Діти сідають по колу. Кожен починаючи с психолога робить якийсь „подарунок” тому, кому схоче. Наприклад: „Сергій, я дарую тобі сьогодні теплі промінці сонця! – Сергій дякує і дарує свій подарунок будь-кому з дітей.”

Важливо, щоб усі „отримали подарунки”.

Другий етап – малювання страху.

Психолог пропонує дітям намалювати свій страх, чи те що пов’язано

з нам та заважає спокійному життю.

Третій етап – варіанти рішення.

Психолог пропонує дитині декілька варіантів позбавлення страху:

* знищити страх;
* прикрасити його, щоб він став гарним, добрим та дружелюбним;
* подружитися з ним та намалювати себе поруч з ним.

Діти вибирають кожен свій варіант рішення.

Четвертий етап – активні дії.

Кожна дитина слідує обраному варіанту рішення: хтось домальовує страху усмішки, бантики, квіти, розмальовує його яскравими кольорами; хтось знищує страх (рве його, ріже тощо); хтось малює себе поруч із страхом та висловлює бажання помиритися з ним.

П’ятий етап – рефлексивний та прощальний.

Психолог хвалить усіх дітей за те, що вони самостійно обрали та застосували свій варіант позбавлення страхів.

**3.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту**

Корекційна робота з дітьми дошкільного віку залежить від масштабності і глибини емоційних порушень. Емоції впливають на перебіг різних психічних процесів — сприймання, пам'яті, уяви, мислення, зумовлюють формування певних рис характеру особистості. Емоційний тон присутній уже у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції. Процес сприймання людини, що охоплена радістю, незалежно від об'єкту сприймання, буде разюче відрізнятися від сприймання особи, що переживає сум, смуток.

Після проведення корекційної роботи виявилось, що у дітей з емоційними розладами покращились показники запропонованих методик. Найбільш ефективнішими у корекційній роботі були вправи на сплеск емоцій, такі як «Малюємо злість», «А-ну, голосніше!», «Покажи емоцію».

Позитивні емоції покращують процеси пам'яті, мислення. Так, виявлено певні закономірності зв'язку емоційних станів з інтелектуальними процесами: стан радості, захоплення сприяє успішному виконанню пізнавальних, проблемних завдань, тоді як негативні емоції, стани гальмують їх виконання. Позитивні емоції активізують різні види діяльності людини, негативні зменшують активність.

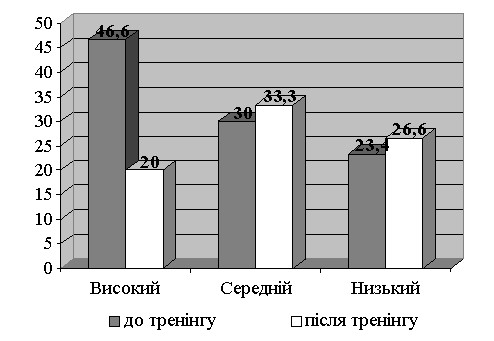
Для успішної реалізації програми профілактики і корекції був апробований спосіб її організації, поєднуючи групові заняття з індивідуальним підходом. Основною формою роботи з дітьми був тренінг, який складається з когнітивного, емоційного і поведінкового блоків. Під час тренінгових занять розв’язувались конкретні завдання: зниження рівня тривожності; розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й уміння адекватно виразити своє ставлення; формування адекватного рівня домагань, впевненості в собі; навчання конструктивним формам поведінки в ситуаціях напруження.

В числі методів корекції в поведінковому і когнітивному блоці використовували метод поетапних змін, позитивного і негативного підкріплення, метод моделювання ситуації, окремі техніки саморегуляції й ауторелаксації для стримування агресивних проявів, ритуали, етюди, ігри з правилами, психогімнастика. Як допоміжні засоби застосували музику і малювання. В кожній групі методи і прийоми на заняттях підбиралися з врахуванням домінуючої форми емоційної дезадаптації.

Кількісні показники контрольних і експериментальних груп до проведення формуючого експерименту були приблизно однакові. Якщо порівняти показники експериментальних і контрольних груп після експерименту, то можна констатувати, що кількість дітей з емоційними порушеннями значно зростає саме в перших.

В результаті корекційної роботи високий рівень емоційної нестабільності знизився більше ніж удвічі (з 46,6% до 20%). Зафіксовано також зростання середнього та низького рівнів. Важливим результатом є те, що в 20,1% дошкільників після корекції емоційні порушення були відсутні повністю. Динаміку показників рівня емоційних порушень в експериментальній групі після проведення тренінгу показано на діаграмі

(див. рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Діаграма динаміки показників рівнів емоційних порушень до і після формувального експерименту**

Про ефективність профілактичної і корекційної роботи свідчить зміна показників індивідуально-психологічних і соціально-психологічних факторів. Так, наприкінці дослідження високий рівень особистісної тривожності знизився з високого до середнього в 10% дошкільників, зменшилася кількість форм тривожності в 3,5 рази; зросла мотивація успіху – у 2,6 рази; показники соціального статусу – в 1,7 рази.

Значущі розходження при порівняльному аналізі даних підтверджені розрахунками за критеріями – t-Стьюдента, (при р ≤ 0,01; р ≤ 0,05).

Таким чином, методи і прийоми, які були використані в профілактичній і корекційній роботі ефективно вплинули на емоційну, когнітивну і поведінкову сфери дошкільників з емоційними порушеннями. Діти стали більш вільними і відкритими.

У них посилився мотив досягнення успіху, підвищилася активність, з’явилася впевненість у собі. Вони набули здатності адекватно оцінювати результати своїх дій, не боятися помилок. Зміни відбулися й у сфері спілкування. Багато дітей відзначили, що в них з’явилися друзі.

Для порівняння середніх значень, що належать до двох сукупностей даних, і для рішення питання про те, чи відрізняються середні значення статистично вірогідно одне від одного, тобто спричинив або не спричинив експеримент вплив на рівень самоставлення учасників, використаний t - критерій Стъюдента. Його основна формула виглядає в такий спосіб:

, **(3.1)**

де ** - середнє значення змінної за першою вибіркою даних;

 *-* середнє значення змінної за другою вибіркою даних;

,  *-* інтегровані показники відхилень окремих значень із двох порівнюваних вибірок від відповідних їм середніх величин, які, у свою чергу, обчислюються за наступними формулами:



**(3.2)**

**(3.3)**

де,  - вибіркова дисперсія першої змінної (за першою вибіркою);

 *-* вибіркова дисперсія другої змінної (за другою вибіркою);

 - число окремих значень змінної в першій вибірці;

 *-* число окремих значень змінної в другій вибірці.

Дисперсія характеризує міру загальної відмінності первинних даних від середньої величини й визначається за формулою:

 **(3.4)**

де,  - вибіркова дисперсія;

 - вираження, що означає, що для всіх від першого до останнього в даній вибірці необхідно обчислити різниці між приватними й середніми значеннями, звести ці різниці у квадрат і сумувати;

*п* - кількість досліджуваних у вибірці або первинних значень, за якими обчислюється дисперсія.

Після того, як за допомогою наведених вище формул обчислень показника  *t* згідно таблиці критичних значень *t* – критерію Стьюдента для заданого числа ступенів волі, рівного *п + п2 –* 2, і обраної ймовірності припустимої помилки, знаходимо потрібне табличне значення *t* і порівнюють із ними обчислене значення *t.* Якщо обчислене значення *t* більше або дорівнює табличному, то можна зробити висновок про те, що порівнювані середні значення із двох вибірок дійсно статично вірогідно різняться з імовірністю припустимої помилки, меншої або рівної обраній.

За допомогою представлених формул був обчислений *t –* критерій Стьюдента для використаних в експерименті методик дослідження (№ 1 восьмикольоровий тест М. Люшера, №2 методика діагностики тривожності (модифікація тесту тривожності Р. Теммл, М. Доркі та Ф. Амен)   
(див. табл. 3.2).

**Таблиця 3.2**

**Результати підрахування *t –* критерію Стьюдента для використаних в експерименті методик дослідження**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № методики | Середнє значення до експерименту | Середнє значення після експерименту | Дисперсія  до експерименту | Дисперсія  після  експерименту | *t* |
| 1 | 23,5 | 29,2 | 9,6 | 13,3 | 5,7 |
| 2 | 22,7 | 35,8 | 38,1 | 48,3 | 6,6 |

Задано ймовірність припустимої помилки, що дорівнює 0,05, і при порівнянні значення *t*  за всіма методиками констатуємо те, що отриманий показник більше табличного значення.

В цілому дослідження підтвердило висунуту гіпотезу і показало, що існують психологічні фактори, які обумовлюють специфіку проявів емоційних порушень в дітей дошкільного віку. Розроблені, апробовані і впроваджені методи, прийоми і способи профілактики і корекції спрямовані на попередження і зниження емоційних порушень; на нівелювання взаємовпливу соціально-психологічних і індивідуально-психологічних факторів, які детермінують емоційну сферу дошкільника.

Основні виховні та корекційні заходи включали: спостереження; порівняльний аналіз результатів контрольних та експериментальних груп; динаміку розвитку особистісних, мисленнєвих процесів в експериментальних групах на різних стадіях тренінгу; бесіди; психодіагностичні методики.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

Для успішної реалізації програми профілактики і корекції був апробований спосіб її організації, поєднуючи групові заняття з індивідуальним підходом. Основною формою роботи з дітьми був тренінг, який складається з когнітивного, емоційного і поведінкового блоків. Під час тренінгових занять розв’язувались конкретні завдання: зниження рівня тривожності; розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й уміння адекватно виразити своє ставлення.

В цілому дослідження підтвердило висунуту гіпотезу і показало, що існують психологічні фактори, які обумовлюють специфіку проявів емоційних порушень в дітей дошкільного віку. Розроблені, апробовані і впроваджені методи, прийоми і способи профілактики і корекції спрямовані на попередження і зниження емоційних порушень; на нівелювання взаємовпливу соціально-психологічних і індивідуально-психологічних факторів, які детермінують емоційну сферу дошкільника.

Основні виховні та корекційні заходи включали: спостереження; порівняльний аналіз результатів контрольних та експериментальних груп; динаміку розвитку особистісних, мисленнєвих процесів в експериментальних групах на різних стадіях тренінгу; бесіди; психодіагностичні методики.

Про ефективність профілактичної і корекційної роботи свідчить зміна показників індивідуально-психологічних і соціально-психологічних факторів. Так, наприкінці дослідження високий рівень особистісної тривожності знизився з високого до середнього в 10% дошкільників, зменшилася кількість форм тривожності в 3,5 рази; зросла мотивація успіху – у 2,6 рази; показники соціального статусу – в 1,7 рази.