

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

факультет здоров'я людини
кафедра психології та соціології

Проворна Ю.В.

Кваліфікаційна робота
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ЕМОЦІЙНИЙ
РОЗВИТОК ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2024

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Факультет здоров'я людини

Кафедра психології та соціології

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до кваліфікаційної роботи
освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр
спеціальності 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»

на тему: «Вплив соціального виховання на емоційний розвиток дитини
молодшого шкільного віку»

Виконала: здобувачка вищої освіти групи ПС-20з Проворна Ю. В.

Керівник: к. психол. н., доц. Османова А.М.

Завідувачка кафедри психології та соціології:
д. психол. н., проф. Бохонкова Ю.О.

Рецензент: д. психол. н., доцент,
директорка Навчально-наукового
гуманітарного інституту
ТНУ ім. В. Вернадського Добровольська Н.А.

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет _____ здоров'я людини _____
Кафедра _____ психології та соціології _____
Освітньо-кваліфікаційний рівень _____ бакалавр _____
Спеціальність _____ 053 Психологія _____
Освітня програма _____ «Психологія» _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувачка кафедри
психології та соціології
Бохонкова Ю.О.

“20” травня 2024 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
ЗДОБУВАЧКИ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ПРОВОРНА ЮЛІЯ ВАСИЛІВНА

- 1. Тема роботи:** «Вплив соціального виховання на емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку».
Керівник роботи: Османова А.М. – к. психол.н., доцент, доцент кафедри психології та соціології, затверджений наказом по університету від «24» квітня 2024 року, № 28/15.17.
- 2. Строк подання студентом роботи «14» червня 2024 року**
- 3. Вихідні дані до роботи:** обсяг роботи – 80 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015.
- 4. Перелік питань, які потрібно розробити:** Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми соціального виховання та емоційного розвитку дитини. Емпірично виявити та описати емоційний розвиток дитини та значення для цього соціального виховання. Розробити та впровадити психокорекційні заходи щодо емоційного розвитку дітей мс шкільного віку.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** таблиці 3, рисунки 41 (гістограми, діаграми)

6. Консультанти розділів роботи:

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Османова А.М. – к. психол.н., доцент, доцент кафедри психології та соціології	27.05.2024	09.06.2024
2.	Османова А.М. – к. психол.н., доцент, доцент кафедри психології та соціології	10.06.2024	23.06.2024

7. Дата видачі завдання: 20.05.2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1	Визначення проблеми, завдань дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	20.05.2024 – 26.05.2024	
2	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження.	27.05.2024 – 02.06.2024	
3	Підбір діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту.	03.06.2024 – 06.06.2024	
4	Узагальнення результатів констатувального експерименту та їх графічна презентація.	07.06.2024 – 10.06.2024	
5	Розробка практичних рекомендацій щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, а також розробка та впровадження програми психокорекційних заходів емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку	11.06.2024 – 13.06.2024	
6	Підготовка кваліфікаційної роботи до захисту.	14.06.2024 – 16.06.2024	
7	Представлення роботи на зовнішню рецензію.	17.06.2024 – 19.06.2024	
8	Перевірка роботи на академічний плагіат.	20.06.2024 23.06.2024	
9	Попередній захист роботи.	24.06.2024 – 30.06.2024	
10	Захист кваліфікаційної роботи.	20.05.2024 – 26.05.2024	

Здобувачка вищої освіти

Керівник роботи:

к. психол. н., доц.

Проворна Ю. В.

Османова А. М.

РЕФЕРАТ

Текст – 60 с., табл. – 3, рис. – 41, джерел – 54

В кваліфікаційній роботі представлено аналіз проблеми дослідження впливу соціального виховання на емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку, розкрито особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Робота містить 3 розділи: Розділ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення проблеми дослідження емоційного розвитку і соціального виховання дитини молодшого шкільного віку. Розділ 2. Експериментальне дослідження емоційного розвитку і соціального виховання дитини молодшого шкільного віку.

Проведено експериментальне дослідження емоційного розвитку і його значення в соціальному вихованні дитини молодшого шкільного віку. На основі результатів констатувального експерименту розроблено рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, а також розроблено програму психокорекційних заходів емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК, СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ, ДИТИНА, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ І СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	10
1.2. Емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку	18
1.3. Вплив соціального виховання на емоційний розвиток дитини та емоційну прив'язаність.....	23
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	27
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ І СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	29
2.1. Організація та хід дослідження, характеристика вибірки	29
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів експериментального дослідження	34
2.3. Програма психокорекційних заходів щодо емоційного розвитку дитини молодшого шкільного віку	59
2.4. Рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку	66
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	67
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	71

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Емоційна сфера швидко формується і розвивається в ранньому дитинстві. У початковій школі зміна соціального середовища, тобто криза, пов'язана з переходом від дошкільної освіти до шкільного навчання, створює різноманітні виклики, які дитині доводиться долати. Соціальне оточення дитини, і зокрема батьки, допомагають у цьому процесі не лише підготувати дитину до школи та супроводжувати її в цей період, але й навчити її справлятися зі стресами, що виникають.

Крім того, цей період характеризується поступовими змінами у фізичному та психічному розвитку дитини. Ці зміни проявляються не лише у зовнішньому фізичному розвитку, тобто у фізичному розвитку (вага, зріст тощо) та внутрішньому фізичному розвитку (внутрішні органи, особливо серце та мозок), але й у психічному розвитку (формування та розвиток усіх вищих психічних функцій, когнітивних систем тощо).

Це пов'язано з тим, що діти вчаться спочатку від своїх батьків і родичів, потім від своїх вихователів та інших дітей, а потім від своїх вчителів і шкільного середовища. Іншими словами, поведінка тих, хто оточує дитину, має велике значення. Важливими факторами розвитку емоційної сфери дитини є сім'я – традиції, стосунки між батьками і братами та сестрами, стиль виховання, стосунки між школою і вчителями, ставлення до дитини і до навчання.

Соціальне виховання має значущий вплив на емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку. Під час цього процесу діти вчаться спілкуватися з іншими, розвивають навички співпраці, вчителі та батьки впливають на формування певних цінностей, допомагають усвідомлювати та виражати власні емоції. Позитивне соціальне середовище сприяє вихованню емоційно збалансованих та соціально адаптованих особистостей.

Такі дослідники, як А. Адлер, Н. Авдєєва, Г. Бреслав, О. Карамішева, А. Маслоу, О. Медведєв, К. Хорні та К. Юнг зазначали, що існують різні

емоційні сфери. Юнг та інші дослідники вказують на те, що різні несприятливі умови, такі як середовище виховання, стосунки з вчителями, батьками та іншими дітьми, порушення загальних умов розвитку вдома і в школі, фрустрація, дефіцит емоційних потреб тощо, можуть викликати затримку розвитку і призводити до порушення розвитку особистості у дітей, а в більш серйозних випадках. Зазначається, що такі несприятливі умови можуть призвести до формування негативних установок в емоційній сфері, спричиняючи загальну дезадаптацію та потенційно деструктивну поведінку.

Таким чином, слід зазначити, що, незважаючи на широке та ґрунтовне вивчення емоційної сфери дитини, питання соціального виховання та його впливу на емоційний розвиток дитини ще не є повністю дослідженим.

Актуальність обраної проблематики, теоретична розробленість та недостатня кількість емпіричних досліджень, а також її соціальна значущість зумовили вибір теми даного дослідження «Вплив соціального виховання на емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку».

Об'єкт дослідження – емоційна сфера дитини.

Предмет дослідження – емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку в процесі соціального виховання.

Мета дослідження полягає у дослідженні значення соціального виховання для емоційного розвитку дитини.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких **завдань дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми соціального виховання та емоційного розвитку дитини.

2. Емпірично виявити та описати емоційний розвиток дитини та значення для цього соціального виховання.

3. Розробити психокорекційні заходи щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

4. Розробити рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Методологічна та теоретична основа дослідження. Загалом емоційний розвиток дітей досліджували такі вчені як М. М. Аскаріна, К. Г. Бібанова, Т. О. Бондарчук, Н. Гончарук, Н. П. Денисова, Н. С. Казьмірчук, І. О. Лапченко, І. П. Лисенкова, О. Л. Нагула, Н. Д. Трофаїла, М. Л. Фігурін. Взаємозв'язок емоційного розвитку дитини із стилями батьківського виховання, відносинами між батьками та вчителів, вплив емоційного розвитку на психіку вивчали Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Лісіна, В. Сухомлинський, та інші.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань у роботі були використані методи теоретичного й емпіричного дослідження:

- теоретичні методи (аналіз, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення) дали можливість науково-теоретичного обґрунтування отриманих нами даних;

- емпіричні методи дослідження: методика Емоційні обличчя Н. Я. Семаго, шкала соціального інтелекту Тромсьо (адаптована та модифікована А. Д. Наследовим та В. Ю. Семеновим), тест «Стосунки з батьками» Н. С. Єфімової, Опитувальник прив'язаності до близьких людей (Д. Каширського та Н. Сабельнікової), методи статистичної обробки кількісних даних (частотний аналіз, метод середнього, критерій Т-Ст'юдента, критерій Мана-Уїтні, Хі-квадрат Пірсона, кореляційний аналіз).

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні підходу до вивчення особливостей та значення соціального виховання на емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані при вихованні та розвитку емоційної сфери дитини батьками, вчителями та шкільними психологами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ І СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Теоретичний аналіз дослідження емоційної сфери особистості

Емоційна сфера впливає майже на всі фізіологічні та психічні процеси і виступає індикатором змін. Емоції дозволяють людям адаптуватися до навколишнього середовища (з еволюційної точки зору, емоції допомагають людям розпізнавати навколишнє середовище для самозбереження).

Емоції вивчають ще з часів Аристотеля. Багато вчених описували, розуміли та вивчали емоційну сферу. Емоції вивчалися як з еволюційної точки зору, так і з точки зору поведінки. С.Л. Рубінштейн, вивчаючи емоції, виділяв три сфери емоційного вираження – органічне життя, матеріальні інтереси та моральні потреби, а самі емоції розумів як почуття органічної чутливості, предметного та загального світосприйняття [45].

За Дарвіном, емоції були утвореннями, залишковими проявами емоційних реакцій тварини та її інстинктів, тобто емоції використовувалися як необхідний механізм пристосування та адаптації тварин до навколишнього середовища [65, с. 66]. Однак ця теорія була піддана критиці через різноманітність людських емоцій [61, с. 72].

Психоорганічна теорія емоцій Джеймса Ланге показує, що на різні емоції впливають різні фізичні стани організму, і коли вони змінюються, емоції також змінюються [52, с. 77]. Ці симптоми називаються органічними і є першопричинами емоцій. Згідно з цією теорією, спочатку виникають певні фізичні симптоми, які викликають певні емоції, тобто, наприклад, людина спочатку плаче, а потім сумує через це. На відміну від Джеймса Ланге, теорія

Кеннона-Берда стверджує, що фізіологічні та емоційні реакції в організмі людини відбуваються одночасно, тому емоції не виникають внаслідок фізіологічних змін [52].

В. Вундт вивчає емоції на основі психофізичного паралелізму і розглядає емоції як паралельне внутрішнє супровідне переживання зовнішніх виразних рухів і результат внутрішніх органічних змін [52].

Взаємодію емоційних та когнітивних процесів вивчав Л. Фестінгер, який розробив теорію когнітивного дисонансу [64]. Так, він вважає, що люди відчують позитивні почуття та емоції, коли їхні очікування та реальність збігаються, тобто коли вони конгруентні. І навпаки, негативні емоції виникають тоді, коли очікування не виправдовуються і реальність суттєво відрізняється від очікувань, що призводить до відчуття дисонансу. Фестінгер називає цей стан когнітивним дисонансом, який можна подолати, змінивши очікування відповідно до можливостей реальності або зробивши все можливе, щоб досягти очікуваного результату [52, с. 69].

З точки зору системної фізіології емоції розглядаються в об'єднуючій концепції свідомості та емоцій Ю. Олександрова [59]. Він розмежовує поведінку та емоцію і вивчає останню як явище сенсорної сфери, тобто як еквівалент свідомості. Згідно з концепцією Олександрова, емоції на ранніх стадіях онтогенезу уможливають виконання системи і забезпечують мінімальний рівень розрізнення "добре" і "погано". Згодом свідомість виступає характеристикою реалізації системи, що призводить до ускладнення та зростання всіх систем.

3. Фройд також запропонував психоаналітичні концепції емоцій та мотивації. У психоаналізі емоція розглядається в трьох аспектах: як енергетична сила інстинкту, як процес розрядки і як переживання емоції. А сама емоція – це нетрансформована внутрішня енергія лібідо, незаконно виплеснута [62, с.70-82].

І. П. Лисенкова об'єднала різні теоретичні підходи дослідження емоційної сфери людини та виокремила такі:

- діяльнісний підхід (Ю. Александров, П. Анохіна, Ч. Дарвін, Дж Кляйн, І. Куб'є, Х. Люїс, Е. Петерфройд, Д. Рапапорт, Б. Рубінштейн, П. Симонов, З. Фройд та Р. Холт) [31];

- когнітивний підхід (М. Арнольд, К. Вайнер, Дж. Зінгер, К. Ізард, Л. Крушинський, О. Лазарус, О. Мандлер, Х. Маслах, Р. Плутчик, А. Салтиков [84], Л. Фестінгер, С. Шахтер) [32];

- нейропсихологічний підхід (Ф. Бард, У. Джемс, В. Кеннон, К. Ланге, Д. Б. Ліндсі, Х. Меґоун, Дж. Морucci, Дж. Пейпец, Б. С. Петерсон, Дж. Познер [81], Дж. А. Рассел та Д. Хебб) [34].

Такі дослідники як І. Куб'є, Е. Петерфройд, Б. Рубінштейн та Р. Холт не вважали, що інстинктивний потяг психоаналітичної теорії є психічною енергією (інстинктивною спонукальною силою) [76]. Р. Холт розглядає емоції не тільки як біологічно детерміновані, тобто вроджені реакції, але такі, які активізуються тоді, коли є значущі аспекти оточення і їх вплив, який індивід усвідомлює [73]. Такими аспектами оточення частіше бувають суспільні настанови та правила.

Спираючись на ранні ідеї «бажання» Фрейда, Холт розробив свою теорію мотивації - «когнітивно-афектне поняття, що формулюється в термінах сенсу тієї або іншої дії і припущень про приємний або неприємний результат» [73, с. 179]. Дж. Кляйн розглядає головну характеристику мотиваційної системи через перцептивно-оцінне розузгодження, яке в даному випадку розуміється як явище, яке складається із двох етапів: зіставлення перцептивного і уявного образів на усіх рівнях свідомості – свідомому, передсвідомому та/або несвідомому, а згодом формується висновок про його цінність.

У рамках діялісного підходу Г. Льюїс вивчав такі емоції, як сором і провина, які беруть участь у розвитку особистості людини [79]. Льюїс

спирався на психоаналітичну теорію Зигмунда Фрейда. У своїх працях автор намагався розмежувати сором і провину як два незалежні елементи, які зазвичай плутають або вимагають багато часу для пояснення їх відмінностей І.П. Лисенкова простежує плутанину цих понять ще з праць Зигмунда Фрейда, який у своїй теорії інстинктивної пам'яті Він стверджує, що у своїй теорії "Я" використовував поняття "самопрезентації" та "его", а поняття провини - енергію агресії в потягах до смерті [70]. Таким чином, З. Фрейд приділяв багато уваги поняттю провини, яке відіграло важливу роль у багатьох компонентах його теорії, але опустив поняття сорому.

Згідно з дослідженнями Х. Льюїса, очікування і страхи сорому виступають як мотивація поведінки людини, а також як фактор формування самоідентичності. В екстремальних ситуаціях, коли воно не функціонує як норма, почуття сорому сприяє розвитку розладів свідомості та спричиняє певні особистісні проблеми, які діаметрально протилежні особистій свободі та автономії. Як і у випадку з почуттям провини, сором може бути звернений всередину, що призводить до ворожості по відношенню до самого себе. Льюїс ввела поняття "залежність від місця" і "мультизалежність", які вона розглядала як протилежні види діяльності сприйняття і пізнання, що вказують на функціонування супер-его. Вона вважала, що залежність від місця формується через почуття сорому, тоді як мультизалежність - через почуття провини [79].

Інший когнітивний підхід ґрунтується на вивченні психічних процесів та усвідомлення, які дають підстави для подальшої поведінки та діяльності. Іншими словами, когнітивний підхід вивчає, які психічні процеси задіяні в діяльності, як вони задіяні і як впливають на вираження емоцій І.П. Лисенкова класифікує когнітивний підхід на два класи теорій: один клас вивчає самосприйняття, так звана теорія "Я", а другий клас вивчає когнітивні процеси, так звана теорія "самості", так звана теорія "Я". а другий клас вивчає когнітивні процеси, які є першопричинами або компонентами емоцій [32].

С. Шафтер у своїх дослідженнях емоцій вказує на те, що емоції складаються з двох компонентів, тобто емоції виникають, коли фізіологічне збудження поєднується з когнітивною інтерпретацією [68, 85, 90]. Шафтер називає цей механізм двофакторною теорією емоцій. Згідно з цією теорією, продукти когнітивних процесів використовуються для когнітивної інтерпретації фізіологічних реакцій на зовнішні події. Емоція, таким чином, виступає як енергетична частина свідомості і якісно характеризується зв'язком між змістом свідомості та можливими планами дій. Таким чином, за допомогою цієї теорії якісний зміст відокремлює інтенсивність та ознаки емоцій [85].

Л. Крушинський запропонував розглядати рівень збудливості як показник поведінки тварин [10]. Він досліджував цю гіпотезу за допомогою фармакологічних експериментів на собаках. Штучне підвищення збудливості в цій нервовій системі давало ефект, прямо пропорційний збільшенню активних і пасивних захисних реакцій.

К. Ізард запропонував диференціальну теорію емоцій. Він вважав, що емоції виникають тоді, коли на людину діє певний психічний образ. Цим ментальним образом може бути думка, символ або поняття; К. Ізард ввів поняття емоційно-когнітивної структури, яка показує взаємозв'язок між емоціями та думками [15]. Дорослі люди мають у своєму житті багато різних ментальних образів, які виникають регулярно і часто повторюються, так що відповідні образи формують афективно-когнітивний компонент структури, а сукупність таких образів - саму структуру. Ця структура складається з різних комбінацій когнітивних процесів, імпульсів та емоцій. Афективно-когнітивна структура потім трансформується в цілі, ідеали та цінності, які в сукупності відображають світогляд та ідеологію людини. К. Ізард підкреслював, що емоція – це дуже складна система, яка включає нейронні, моторні та когнітивні процеси через психічні та фізичні взаємодії на всіх рівнях існування людини [74].

М. Арнольд запропонував власне розуміння генерації емоцій і ввів для їх визначення додаткові поняття "сприйняття" та "оцінка" [6]. Іншими словами, сприймати щось - це розуміти його, незалежно від того, що, як і на кого воно впливає. Усвідомлення такого впливу передбачає надання йому певної оцінки через емоційне забарвлення того, хто сприймає. Іншими словами, емоція - це не оцінка того, що сприймається (хоча вона може бути його частиною або компонентом), а результат низки подій, які впливають на того, хто сприймає. Тому емоції стають або притяганням, або відторгненням об'єкта, залежно від того, позитивною чи негативною є оцінка. Весь цей механізм відбувається несвідомо [6].

У власних експериментах вищезгаданий С. Шактер та його колега Й. Зінгер виявили, що виникнення емоцій пов'язане з фізіологічним збудженням, яке запускає когнітивну оцінку ситуації [8]. Іншими словами, можна сказати, що люди оцінюють ситуації, оцінюючи зміст фізіологічного збудження. Тому тип і якість емоційної реакції на фізіологічне збудження залежить не від відчуття, а від його оцінки. Як наслідок, один і той самий фізіологічний подразник може бути визначений і пережитий як різні емоції, такі як гнів, задоволення чи образа, залежно не від самого подразника, а від оцінки його змісту. Подібних поглядів дотримуються О. Мандлер та О. Лазарус [7].

Свою теорію висунув К. Вейнер, який вважає причину емоцій функцією особистісної атрибуції (оцінки), що виникає в результаті каузально активуючих або каузальних подій [53]. При цьому, на його думку, існує три способи вимірювання каузальності: внутрішня/зовнішня локалізація, контрольованість/неконтрольованість та стабільність/нестабільність.

Р. Плутчик розглядав емоції як емоційно-когнітивні структури, що відповідають базовим прототипам адаптивної поведінки людини і відіграють дуже важливу роль у виживанні [44]. Він вважав, що такі адаптивні реакції притаманні всім організмам і визначаються специфічними біологічними процесами, пов'язаними з емоціями, які є складними соматичними реакціями.

Плутський поділяв емоції на первинні та вторинні, вважаючи первинні емоції обмеженими в часі, оскільки вони стимулюються зовнішнім середовищем, а вторинні – поєднанням двох або більше первинних емоцій. Кожна з цих емоцій відповідає експресивному, поведінковому та фізіологічному комплексу. Погана адаптація відбувається тоді, коли відповідна рухова реакція на ситуацію фрустрації або конфлікту постійно блокується, що призводить до м'язового напруження. Наприклад, одночасне переживання гніву і радості - це гордість, гніву і здивування - ненависть, любові і гніву - образа.

Нейропсихологічна теорія ґрунтується на вивченні мозку і нервової системи, які можна досліджувати за допомогою новітніх технологій в медицині, фармакології та медичному обладнанні (МРТ, ЕЕГ тощо), що дозволяє дослідникам більш точно описати властивості багатьох психологічних явищ та їхню структуру. Наприклад, J. Peirpetz, вивчаючи емоційні розлади у пацієнтів неврологічних лікарень із захворюваннями гіпокампу і поясної звивини, припустив, що у людини існує єдина структурна система основи мозку, відповідальна за емоції, що складається з гіпоталамуса, прецентрального таламуса, поясної звивини, гіпокампу і мамілярного ядра гіпоталамуса [34]. Цю єдину систему назвали колом Й. Піпеца, а інші структури навколо цього кола пізніше стали називати лімбічною системою.

Таким чином, емоція виникає через систему зі зворотним зв'язком, в якій збудження, що виникає в гіпоталамусі, йде по колу до поясної звивини, а з поясної звивини назад до гіпоталамуса через гіпокамп і ядро молочної залози. Згідно з теорією Пейпеца, ця поясна звивина формує основу для свідомого переживання емоції. Зворотний зв'язок дозволяє тілу відчувати суб'єктивні емоції, які, в свою чергу, контролюють вираз внутрішніх органів і рухи.

Теорія Ж. Піпеца була піддана критиці через те, що експерименти з електричним пошкодженням гіпокампу не викликали у людей ні страху, ні гніву, а лише розгубленість [2, 7, 83, 92].

Приблизно в той самий час, незалежно один від одного, такі дослідники, як В. Джеймс і К. Ланге, розробили органічні теорії емоцій. Дослідники вважали, що емоції виникають тоді, коли людина усвідомлює перебудову функціонування вегетативної нервової системи в організмі [25]. Іншими словами, емоції складаються з певних рефлекторних змін у роботі серця, які впливають на дихання та кровообіг, що в свою чергу впливає на м'язовий тонус, внаслідок чого виникають зовнішні подразники. Таким чином, існує механізм зворотного впливу, коли зовнішні подразники впливають на зміни в організмі, а потім зміни в організмі викликають певні емоції. Ця теорія була піддана критиці, оскільки не враховує різноманіття емоційних сфер людини, викликаних одними і тими ж зовнішніми стимулами і внутрішніми вегетативними реакціями (людина може плакати від смутку, жалю, радості, щастя, болю тощо [12, с. 53].

Теорія Джемса-Ланге піддавалася аналогічній критиці з боку інших дослідників, таких як В. Кеннон і Ф. Бард. Вони також вважали, що вегетативні симптоми недостатньо різноманітні для того, щоб людина могла відчувати таке широке розмаїття емоцій; Ф. Бард у своїх експериментах виявив, що фізіологічні та суб'єктивні прояви емоцій відбуваються одночасно. Іншими словами, коли людина сприймає певну подію, яка породжує емоцію, нейронні імпульси, що генеруються в таламусі, мають два шляхи: той, що призводить до суб'єктивного переживання (кора), і той, що викликає фізіологічні зміни (гіпоталамус). Такі взаємозв'язки між моторною та емоційною сферами сприяють кращому розумінню сенсорної природи емоцій [9, с. 15].

Під час своїх експериментів Д.Б. Ліндсей та Д. Хебб виявили в стовбурі мозку людини неспецифічну систему, що має здатність активувати кору, і більш того, така система також присутня в таламусі і бере участь у контролі смугастої активності [67, с. 80]. Дослідники припустили, що емоції є сенсорним еквівалентом виявлених систем активації; Д. Хебб використовував

ЕЕГ, щоб знайти кореляцію між якістю, інтенсивністю і тривалістю емоційних переживань і активністю ретикулярної формації. Дослідники вважають, що людині потрібен помірний рівень емоційного збудження, щоб успішно займатися діяльністю на оптимальному рівні [14, с. 39].

1.2. Емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку

Емоційний розвиток з народження досліджували багато вчених, таких як Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Л. С. Зіньківський, В. Т. Кудрявцев, О. О. Лелюх-Степанчук [10], О. Медведєв, І. В. Мельничук, Л. І. Неверович, В. Прокоф'єва, І. П. Сопрун, Л. П. Стрелкова, Н. Д. Трофаїла, та інші. Дослідженням розвитку соціальних емоцій займалися такі вчені як В. Котирло, А. Кошельова, І. П. Лисенкова, Л. Стрелкова, Т. Хрїзман та інші. Дослідники розглядають емоційну сферу дітей як основу для загального психічного розвитку людини, тобто це ядро утворення особистості, фундаментальний внутрішній фактор подальшого психічного здоров'я та здорової психіки загалом [13].

Л. Божович досліджувала емоційні переживання під час дитячого психічного розвитку [4]: «Ми розглядаємо афективні стани як тривалі, глибокі емоційні переживання, безпосередньо пов'язані з потребами, що активно діють, і прагненнями, мають для суб'єкта життєво-важливе значення ... За переживанням, як ми думаємо, лежить світ потреб дитини – її прагнень, бажань, намірів в їх складному переплетенні між собою і в їх співвідношенні з можливостями їх задоволення. І вся ця складна система зв'язків, весь цей світ потреб і прагнень повинен бути розшифрований для того, щоб ми могли зрозуміти характер впливу зовнішніх обставин на психічний розвиток дитини» [3, с. 153].

А. Запорожець стверджував, що динаміка і загальна спрямованість поведінки дитини регулюється за допомогою емоцій, які є особливою формою

віддзеркалення реальності, яку він назвав мотиваційно-смісловою орієнтацією. Основною причиною існування даної орієнтації є визначення ступені небезпеки того чи іншого явища, об'єкта, або предмета. Дитина наче оцінює те чи інше явище, об'єкт або предмет, складає про це своє позитивне чи негативне враження, що формулює подальшу взаємодію із явищем, об'єктом чи предметом [13].

В. Лебединський досліджує емоції під час дитячого розвитку як багаторівневу структуру регуляції емоційних переживань, яка дуже швидко активується через внутрішні попередження організму та діяльність зовнішнього середовища. Крім того, Лебединський вважав, що емоційна сфера дитини підтримує належний рівень енергетичної активності, що виконує функцію попередження про зниження базових потреб дитини, та спрямовує усі дії на їх відновлення [28].

І. Сікорський стверджував, що: «Достовірно тільки те, що відчуття і афекти з'являються у дітей значно раніше, ніж інші види психічних функцій (наприклад, воля, розум), і у відомому пору складають найвидатнішу сторону їх душевного життя» [47, с. 28].

В. Зеньковський вважав, що емоції є одними із найголовніших структур розвитку дитини: «Всупереч звичайному порядку у викладі психічного життя дитини протягом раннього дитинства ми висунемо на перший план вивчення її емоційного життя в цей час, виходячи з вказаного вже принципу, що емоційна сфера має в цей час центральне значення в системі психічних сил» [30, с. 123]. Він розглядав емоції як природність поведінки дитини, яка надає можливість дитині бути безпосередньою.

Дослідники визначають молодший шкільний вік як вік від 6 (7) до 10 (11) років [33; 35]. Це пов'язано з тим, що після шести років життя дітей дещо ускладнюється, змінюється їхній звичний розпорядок і спосіб життя. Під час навчання дитина потрапляє в нові соціальні ситуації, які передбачають спілкування в нових, раніше невідомих стосунках з однолітками та вчителями,

які є новими провідними видами діяльності для дитини. Якщо дитина не готова до змін і не може адаптуватися, у неї виникатимуть труднощі і проблеми у виконанні нових вимог, обов'язків і нових режимів.

Окрім соціальних змін, що оточують дитину, вона змінюється і фізично. Діти продовжують рости і розвиватися, збільшується їхня вага і зріст, інтенсивно розвиваються внутрішні органи, особливо серце. "У цьому віці особливо збільшуються ділянки, пов'язані з вторинною сигнальною системою. Водночас відбуваються значні зміни у розвитку та функціонуванні центральної нервової системи. Ускладнюється аналітико-синтетична діяльність кори головного мозку" [8, с. 345].

У молодшому шкільному віці помітно змінюється функція кіркових і підкіркових структур мозку. У цьому віці кора головного мозку значно більш зріла. Розміри ділянок кори головного мозку у дітей молодшого шкільного віку максимально наближені до дорослих. Однак борозни і звивини лобових часток не повністю розвинені до 12 років. Клітинна організація більшості ділянок мозку дитини досягає дорослого рівня розвитку у віці семи років. Загалом, до моменту вступу дитини до школи мозок є достатньо структурно зрілим, але з роками мозок стає пластичним, оскільки нейронні елементи та зв'язки між ними дозрівають і формуються. Ця властивість визначає певний рівень розвитку окремих структур мозку залежно від інтенсивності їх використання [54, с. 20-22].

О. Медведєв у своїх дослідженнях зазначає, що емоції займають значну частину життя дітей молодшого шкільного віку, адже вони є основою дитячої поведінки [37]. Таким чином, особистість дитини починає формуватися в дошкільному віці, разом з формуванням емоційної сфери, сфери інтересів та мотивації. Це формування прискорюється в молодшому шкільному віці. Мимовільна увага розвивається до дорослого рівня лише у віці 10-12 років [43].

Емоції дітей супроводжують їхні почуття, поведінку та вчинки і керують їхньою розумовою діяльністю. За допомогою афективної сфери діти вчаться розділяти реальні об'єкти на "приємні/неприємні", пізнають світ і вчаться змінювати його. Почуття та емоції дітей відображають низку переживань, що виникають під час контакту з навколишнім світом. Ці переживання зазвичай виникають через об'єкти навколишнього світу, які мають певний сенс і певну цінність для дитини, оскільки вони майже завжди задовольняють певні потреби або, навпаки, перешкоджають їх задоволенню [20].

Для дітей раннього віку характерна менша емоційна загальмованість, ніж для інших дітей, оскільки їхня "кора ще недостатньо зріла, щоб повністю гальмувати підвищену активність підкіркових структур". Взаємозв'язок між кірковими та підкірковими структурами, характерний для дорослих, встановлюється лише приблизно у віці 10-12 років" [58, с. 20-22]. Крім того, у дітей молодшого шкільного віку присутній авторитет близької людини, оскільки їхні реакції на цей авторитет визначають різницю між сором'язливістю і сором'язливістю. У цей період формується почуття любові до себе. Якщо дитина відчуває приниження, то відповіддю є гнів, якщо ж вона відчуває визнання певних якостей, то почуття переживаються як позитивні. Колективи сприяють формуванню та розвитку таких моральних емоцій, як гуманність, товариськість, дружба та співчуття [26].

За Г. Дюпоном, діти молодшого шкільного віку переходять від другої стадії емоційного розвитку (особистісного ставлення) до третьої, міжособистісної стадії (децентрованої стадії). На цьому етапі, з появою школи та однокласників, спілкування з однолітками стає більш важливим для дітей, відходячи від сімейно-орієнтованого підходу, який передбачає рівність. Іншими словами, діти молодшого шкільного віку переживають два паралельні процеси взаємовідносин: послух дорослим і нехтування правилами з однолітками. Ця фаза триває до тих пір, поки дитина не відчує потребу в об'єднанні своїх емоцій і почуттів у підлітковому віці [22].

"Формуванню вольових якостей, таких як незалежність, впевненість у собі, витривалість і наполегливість, сприяє шкільне навчання. Навчання в школі вимагає від учнів розуміння і виконання основних завдань, підпорядкування своєї діяльності, довільних поведінкових реакцій, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Виникає почуття відповідальності та розуміння того, що недотримання правил поведінки завдає шкоди інтересам колективу і кожного окремого учня" [8, с. 351].

Розвиток спонтанної сфери сприяє розвитку афективно-мотиваційної сфери, яка характеризується послідовною зміною ієрархії мотиваційних систем у міру появи нових мотивів. Весь цей особистісний розвиток сприяє виникненню глибоких переживань змін, які потім усвідомлюються і стають стійким емоційним комплексом [27].

На думку Л. С. Виготського, у період кризи, пов'язаної з переходом до початкової школи, у дітей відбувається узагальнення досвіду. За Виготським, узагальнення переживань - це стійкий емоційний комплекс, що утворюється в результаті повторення ситуацій, які викликають одні й ті ж емоції, наприклад, почуття неповноцінності від приниження або самолюбства від захоплення. "Узагальнення досвіду у віці семи років створює емоційну логіку. Переживання набувають для дитини нових значень, між ними встановлюються зв'язки і стає можливою боротьба переживань" [24, с. 265].

В. Прокоф'єва вважає, що емоційна сфера молодшого шкільного віку відрізняється від інших сфер набуттям експресії - діти можуть не виражати емоції, які відчують, і навпаки, можуть виражати емоції, яких не відчують [42]. М. Якобсон і Л. Божович також припускають, що, оскільки нові розпочаті види діяльності можуть впливати на те, що раніше емоційно насичені об'єкти вже не відіграють такої великої ролі, але їх кількість в інших сферах зростає, то для того, щоб впоратися з ними, діти молодшого шкільного віку можуть бути здатні. Вони стверджують, що у них розвивається здатність

до спонтанного придушення необхідних емоційних реакцій. Вони зазначають, що в цьому віці діти набувають емоційної виразності, тобто багатства інтонації та міміки, а також емоційної вразливості та чутливості [3; 4; 57].

1.3. Вплив соціального виховання на емоційний розвиток дитини та емоційну прив'язаність

Соціальні умови відіграють дуже важливу роль у розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку діти поступово втрачають безпосередність у соціальних відносинах, а їхні переживання стають узагальненими. Вже набуті дитиною особливості залишаються і поглиблюються, але розширюється соціальний простір, втілений у постаті вчителів та однолітків.

Дослідженням залежності емоційної сфери та соціального виховання займалися Н. Березовин, Л. Божович, К. Бюлер, Л. Виготський, Я. Коломинський, Лелюх-Степанчук, В. Мухіна, Г. Мюнстерберг, та інші.

Молодші школярі емоційно залежні від учителя, який визначає поведінку дитини, що керується емоційним голодом (потребою в позитивних емоціях, які дають значущі дорослі). Діти одного віку мають свої особливості, емоційні прояви, волю та ін. М. Березовин та Я. Коломінський також розкривають важливу роль спілкування з однолітками в молодшому шкільному віці в розвитку афективної сфери. Це пов'язано з тим, що у дітей розвиваються емпатія, дружба, антипатія, ненависть, ворожість, прихильність та інші емоційні прояви, які не обов'язково виникають між дітьми та дорослими цього віку [19].

Крім того, у молодшому шкільному віці батьки стають найближчими соціальними педагогами. Взаємозв'язок між емоційним розвитком дитини та батьківським вихованням розглядають Л. Божович, Л. Виготський, Д. О.

Запорожець, О. Захаров, О. Карамішева, Г. Костюк, М. Лісіна, А. Макаренко, В. Сухомлинського, М. Фіцули та інших науковців. Ці та інші автори вважають, що у дітей з психічним неблагополуччям в сім'ї розвиваються певні розлади, які іноді супроводжуються психічними порушеннями [18].

Такі розлади можуть бути спричинені неадекватним вихованням, тобто надмірною або недостатньою опікою, емоційним напруженням і тривалим стресом; Р. Павелків вважає, що розлади також можуть бути спричинені стилями виховання [40]. Він виділяє три типи: авторитарний (надмірна опіка, обмеження спонтанності та незалежності), попустительський (надмірна опіка, вседозволеність) та демократичний (гармонійні та рівноправні стосунки).

К. Бабак та З. Крижановська вивчали емоційну прив'язаність дітей до матері як предиктор соціальної адаптації до шкільного навчання, зазначаючи, що зміни в соціальному середовищі, які переживає кожна дитина, тісно пов'язані з дезадаптацією та перебувають під впливом відмінностей між дошкільним та шкільним середовищами [23]. Ці зміни пов'язані зі збільшенням темпу життя в школі, на відміну від дошкільного віку. Це пов'язано з тим, що дітям потрібно встигати на уроках, дотримуватися розкладу, не відставати від позакласних занять (наприклад, домашніх завдань, спортивних та інших освітніх секцій), виконувати академічні вимоги, тобто не просто виконувати домашні завдання, а робити їх добре і ставати успішними учнями, що є поширеним явищем у школі. Це пов'язано з тим, що вона призводить до зміни стилю, способу життя та життєвих стереотипів.

Наприклад, Я. Бельський підкреслює, що успішність адаптації дитини до школи визначається також її особистісними характеристиками. Ці особистісні характеристики формуються під впливом батьківського виховання, і матері, зокрема, повинні бути готові прийняти, піклуватися і надавати емоційну підтримку та увагу своїм дітям на цьому етапі їхнього розвитку.

Дослідники вважають, що цей процес пов'язаний зі стилем дитячо-батьківських стосунків, тобто якістю прив'язаності дитини до матері. Тому

емоційна прив'язаність важлива для успішного завершення психічного розвитку, досягнення успіху та соціалізації, а також для того, щоб дитина відчувала себе захищеною в житті [5, 6]. Така прив'язаність є нормативною і вважається залежною від поведінки матері – послідовних реакцій на дитину, емоційного прийняття та чуйності, що, в свою чергу, впливає на різноманітність емоційного змісту прив'язаності протягом життя дитини та відіграє важливу роль у формуванні дружніх та романтичних інтимних стосунків [49].

К. Бабак та З. Крижановська класифікують дитячу прив'язаність на три типи [23]. Безпечна прив'язаність допомагає дитині активно досліджувати навколишній світ, присутність матері дозволяє дитині проявляти інтерес до оточуючих і без страху вступати з ними в контакт, тоді як відсутність матері приносить дитині смуток, її повернення - радість, а близькість з матір'ю допомагає подолати стрес Це допомагає. Тривожно-амбівалентна прив'язаність характеризується низькою активністю в дослідженні навколишнього середовища, такі діти часто звертаються до матері, відчують високий стрес під час розлуки і амбівалентні почуття – радість від возз'єднання і образу через відсутність матері – після її повернення.

Унікаюча прив'язаність характеризується відсутністю уваги дитини до розлуки з матір'ю або, навпаки, до зустрічі з нею. Такі діти не знають про відсутність матері і мало звертають уваги, коли вона повертається. Діти з унікаючою прив'язаністю, з матір'ю або без неї, також можуть легко вступати в контакт з іншими людьми, але також можуть ігнорувати їх.

Таким чином, раннє дитинство пов'язане з кризами, викликаними змінами в соціальному середовищі – переходом від дошкільного до шкільного віку – і спричиняє багато викликів, які дитині доводиться долати.

Соціальне оточення дитини, особливо батьки, можуть допомогти в цьому процесі, готуючи дитину до школи і супроводжуючи її в цей період, а також навчаючи, як справлятися зі стресами, що виникають.

Крім того, цей період характеризується поступовими змінами та розвитком дитини, які проявляються не лише у зовнішніх змінах, тобто зовнішньому фізичному розвитку (вага, зріст тощо) та внутрішньому фізичному розвитку (внутрішні органи, особливо серце та мозок), а й у психічному розвитку (формування та розвиток усіх вищих функцій організму, когнітивних систем тощо).

Отже, після теоретичного аналізу мети та завдань дослідження у попередніх трьох розділах було визначено дизайн дослідження емоційного розвитку та соціального виховання дітей молодшого шкільного віку та виокремлено такі компоненти емоційного розвитку та соціального виховання дітей молодшого шкільного віку:

- Можливість адекватного розпізнавання емоційних станів, точність і якість цього розпізнавання;

- Соціальні навички та соціальна обізнаність (соціальний інтелект);

- Як дитина сприймає стосунки з батьками – чи допомагають батьки дитині, чи створюють додатковий стрес для дитини;

- Тип прив'язаності матері – цей елемент пов'язаний з батьком, і теоретичні дослідження виявили, що саме батько формує почуття прив'язаності дитини.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Здійснено теоретичний аналіз афективної сфери особистості та підходів до вивчення емоцій, виокремлено підходи дослідників до виникнення емоцій як діяльнісний (Ю. Александров, Ч. Дарвін, Д. Клейн, І. Куб'є, Г. Льюїс, Е. Петерфрейд, Д. Рапапорт, Б. Рубінштейн, П. Симонов, З. Фрейд, Р. Холт), когнітивних (Ю. Арнольд, К. Вайнер, Дж. Рубінштейн, П. Симонов, З. Фрейд, К. Ізард, Л. Крус, Дж. Фрейд, Р. Холт), когнітивний (М. Арнольд, К. Вайнер, Й. Зінгер, К. Ізард, Л. Кучинський, О. Лазарус, О. Мандлер, Г. Маслач, Р. Плутчик, Л. Фестінгер, С. Шахтер), нейропсихологічний (Ф. Бард, У. Джеймс, У. Кеннон, К. Ланге, Д. Б. Ліндсі, Г. Мегоне, Я. Моручі, Д. Пейпетс, Д. Хебб).

Емоції дозволяють людині адаптуватися до зовнішнього середовища (екологічного та соціального).

Теоретичні дослідження емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку показали, що емоційна сфера дитини є основою загального психічного розвитку людини, тобто ядром розвитку особистості, і розглядається як фундаментальний внутрішній чинник подальшого психічного розвитку та загального психічного здоров'я. Динаміка і загальна спрямованість поведінки дитини регулюється емоціями, які є особливою формою відображення дійсності.

Це пов'язано з тим, що після шести років життя дитини дещо ускладнюється, змінюються її звичні звички та спосіб життя, а також відбуваються фізичні зміни на додаток до соціальних змін, що оточують дитину. Емоції дітей супроводжують їхні почуття, поведінку та вчинки і керують їхньою розумовою діяльністю. Ці переживання зазвичай виникають через об'єкти у світі, що оточує дитину. Це пов'язано з тим, що об'єкти мають певне значення для дитини, мають певну цінність і заважають їй задовольнити певні потреби або, навпаки, сприяють їх задоволенню.

Під час переходу від дошкільного віку до початкової школи діти поступово втрачають безпосередність у своїх соціальних стосунках, а їхній

досвід набуває узагальненого характеру. У початковій школі батьки є найближчими до соціального виховання. Встановлено, що у дітей, сім'ї яких перебувають в емоційному стресі, що іноді супроводжується психічними розладами, виникають певні порушення. На емоційний розвиток дитини та її адаптацію впливає розвиток емоційної прив'язаності. Емоційна прив'язаність дітей до матерів вивчалася як предиктор соціальної адаптації до шкільного навчання.

Теоретичний дизайн дослідження емоційного розвитку та соціального виховання дітей молодшого шкільного віку складається з таких елементів: можливість адекватного розпізнавання емоційних станів, точність та якість цього розпізнавання, соціальні навички та соціальна обізнаність (соціальний інтелект), як діти сприймають свої стосунки з батьками – чи допомагають батьки своїм дітям чи створюють більше стресу для дитини; тип материнської прив'язаності – цей фактор пов'язаний з батьком.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ І СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організація та хід дослідження, характеристика вибірки

В результаті теоретичного дослідження було виявлено, що ключовими суб'єктами соціального виховання дітей є школа (в особі вчителів та однокласників) та сім'я, тобто стиль батьківського виховання. Оскільки процедура емпіричного дослідження полягає у вимірюванні, тобто наданні числового значення виявленим конструктам (кількісний характер дослідження), було виділено такі конструкти: емоційний рівень розвитку дитини, соціальний інтелект, стосунки з батьками (стиль батьківського виховання з точки зору дитини) та тип батьківської прихильності (стиль батьківського виховання з точки зору батьків).

Для того, щоб здійснити математично-статистичний аналіз даних, для вимірювання даних компонентів, ми обрали наступні методики (див. табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Компоненти дослідження та методики їх вимірювання

Компонент дослідження	Методика вимірювання	Шкали методики
Емоційний рівень розвитку дитини	Методика Емоційні обличчя Н. Я. Семаго	Адекватність оцінки емоційного стану; Яскравість емоційний образів.
Рівень розвитку соціального інтелекту	Шкала соціального інтелекту Тромсьо (адапована та модифікована А. Д. Наследовим та В. Ю. Семеновим)	Соціальне усвідомлення; Соціальні навички.
Стосунки з батьками	Тест «Стосунки з	Прийняття;

	батьками» Н. С. Єфімової	Кооперація; Симбіоз; Авторитетна гіперсоціалізація; Відношення до невдач дитини.
Тип прив'язаності батьків	Опитувальник прив'язаності до близьких людей Н. В. Сабельнікової та Д. В. Каширського	Уникнення; Занепокоєння.

Опитування проводилося в режимі онлайн, а анкета складалася з чотирьох варіантів відповідей на питання, що стосувалися імені, статі та віку опитуваних батьків і дітей. Анкета також містила два запитання: "Як ви вважаєте, який у вас стиль виховання?" і "Як ви вважаєте, якою мірою ви віддзеркалюєте емоції своєї дитини?". Наприклад, "Я вдарився, мені боляче", "Іграшка зламалася, мені, мабуть, сумно", "Хлопчик штовхнув мене, я, мабуть, злюся".

Методика "Емоційні обличчя" Н.Я. Семаго була розроблена в 1993 році і призначена для оцінки здатності дітей у віці 3-12 років адекватно розпізнавати емоційні стани інших людей, а також точності та якості цього процесу розпізнавання.

Під час дослідження дітям пред'являли по два зображення (17 картинок) емоційного виразу обличчя, які вони повинні були назвати та пояснити, чому людина переживає цю емоцію. Ця методика дозволяє визначити валідність оцінки емоційного стану, яскравість емоційних образів, рівень диференціації емоційної експресії, інертність, тупиковість та гнучкість сприйняття емоційного стану, емоційний "словниковий запас", емоційний дистрес та характеристики, сформовані базовою системою емоційної регуляції.

Однак ретельний аналіз та інтерпретація цих показників і результатів здійснюється в рамках якісного методу дослідження. У цьому випадку психолог, який ставить діагноз, не лише інтерпретує відповіді дитини, а й

спостерігає за її власною поведінкою, реакціями та емоційними проявами. Однак, оскільки це кількісне дослідження не потребує якісного аналізу та інтерпретації методики, використовувалися лише два показники методики: валідність оцінок емоційного стану та яскравість емоційних образів.

За цією шкалою діти могли отримати низький, середній або високий рівень. Низький рівень ставиться тоді, коли дитина взагалі не може назвати емоцію і, незважаючи на допомогу у вигляді запитань, не може вказати її самостійно. Середній рівень отримують діти, які мають труднощі з розпізнаванням емоцій, але можуть оцінити та назвати їх з допомогою дорослого. Високий рівень отримують діти, які дають розгорнуті та глибокі відповіді, мають високу здатність розпізнавати та називати емоції, а також описувати свої переживання.

Шкала соціального інтелекту Тромсе (адаптована та модифікована А. Наследовим та В. Семеновим) призначена для вимірювання соціального інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та підлітків 7-16 років. Початкова версія методики була призначена для визначення таких показників, як "обробка соціальної інформації", "соціальні навички" та "соціальна обізнаність" і складалася з 21 питання.

Однак після адаптації та модифікації методика тепер включає лише показники "соціальні навички" та "соціальна обізнаність" і складається з 15 запитань, з якими діти можуть погодитися (або не погодитися), оцінивши їх від 1 до 7 (7 - повністю згоден, а 1 - повністю не згоден).

За визначенням авторів, соціальна обізнаність - це здатність людини на високому рівні співпереживати вербальним і невербальним проявам інших та проявляти соціальну чутливість до внутрішнього світу інших.

Соціальні навички, за визначенням авторів методики, - це компетентність людини у взаємодії з іншими, тобто соціальні навички, спрямовані на вирішення соціальних проблем.

За обома шкалами діти отримують відповідний стандартизований математичний бал.

1 і 2 бали - низький рівень,

3 і 4 - нижче середнього,

5 і 6 - середній, 7 і 8 - вище середнього,

9 і 10 - високий рівень.

Тест "Тест батьківського ставлення" Н.С. Єфімової призначений для виявлення стратегій батьківського ставлення до дітей.

Тест містить 60 запитань, на які дитина відповідає згодою або незгодою і отримує оцінку 0 або 1 бал. На основі отриманих результатів можна визначити тип батьківського ставлення, який, на думку дітей, мають їхні батьки до них (кожен стиль батьківського ставлення має низький та високий рівень):

1) Прийняття та відкидання - високі показники свідчать про те, що батьки низько оцінюють здібності своїх дітей, не вірять у їхнє майбутнє та негативно ставляться до них, тоді як низькі показники свідчать про те, що батьки приймають своїх дітей такими, якими вони є, поважають їхню індивідуальність та проводять з ними достатньо часу;

2) Співпраця - високі показники свідчать про те, що батьки виявляють щирий інтерес до діяльності своїх дітей, цінують їхні здібності, заохочують самостійність і спонтанність, намагаються мати з ними рівні стосунки; низькі показники свідчать про те, що батьки не приділяють уваги інтересам своїх дітей і стримують їхню спонтанність;

3) симбіоз - високі показники свідчать про те, що батьки присвячують весь свій час та енергію вихованню дітей, відмовляючись від власного життя та захищаючи дітей від усіх труднощів та турбот реального життя. Низький рівень свідчить про те, що батьки не живуть лише для своїх дітей, але поважають їхній психологічний та фізичний простір;

4) Авторитарна гіперопіка - високі показники свідчать про те, що батьки занадто вимогливі до своїх дітей, вимагають від них безумовного послуху та нав'язують їм свою волю. Низькі показники свідчать про те, що батьки мало або зовсім не контролюють своїх дітей;

(5) Ставлення до невдач дитини - високі показники свідчать про те, що батьки вважають дитину невдахою, ставляться до неї як до нерозумної, а інтереси, захоплення і навіть думки та почуття дитини здаються батькам несерйозними. Низький рівень вказує на те, що батьки вважають невдачі дитини випадковими і вірять у її здібності та майбутнє в цілому.

Опитувальник "Прихильність до близьких людей" (Д. Каширський, Н. Сабельникова) був адаптований та модифікований у 2015 році на основі опитувальника "Досвід близьких стосунків" К. Бреннана, С. Кларка та Ф. Шавера. Опитувальник призначений для вивчення прихильності до близьких стосунків і містить 30 запитань, на які респонденти можуть відповісти "згоден" або "не згоден" за семибальною шкалою.

Опитувальник допомагає визначити, до якого типу прив'язаності належать результати респондента. Для цього в опитувальнику представлені дві шкали:

1) Уникнення - ступінь уникнення стосунків, в яких може існувати прив'язаність, і ця шкала дозволяє зрозуміти ступінь дискомфорту, який відчуває людина під час психологічної близькості з іншими;

(2) Тривожність - ступінь занепокоєння щодо стосунків, в яких може існувати прив'язаність. Тривога пов'язана зі страхом бути відкинутим іншими.

Низькі показники уникнення та тривожності вказують на безпечний тип прив'язаності; високі показники уникнення та тривожності вказують на уникаюче-обережний тип прив'язаності; високі показники уникнення та низькі показники тривожності вказують на уникаюче-зневажливий тип прив'язаності (відсторонений); низькі показники уникнення та високі показники тривожності вказують на тривожно-неспокійний тип прив'язаності (залежний).

Після збору даних наступними етапами дослідження були систематизація, обробка, аналіз та інтерпретація результатів. Для систематизації та обробки даних було проведено математико-статистичний аналіз за допомогою програм Excel та SPSS Statistics; Excel використовувався для первинної обробки даних - підрахунку всіх опитувальників та кодування питань і шкал у вибраних опитувальниках; SPSS Statistics - частотний аналіз, Для математико-статистичної обробки даних використовували метод середніх величин, t-критерій Стьюдента, критерій Манна-Уїтні, хі-квадрат Пірсона та кореляційний аналіз.

У дослідженні взяли участь 29 дітей віком 7-9 років (40% хлопчиків і 60% дівчаток). Всі досліджувані були учнями початкових класів. Під час заповнення анкети дітям допомагали матері віком 33-38 років (79,3%) та батьки віком 40-48 років (20,7%), з чіткими інструкціями не допомагати, не брати на себе відповідальність та не тиснути на дітей, щоб вони відповідали.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів експериментального дослідження

За методикою «Емоційні обличчя» Н. Я. Семаго в середньому діти молодшого шкільного віку мають 2,01 бали за адекватністю оцінки емоційного стану, що відповідає середньому рівню та 1,7 бали за яскравістю емоційних образів, що також відповідає середньому рівню (див. рис. 2.1).

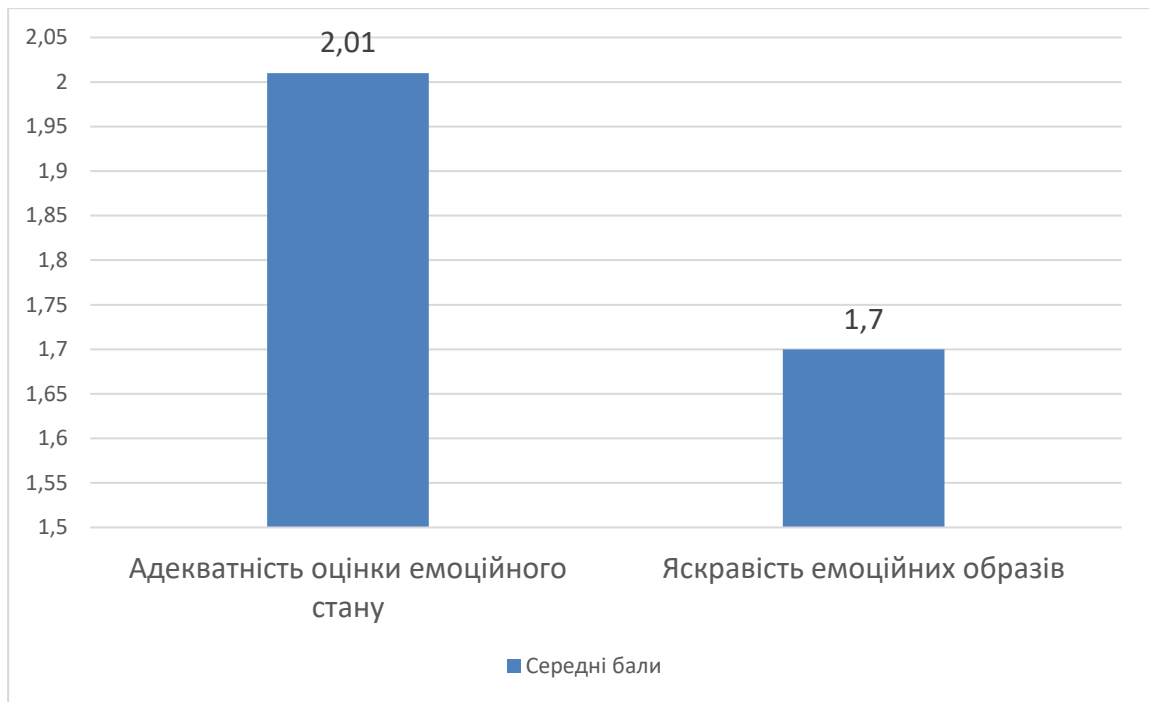


Рис. 2.1. Гістограма середніх показників емоційного рівня розвитку дітей молодшого шкільного віку (у балах)

Результати, представлені на рис. 2.1, свідчать про те, що діти молодшого шкільного віку мають середній рівень емоційного інтелекту, потребують допомоги дорослих у визначенні, оцінюванні та називанні емоцій, а також мають труднощі з розпізнаванням та називанням абстрактних образів.

Однак за допомогою частотного аналізу, який показує кількість окремих досліджуваних на кожному рівні, а не середні результати, було виявлено, що 45,5% дітей молодшого шкільного віку мають середній рівень чіткості емоційних образів, 36,4% - низький рівень і 18,2% - високий рівень (рис. 2.2).

Частотний аналіз оцінок адекватності емоційного стану показав, що більшість дітей молодшого шкільного віку (90,9%) перебувають на середньому рівні, а 9,1% - на низькому (див. рис. 2.3).

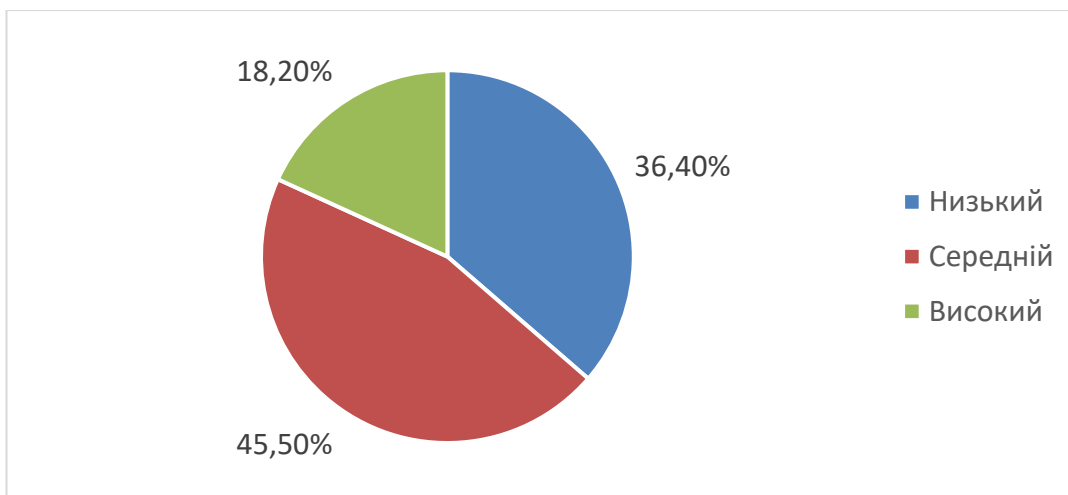


Рис. 2.2. Сегментограма рівнів яскравості емоційних образів дітей молодшого шкільного віку (частотний аналіз у %)

З рис. 2.2 видно, що майже половина дітей молодшого шкільного віку мають середню яскравість емоційного образу, тобто достатній рівень емоційного заряду, третина - низьку яскравість емоційного образу, тобто низький емоційний заряд. 18,2% дітей молодшого шкільного віку мають високу яскравість емоційного образу, тобто високий емоційний заряд і міміку тобто високу афективну зарядженість та міметичність.

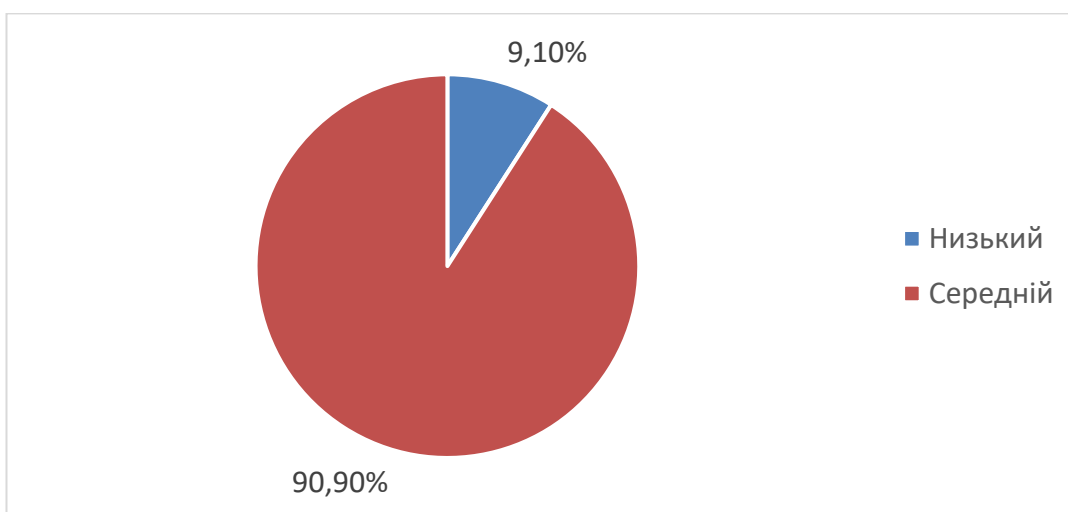


Рис. 2.3. Сегментограма рівня адекватності оцінки емоційного стану дітей молодшого шкільного віку (частотний аналіз у %)

Результати, представлені на рисунку 2.3, показують, що майже більшість досліджуваних мають середній адекватний рівень оцінки емоційного стану (90,9%), а 9,1% мають низький рівень оцінки емоційного стану.

9,1% дітей не мають яскравого емоційного образу, тобто не здатні повною мірою виражати свої емоції.

За шкалою соціального інтелекту Тромсе (адаптована та модифікована А. Насредовим та В. Семеновим) середній результат для дітей молодшого шкільного віку становить 28,45 балів за шкалою соціальної обізнаності та 35,45 балів за шкалою соціальних навичок, що відповідає середньому рівню за обома шкалами (рис. 2.4).

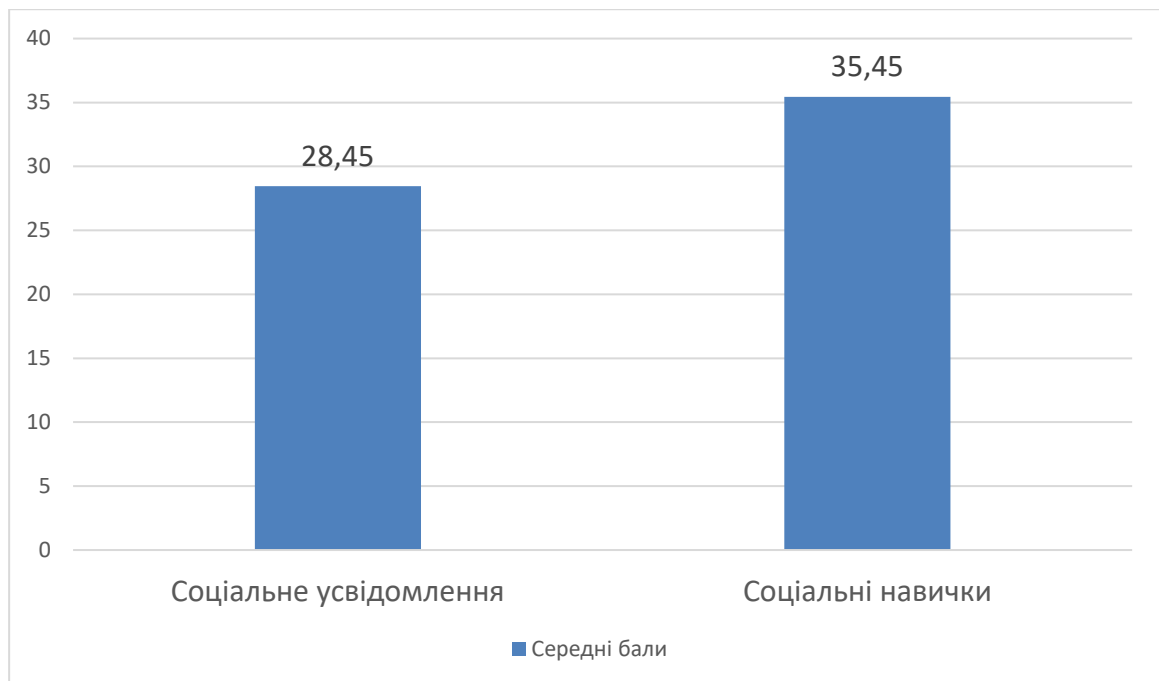


Рис. 2.4. Гістограма середніх показників емоційного рівня розвитку дітей молодшого шкільного віку (у балах)

Результати, представлені на рисунку 2.4, свідчать, що діти молодшого шкільного віку мають середній рівень здатності до реагування, високий рівень емпатії до вербальних і невербальних проявів інших, виявляють соціальну чутливість до внутрішнього світу інших та середній рівень компетентності у взаємодії з іншими.

Однак частотний аналіз показує, що є значна кількість дітей, які мають показники нижче та вище середнього за обома шкалами (див. рис. 2.5 – 2.6):

Рівень соціальної обізнаності: нижче середнього (45,5%), середній рівень (27,3%), нижче середнього (18,2%) та вище середнього (9,1%) (див. рис. 2.5).

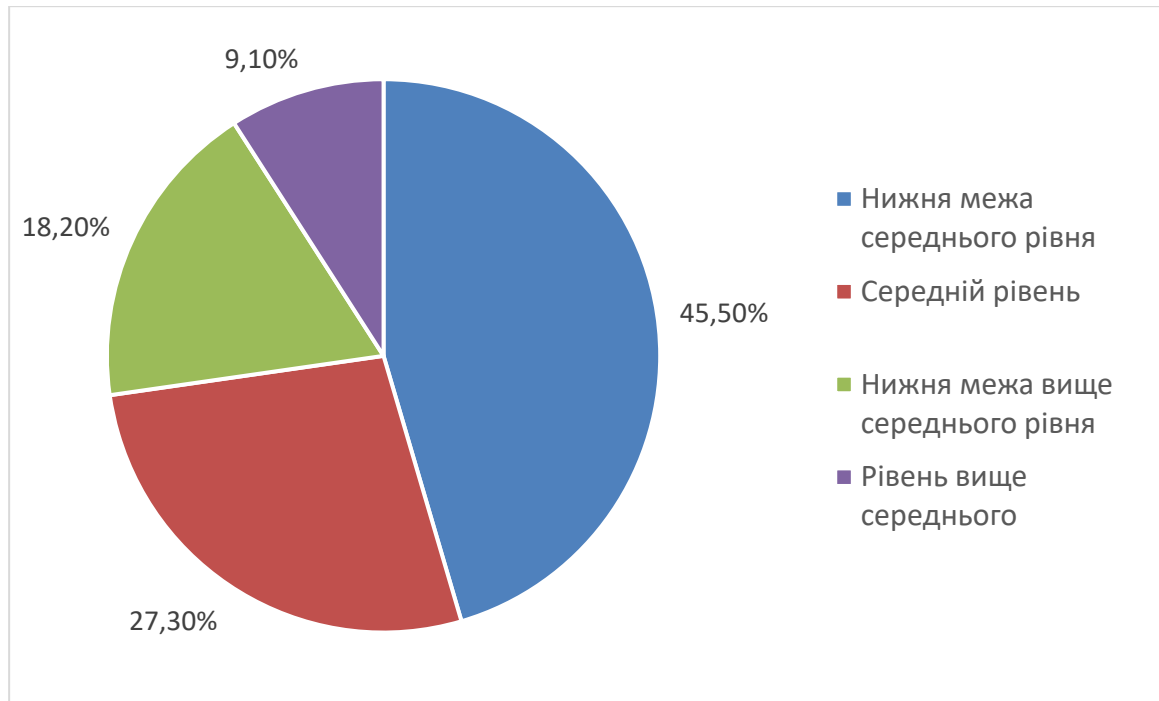


Рис. 2.5. Сегментограма рівня соціального усвідомлення дітей молодшого шкільного віку (частотний аналіз у %)

Результати, представлені на рисунку 2.5, показують, що майже половина опитаних дітей молодшого шкільного віку мають 5 балів (45,5%) - нижчий за середній рівень соціальної обізнаності та 6 балів (27,3%) - середній рівень соціальної обізнаності, тобто діти чутливі до вербальних та невербальних проявів інших людей, емпатія, що свідчить про те, що вони здатні проявляти "соціальну чутливість" до внутрішнього світу інших людей. Чверть респондентів мають "сім бар'єрів" (18,2%) та "вісім бар'єрів" (9,1%), що відповідає рівню вище середнього.

Рівень соціальних навичок: нижче середнього (9,1%), середній (63,6%), середній (9,1%) та вище середнього (18,2%) (рис. 2.6).

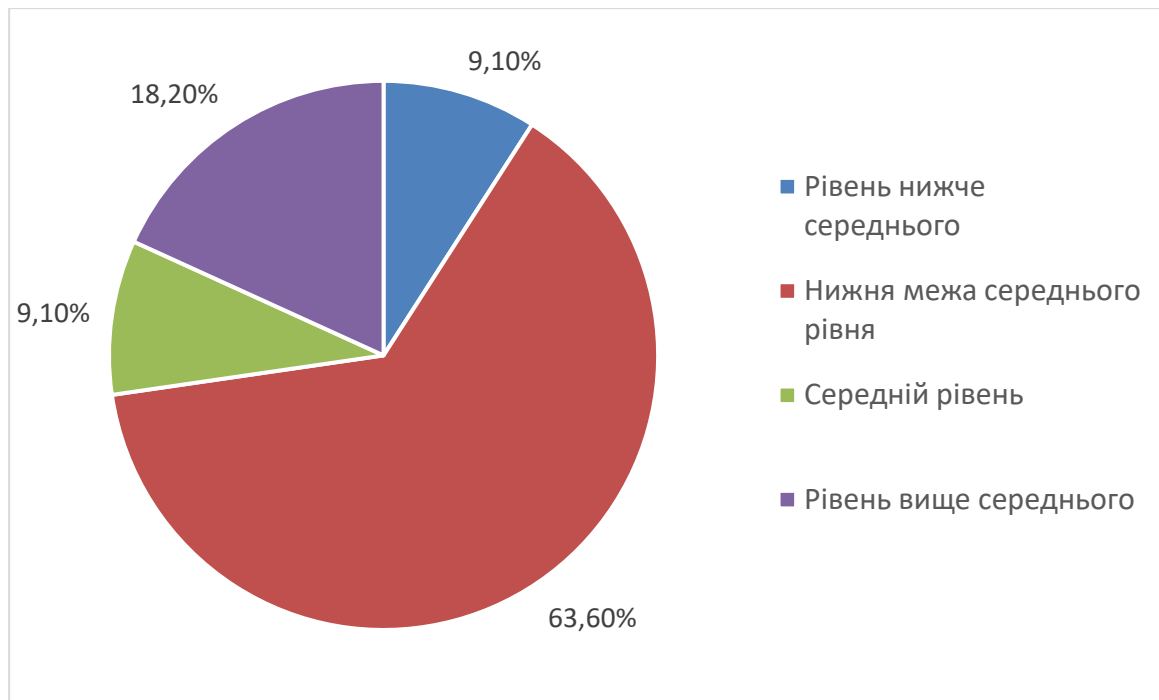


Рис. 2.6. Сегментограма рівнів соціальних навичок дітей молодшого шкільного віку (частотний аналіз у %)

Результати, представлені на рисунку 2.6, свідчать про те, що більше половини опитаних дітей молодшого шкільного віку мають соціальні навички на рівні нижче середнього по 5 стінах (63,6%) та на рівні середнього по 6 стінах (9,1%), тобто діти мають добре розвинені соціальні навички в процесі спілкування. Крім того, 18,2% дітей мають навички соціальної комунікації вище середнього рівня, тоді як частина дітей (9,1%) мають навички нижче середнього рівня з 4 стінами, тобто гірші навички взаємодії з іншими людьми.

За тестом "Батьківські стосунки" Н.С. Єфімової середні результати для дітей молодшого шкільного віку склали: прийняття/відкидання - 6,55 (низький рівень), співпраця - 6,82 (середній рівень), співіснування - 5 (середній рівень), авторитарна гіперопіка - 2,55 (середній рівень), ставлення до невдач дитини - 0,73 (низький рівень) (рис. 2.7).

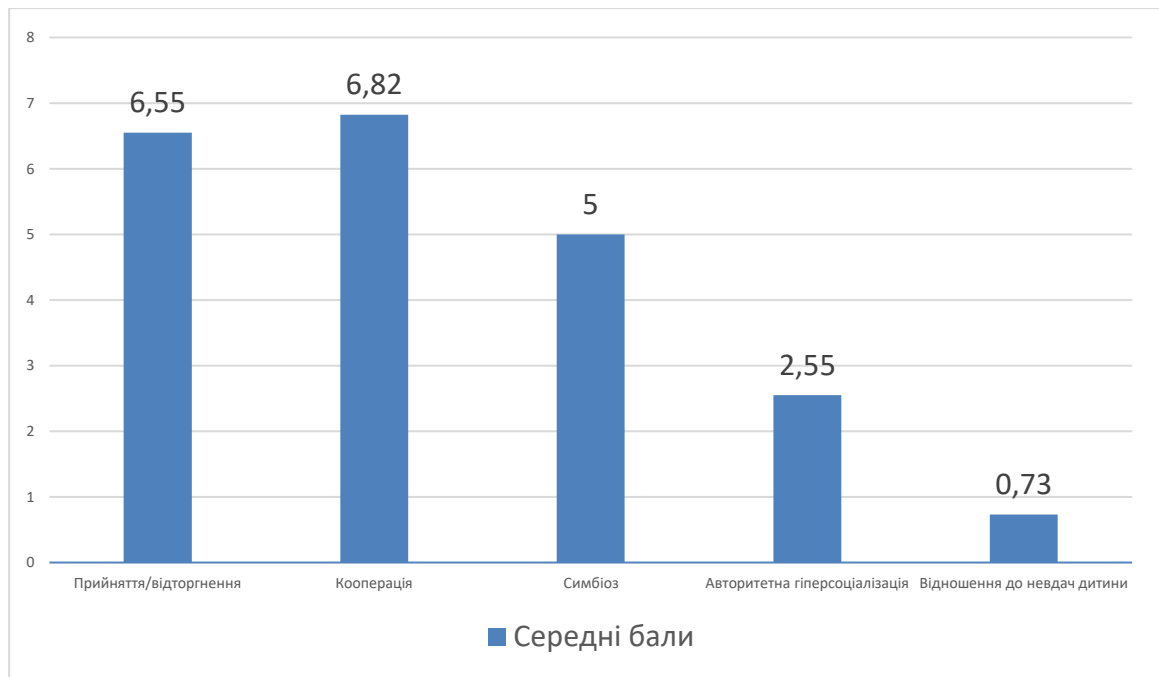


Рис. 2.7. Гістограма середніх показників за відповідними стилями виховання дитини молодшого шкільного віку (у балах)

Результати, представлені на рисунку 2-7, показують, що діти вважають за краще, щоб їхні батьки співпрацювали з ними, тобто вони вірять, що батьки виявляють ширший інтерес до їхньої діяльності, високо цінують їхні здібності, заохочують незалежність та ініціативу і намагаються бути з ними на рівних.

Вони також вважають, що в середньому батьки приймають їх такими, якими вони є, поважають їхню індивідуальність, проводять з ними достатньо часу, вважають невдачі випадковістю, вірять у них, їхні здібності та їхнє майбутнє. Діти не відчують ані надмірної, ані недостатньої авторитарної надмірної соціалізації та співіснування з батьками.

Частотний аналіз дозволив більш детально дослідити, як діти молодшого шкільного віку сприймають стиль виховання своїх батьків, і виявив наступне (рис. 2.8):

- 1) Прийняття/неприйняття: низький рівень - 72,7%, середній рівень - 27,3%;
- 2) Співпраця: середній рівень - 27,3%, високий рівень - 72,7%;
- 3) Симбіоз: середній рівень - 54,5%, високий рівень - 45,5%;

4) Авторитарна суперсоціалізація: низький рівень - 27,3%, середній рівень - 72,7%;

5) Ставлення до невдач дитини: низький рівень - 63,6%, середній рівень - 36,4%.

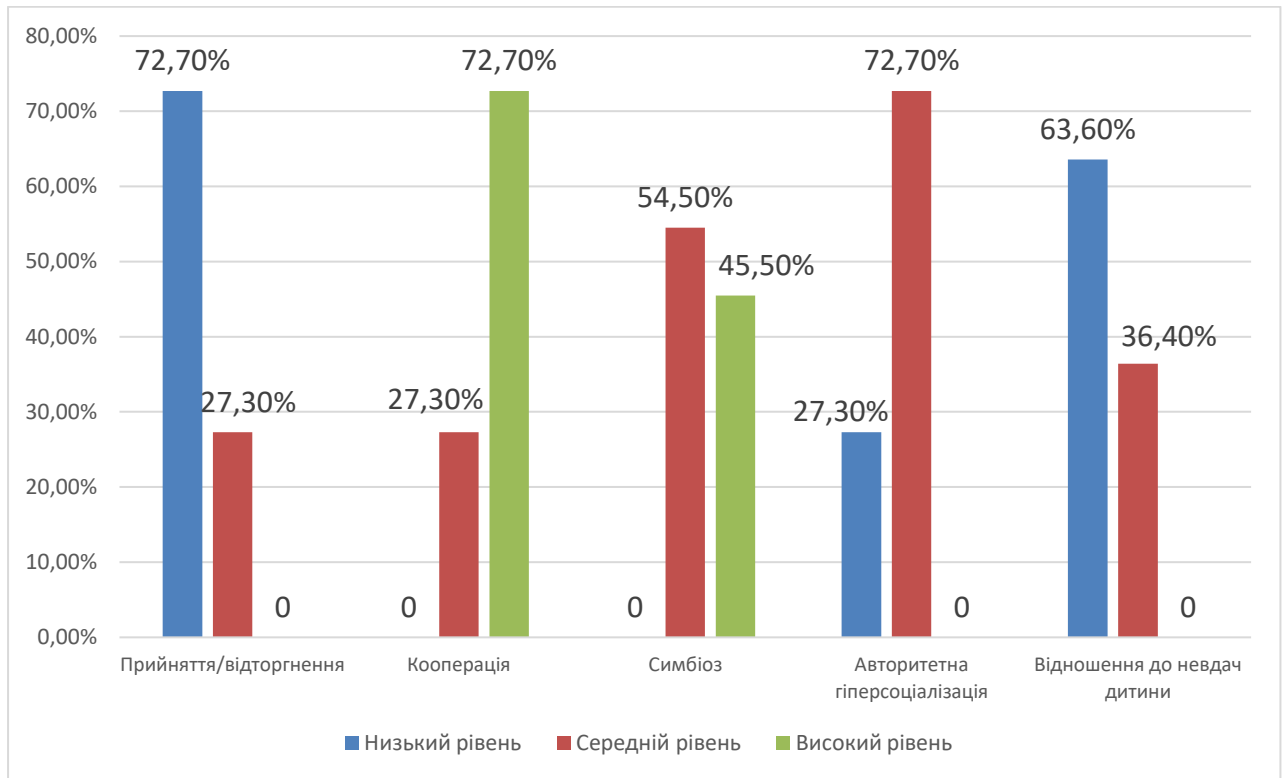


Рис. 2.8. Гістограма рівнів стилів виховання дітей молодшого шкільного віку (частотний аналіз у %)

Результати, наведені на рисунку 2.8, свідчать про те, що більшість респондентів вважають, що батьки приймають їх такими, якими вони є (72,7%), тобто вони приймають їх такими, якими вони є, поважають їхню індивідуальність, визнають їхні інтереси та проводять з ними достатньо часу. Більшість дітей також вважають, що батьки виявляють щирий інтерес до їхньої сфери діяльності, високо цінують їхні здібності, заохочують самостійність та ініціативу і намагаються бути з ними на рівних. Більше половини дітей (63,6%) вважають, що батьки вважають їхні невдачі випадковими і вірять у них, їхні здібності та майбутнє. Чверть опитаних вважають, що батьки мало контролюють їхню поведінку (27,3%). При цьому

майже половина дітей вважають, що батьки відмовилися від важливих цілей, окрім виховання дітей, і хочуть повністю захистити своїх дітей від турбот і труднощів реального життя.

Таким чином, можна зробити висновок, що діти молодшого шкільного віку вважають, що батьки належним чином підтримують їх, дають їм свободу і всі можливості для зростання і розвитку, але ціною власного життя та інтересів.

Відповідаючи на запитання "Як ви вважаєте, яким є ваш стиль виховання?", батьки переважно описували свій стиль виховання як демократичний (вірний), а також як "гуманістичний" і "суто лагідний". Більшість батьків зазначили, що вони часто відображають почуття своїх дітей (75,9%), тоді як інші заявили, що не відображають (24,1%).

Вважається, що діти правильно розуміють ставлення батьків і правильно сприймають їхній стиль виховання.

За даними опитувальника прив'язаності, середні показники опитаних батьків становили 39,25 бала за шкалою "Уникнення" та 57,5 бала за шкалою "Тривога" (рис. 2.9):

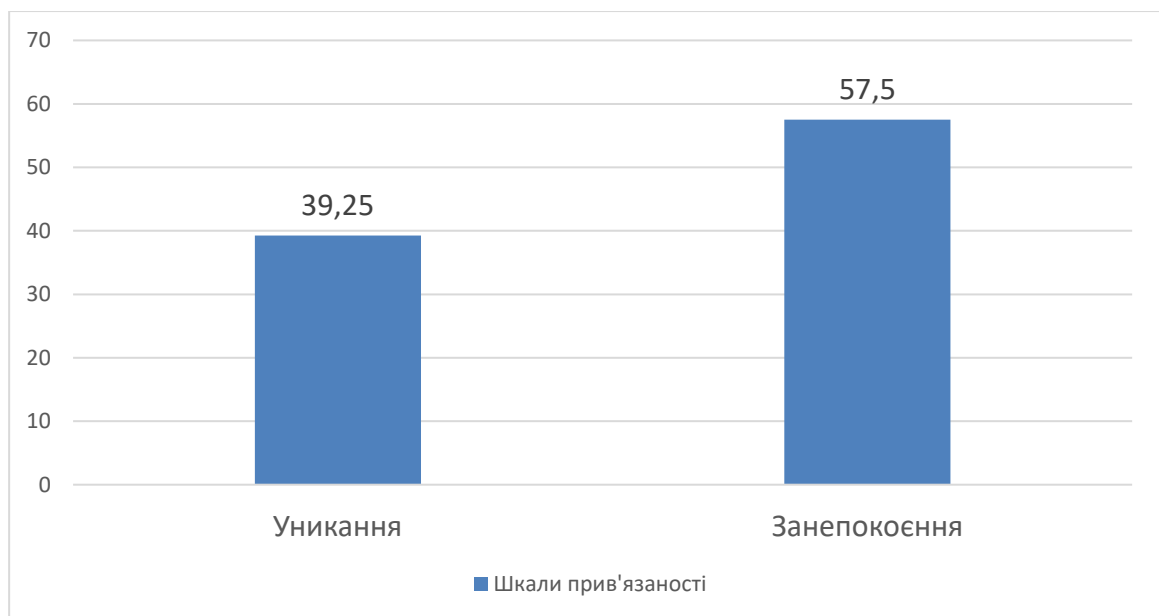


Рис. 2.9. Гістограма середніх балів за шкалами Опитувальника прив'язаності (у балах)

За результатами, представленими на рисунку 2.9. можна бачити, що досліджувані в середньому мають трішки нижче норми за шкалою уникання, та вище норми за шкалою занепокоєння, що свідчить про тривожно-стурбований тип прив'язаності (залежний).

Частотний аналіз свідчить про те, що досліджувані мають і інші типи прив'язаності, такі як (див. рис. 2.10.):

- надійний тип прив'язаності – 51,8%;
- уникаючо-остерігаючий тип прив'язаності – 24,1%;
- залежний тип прив'язаності – 24,1%.

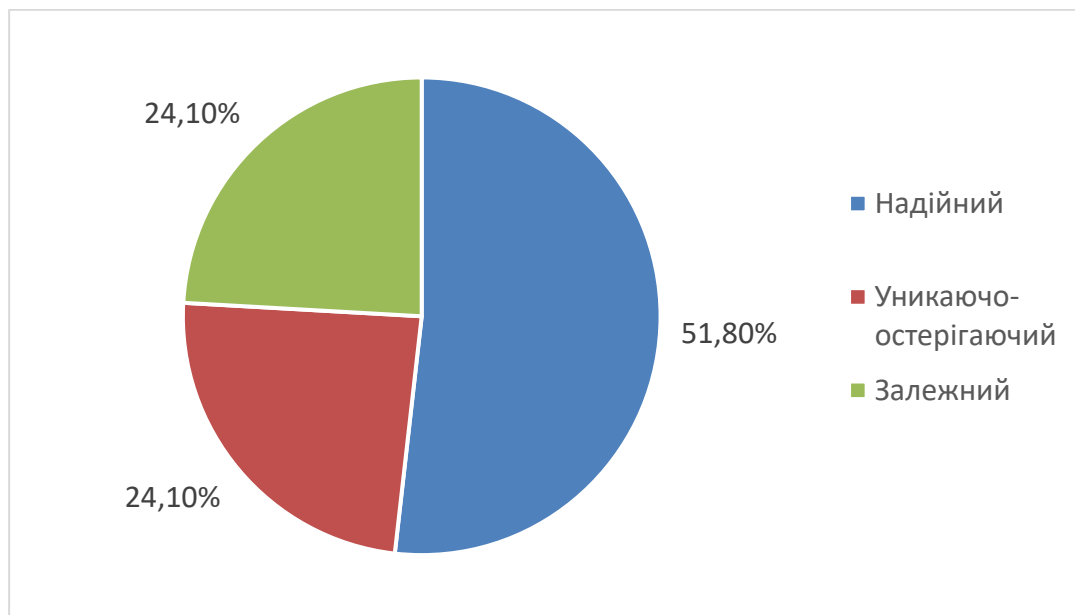


Рис. 2.10. Сегментограма типів прив'язаності батьків дітей молодшого шкільного віку (частотний аналіз у %)

Результати, представлені на рисунку 2.10, показують, що половина опитаних батьків мають надійну прив'язаність (51,8%). Це означає, що батьки допомагають своїм дітям активно досліджувати навколишній світ, проявляють інтерес до інших, здатні без страху йти на контакт з іншими людьми, а близькість з матір'ю допомагає їм долати стрес.

У опитаних батьків також спостерігається уникаюча прив'язаність (24,1%), яка характеризується тим, що дитина не звертає уваги на розлуку з

матір'ю або, навпаки, на возз'єднання з нею, не помічає, коли її немає, і не приділяє особливої уваги, коли вона повертається.

Батьки дітей молодшого шкільного віку також мають залежний тип прив'язаності (24,1%), який характеризується низькою активністю в дослідженні навколишнього середовища, ці діти частіше перебувають поруч з матір'ю, мають високий рівень стресу під час розлуки з матір'ю, а після її повернення - як радість від возз'єднання, так і образу на її відсутність. Вони відчувають амбівалентні почуття і не контактують з іншими, навіть коли їхня мати присутня.

Оскільки хлопчики і дівчатка розвиваються по-різному, ми проаналізували математично і статистично, чи існують відмінності в емоційному розвитку хлопчиків і дівчаток. Для цього використовували Т-критерій Стьюдента та критерій Манна-Уїтні з незалежними вибірками для шкал опитувальника, а також критерій хі-квадрат Пірсона для номінальних шкал опитувальника.

Для з'ясування того, як саме відрізняються середні значення, було використано метод середнього арифметичного (див. рис. 2.11).

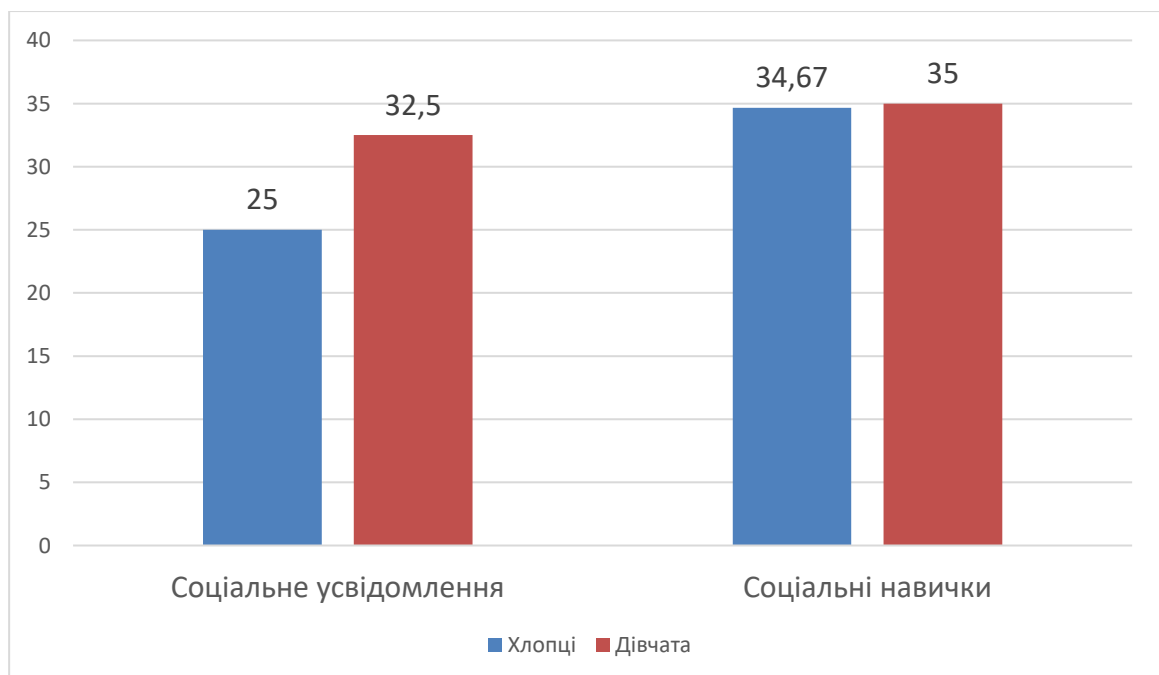


Рис. 2.11. Гістограма відмінностей між соціальним інтелектом хлопчиків та дівчат (у балах)

Згідно з результатами, представленими на рисунку 2.11, хлопці набрали 25 балів, що відповідає 5 балам, нижній межі середнього рівня соціальної обізнаності, а дівчата - 32,5 бала, що відповідає 7 балам, нижній межі вище середнього рівня соціальної обізнаності.

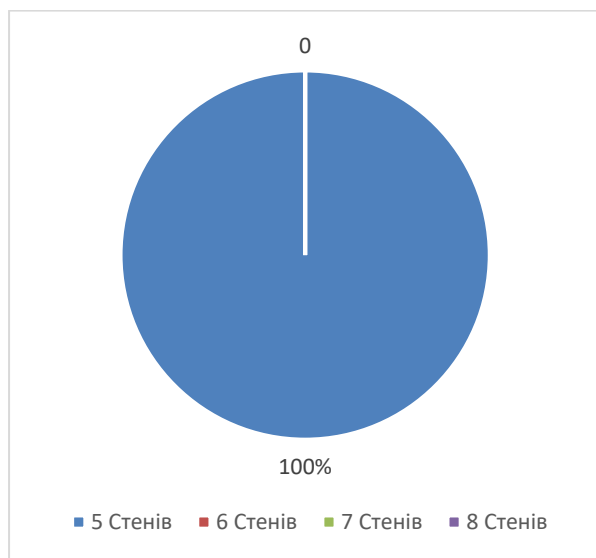


Рис. 2.12. Сегментограма рівнів соціального усвідомлення хлопців (частотний аналіз, у %)

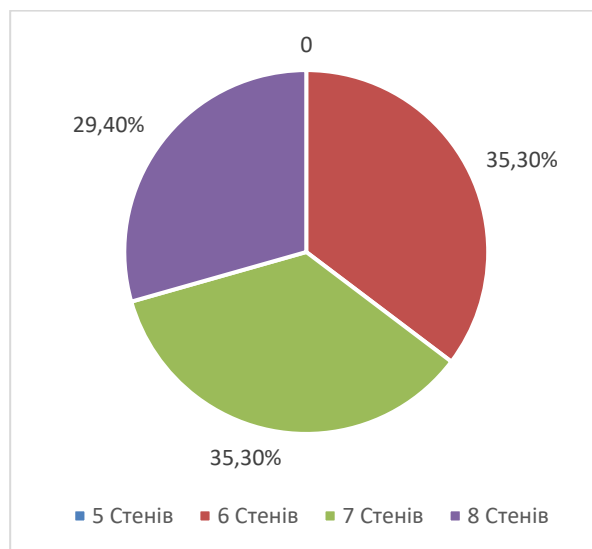


Рис. 2.13. Сегментограма рівнів соціального усвідомлення дівчат (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.12. та 2.13. можна бачити, що хлопці мають 5 Стенів (100%), тобто нижню межу середнього рівня соціального усвідомлення, тоді, коли дівчата мають 6 Стенів (35,3%), 7 Стенів (35,3%) та 8 Стенів (29,4%), тобто середній рівень та рівні вище середнього, що свідчить про те, що дівчата дійсно мають вищий рівень соціального усвідомлення від хлопців.

Крім того, пояснено статистично-значущу різницю, яку виявив попередній аналіз за шкалою соціальних навичок (див. рис. 2.14. та рис. 2.15.):

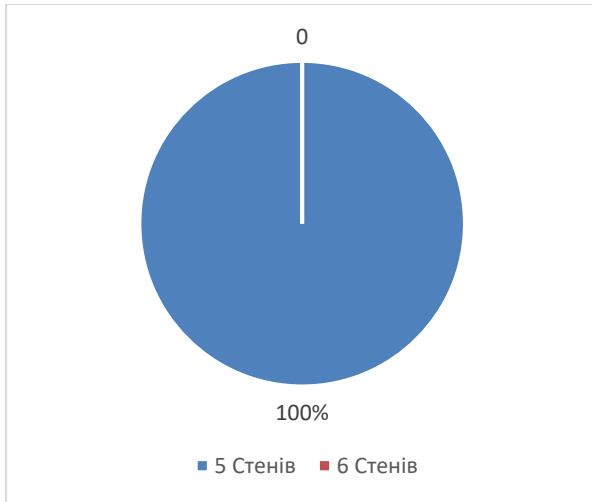


Рис. 2.14. Сегментограма рівнів соціальних навичок хлопців (частотний аналіз, у %)

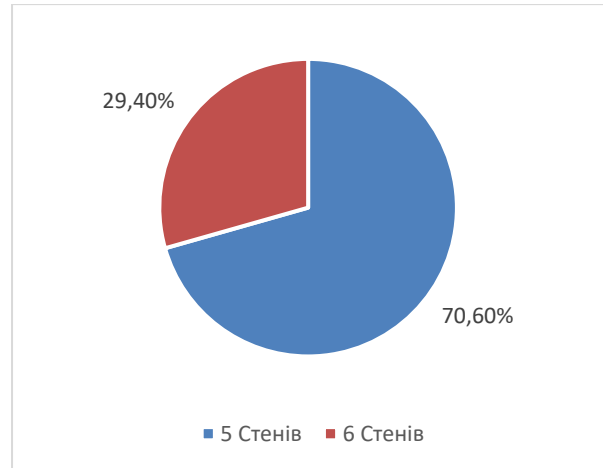


Рис. 2.15. Сегментограма рівнів соціальних навичок дівчат (частотний аналіз, у %)

Результати, представлені на рисунках 2.14 та 2.15, показують, що хлопці мають 5 балів (100%), тобто нижню межу середнього рівня соціальних навичок, тоді як дівчата мають більше 5 балів (70,6%), але є також досить багато дівчат із середнім рівнем соціальних навичок 6 балів (29,4%). Іншими словами, дівчата дещо більш соціально вправні, ніж хлопці, але і ті, і інші мають добре розвинені соціальні навички в процесі спілкування.

Метод середнього вказав на незначну різницю між хлопцями та дівчатами за обома шкалами:

- 1) адекватність оцінки емоційного стану – 1,6 балів у хлопців та 1,93 бали у дівчат;
- 2) яскравість емоційних образів – 1,65 балів у хлопців та 1,53 бали у дівчат.

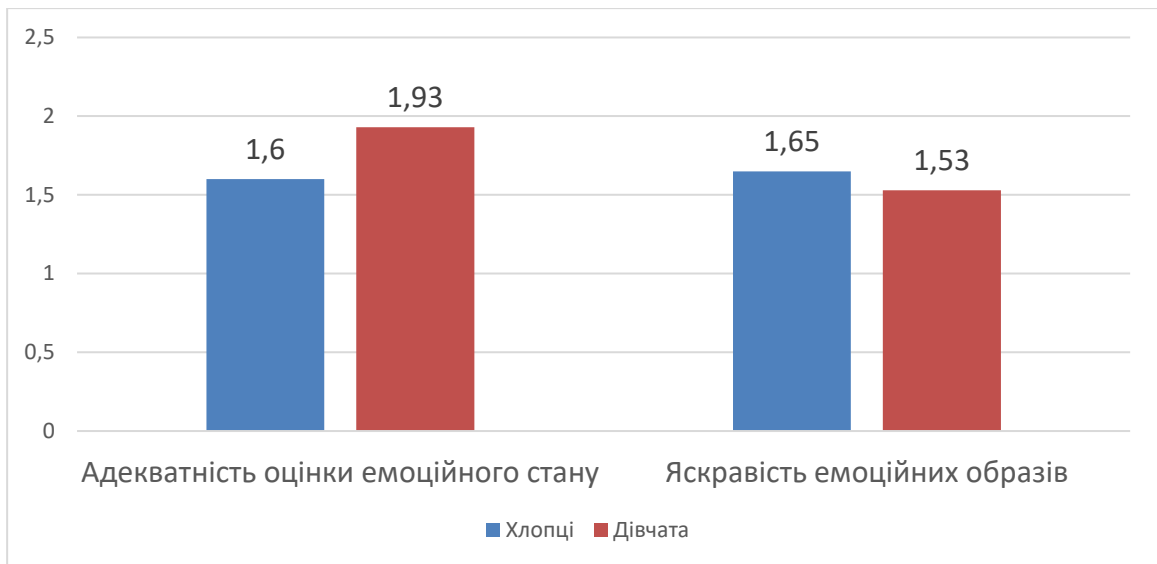


Рис. 2.16. Діаграма різниці емоційного інтелекту між хлопцями та дівчатами (у балах)

Але, так як бали занадто схожі, нами було вирішено не аналізувати їх, а одразу застосувати Хі-квадрат Пірсона, який виявив статистично-значущу різницю між хлопцями та дівчатами за обома шкалами (див. рис. 2.17., рис.2.18., рис.2.19. та рис.2.20.):

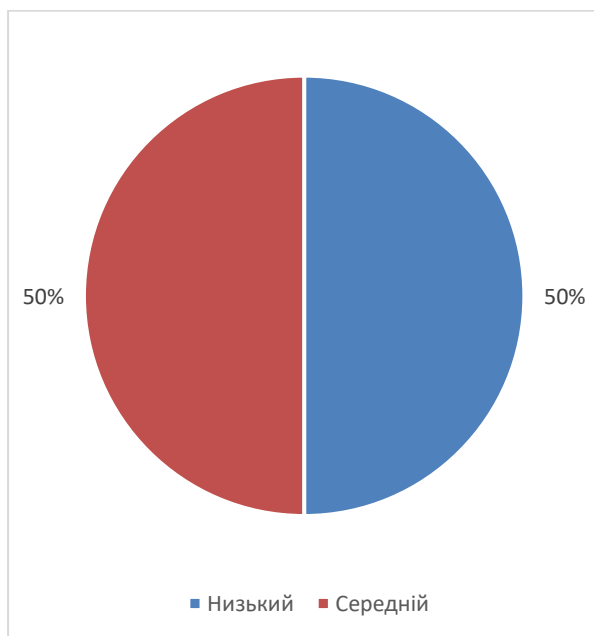


Рис. 2.17. Сегментограма рівнів адекватності оцінки емоційного стану хлопців (частотний аналіз, у %)

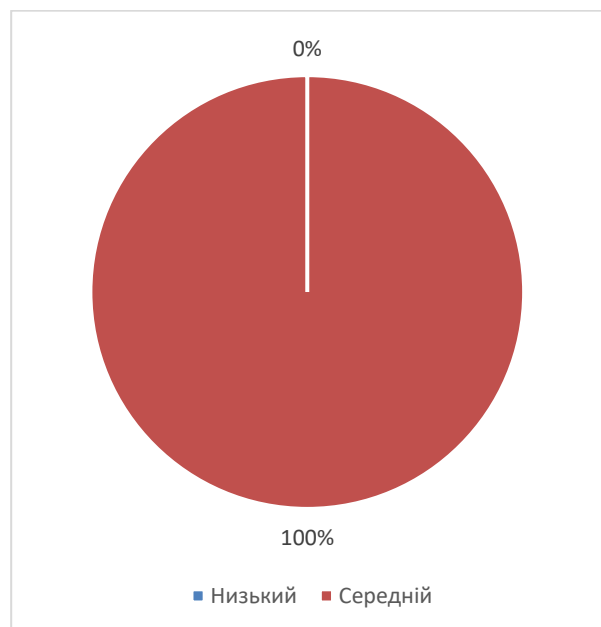


Рис. 2.18. Сегментограма рівнів адекватності оцінки емоційного стану дівчат (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.17. та 2.18. можна бачити, що хлопці мають як низький (50%), так і середній (50%) рівні адекватності оцінки емоційних станів, а дівчата мають тільки середній рівень (100%).

Тобто, хлопці гірше від дівчат мають здатність до розуміння та оцінювання емоційного стану людей, які їх оточують.

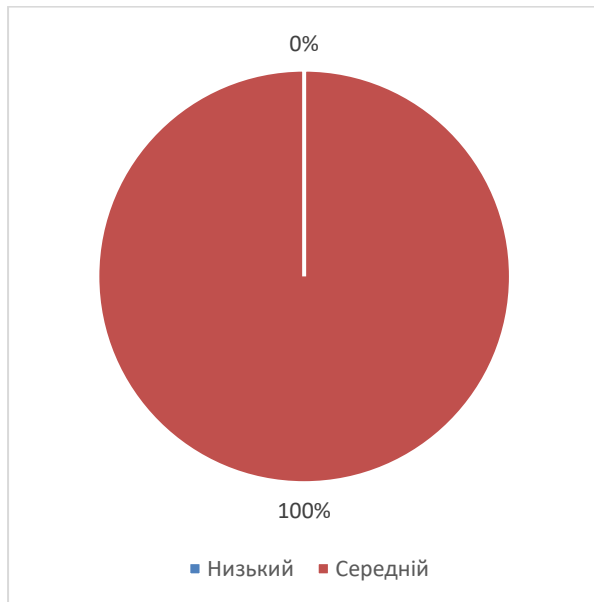


Рис. 2.19. Сегментограма рівнів яскравості емоційних образів хлопців (частотний аналіз, у %)

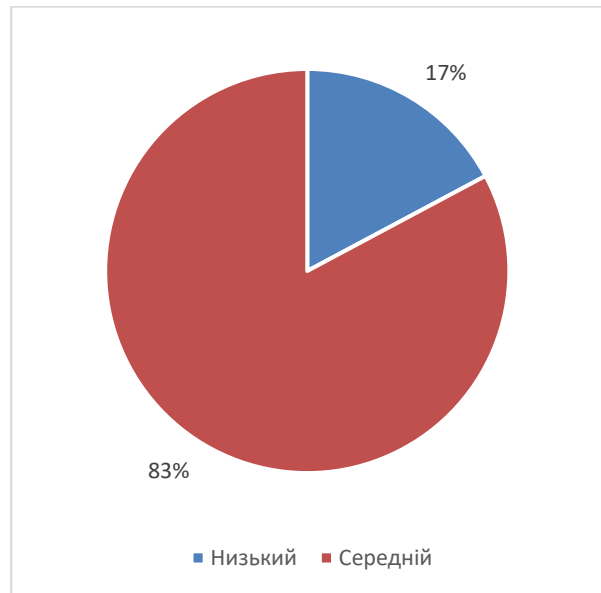


Рис. 2.20. Сегментограма рівнів яскравості емоційних образів дівчат (частотний аналіз, у %)

Результати, представлені на рисунках 2.19 та 2.20, показують, що яскравість емоційного образу хлопчиків знаходиться на середньому рівні (100%), тоді як яскравість емоційного образу дівчаток переважно на середньому рівні (82,8%), а також на нижчому рівні (17,2%). Іншими словами, дівчаткам гірше, ніж хлопчикам, але і в тих, і в інших досить середній рівень емоцій, в тому числі і відповідної міміки дітей.

Тому можна припустити, що різниця в емоційному інтелекті між дівчатками і хлопчиками полягає в тому, що дівчатка краще за хлопчиків здатні виражати і описувати емоції, а дівчатка краще за хлопчиків здатні судити про те, які емоції переживають інші.

Використовуючи метод середнього значення, хлопці набрали 0 балів, а дівчата - 1,33 бала. Таким чином, хлопці частіше, ніж дівчата, вважають, що їхні батьки сприймають їхні невдачі як випадковість і вірять у себе, свої здібності та майбутнє, тоді як дівчата в середньому вважають, що їхні батьки знаходяться десь посередині між тим, що сприймають свої невдачі як випадковість, і тим, що їхні діти є невдахами.

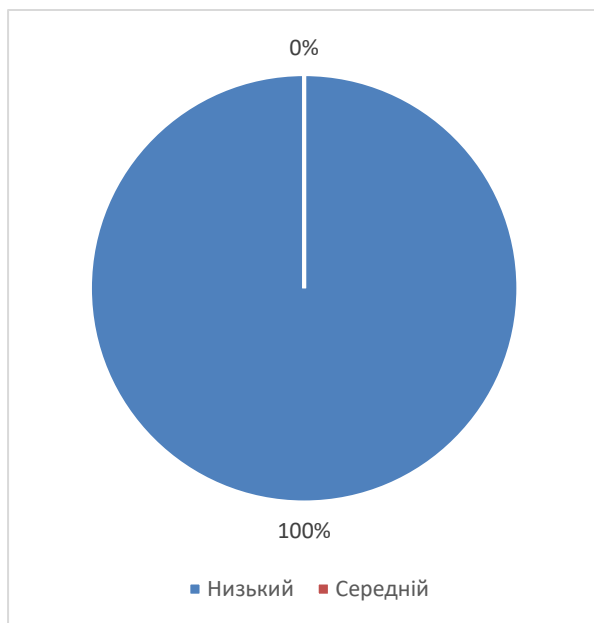


Рис. 2.21. Сегментограма рівнів відношення до невдач хлопців (частотний аналіз, у %)

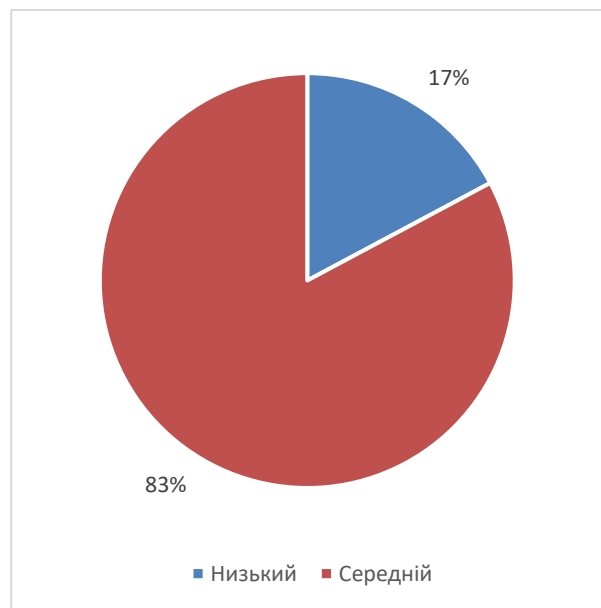


Рис. 2.22. Сегментограма рівнів відношення до невдач дівчат (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.21. та 2.22. можна бачити, що хлопці дійсно мають в основному низький рівень відношення до невдач з боку батьків, а дівчата в основному мають середній рівень відношення до невдач з боку батьків. Можна припустити, що дівчата вважають, що їх батьки трішки більше вимогливі до них, ніж так про себе вважають хлопці.

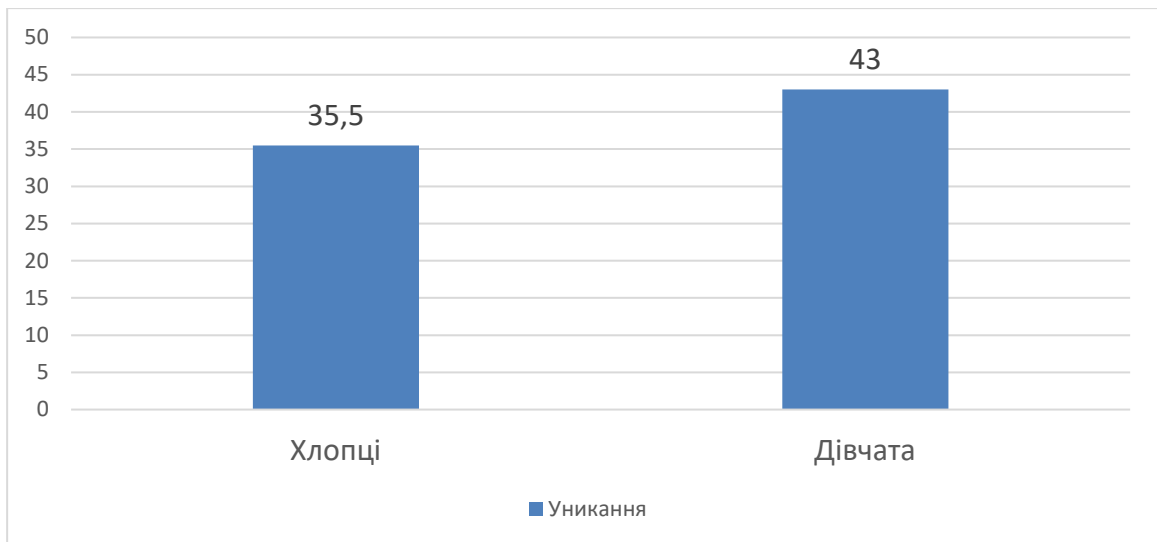


Рис. 2.23. Гісторграма середніх балів батьків хлопців та дівчат за шкалою уникнення (у балах)

За результатами, представленими на рисунку 2.23. можна бачити, що батьки дівчат мають вищий рівень уникнення, ніж хлопці, який у хлопців відповідає рівню нижче середнього, а у дівчат – вище середнього. Тобто, батьки дівчат схильні до уникнення стосунків, в яких може бути присутня близькість.

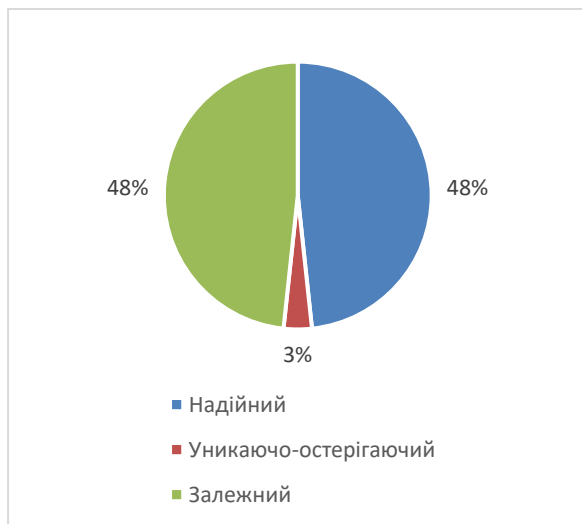


Рис. 2.24. Сегментограма типів прив'язаності батьків хлопців (частотний аналіз, у %)



Рис. 2.25. Сегментограма типів прив'язаності батьків дівчат (частотний аналіз, у %)

На рисунках 2.24. та 2.25. показано, що майже половина батьків хлопчиків і дівчаток мають "безпечну прив'язаність" (48,3%), тоді як майже половина батьків хлопчиків мають "залежну прив'язаність" (48,3%) та "уникаючу/уникаючу прив'язаність" (3,4%), майже половина батьків дівчаток - "залежну прив'язаність" (3,4%) та "уникаючу/уникаючу прив'язаність" (3,4%). та "залежна прив'язаність" (3,4%).

Таким чином, різниця між типами прив'язаності до батьків хлопчиків і дівчаток полягає в тому, що тип прив'язаності хлопчиків характеризується недостатньою увагою дитини до розлуки з матір'ю або, навпаки, до возз'єднання з нею, так що дитина не помічає, коли мати йде, і не звертає особливої уваги, коли вона повертається. Діти з уникаючим типом прив'язаності, з матір'ю або без неї, також легше йдуть на контакт з іншими, але також легше ігнорують; тип прив'язаності до батька дівчинки також характеризується низькою активністю в дослідженні навколишнього середовища, і такі діти частіше залишаються з матір'ю і відчують сильний стрес під час розлуки і повернення, у них виникають амбівалентні почуття, вони відчують Вони відчують амбівалентні почуття радості від возз'єднання з матір'ю та обурення через її відсутність, і такі діти не контактують з іншими, навіть коли мати присутня.

В Україні про дівчаток дуже піклуються і турбуються, вони рідко виходять з дому, в той час як за хлопчиками наглядають менше і часто виховують їх під девізом "хлопчики повинні бути сильними, нехай справляються самі". Крім того, більшість опитаних батьків були матерями, а матері іноді "віддають" своїх хлопчиків батькам, оскільки не знають, як виховувати хлопчиків.

У вихованні дуже важливо віддзеркалювати емоції дитини. Таким чином дитина зможе розуміти і називати власні емоції, а також розуміти і називати емоції інших людей. Ось чому ми додали це питання до нашої анкети і чому так важливо розрізняти дітей, чий батьки проєктують свої емоції, і тих, чий

батьки цього не роблять. Звичайно, слід враховувати, що це питання є суб'єктивним і потрібні подальші дослідження з використанням інших методик або принаймні фальшивої шкали, але оскільки це не є метою даного дослідження, ми вважаємо, що різниця в суб'єктивних оцінках батьків є достатньою.

У середньому ця різниця становила -39 балів для тих, чий емоції не були відображені за шкалою соціальних навичок, і -33 бали для тих, чий емоції були відображені за шкалою соціальних навичок (див. рис. 2.26):

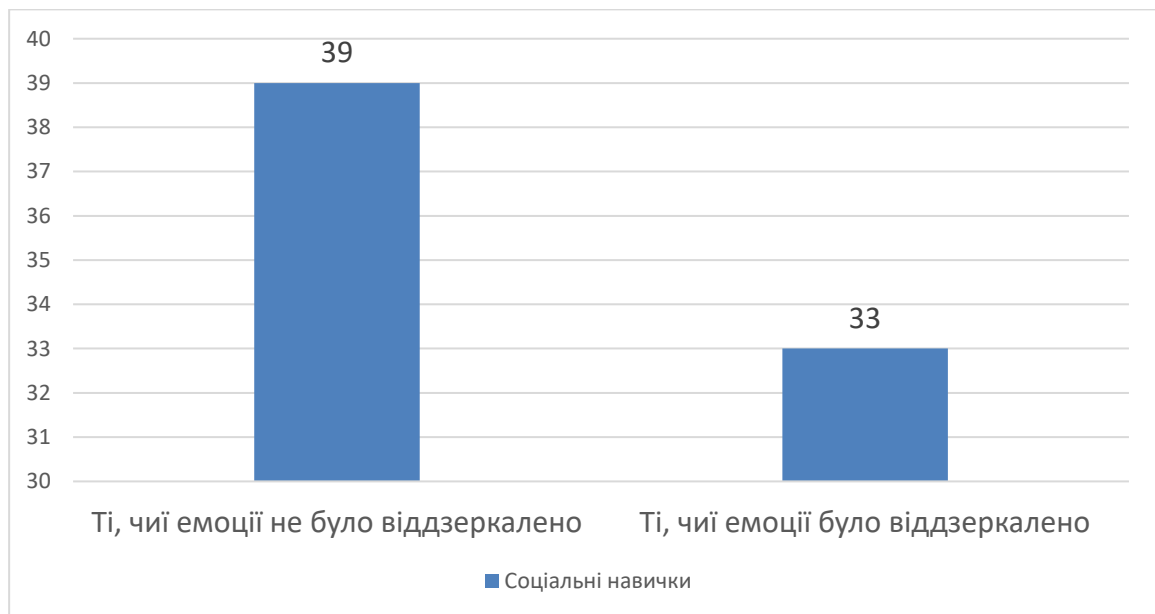


Рис. 2.26. Гістограма середніх бали тих, чий емоції було та не було віддзеркалено за соціальними навиками (у балах)

За результатами, представленими на рисунку 2.26. можна бачити, що ті, чий емоції не було віддзеркалено мають 39 балів – 6 Стенів, що відповідає середньому рівню за шкалою соціальних навиків, а ті, чий емоції було віддзеркалено мають 33 бали – 5 Стенів, що відповідає нижній межі середнього рівня за шкалою соціальних навиків.

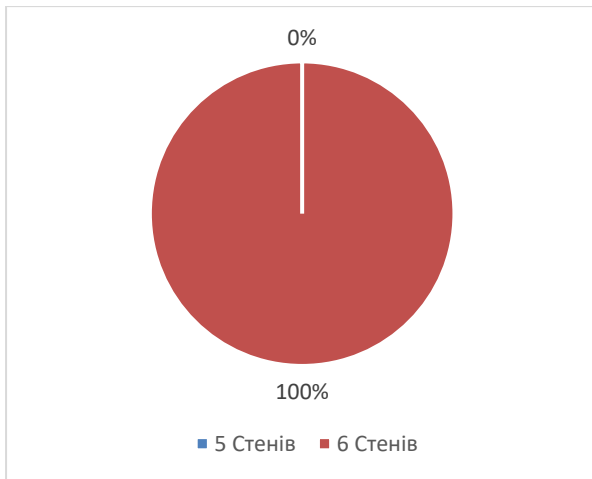


Рис. 2.27. Сегментограма рівнів соціальних навичок тих, чиї емоції не було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

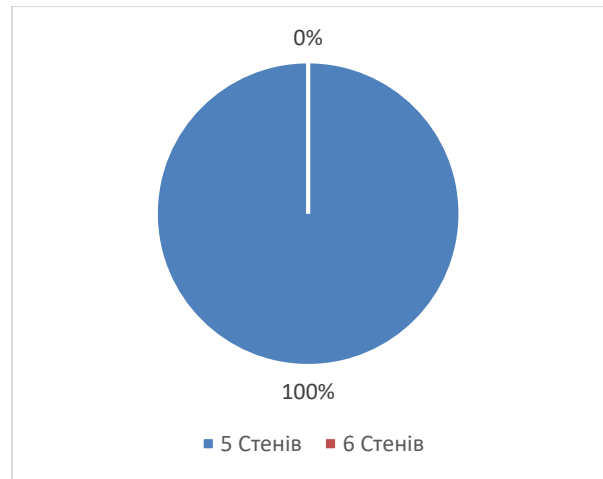


Рис. 2.28. Сегментограма рівнів соціальних навичок тих, чиї емоції було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.27. та 2.28. можна бачити, що ті, чиї емоції не було віддзеркалено мають середній рівень соціальних навичок, а ті, чиї емоції було віддзеркалено мають нижню межу середнього рівня. Вважаємо, що різниця є важливою статистично, але не якісно, адже обидві групи мають середній рівень соціальних навичок, а отже мають середній рівень компетенцій під час спілкування з іншими.

Метод середнього вказує на наступну різницю (див. рис. 2.29):

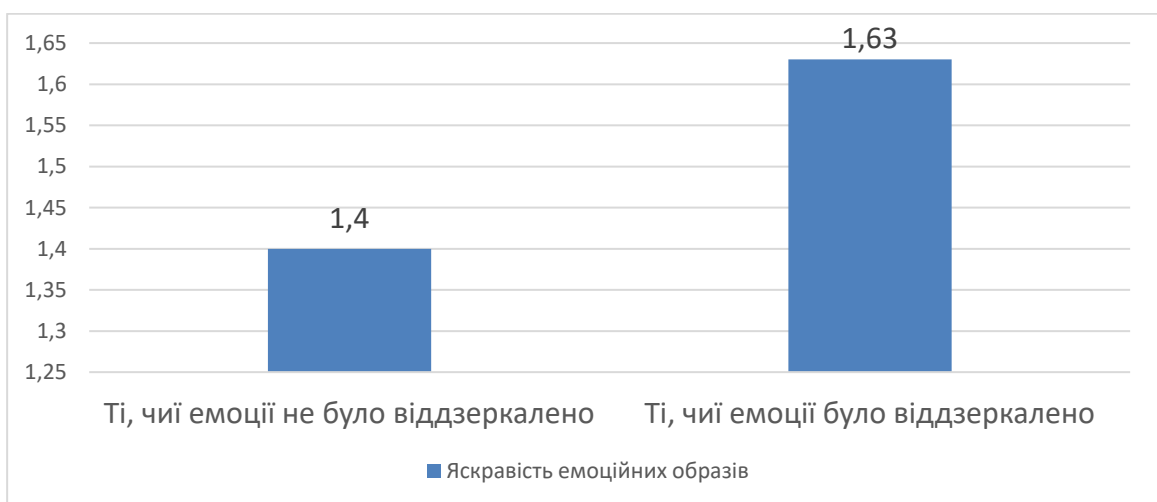


Рис. 2.29. Гістограма середніх балів тих, чиї емоції було та не було віддзеркалено за яскравістю емоційних образів (у балах)

За результатами, представленими на рисунку 2.29. можна бачити, що ті, чийі емоції не було віддзеркалено мають 1,4 бали, а ті, чийі емоції було віддзеркалено – 1,63 бали, тобто діти, чийі емоції було віддзеркалено можуть більш виразно та яскраво зрозуміти та описати свої почуття.

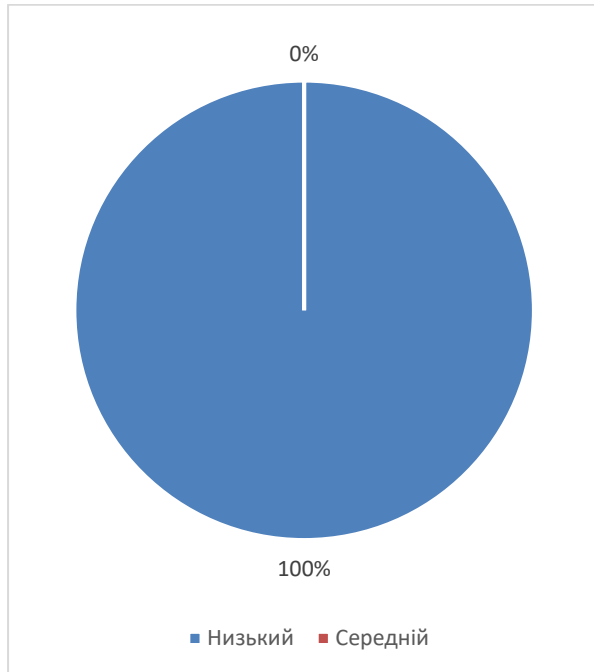


Рис. 2.30. Сегментограма яскравості емоційних образів тих, чийі емоції не було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

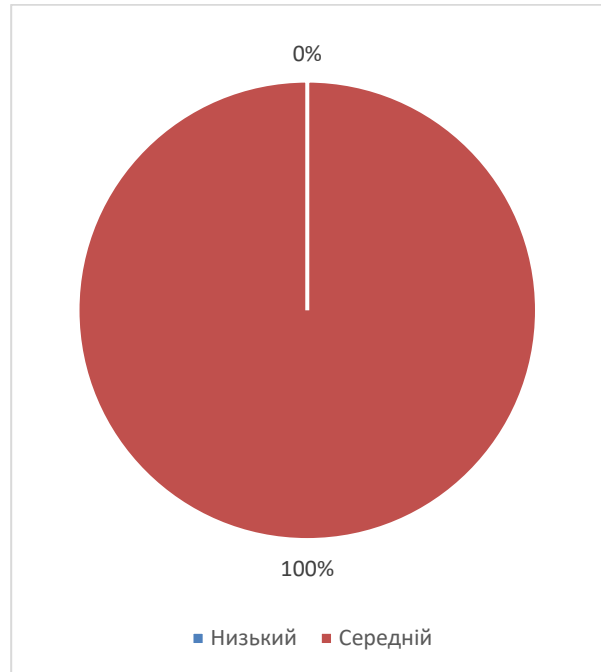


Рис. 2.31. Сегментограма рівнів яскравості емоційних образів тих, чийі емоції було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.19. та 2.20. можна бачити, що ті, чийі емоції не було віддзеркалено мають низький рівень яскравості емоційних образів, тоді, коли ті, чийі емоції було віддзеркалено мають в основному середній рівень яскравості емоційних образів. Тобто, ті, чийі емоції не було віддзеркалено менше тих, чийі емоції було віддзеркалено мають емоційну зарядженість, яка містить в собі відповідну мімічну експресію дитини, і можуть менш яскраво пояснювати і розуміти емоції інших.

Метод середнього вказав на наступну різницю між тими, чийі емоції не було віддзеркалено та тими, чийі емоції було віддзеркалено (див. рис. 2.32.):

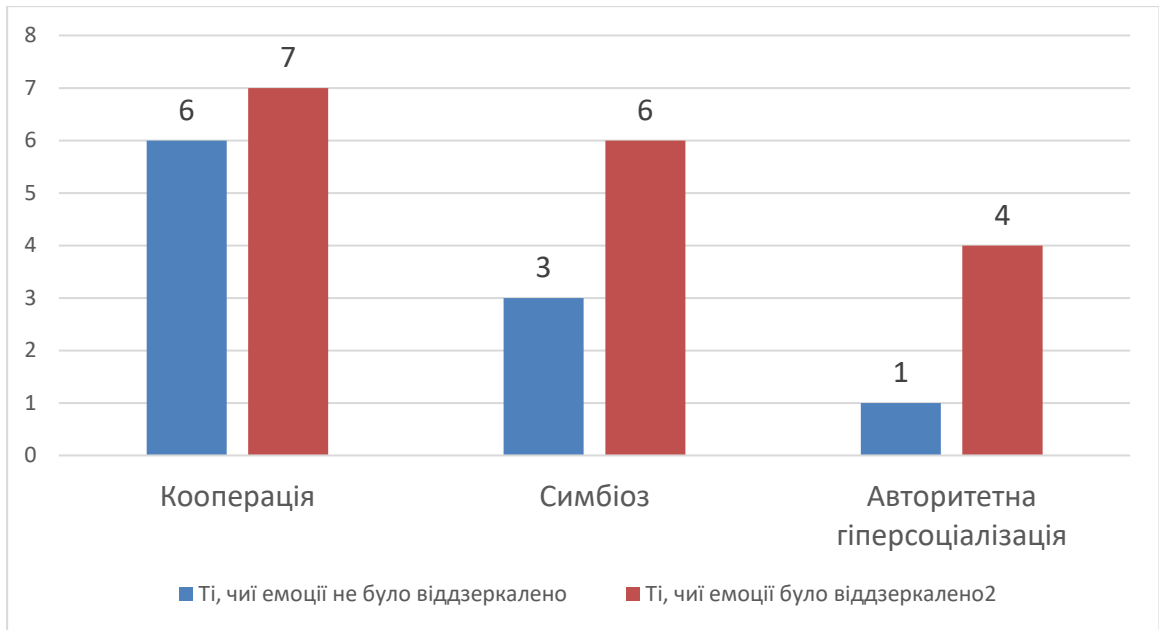


Рис.2.32. Гістограма рівнів стосунків з батьками між тими, чиї емоції не було віддзеркалено та тими, чиї емоції було віддзеркалено (у балах)

За результатами, представленими на рисунку 2.32 можна бачити, що ті, чиї емоції не було віддзеркалено вважають, що їх батьки мають середній рівень кооперації, середній рівень симбіозу та низький рівень авторитетної гіперсоціалізації, а ті, чиї емоції було віддзеркалено вважають, що їх батьки мають високий рівень кооперації, високий рівень симбіозу та середній рівень авторитетної гіперсоціалізації.

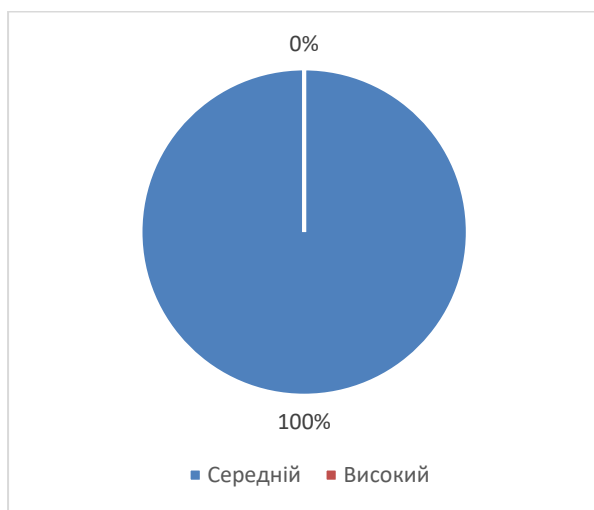


Рис. 2.33. Сегментограма рівнів кооперації тих, чиї емоції не було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

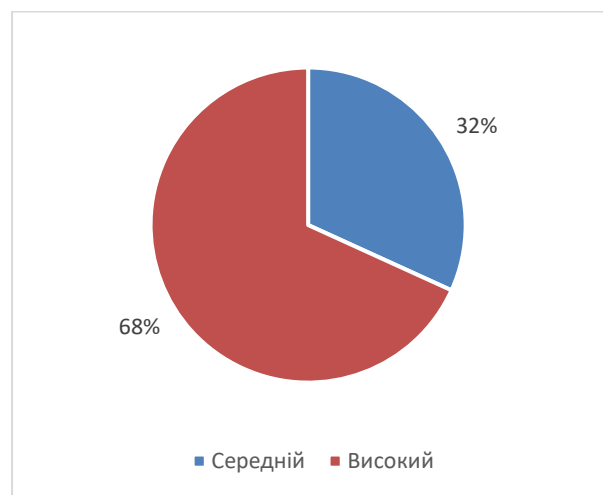


Рис. 2.34. Сегментограма рівнів кооперації тих, чиї емоції було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.33. та 2.34. можна бачити, що ті, чиї емоції не було віддзеркалено вважають, що їх батьки мають середній рівень кооперації, а більше половини тих, чиї емоції було віддзеркалено вважають, що їх батьки мають високий рівень кооперації, а менше половини – середній рівень кооперації.

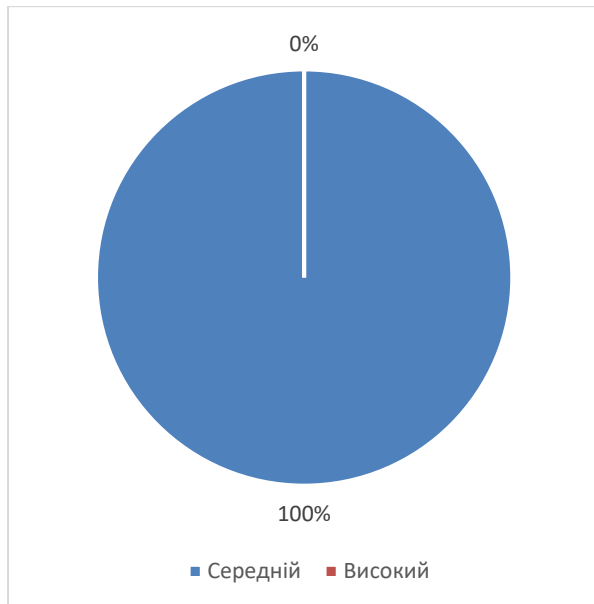


Рис. 2.35. Рівні симбіозу тих, чиї емоції не було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

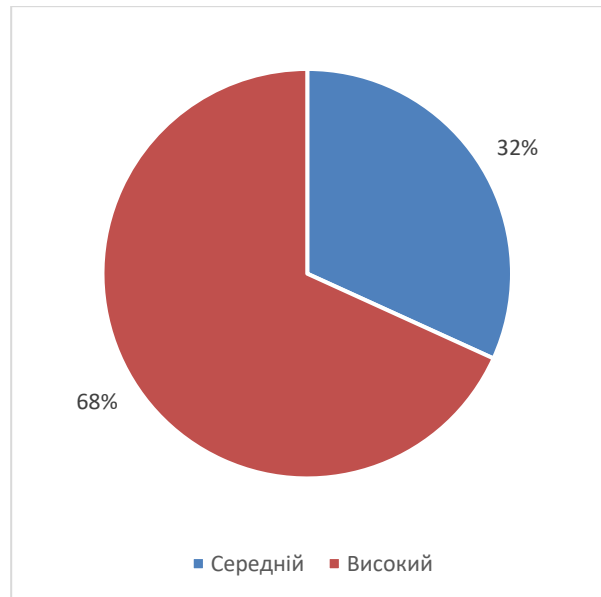


Рис. 2.36. Рівні симбіозу тих, чиї емоції було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

За результатами, представленими на рисунках 2.35. та 2.36. можна бачити, що ті, чиї емоції не було віддзеркалено вважають, що їх батьки мають середній рівень симбіозу, а більше половини тих, чиї емоції було віддзеркалено вважають, що їх батьки мають високий рівень симбіозу, а менше половини – середній рівень симбіозу.

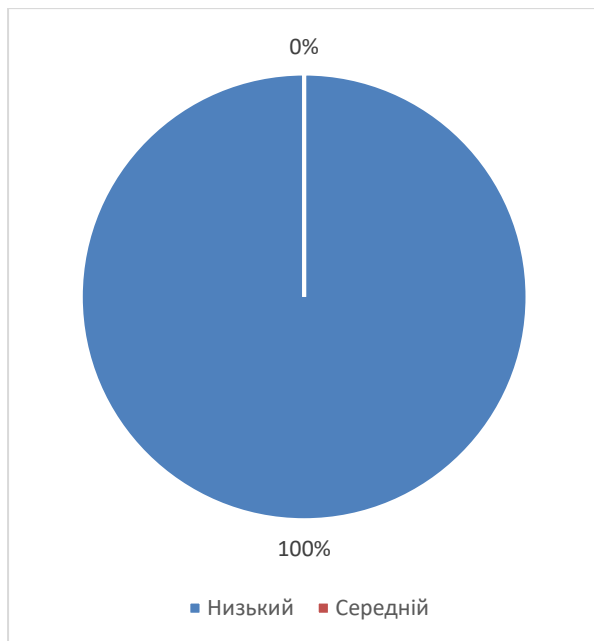


Рис. 2.37. Рівні авторитарної гіперсоціалізації тих, чий емоції не було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

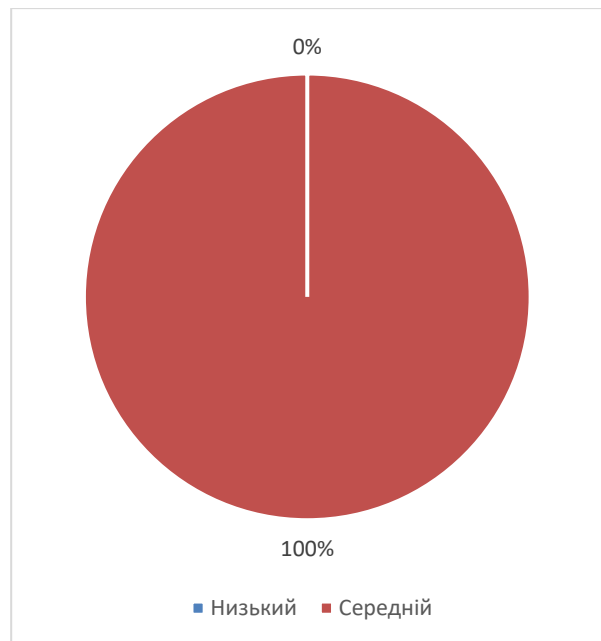


Рис. 2.38. Рівні авторитарної гіперсоціалізації тих, чий емоції було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

Результати, представлені на рисунках 2.37 та 2.38, показують, що батьки, емоції яких не були відображені, вважаються менш авторитарними та надмірно соціальними, тоді як батьки, емоції яких були відображені, вважаються середніми в авторитарності та надмірній соціальності.

Таким чином, діти вважають батьків, які не відображали емоції, переважно недомінантними, а більше половини дітей вважають батьків, які відображали емоції, батьками, які виявляють щирий інтерес до сфер діяльності своїх дітей і цінують їхні здібності, заохочують незалежність і спонтанність, але також мають важливі життєві цілі, відмінні від батьківства. Це також симбіонти, які відмовляються і намагаються повністю захистити своїх дітей від життєвих проблем і труднощів.

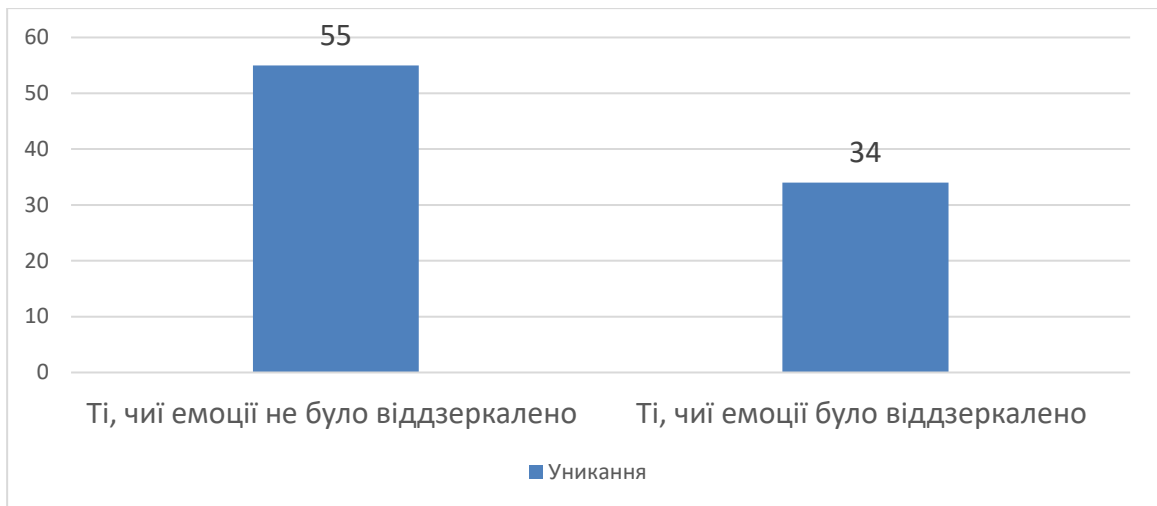


Рис. 2.39. Середні бали батьків тих, чиї емоції не було та було віддзеркалено за шкалою уникнення (у балах)

За результатами, представленими на рисунку 2.23. можна бачити, що батьки тих, чиї емоції не було віддзеркалено мають вищий рівень уникнення, ніж у тих, чиї емоції було віддзеркалено, який у них відповідає рівню вище середнього та нижче середнього, відповідно. Тобто, батьки тих, чиї емоції не було віддзеркалено схильні до уникнення стосунків, в яких може бути присутня близькість.

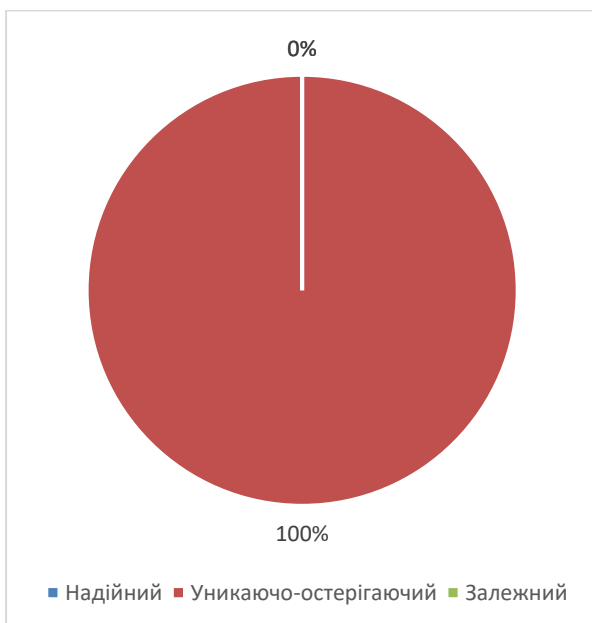


Рис. 2.40. Тип прив'язаності батьків тих, чиї емоції не було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

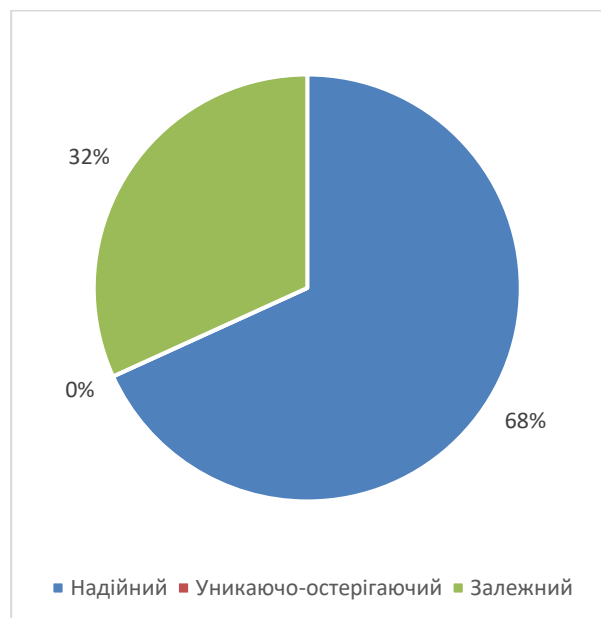


Рис. 2.41. Тип прив'язаності батьків тих, чиї емоції було віддзеркалено (частотний аналіз, у %)

Результати, представлені на рис. 2.40 та 2.41, показують, що більшість батьків, чиї емоції не віддзеркалювалися, мали уникаючий / насторожений тип прив'язаності, тоді як більше половини батьків, чиї емоції віддзеркалювалися, мали безпечний тип прив'язаності (68,2%), але також і залежний тип прив'язаності (31,8%).

Таким чином, тип прив'язаності батьків, емоції яких не були відображені, характеризується байдужістю дитини до розлуки з матір'ю та возз'єднання з нею, не помічає її відсутності, не виявляє особливого інтересу, коли мати повертається, а також більш схильна контактувати з іншими людьми з матір'ю або без неї, але також ігнорувати їх.

Крім того, тип батьківської прив'язаності, при якому емоції є дзеркальними, допомагає дитині активно досліджувати навколишній світ, але коли мати присутня, дитина проявляє інтерес до оточуючих і може контактувати з ними без страху, але відсутність матері засмучує дитину, а повернення матері робить дитину щасливою, Близькість з матір'ю в цьому випадку допомагає подолати стрес. Однак у деяких випадках пошук оточення менш активний, і такі діти більш схильні до близькості з матір'ю, переживають сильний стрес під час розлуки, а після повернення матері відчувають амбівалентні почуття радості від возз'єднання і образи через її відсутність, і такі діти не контактують з іншими, навіть коли їхні матері присутні.

2.3. Програма психокорекційних заходів щодо емоційного розвитку дитини молодшого шкільного віку

Враховуючи теоретичні та емпіричні результати дослідження, ми розробили та впровадили психокорекційну програму емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Метою психокорекційних заходів є покращення емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Завдання психокорекційних заходів

- 1) Розробка програми психокорекційних заходів для емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку;
- 2) Зменшення емоційного дискомфорту дітей;
- 3) підвищення рівня емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку шляхом розвитку їхньої емоційної обізнаності та адекватного самовираження
- 4) зняття психічного та емоційного напруження шляхом підвищення емоційної стійкості та саморегуляції.

При розробці тренінгової програми були використані ті ж самі методи до та після тренінгу, що й на констатувальному етапі емпіричного дослідження (розділ 2), щоб спиратися на отримані теоретичні та емпіричні результати та виміряти ефективність впровадження тренінгу під час контрольного етапу експерименту.

Психокорекційна програма була розрахована на малі групи до 10 дітей молодшого шкільного віку. Програма розрахована на тригодинне заняття.

Методами психокорекційного впливу є презентації, дискусії, індивідуальна робота, практичні вправи, робота в групах, казкотерапія та арт-терапія.

Принципи програми

Безпека - створення атмосфери доброзичливості та прийняття кожної дитини.

Відповідність віку - пропонувати вправи, які враховують здібності дітей даної вікової групи.

Поєднання статичних і динамічних поз для дітей - переплітайте статичні вправи та ігри з рухливими іграми.

Візуалізація - активно використовуйте цільове середовище.

Диференційований підхід - врахування індивідуальних особливостей дітей, спільне обговорення того, що вони зрозуміли, побачили і відчували під час заняття, а також коротке узагальнення тренером наприкінці заняття.

Надання інформації про дитину батькам, педагогам та вихователям; нерозголошення медичного діагнозу дитини.

Обладнання: ноутбук, дошка та проектор для презентації (за наявності), папір, ручки, олівці, картки з назвами емоцій і почуттів та чотири приклади складних ситуацій у школі.

Програма психокорекції для дітей молодшого шкільного віку включає такі блоки

I. Підготовка - тренер, знайомство з учасниками, встановлення правил, початок програми.

II. діагностика та корекція - виявлення проблем дітей та спрямування їх до вирішення.

III. розвиток - практика вирішення проблем.

IV. заключний - зняття психологічного та емоційного напруження, підведення підсумків та прощання.

Програма психокорекційних заходів з емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку [41, 56]:

5 хв: представлення тренера - від тренера до учасника, від учасника до тренера, встановлення правил і принципів - всі учасники приймають правила і принципи роботи, встановлені тренером, а також учасником (за бажанням).

Правила такі:

- Говорити по черзі (можна запровадити "правило талісмана": говорить той, хто має обрану іграшку-талісман);

- Не перебивати того, хто говорить;

- Не застосовувати фізичну силу;

- Не ображати і не висміювати нікого.

10 хв: тренер просить учасників по черзі представитися, причому учасники можуть обрати будь-яке ім'я, яке їм подобається. Крім того, попросить учасників перерахувати позитивні та негативні якості, пов'язані з першою літерою їхнього імені, після чого обговорить, чи було легше або важче знайти ці якості, і що швидше спадало на думку - позитивні чи негативні якості.

10 хвилин: щоб емоційно розігріти учасників і залучити їх до процесу, запитайте: "Як ви думаєте, яка я людина?". Інструкція: до центру виходить один учасник (включається в роботу в разі проведення онлайн-тренінгу) і намагається одним жестом передати свій настрій та риси характеру. Інша людина повинна відгадати, що вона хотіла сказати. Той, хто вгадав, повинен сісти на це місце і робити те саме, поки всі учасники не опиняться в центрі. 20 хв: Проведіть вправу "Пам'ятник", щоб ознайомити учасників з існуючими емоціями та почуттями, з тим, як їх ідентифікувати та як на них реагувати. Хід вправи: учасники отримують картки з назвами емоцій та почуттів (наприклад, радість, смуток, образа, страх, гнів, здивування, захоплення, страх, злість, ненависть, відраза). Завдання учасника - намалювати на картці "пам'ятник" емоції або почуття. Інші учасники відгадують, що символізує пам'ятник. "Пам'ятники" "руйнуються" лише за вказівкою тренера. Після вправи відбувається обговорення. Учасників просять пояснити, що означають ці почуття та емоції і в яких життєвих ситуаціях вони можуть виникати. Вони також можуть обговорити власний емоційний досвід.

15 хв: перерва.

45 хв: вправа "Казка", спрямована на те, щоб допомогти учасникам обрати найефективніший спосіб боротьби з агресією та емоціями. Інструкція: ведучий розповідає учасникам притчу про змію: "Жила-була неймовірно люта отруйна змія на ім'я Ар. Одного разу вона зустріла мудреця і була настільки вражена його добротою, що придушила свій гнів. Мудрець порадив їй перестати кривдити людей, і Ір вирішила жити простим життям, нікому не

завдаючи шкоди. Однак, як тільки люди дізналися, що змія не є небезпечною, вони почали кидати в неї камінням, смикати за хвіст і глузувати з неї. Це був важкий час для змії. Мудрець побачив, що відбувається, і, вислухавши її скаргу, сказав: "Люба моя, я ж казав людям не завдавати болю, але ніколи не шипіти і не лякати їх".

Мораль: Немає нічого поганого в тому, щоб шипіти на потворних людей або ворогів. Однак ми повинні бути обережними, щоб не отруїти кров наших ворогів. Ми можемо навчитися протистояти злу, не завдаючи зла у відповідь".

Тренер повідомляє учасникам, що в ході подальшої роботи вони познайомляться з різними "нешкідливими" способами зняття гніву та агресії, і пропонує: "Сядьте зручно і розслабтеся, зробіть три-чотири глибокі вдихи і закрийте очі. Уявіть, що ви потрапили на невелику виставку. На ній ви бачите фотографії людей, які зляться на вас, які вас образили, які вас образили, які вас образили, які вас образили. Пройдіться по виставці і подивіться на ці портрети. Виберіть один з них і станьте біля нього. Спробуйте пригадати конфліктну ситуацію, пов'язану з цією людиною. Спробуйте подумки уявити себе в цій ситуації.

Уявіть, як ви висловлюєте свої почуття розлюченій людині. Не стримуйте своїх почуттів і не соромтеся говорити про що завгодно. Уявіть, що ви робите з цією людиною все, що підказують вам ваші почуття.

Уявіть, що ви розмовляєте з цією людиною. Уявіть, що ця людина робить щось, що викликає у вас злість. І ось, під час розмови з вами, ця людина починає стискатися, а її голос стає все слабшим і слабшим. Ви знижуєте його голос, доки він не здається вам менш важливим. А тепер поспостерігайте за вашою розмовою зі сторони. Як ви бачите себе. Як ви бачите ситуацію.

Тепер поверніться до початку ситуації конфронтації і уявіть, що всі учасники, включаючи вас, говорять голосом мультиплікаційного персонажа, і

додивіться історію до кінця. Коли ви закінчите, подайте репліку головою. Зробіть три-чотири глибокі вдихи і розплющте очі".

Наприкінці вправи відбувається обговорення. Що було легко чи важко робити у цій вправі. Що вам сподобалося, а що не сподобалося? Хто з оточуючих вас людей заходив до вашої мистецької галереї? До кого ви заходили з вашої галереї? Які ситуації ви собі уявляли? Розкажіть нам про це. Як змінювався ваш стан під час виконання вправи? Як змінився ваш настрій на початку і наприкінці вправи? Як ви почуваетесь зараз?

10 хв: Засвоїти отриманий досвід, проаналізувати результати заняття. Обговоріть результати вправи. Створіть ритуал завершення практики, який включає елемент рефлексії. Важливо уважно стежити за дотриманням правил і тактовно, але наполегливо припиняти спроби їх порушення.

5 хв: перерва.

20 хв: гра "Школа тварин" на розуміння емоцій інших людей. Кожен учасник малює себе в образі тварини. Обговоріть характер тварини. Потім змодельуйте ситуацію уроку (вчитель може бути одним із ведучих). Поки вчитель проводить урок, інші учасники виконують свої ролі (наприклад, тремтять від страху, ні на що не звертають уваги і т.д.). Потім випадковим чином роздаються малюнки, вчитель по черзі (за допомогою жеребкування) викликає учасників, і кожен демонструє свою поведінку, яка йому випала.

10 хв: Вправа "Зламана іграшка", спрямована на прийняття та регулювання негативних емоцій. Ведучий показує зламану іграшку і запитує, чи можна її знову зібрати. Він запитує. Якщо вона плаче. Запитайте. Діти відповідають на запитання і показують свої реакції. Тренер оголошує висновок, що вони не можуть змінити ситуацію, але можуть змінити своє ставлення до неї. Потім просить дітей навести приклади ситуацій, коли щось їх засмучує, але вони можуть це змінити.

Щоб проілюструвати можливість вибору, тренер просить дітей пригадати, як вони збирають квіти на лузі (вибирають квіти на свій вибір).

Потім вводить правило: "Думки, як і квіти, повинні бути тільки красивими (позитивними)". Потім покажіть дві квітки: одна - "Навіть якщо. "Навіть якщо...", а інша - "У будь-якому випадку...". Інша квітка - це квітка, яка говорить. Одна дитина починає з фрази про себе та свої негативні емоції, а інша дитина, у свою чергу, відповідає другою фразою. Наприклад, "навіть якщо мені сумно, тому що я зламав іграшку" - "в будь-якому випадку, це не страшно, тому що мама купить мені іншу іграшку (у мене є інша іграшка)".

15 хвилин: пограйте в гру "Покажи, що ти відчуваєш", метою якої є розуміння емоцій інших людей та відображення їхніх почуттів. Тренер: Ви вже знаєте, що люди відчувають різні емоції. Як ви можете визначити, що люди відчувають і в якому вони настрої? Тренер розкладає на столі піктограми основних емоційних станів малюнками донизу і просить дітей вибрати одну картку і не показувати її один одному. Потім вони по черзі показують мімікою емоцію, зображену на іконці, а інші гравці вгадують, що це за емоція, і розігрують її.

10 хв: Вправа "Допоможи Сергієві" для інтеграції досвіду, отриманого на занятті. Кожен учасник отримує малюнок із зображенням чотирьох речей, які турбують його в школі. Учасники повинні уявити, що їхні однокласники опинилися в таких ситуаціях, і розповісти їм, як вони повинні діяти в цих ситуаціях. Потім учасники заповнюють "Сертифікат досягнень", який підписується ведучим і всіма бажаними.

Якщо хтось із дітей дає Сергію неконструктивні "поради", він може звернутися за допомогою до тренера або групи. Вони також можуть продовжити роботу з такими дітьми після закінчення групової сесії.

5 хв: Ритуал завершення заняття, засвоєння досвіду та вихід із групи. Під час заключної частини заняття діти можуть вирішити, що робити з групою "роботою" в груповій кімнаті (розділити її порівну, подарувати тренеру тощо).

2.4. Рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку

На основі теоретичного та емпіричного дослідження були розроблені рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку:

1) для більш ефективного емоційного розвитку дітей рекомендується обирати такі стилі виховання: відсутність співпраці та симбіоз, тобто прояв інтересу до дитини, заохочення спонтанності та самостійності, не жити для дитини та поважати її психологічний та фізичний простір;

2) уникати авторитарного виховання та несерйозного ставлення до інтересів, захоплень, думок і почуттів дитини

3) заохочувати дітей до розвитку соціальних навичок. Показувати їм, як будуються стосунки і що вони відчують, коли інші роблять щось у їхньому напрямку;

4) вчити дітей бути соціально відповідальними та усвідомлювати важливість соціальної взаємодії;

5) вчити дітей усвідомлювати важливість соціальної взаємодії;

4) батьки показують, називають і пояснюють дітям різні емоційні прояви інших людей (у тому числі власні почуття) і проєктують на них свої почуття;

5) обговорювати та аналізувати, в деяких випадках, конкретні соціальні ситуації, які виникають з дитиною або в її оточенні, щоб допомогти дитині розвинути соціальну компетентність і створити альтернативні шляхи вирішення цих ситуацій. Однак не залякуйте дитину, а впорядковано формуйте соціальну компетентність;

б) виховувати і розвивати довірливий тип прив'язаності, де дитина має право на помилку, і заохочувати дитину розвивати такий тип прив'язаності, який мають батьки.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Описано структуру та хід дослідження: процедура емпіричного дослідження складається з вимірювання, в якому визначаються такі компоненти: емоційний рівень розвитку дитини, соціальний інтелект, батьківські стосунки (стиль виховання з точки зору дитини) та тип батьківської прив'язаності (прив'язаність з точки зору батьків).

Етапи дослідження: збір даних, систематизація, обробка результатів, аналіз та інтерпретація.

Щодо вибірки дослідження, то в ньому взяли участь 29 дітей віком 7-9 років (40% хлопчиків і 60% дівчаток). Всі досліджувані були учнями початкових класів.

Матері у віці 33-38 років (79,3%) і батьки у віці 40-48 років (20,7%) допомагали дітям заповнювати анкету, з чіткими інструкціями не допомагати їм, не брати на себе відповідальність за них і не змушувати їх відповідати.

2. аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження:

1) Існує статистично значуща різниця у впливі соціального виховання на емоційний розвиток між дівчатами та хлопцями. Так, дівчата більш соціально чутливі та краще вирішують соціальні проблеми. Хлопці менше, ніж дівчата, здатні розуміти та оцінювати емоційний стан оточуючих, а дівчата менше, ніж хлопці, але і ті, й інші є достатньо емоційними. Дівчата відрізняються від хлопців за емоційним інтелектом тим, що хлопці краще вміють виражати та описувати свої емоції, а дівчата краще, ніж хлопці, здатні судити про те, які емоції переживають інші. Дівчатка вважають, що їхні батьки трохи вимогливіші до них, ніж хлопчики. Батьки дівчат, як правило, уникають стосунків, де може існувати близькість.

2) Ті, чий почуття не були відображені, менш емоційні, ніж ті, чий почуття були відображені, і менш здатні пояснити і зрозуміти почуття інших людей більш чітко. Батьки, чий емоції не були відображені, сприймалися дітьми як такі, що мало контролюють себе, тоді як ті, чий емоції були

відображені, сприймалися більш ніж половиною дітей як такі, що щиро цікавляться сферами діяльності своїх дітей і живуть з ними в гармонії. Батьки, чиї почуття не були відображені, були схильні уникати близьких стосунків.

Розроблено психокорекційну програму емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Мета - покращити емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку. Завдання 1) Розробити програму психокорекційних заходів для емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку; 2) Зняти емоційний дискомфорт у дітей; 3) Підвищити рівень емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку шляхом підвищення їхньої емоційної обізнаності та адекватної експресії; 4) Формувати емоційну стійкість і саморегуляцію та формувати навички подолання психоемоційного напруження зняти їх.

Розроблено рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку: 1) обирати такий стиль виховання, в якому: відсутня співпраця та симбіоз; 2) намагатися уникати авторитарних стилів виховання; 3) розвивати соціальну обізнаність у дітей; 4) батьки показують дітям різні емоційні прояви інших людей та називаючи та пояснюючи їх; 5) розвивають соціальні навички дитини; 6) виховують і розвивають надійний тип прив'язаності та будують довірливі стосунки з дитиною.

ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми емоційного розвитку дітей та його значення в соціальному вихованні. Емоції дозволяють людині адаптуватися до зовнішнього середовища (з еволюційної точки зору, емоції допомагають людині розпізнавати навколишнє середовище для самозбереження).

Іншими словами, воно є ядром розвитку особистості та фундаментальним внутрішнім чинником подальшого психічного здоров'я та загального психічного здоров'я. Динаміка і загальна спрямованість поведінки дитини регулюється емоціями, які є особливою формою відображення дійсності.

Під час переходу від дошкільного віку до початкової школи діти поступово втрачають безпосередність у соціальних стосунках, а їхні переживання стають узагальненими. У початковій школі батьки є найближчими до соціального виховання.

На емоційний розвиток дитини та її адаптацію впливає розвиток емоційної прив'язаності. Емоційна прив'язаність дітей до матерів вивчалася як предиктор соціальної адаптації до шкільного навчання, і було відзначено, що зміни в соціальному середовищі, які переживає кожна дитина, тісно пов'язані з дезадаптацією і залежать від відмінностей між дошкільним і шкільним середовищем.

2. Емпірично виявлено та описано емоційний розвиток дитини та значення для цього соціального виховання.

Описуючи вибірку дослідження, слід зазначити, що в дослідженні взяли участь 29 дітей віком 7-9 років (40% хлопчиків та 60% дівчаток). Всі досліджувані були учнями загальноосвітніх шкіл.

Матері у віці від 33 до 38 років (79,3%) і батьки у віці від 40 до 48 років (20,7%) співпрацювали в заповненні анкети.

Результати актуалізаційного та статистичного аналізу показали наступне: 1) Дівчата краще, ніж хлопці, співпереживають вербальним і невербальним проявам інших людей та виявляють "соціальну чутливість" до внутрішнього світу інших. Дівчата дещо більш чутливі, ніж хлопці, але і ті, і інші мають добре розвинені соціальні навички в процесі спілкування. Хлопці менше, ніж дівчата, здатні розуміти та оцінювати емоційний стан оточуючих, а дівчата менше, ніж хлопці, але в обох середній рівень емоційності, включаючи відповідну міміку. Дівчатка вважають, що їхні батьки дещо вимогливіші до них, ніж хлопчики. Батьки дівчат схильні уникати стосунків, де може існувати близькість. 2) Ті, чиї емоції не були відображені, мають більше емоцій, включаючи відповідну міміку своїх дітей, ніж ті, чиї емоції були відображені, і менш здатні пояснювати і розуміти емоції інших людей більш чітко.

Діти вважають, що батьки, чиї емоції не віддзеркалюються, мало контролюють свої емоції. З іншого боку, батьки, чиї емоції були відображені, розглядаються більш ніж половиною дітей як такі, що виявляють щирий інтерес до сфери діяльності своїх дітей, цінують здібності своїх дітей і заохочують їхню самостійність та ініціативу, а ті, що живуть у гармонії зі своїми дітьми і хочуть повністю захистити їх від життєвих проблем і труднощів, але які через своє бажання повністю захистити їх від життєвих негараздів і труднощів відмовляються переслідувати інші важливі цілі в житті, окрім батьківства.

3. Розроблено психокорекційні заходи щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Мета – покращити емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку.

4. На основі результатів констатувального експерименту розроблено рекомендації щодо емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Волкова Н. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр "Академія", 2002. 576 с.
2. Грот Н. Я. Сочинения в 4-х томах. Мелитополь : Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013. 462 с.
3. Долинська Л. В., Скрипченко О. В., Огороднійчук З. В.. Загальна психологія: підручник К. : Либідь, 2005. 464 с.
4. Карамішева О. Вплив сім'ї на емоційний розвиток дитини середнього дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. Вип. 1-2. С. 93-99.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). К. : Освіта, 1998. 225 с.
6. Косьянова О. Ю. Емоційна сфера як основа даних показників поліграфного методу [Текст]. *Наука і освіта*. 2016. № 2-3. С. 91-98.
7. Крижановська З., Бабак К. Емоційна прив'язаність дитини до матері як предиктор її соціальної адаптації до шкільного навчання. *Psychological Prospects Journal*. 2021. №38. С. 138–149.
8. Кулагина І., Колюцький В. Вікова психологія: повний життєвий цикл розвитку людини: навчальний посібник для студентів вищих навч. закладів. М.: ТЦ Сфера, за участю "Юрайт", 2002. 464 с.
9. Лелюх-Степанчук О. О. Особливості емоційного розвитку дітей шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. - №2. С. 140-144.
10. Лисенкова І. П. Діяльнісний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*, 2018. Том 23. Випуск 1 (47). С. 73-80.
11. Лисенкова І. П. Когнітивний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Психологія і особистість*. 2018. №2. С. 59–69.
12. Лисенкова І.П. Аналіз проблеми розвитку емоційної сфери дітей у психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Національної*

академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. 2018. № 1 (9). С. 139-150.

13. Лисенкова І. П. Нейропсихологічний підхід у дослідженні емоційної сфери. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. [Електронний ресурс]. 2018. Вип. 1. Режим доступу: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/visnik_1_2018_psh.pdf

14. Лисенкова І. П. Психологічна характеристика особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 190-194.

15. Медведєв О. Розвиток емоційної сфери особистості дитини як психолого-педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 173-179.

16. Павелків Р. В. Вікова психологія. Київ: Кондор, 2015. 469 с.

17. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*, 2014. Випуск 1.45 (106): Педагогічні науки. С. 155-158.

18. Турецька Х. І. Лекційний курс з дисципліни «Психологія і педагогіка» [Електронний ресурс]. 2010. Режим доступу до ресурсу: <https://studfile.net/preview/7102299/>.

19. Ярослав Н., Никоненко О. Психологія молодшого школяра. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 166 с.

20. Alexandrov Yu.I. I. Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness». *Neuronal bases and psychological aspects of consciousness*. «World Scientific»: Singapour, N. Y. London, 1999. P. 278.

21. Arnold M. B. Emotion and personality. New York: Columbia University Press, 1960.

22. Belsky J. Modern evolutionary theory and patterns of attachment. In J. Cassidy & P. R., 1999.
23. Blazek M. Emotions as practice: Anna Freud's child psychoanalysis and thinking–doing children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*. Volume 9. November 2013. P. 24–32.
24. Colzato, L.S. Sellaro, R. & Beste C.. Darwin revisited: The vagus nerve is a causal element in controlling recognition of other's emotions. *Cortex*, 2017. vol. 92, 95-102.
25. Coutinho E. Cognitive dissonance, knowledge instinct and musical emotions. *In Physics of Life Reviews*, 2010. 1(6), 30-32.
26. Darvin Ch. Virazhenie jemocij u cheloveka i zhivytnyh [The expressions of emotions of man and animals]. Moscow: Nauka [In Russian], 1972.
27. Darwin C. R. The expression of emotions in man and animals. Chicago, University of Chicago Press, 1965.
28. Duffy E. Activation and behavior. New York: John Wiley, 1962.
29. Erdmann G., & Janke W. Interaction between physiological and cognitive determinants of emotions: Experimental studies on Schachter's theory of emotions. *Biological Psychology*, 1978. 1(6), 61-74.
30. Fontanari J.F. Bonniot-Cabanac, M.-C. Cabanac, M. & Perlovsky L. I. A structural model of emotions of cognitive dissonances. *Neural Networks*, 2012. 32, 57-64.
31. Freud S. Civilization and its discontents. New York: Jonathan Cape and Hanson Smith, 1930.
32. Friedman B. H. Feelings and the body: The Jamesian perspective on autonomic specificity of emotion. *Biological Psychology*. 2010. № 84. P. 383–393.
33. Gordillo-Garcia A. The challenge of instinctive behaviour and Darwin's theory of evolution. *Endeavour*, 2016. 1(40), 48-55.
34. Holt R. R. Beyond vitalism and mechanism: Freud's concept of psychic energy. *Science and Psychoanalysis*. New York, Grune & Stratton, 1967. P. 1–41.

35. Izard C. E. The face of emotion. New York, Appleton-Century-Crofts, 1971.
36. Krushinskij L. V. Jevoljucionno-geneticheskie aspekty povedenija [The evolutionary and genetic aspects of behavior]. Moscow: Nauka [In Russian], 1991.
37. Kubie L. S. The fallacious use of quantitative concepts in dynamic psychology. *Psychoanalytic Quarterly*, 1974. P. 518.
38. Lacasse K. Going with your gut: How William James' theory of emotions brings insights to risk perception and decision making research. *New Ideas in Psychology*. Volume 46. August 2017. P. 1–7.
39. Lazarus, R. S. Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations. In W. Arnold, (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1968. pp. 175-270.
40. Lewis H. Shame and Guilt in Neurosis. New York: International Universities Press, 1971.
41. Lindsley D. B. Psychophysiology and motivation. In M.R. Jones, (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1957, pp. 44-105.
42. Posner J., Peterson B. S., Russell J. A. The circumplex model of affect: An integrative approach to affective, neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*. 2005. № 17. P. 715–734.
43. Rapaport D. On the psychoanalytic theory of motivation. M. R. Jones (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1960. P. 173–257.
44. Rivera J. de. A structural theory of the emotions. *Psychological Issues*, 10 (4, Mono 40). P. 178.
45. Saltykov A., Grachev S. Anticipation and the Concept of System-Forming Factor in the Theory of Functional Systems. Nadin M. (eds) *Anticipation: Learning from the Past. Cognitive Systems Monographs*. 2015. Vol. 25.
46. Schachtel E. O. Metamorphosis. New York, Basic Books, 1959.

47. Scott-Parker B. Emotions, behaviour, and the adolescent driver: A literature review. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. October 2017. Volume 50. P. 1–37.
48. Simonov P. V. The need-informational theory of emotions. *International Journal of Psychophysiology*. March 1984. Volume 1. Issue 3. P. 277–289.
49. Singer J. L. Repression and dissociation. Chicago, University of Chicago Press, 1990.
50. Smirnov, S. D. Psihologija obraza: problema aktivnosti psihicheskogo otryazhenija [Psychology of image: the problem of psychic reflection's activity]. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta [In Russian], 1985.
51. Strien T. & Ouwens, M. A. Counterregulation in female obese emotional eaters: Schachter, Goldman, and Gordon's test of psychosomatic theory revisited. *Eating Behaviors*, 1968. 3-4 (3). Pp. 329-340.
52. Tomkins S. S. Affect, imagery, consciousness. New York, Springer, 1962.
53. Viljunas K. Psihologija jemocij [Psychology of emotions]. St.-Petersburg: Piter [In Russian], 2008.
54. Weinberger N. M. A Biographical Memoir: Donald Benjamin Lindsley 1907–2003. National Academy of Sciences. Washington. 2009.