

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЯЦИШИНА АНАСТАСІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК: 159.922.76-056.49-047.54(043.315)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

05 – Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних
наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ А. М. Яцишина

Науковий керівник: Чебикін Олексій Якович, доктор психологічних
наук, професор, дійсний член НАПН України

ОДЕСА – 2021

АНОТАЦІЯ

Яцишина А.М. Психологічні умови корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», Одеса, 2021.

У дисертаційній роботі викладено результати дослідження емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано і систематизовано теоретико-методологічні концепції та підходи вивчення емоційно-деструктивної поведінки. Здійснено теоретичний аналіз понять «емоційна сфера», «деструктивність», «деструктивна поведінка», «емоційно-деструктивна поведінка». Поняття «емоційно-деструктивної поведінки» у цій роботі розглядається як процес неадекватних руйнівних дій, спрямованих на ускладнення взаємодії особистості на початкових етапах онтогенезу з соціальним оточенням. Теоретично обґрунтовано чинники деструктивної поведінки молодших школярів.

На основі узагальнення та систематизації проаналізованих наукових джерел, розроблено структурну модель емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, що відображає сукупність критеріальних характеристик, які у поєднанні своїх показників визначають виникнення, протікання та розвиток специфічних особливостей емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Когнітивний, рефлексивний, комунікативний і поведінковий критерії, з нашої точки зору, є змістовими складовими емоційно-деструктивного відображення молодшими школярами характеру взаємодії з оточуючими. Дані критерії поєднують у собі показники, що визначають певні характеристики критеріальних ознак поведінкових деструкцій. Когнітивний критерій емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів є характеристикою домінування пізнавальних

процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви, мовлення, волі тощо), які визначають можливості оволодіння знаннями, ідентифікацію емоцій, розвиток здібностей розуміти емоційні прояви оточуючих людей тощо. Важливість рефлексивного критерію у прояві емоційно-поведінкових деструкцій визначається нерозвиненістю здібності до рефлексії та виникненням труднощів аналізу поведінки інших людей. У специфіці комунікативності молодшого школяра прогресує відсутність впевненості у собі, з'являється спектр таких емоційних проявів, як ворожість, конфліктність, агресивність, депресивність, невміння враховувати негативну емоційну інформацію у спілкуванні, гіперактивність, відсутність настрою на комунікацію. Порушення взаємодії між молодшими школярами і оточуючими їх людьми перешкоджають ефективному вирішенню комунікативних завдань і супроводжуються нерозумінням один одного, негативними змінами у міжособистісних стосунках, актуалізацією деструктивних моделей взаєморозуміння. Деструкції поведінки більшою мірою характеризує поведінковий критерій, який визначається такими показниками, як: відсутність умінь контролювати свій емоційний стан; нерозвиненість здібностей вибирати оптимальний засіб досягнення поведінкової мети; прояви дратівливості, тривожності, агресивності, жорстокості, примхливості, гіперактивності.

Розроблено комплекс діагностичного інструментарію: «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки» та «Методика визначення прояву гіперактивності». Здійснено апробацію оригінальних інструментів за усіма вимогами психометрики, доведена надійність і валідність, що засвідчує можливість їх застосування як в наукових, так і практичних цілях.

За результатами шкальних показників встановлено, що значення показників середнього та низького рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки майже ідентичні, тому було виділено дві групи - з високим та нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки. Також, на етапі

пілотажного дослідження нами було проведене дослідження, що полягало у визначенні відмінностей прояву емоційно-деструктивної поведінки залежно від статі дитини.

Статистично доведено, що такі характеристики поведінки, як: емоційна нестійкість, часта зміна настрою, схильність до короткочасних і бурхливих афектів, неуважність, погана працездатність, переключеність на інші ситуації з повним відстороненням від діяльності тощо, є суттєвими ознаками гіперактивності, які зумовлюють загальну емоційно-деструктивну поведінку учнів.

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

За допомогою факторного аналізу було виявлено і описано чотирифакторну модель: фактор I - «Емоційна деструктивність», фактор II - «Динамічна активність», фактор III - «Пізнавальна активність», фактор IV - «Емпатійність».

Розроблено, обґрунтовано та апробовано систему психологічної корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Застосування програми, запорукою створення якої стали результати діагностування показників характеристик емоційно-поведінкових деструкцій, було спрямовано на організацію проведення психологічних завдань з корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Психокорекційна програма побудована відповідно до принципів: «нормативності» розвитку на основі врахування вікових і психологічних та

індивідуальних особливостей дитини; «корекції зверху вниз» за допомогою створення зони найближчого розвитку дитини; системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; єдності діагностики і корекції; пріоритетності корекції каузального типу, спрямованої на усунення або нівелювання самих причин, що породжують ці негативні явища в розвитку дитини; діяльнісний принцип; комплексності методів психологічного впливу; принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційній роботі.

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

Ключові слова: деструкція, деструктивна поведінка, емоційно-деструктивна поведінка, гіперактивність, корекція.

ABSTRACT

Yatsishina A.M. Psychological conditions for the correction of emotionally destructive behavior of children of primary school age. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The thesis for the Psychology candidate's degree, speciality 19.00.07 – pedagogical and developmental psychology. – State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky», Odessa, 2021.

In the dissertation work the results of research of emotionally-destructive behavior of children of primary school age are stated. Theoretical and methodological concepts and approaches to the study of emotionally destructive behavior are analyzed and systematized. Theoretical analysis of the concepts "emotional sphere", "destructiveness", "destructive behavior", "emotionally

destructive behavior" is carried out. The concept of "emotionally destructive behavior" in this paper is considered as a process of inadequate destructive actions aimed at complicating the interaction of the individual in the initial stages of ontogenesis with the social environment. The factors of destructive behavior of junior schoolchildren are theoretically substantiated.

Based on the generalization and systematization of the analyzed scientific sources, a structural model of emotionally destructive behavior of primary school children has been developed, which reflects a set of criterion characteristics that in combination of their indicators determine the origin, course and development of specific features of emotionally destructive behavior of primary school children. Cognitive, reflexive, communicative and behavioral criteria, from our point of view, are the semantic components of the emotionally destructive reflection of younger students on the nature of interaction with others. These criteria combine indicators that determine certain characteristics of the criterion signs of behavioral destruction. The cognitive criterion of emotionally destructive behavior of junior schoolchildren is a characteristic of the dominance of cognitive processes (perception, memory, thinking, attention, imagination, speech, will, etc.), which determine the ability to acquire knowledge, identify emotions, develop the ability to understand emotional manifestations. The importance of the reflexive criterion in the manifestation of emotional and behavioral destruction is determined by the underdevelopment of the ability to reflect and the emergence of difficulties in analyzing the behavior of others. The lack of self-confidence progresses in the specifics of communicativeness of junior schoolchildren, there is a range of such emotional manifestations as hostility, conflict, aggression, depression, inability to take into account negative emotional information in communication, hyperactivity, lack of mood to communicate. Violations of interaction between younger students and people around them hinder the effective solution of communicative tasks and are accompanied by misunderstanding of each other, negative changes in interpersonal relationships, the actualization of destructive models of mutual understanding. Destruction of behavior is more characterized by a behavioral

criterion, which is determined by such indicators as: lack of ability to control their emotional state; underdeveloped ability to choose the optimal means of achieving a behavioral goal; manifestations of irritability, anxiety, aggression, cruelty, capriciousness, hyperactivity.

A set of diagnostic tools has been developed (in co-authorship with the supervisor): "Methods for determining the level of manifestation of emotionally destructive behavior" and "Methods for determining the manifestation of hyperactivity". The approbation of original instruments according to all requirements of psychometrics is carried out, reliability and validity is proved that testifies to a possibility of their application both in the scientific, and practical purposes.

According to the results of the scale indicators, it was found that the values of indicators of medium and low level of emotionally destructive behavior are almost identical, so two groups were identified - with high and normal levels of emotionally destructive behavior. Also, at the stage of the pilot study, we conducted a study to determine the differences in the manifestation of emotionally destructive behavior depending on the sex of the child.

It is statistically proven that such characteristics of behavior as: emotional instability, frequent mood swings, propensity for short-term and violent affects, inattention, poor performance, switching to other situations with complete exclusion from activity, etc., are significant signs of hyperactivity that cause general emotional destructive behavior of students.

The relationship between all the studied indicators is empirically established. It is proved that a steady tendency to form a high level of emotionally destructive behavior is inherent in students, which are characterized by the manifestation of emotions of negative modality such as aggression, hostility, fear, anxiety, irritation, sadness, resentment, envy, contempt, etc., hyperactivity (excessive mobility, restlessness, tension, inattention, low efficiency, disorganization), propensity to provoke conflict situations, low self-esteem, aggressive, hostile attitude towards others, family, friends, teachers, indifference to school, education.

With the help of factor analysis, a four-factor model was identified and described: factor I - "Emotional destructiveness", factor II - "Dynamic activity", factor III - "Cognitive activity", factor IV - "Empathy".

A program of psychological correction of emotionally destructive behavior of children of primary school age has been developed, substantiated and tested. The application of the program, the key to which was the result of diagnosing the indicators of the characteristics of emotional and behavioral destruction, was aimed at organizing psychological tasks for the correction of emotionally destructive behavior of primary school children. The psycho-correctional program is built in accordance with the principles of: "normative" development based on the age and psychological and individual characteristics of the child; "Top-down correction" by creating a zone of the child's immediate development; systematic correctional, preventive and developmental tasks; unity of diagnosis and correction; priority of causal type correction aimed at eliminating or leveling the very causes that give rise to these negative phenomena in the child's development; activity principle; complexity of methods of psychological influence; the principle of active involvement of the child's immediate social environment in participation in correctional work.

According to the results of studying the changes that have occurred in the behavioral manifestations of emotionally destructive response to environmental phenomena of children of primary school age, there is a tendency to reduce the values of indicators that were emotionally destructive for children's behavior. The positive effect of correction exercises in which the children of the experimental group took part was confirmed by the results of a comparative analysis of the average values of the representatives of the experimental group before and after the training.

Key words: destruction, destructive behavior, emotionally destructive behavior, hyperactivity, correction.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Яцишина А.М. Дослідження психологічних основ деструктивної поведінки та її прояву у дітей шкільного віку *Наука і освіта*. 2016. № 11. С.72-79

2. Яцишина А.М. Дослідження емоційно-деструктивної поведінки в контексті гіперактивності та особистісних особливостей. *Наука і освіта*. 2018. № 9-10. С.13-20

3. Яцишина А.М. Статистично-достовірні відмінності емоційно-деструктивної поведінки дітей в залежності від рівня її прояву. *Психологічний часопис : збірник наукових праць*. №3. Вип. 23. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2019. С. 107-119.

4. Яцишина А.М. Аналіз специфіки психологічного розвитку дітей 7-10 років. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №4. Т.2 . С. 111-115.

Статті у наукових виданнях іноземних держав:

5. Chebykin O., Yacishina A. Peculiarities of manifesting hyperactivity by juniorschool age children. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology* , VI (71), Issue: 173, 2018 Sept. Budapest. P. 47-54.

6. Chebykin O., Yacishina A. Clarification of psychological content of developing personality's emotional and destructive behavior. *Innovative solutions in modern science*. №8 (27). 2018. Dubai. P.140-146.

7. Чебикін О. Я., Яцишина А. М. Особливості корекції емоційно-деструктивної поведінки учнів початкових класів. *Науковий огляд*. № 9 (52). 2018. С. 188-212.

Публікації в інших наукових виданнях:

8. Яцишина А. М. Соціально-психологічні умови корекції деструктивної поведінки особистості, що розвивається. *Інсайт : психологічні виміри суспільства* : матер. міжнар. конф. / ред. кол. : І. С. Попович,

С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). С. 311-313.

9. Яцишина А. М. Проблема деструктивної поведінки особистості, що розвивається. *Priority directions of science development*: матеріали II міжн. наук.-практ. конф. (25-26 листопада 2019), Львов. С. 389-395.

10. Яцишина А. М. Формування індивідуальних особливостей дітей у молодшому шкільному віці. *Scientific achievements of modern society*: VII междунар. науч.-практ. конф. (4-6 марта 2020 г.). Ливерпуль, Великобритания. С. 1074-1078.

Авторські свідоцтва:

11. А.с. «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки». О.Я. Чебикін, А.М. Яцишина. № 82307; опубл. 17.10.2018. 20 с.

12. А.с. «Методика визначення прояву гіперактивності». О.Я. Чебикін, А.М. Яцишина. № 82308; опубл. 17.10.2018 р. 20 с.

ЗМІСТ	
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	13
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІЗНАННЯ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	22
1.1. Теоретичний аналіз різноспрямованих аспектів емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.....	22
1.1.1. Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку.....	26
1.2. Деструктивна поведінка як предмет психологічного дослідження.....	38
1.2.1. Психологічні особливості прояву поведінкових деструкцій	38
1.2.2. Чинники деструктивної поведінки молодших школярів.....	48
1.3. Концептуальна модель дослідження емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів.....	61
Висновки до першого розділу	76
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	79
2.1. Зміст та етапи емпіричного дослідження.....	79
2.2. Короткий огляд методик використаних у дослідженні.....	81
2.2.1. Теоретичний конструкт методики «Комплексна методика експертної оцінки з визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки та ознак, що її характеризують»	88
2.2.2. Теоретичний конструкт «Опитувальник для педагогів з прояву гіперактивності у дітей молодшого шкільного віку»	94
Висновки до другого розділу	102

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УМОВИ ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ.....	104
3.1. Аналіз первинних даних, що характеризують особливості прояву емоційно-деструктивної поведінки дітей.....	104
3.2. Аналіз результатів дослідження особистісних якостей в групах з високим і нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки.....	120
3.3. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками емоційно-деструктивної поведінки та властивостями особистості	126
3.4. Факторний аналіз показників, що характеризують емоційно-деструктивну поведінку.....	138
3.5. Розробка науково-методичних рекомендацій, спрямованих на психологічну корекцію емоційно-деструктивної поведінки учнів.....	142
Висновки до третього розділу.....	166
ВИСНОВКИ.....	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	172
ДОДАТКИ.....	196

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

№	Позначення	Назви показників
Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки		
1	П1	сварливість
2	П2	дратівливість
3	П3	ворожість
4	П4	агресивність
5	П5	жорстокість
6	П6	капризність
7	П7	адекватність
8	П8	руйвничість
9	П9	збудженість
Методика визначення прояву гіперактивності		
10	П10	емоційність
11	П11	рухливість
12	П12	відволіканність
13	П13	сензитивність
14	П14	напруженість
15	П15	уважність
16	П16	працездатність
17	П17	врівноваженість
18	П18	старанність
19	П19	демонстративність
Дім-Дерево-Людина		
20	П20	незахищеність
21	П21	тривожність
22	П22	впевненість
23	П23	гармонійність
24	П24	ворожість
25	П25	конфліктність
26	П26	комунікативність
27	П27	депресивність
Незакінчені речення		
28	П28	самооцінка
29	П29	дистанційність
30	П30	пізнавальність
Кольорово-малюнковий тест		
31	П31	активність
32	П32	зосередженість
33	П33	мрійливість
34	П34	стомлюваність

35	ПЗ5	доброзичливість
36	ПЗ6	щирість
37	ПЗ7	бадьорість
38	ПЗ8	повага
39	ПЗ9	співчуття

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлюється перш за все, достатньо складними та недостатньо розкритими механізмами, які можуть характеризувати певними детермінантами емоційно-деструктивної поведінки. Ускладнює процес пізнання даного феномену відсутність єдності у фахівців розуміння змісту емоційно-деструктивної поведінки та її ознак. З іншого боку, існує великий запит практики до діагностики попередження та корекції емоційно-деструктивної поведінки. Аналіз наукових робіт свідчить, що в різних, як вітчизняних так і зарубіжних дослідженнях, даний феномен переважно вивчається фрагментарно, чи опосередково, і лише в деяких дослідженнях робляться спроби підійти до його пізнання системно.

Узагальнюючи різні дослідження (Я. С. Андрушко, О. І. Бондарчук, Д. Т. Гошовська, М. О. Гребенюк, Л. Г. Гребенщікова, Т. О. Донських, К. В. Злоказов, Ц. П. Короленко, В. Р. Коник, В. Б. Куліков, С. Д. Максименко, В. Р. Павелків, Л. Б. Шнейдер, О. Я. Чебикін) можна говорити, що проблема емоційно-деструктивної поведінки є різних видів. Значна кількість робіт присвячена корекції емоційно-деструктивної поведінки (О. П. Абухажар, Н. М. Акімова, Н. М. Апетик, В. В. Білецька, М. Р. Бітянова, О. І. Ворона, М. Н. Заостровцева, О. Н. Істратова, І. В. Козубовська, М. О. Панфілова, Л. В. Пасечнік, І. П. Підласий, Н. В. Перешеїна, Г. В. Товканець, О. В. Шарапова, С. М. Томчук).

Типовим підходом до оцінки цієї проблеми залишається дані різних спостережень, яке не завжди підходить у зв'язку з відсутністю чітких науково-методичних даних з даного питання, які можуть бути рекомендовані практичному психологу, вчителю. Серед пояснень причин виникнення емоційно-деструктивної поведінки теж відсутня єдність серед спеціалістів: одні фахівці пов'язують її з певними психофізіологічними особливостями розвитку дитини; інші - з соціальними умовами виховання в сім'ї; треті - з неформальними міжособистісними стосунками між дітьми; четверті - з не завжди адекватними організаційними умовами навчальної діяльності та ін.

Складним питанням залишається вибір методів та методик дослідження емоційно-деструктивної поведінки. Переважно автори використовують опосередковано-відмінні методики, розроблені для вивчення різних психологічних особливостей дитини. Сукупність показників такого методичного інструментарію не завжди може чітко характеризувати саме специфіку емоційно-деструктивної поведінки.

За останні роки збільшилася кількість досліджень, спрямованих на вивчення специфіки прояву емоційно-деструктивної поведінки, що пов'язано з певними відхиленнями у розвитку дитини, а також з'явилися опосередковані роботи, які можуть характеризувати та розглядати специфіку прояву гіперактивності, агресивності та ін.

Узагальнення різних досліджень показує, що прямого системного підходу до вивчення феномену емоційно-деструктивної поведінки в психологічних дослідженнях бракує.

Враховуючи наведене, ми обрали в своїх пошуках тему дисертаційної роботи «Психологічні умови корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку».

Зв'язок теми з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане в межах наукової програми кафедри теорії та методики практичної психології «Науково-методичні основи практичної підготовки психологів» (номер держреєстрації № 0113U003018), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Тему дисертації затверджено Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 12 від 27.06.2018 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 4 від 25.09.2018 року).

Мета полягає у дослідженні особливостей ознак емоційно-деструктивної поведінки дітей та умовами її корегування.

Для досягнення поставленої мети визначено наступні **завдання**:

1. Охарактеризувати науково-методичні підходи до вивчення різноспрямованих аспектів емоційного розвитку молодших школярів.
2. Уточнити і науково обґрунтувати психологічні особливості виникнення емоційних деструкцій у поведінці молодших школярів.
3. Емпірично дослідити прояв емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку
4. Розробити та апробувати систему психологічної корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку

Об'єкт дослідження – емоційно-деструктивна поведінка.

Предмет дослідження – прояв емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку та умови її корекції.

Гіпотеза дослідження: Емоційно-деструктивна поведінка дітей, може детермінуватися комплексом різних психологічних та соціально-психологічних особливостей, а також різними прямими та опосередкованими ознаками, що її характеризують. Визначення останніх та провідних серед них, дозволить розробити більш адекватну систему профілактики та корекції деструктивної поведінки.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системний підхід до емоційного розвитку особистості молодшого школяра, що об'єктивує принципи єдності афекту та інтелекту (А. М. Ананьєв, М. Е. Вайпер, І. А. Василенко, О. В. Барінова, І. Д. Бех, Г. М. Бреслав, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, В. П. Зінченко, О.Я. Чебикін); гуманістичний підхід у навчанні та вихованні (Ш. О. Амонашвілі, Д. М. Маллаєв, А. Маслоу, А. Н. Ньюдюрмагомедов, В. О. Сухомлинський, Е. Ямбург та ін.); концептуальні уявлення щодо емоційної зрілості, емоційного інтелекту (О.Я. Чебикін, Лутошкін А.М. та ін.); дослідження емоційної компетентності (Б. І. Додонов, І. О. Лапченко, О. Л. Кононко, Л. В. Крюкова, Т. С. Кіріленко, І. В. Мельничук та ін.) та цілеспрямованості поведінки дитини (В. В. Давидов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Ельконін,

Е. О. Смирнова, Т. Г. Богданов, В. Т. Дорохіна, М. А. Кузнєцов, О. І. Маляр, Е. І. Машбіц, В. В. Рєпкін, Е. Ю. Саврацька та ін.); теорія та методика психолого-педагогічного супроводу та підтримки дітей (Е.М. Александровська, О. С. Газман, С. А. Гончаренко, І. М. Нікольська, С. М. Юсфін); методичні аспекти виявлення емоційної та мисленнєвої напруги та попередження тривожності та страхів дітей (Х. М. Алієв, О. І. Захаров, Б. І. Кочубей, М. Раттер, В. В. Сорокіна, М. І. Томчук, С. М. Томчук, О. Я. Чебикін та ін.). Корекційна програма, проведена дисертаційним дослідженням, спирається на гештальт-підхід, розроблений психотерапевтами даного напрямку (Ф. Перлз, В. Оклендер, Г. Шоттенлоер, Ф. Ліхтенберг, Н.Б. Кедрова).

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання завдань дослідження використовувалися наступні методи: теоретичні (аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, узагальнення концепцій і підходів, покладених в основу пізнання емоційно-деструктивної поведінки, та психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку при виявленні ознак емоційно-деструктивної поведінки); емпіричні (анкетування, спостереження, письмове опитування, бесіди); методи статистичної обробки даних (визначення статистично достовірних показників за t-критерієм Стьюдента, кореляційний аналіз, факторний аналіз, дисперсійний аналіз – з цією метою було використано SPSS 17.0 для Windows).

Діагностичний комплекс склали, як загальновідомі методики, так і спеціально розроблені такі, як: «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки» та «Методика визначення прояву гіперактивності».

Для визначення діагностики емоційних станів молодших школярів в ході учбової діяльності, використовувався «Кольорово-малюнковий тест» (А. О. Прохорова, Г. Н. Генінг); проєктивна методика «Дім-Дерево-Людина» (ДДЧ), запропонована Дж. Буком (дозволяє оцінювати особистість досліджуваного, рівень його розвитку, працездатності та сфери його взаємин

з навколишнім світом); методика «Незакінчені речення», запропонована Джозефом М. Саксом і С. Леві, яка дозволяє виявити усвідомлювані і неусвідомлювані установки.

В емпіричному дослідженні брали участь учні Одеської загальноосвітньої школи №8 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області. Загальну вибірку дослідження склали 232 особи, віком від 7-ми до 12-ти років. Окремо вибірка стандартизації методик складала 250 осіб.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

- вперше визначено та систематизовано класи ознак, що характеризують емоційно-деструктивну поведінку дітей молодшого шкільного віку на рівні її психодинаміки; уточнено розуміння змісту емоційно-деструктивної поведінки як процес неадекватних руйнівних дій, спрямованих на ускладнення взаємодії особистості на різних етапах онтогенезу з соціальним оточенням; уточнено теоретичні підходи до пізнання психологічних особливостей емоційно-деструктивної поведінки;

- доведено, що динаміка прояву емоційно-деструктивної поведінки з різними показниками, має варіативність, яка на кожному віковому періоді характеризується комплексом детермінуючих ознак; розкриті відмінності прояву емоційно-деструктивної поведінки, в залежності від умов їх корегування, на рівні повної чи неповної сім'ї та рівня соціальної турботи батьків;

- отримали подальший розвиток методи дослідження емоційно-деструктивної поведінки, а також умови її корегування.

Практичне значення одержаних результатів полягає в використанні побудованої комплексної оптимізованої системи діагностики емоційно-деструктивної поведінки. Значимість даної роботи полягає в тому, що з проблемами, пов'язаними з емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, стикаються всі учасники освітнього процесу.

Визначені специфічні особливості прояву емоційно-деструктивної поведінки дітей, провідних психологічних та соціально-психологічних

детермінант, які можуть бути використані при підготовці психологів в різних навчальних курсах: вікової психології, педагогічної психології, психодіагностики та ін. Вони також можуть бути використані психологами та соціальними педагогами, як основа для індивідуального підходу з дітьми.

Запропонована система профілактики та корекції. Може бути використана шкільними психологами та соціальними педагогами, фахівцями різних психологічних центрів та служб.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес: Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка №2213/11 від 31.12.2020 року); Центральноукраїнського інституту ПрАТ «ВНЗ МАУП» (довідка № 4-07/20 від 02 травня 2021 року); ПрАТ «ВНЗ «Межрегіональна академія управління персоналом» Одеській інститут (довідка № 01.07/4-20 від 21.10.2020 року); Західноукраїнського національного університету (довідка №126-25/1667 від 04 листопада 2020 року).

Особистий внесок автора в роботах, які були виконані у співавторстві. Автором узагальнено стан проблеми, систематизовано теоретичні дані, що пояснюють структуру емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку; здійснено постановку проміжних завдань на різних етапах створення та апробації авторських методик; зібрано емпіричні дані, проведено математично-статистичну обробку, інтерпретацію та обговорення отриманих результатів; розроблено та апробовано програму психологічної корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження доповідались на: V Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання сучасної науки» (Одеса, 2019), IV Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, 2019), II Міжнародній науково-практичній конференції «Priority directions of science development» (Львів, 2019), Міжнародній науково-практичній конференції

«Scientific achievements of modern society» (Ліверпуль, Великобританія, 2020), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми сучасної психології особистості» (Одеса, 2019); на засіданнях кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, на засіданні наукового семінару Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (2020).

Публікації. Результати дослідження представлено в 12 публікаціях: 4 статті, які опубліковано в наукових фахових виданнях України, 3 у періодичних наукових виданнях іноземних держав та у виданнях України, які включені до міжнародних науково метричних баз; 2 авторських свідоцтв; 3 - у інших виданнях.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (257 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 247 сторінок. Основний зміст викладено на 159 сторінках. Робота містить 10 таблиць та 12 рисунків, 4 додатки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІЗНАННЯ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Теоретичний аналіз різноспрямованих аспектів емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

Досить велику кількість психолого-педагогічних досліджень присвячено як вивченню проблеми розвитку і виховання емоцій, так і виявленню новоутворень в емоційній сфері в різні періоди розвитку особистості. Однак, складність протікання емоційних процесів зумовила неоднозначність їх характеристик в різних наукових теоріях. Ряд питань, що стосуються аналізу умов виникнення емоцій, закономірностей їх онтогенетичного розвитку, їх структури та функцій поведінки, залишаються багато в чому не ясними.

Проблемою дослідження емоційної сфери людини займалися як західні дослідники В. Вундт, К. Є. Ізард, так і вітчизняні психологи А. М. Ананьєв, І. А. Василенко, Л. С. Виготський, К. А. Дишель, Л. В. Крюкова, І. П. Лисенкова, О. І. Маляр, Р. С. Немов, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, О. П. Саннікова, П. В. Симонов, О. Я. Чебикін. Дослідники намагалися дати пояснення, розкрити специфіку та особливості емоційно-чуттєвої сфери людини.

Людина як суб'єкт практичної та теоретичної діяльності, який пізнає і змінює світ, не є ні безпристрасним спостерігачем того, що відбувається навколо нього, ні таким же байдужим автоматом, який виконує ті чи інші дії на зразок добре злагодженої машини. Діючи, людина не лише виконує певні зміни в природі, в матеріальному світі, але і впливає на інших людей і сама відчуває впливи, що йдуть від них і від своїх власних дій і вчинків, змінюють її взаємини з оточуючими. Вона переживає те, що з нею відбувається і нею чиниться; вона відноситься певним чином до того, що його оточує.

Переживання цього відношення людини до навколишнього становить сферу почуттів або емоцій [82; 86; 184; 242].

Виходячи з теорії О.М. Лістик [122], емоційна сфера - це широкий спектр внутрішніх індивідуальних переживань і почуттів. Вона займає відповідальне місце і містить в собі деякі функціональні боки: стимулюючу, регуляторну, що оцінює, заповнення нестачі інформації. За теорією О.М. Лістик емоційна сфера являє собою людські властивості, що складаються з кількості, якості і динамічного розвитку емоцій і почуттів. Змістовні критерії емоційності наповнюють загальні явища і ситуації, які займають домінуючі позиції для суб'єкта. Вони нерозривно пов'язані з індивідуальними, базовими особливостями особистості, ставленням до моральності, напрямком мотивації, власними поглядами на навколишній світ, життєвими цінностями, усвідомленим вольовим управлінням [122].

За теорією С.Л. Рубінштейна емоції відносяться до високого прояву стану суб'єкта, при якому чітко усвідомлюється причина переживання. З кількох особливо показовим ознаками емоції можна охарактеризувати в чисто описовому феноменологічному плані. По-друге, емоції відрізняються полярністю, тобто мають позитивний або негативним знаком: задоволення - незадоволення, веселощі - смуток, радість - смуток і т.п. Обидва полюси не завжди є внеположність. У проявах складних почуттів людини часто утворюється суперечливе єдність: в ревності пристрасна любов уживається зі пекучою ненавистю [184].

Одним з провідних психологів в зарубіжній психології в області емоцій є Керрол Е. Ізард. Він досліджував людські емоції у багатьох аспектах. К. Ізард пояснює нам, як емоції утворюють одну з найважливіших частин людської свідомості, дії, пізнання. Він аналізує головні і фундаментальні теорії, основні емпіричні дослідження, щоб зібрати воедино знання і вирішити проблему в області розуміння емоцій людини. К. Ізард досліджує зв'язок емоцій з пізнавальною здатністю і діяльністю людини. Він вважав, що

емоція це те, що переживається як почуття, мотивуюча, що організує сприйняття, мислення і дію [82].

В галузі дослідження емоцій досить відомий польський психолог Я. Рейковський, він був одним з провідних європейських психологів в даній сфері. Він розробив теоретичну схему, в якій емоції описуються як різновиду процесів психологічної регуляції діяльності, що несе в собі три компоненти: емоційне збудження, знак емоції і якість емоції. Вчений вважає, що емоційний процес народжується як реакція на життєво значиме вплив, викликаючи зміни в психічних процесах, тілесних функціях і діяльності суб'єкта [180].

Вітчизняні психологи вважають, що емоція - це форма взаємодії суб'єкта з об'єктами і явищами дійсності [187;195;199;228;229 та ін.]. С.Л. Рубінштейн вважав, що емоції полягають в переживанні подій і відносин, він мав на увазі, що почуття виражаються в формі переживання суб'єкта до об'єкта - до того, що він пізнає, до того, на що спрямована дія. Емоції характеризують зміст відносини суб'єкта до об'єкта. Емоційно-вольові психічні процеси не можуть існувати окремо від пізнавальних процесів. Вони висловлюють знання про явища, їх ставлення до них, так само відображають самі явища, їх значення для суб'єкта, для його діяльності і життя, якого вони оточують [184].

Інше уявлення про емоції було у П.М Якобсона, він вважав, що емоції є форма активного ставлення людини до навколишнього його дійсності. Вчений говорив, що «... людина не пасивно, чи не автоматично відображає його зовнішнє оточення, а активно впливає на дійсність і пізнає її, в той же час суб'єктивно осмислює своє ставлення до об'єктів і явищ реального світу» [242, с. 24].

Перша систематично розроблена характеристика емоційної сфери належить основоположнику інтроспективної психології - В. Вундту. Він вважається прихильником сенсуалістической теорії, дана теорія описує взаємозв'язок емоцій з найпростішими психічними процесами і відчуттями. У

своїй теорії В. Вундт вказував на двухкомпонентність структури емоційних процесів. На основі дослідження вчений виділив шість основних компонентів емоційного процесу та запропонував три основних виміри емоцій: задоволення - незадоволення, напрямок - дозвіл, збудження - заспокоєння. Дана характеристика знаходить своє відображення в тривимірній теорії почувань В. Вундта [43].

У той же час К. Ізард запропонував свою класифікацію. Він виділяв ряд фундаментальних емоцій і ряд похідних емоцій. До фундаментальних емоцій він відносив: інтерес - хвилювання, радість, здивування, горе - страждання, гнів, відраза, презирство, страх сорому, вина. З синтезу кількох фундаментальних емоцій виникають комплексні емоційні стани такі як: тривожність, яка може в собі поєднувати страх, гнів, провину і навіть інтерес - збудження. Так само до складних (комплексних) емоційних переживань може ставитися любов і ворожість [82;83].

Інший погляд на характеристику емоційної сфери був у А.Н. Леонтьєва. Він вважав, що в ході свого розвитку емоції диференціюються і утворюють у людини різні їх види, які відрізняються за своїми психологічними характеристиками і закономірностям протікання. Вчений, класифікуючи емоційні явища, розділив їх на три групи: афекти, емоції і почуття [120].

Афекти - сильні емоційні переживання, що протікають короткочасно, супроводжуваний різкими руховими проявами та вісцелярними проявами, зміст і характер прояву може змінюватися під впливом виховання і самовиховання суб'єкта. афекти можуть викликатися не тільки факторами, що впливають на сферу фізичного існування, пов'язану з біологічними потребами і інстинктами. Так само вони можуть виникнути в соціальних відносинах в результаті соціальної оцінки або соціальних санкцій [129].

Емоції на відміну від афектів протікають триваліше і іноді досить слабо виявляються в зовнішньому поведінці. Вони мають чітко виражений ситуаційний характер, тобто виражають оцінне особисте ставлення на

ситуацію, до діяльності суб'єкта і проявів в цій діяльності. Однією з їх особливостей є те, що вони здатні передбачати настання ситуації чи події.

Виділення почуттів як особливого підкласу емоційних процесів є більш умовним і менш загальноприйнятим. Важливою рисою для їх виділення послужив чітко виражений предметний характер, який виникає в результаті специфічного узагальнення емоцій, що пов'язано з фантазією або ідеєю про будь-який об'єкт - конкретний або узагальнений, абстрактному [120].

1.1.1. Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

Говорячи про емоційний розвиток молодшого школяра, ми фактично повинні мати на увазі проблеми двох вікових відрізків: кризи семи років як критичного віку (за термінологією Л. С. Виготського) і власне молодшого шкільного віку як періоду онтогенезу [46].

Перебудова емоційно-мотиваційної сфери не обмежується появою нових мотивів і зрушеннями, перестановками в ієрархічній мотиваційній системі дитини. У кризовий період відбуваються глибокі зміни в плані переживань, підготовлені всім ходом особистісного розвитку в дошкільному віці. В кінці дошкільного дитинства намітилося усвідомлення дитиною своїх переживань. Зараз усвідомлені переживання утворюють стійкі афективні комплекси.

За роки дошкільного дитинства дитина придбала деякий емоційний досвід, у неї утворилися певні особливості емоційної поведінки, емоційного відгуку на дії однолітків і дорослих. У дитини починають формуватися і окремі емоційні якості, які надають їй поведінки індивідуальні риси. Таким чином, в школу дитина приходить зі своїм емоційним "багажем", і педагогу треба вловити тенденції її емоційного розвитку, щоб знайти той виховний підхід, який виявиться плідним саме в цьому випадку [143].

З розвитком емоційної сфери у дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню. Але це відбувається, коли дитина засвоює норми моралі і

співвідносить з ними свої вчинки. Дитина вчиться розуміти не тільки свої почуття, але і переживання інших людей. Дитина може співпереживати, співчувати літературному герою, розігрувати, передавати в сюжетно-рольовій грі різні емоційні стани. Розвитку емоційної сфери сприяють всі види діяльності дитини [121; 135; 149; 195].

Молодший шкільний вік, це вік інтенсивного розвитку емоційної сфери. Емоційна сфера відіграє велику роль у розвитку багатьох функцій, ефективно протікає процес інтелектуалізації всіх психічних процесів, настає їх усвідомлення і довільність. Формується довільна і навмисна здатність фіксувати інформацію, формується довільність уваги, так само навчається вчитися раціонально застосовувати знання на практиці для вирішення будь-яких завдань, з'являється здатність теоретично мислити. Дані новоутворення, що формуються у навчальній діяльності, свідчать про розвиток емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку [135;186; 199].

Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку супроводжується стримуванням своїх емоцій. Ті, що навчаються перестають викрикувати на уроці, а при виникненні невдач намагаються стримати сльози. Першокласник вже здатний регулювати свої емоції більш ефективно в порівнянні з дитиною старшого дошкільного віку. Для дітей молодшого шкільного віку характерна емоційна «Заразливість». Дана здатність дитини полягає в неусвідомленому відображенні на себе емоційних переживань іншого. Викладачам початкової школи відомий той факт, що сміх окремих учнів здатний викликати сміх у інших учнів в класі. Молодший школяр може почати плакати, побачивши сльози свого однокласника, не через те, що він переживає за його невирішену задачу, а через те, що бачить сльози на його обличчі [87].

В дисертаційній роботі І.В. Мельничук [135] предствлено особливості розвитку емоційної сфери дітей різного віку. Авторкою показано, що сензитивними періодами в зміні окремих проявів емоційної сфери виступають періоди: від 12 до 13 років, де відзначається підвищення почуття отвергнутости, ворожості, і зниження різних проявів тривожності; від 13 до

14 років - підвищення особистісної тривожності, саморегуляції, депресивності і емоційної лабільності, зниження - ворожості і особистісної агресії; від 14 до 15 років - підвищення різних проявів тривожності, особистісної самооцінки, а також зниження - ворожості і невпевненості в собі. Виявлено, що в структурі емоційних особливостей особистості, що розвивається домінуючими виступають емоційна лабільність, депресивність і різні прояви агресії [135; 229].

Емоційність молодших школярів виражається в їх великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасним і бурхливим проявам радості, горя, гніву, страху. Причиною глибоких емоційних переживань у учнів 3 і навіть 2-х класів можуть бути і такі обставини: якщо дитина вважає, що її недооцінюють, що вона не займає в класі положення, яке вона, на її думку, заслуговує, то вона часом озлобляється. У таких випадках діти можуть ставати недисциплінованими, незговірливими, образливими, впертими, недобррозичливими.

Чуйне ставлення вихователів, правильна організація діяльності дитини та її взаємин з товаришами допомагають вивести дитину з цього стану. Згодом діти починають вже більш стримано виражати свої емоції (роздратування, заздрість, смуток), особливо коли знаходяться серед однолітків, боячись їх засудження. В цей час зростає розуміння характеру переживань інших людей, здатність співпереживати емоційні стани однолітків і дорослих. У ці роки розвивається також власна емоційна виразність, що позначається в більшому багатстві інтонацій, відтінків міміки [135; 228; 240].

І.А. Василенко [36] досліджуючи емоційність (радість, гнів, страх, печаль) дітей молодшого шкільного віку визначила, що в різних когортах (7 - 8, 8 - 9, 9 - 10 років) через певний період часу в основному виявлені ті ж типи емоційності, які були встановлені і на першому діагностичному етапі: протягом двох-трьох років тип емоційності зазнав незначних змін. Стійкість емоційних диспозицій (типів) не означає, що вони є «застиглими»,

незміненими. Їх розвиток триває по шляхом ускладнення змісту переживань, їх усвідомлення (рефлексії), а також більш тонкої диференціації емоційних реакцій і станів, збільшення їх палітри. Разом з тим, в ході дослідження було встановлено поодинокі випадки змін емоційних типів. Можливо, що при зміненої соціальної ситуації розвитку в період адаптації до неї, можливі деякі зміни типів емоційності або їх маскування [36].

Дослідження різних авторів говорять про те, що характерною особливістю молодшого шкільного віку є емоційна вразливість, чуйність на все яскраве, незвичайне, барвисте. Монотонні, нудні заняття різко знижують пізнавальний інтерес в цьому віці і породжують негативне ставлення до навчання. Процес навчання народжує у молодшого школяра складний комплекс переживань. Навчальна діяльність і все, що з нею пов'язано, стає не тільки предметом гострих і різноманітних емоційних реакцій, а й збудників для різного роду дій в школі і вдома. Дитина, яка прийшла в школу, відчуває масу нових вражень: радість, гордість, збентеження. Переживання, пов'язані з отриманням відміток, спочатку пофарбовані в позитивний емоційний тон, незалежно від того, яка відмітка. Однак дитина швидко починає диференціювати позначки. Вони хвилюють, радують або засмучують дітей [35;36;41;58;61;74 та ін.].

Здатність володіти емоціями і почуттями стає краще рік від року. У молодших школярів емоційні процеси стають більш виборчими і керованими в зв'язку з висуненням на перший план системи довільної регуляції. Поява щоденних обов'язків значно обмежує імпульсивність емоцій. Поступово ослаблення експресивної сторони емоцій за рахунок розвитку самоконтролю компенсується підвищенням цілеспрямованості, стійкості і глибини емоційного процесу [41;87;95;103;132 та ін.].

Молодші школярі по врівноваженості емоційних переживань, на думку деяких дослідників більше наближаються до дорослих, ніж підлітки, у яких в силу перебудови їх організму емоційні процеси можуть бути такими ж

неврівноваженими, як і у дошкільників, хоча і проявлятися в іншій формі, ніж у них [81; 95;104;108;110;135 та ін.].

Таким чином, можна констатувати, що спектр типових для молодших школярів емоційних станів досить широкий. І нерідко серед них значне місце займають не тільки позитивні, але і несприятливі стани, негативно впливають як на загальний психологічний настрій дитини, так і на його діяльність, в тому числі навчальну. Щоб визначити, які основні причини подібного неблагополуччя, а також можливі наслідки, зупинимось докладніше на характеристиці основних несприятливих емоційних станів.

Емоційним відхиленням в цьому віці можна вважати байдужість до навчання, а, перш за все, до оцінок вчителя. Від байдужості необхідно відрізнити своєрідну емоційну загальмованість, яка є вторинним утворенням і виступає результатом узагальнення в свідомості дитини негативних оцінок вчителя. Особливо легко ця загальмованість проявляється при надмірному суб'єктивізмі вчителя і сприйнятті учнем актуальною шкільної ситуації як безнадійної. Відсутність тенденції до зниження імпульсивності в шкільний період відповідно до вищевикладених уявленнями також може виступати симптомом відхилення.

Як зазначає Л.С. Славіна [193], у всіх "афективних", а точніше сказати "емоційно неадекватних" дітей відзначалися проблеми в вихованні та завищена самооцінка у всіх сферах життєдіяльності, при відсутності тих здібностей і особистісних якостей, які б забезпечили відповідність власним домаганням і тим підвищеним вимогам, з якими діти стикаються в школі. Реалізовані домагання приводили таких дітей до різних форм неадекватного реагування: бійок, сварок, конфліктів з іншими дітьми, уникнення спілкування, агресії.

В.С. Мухіна [143] вважає, що домагання дитини молодшого шкільного віку в навчальних ситуаціях і стосунках з однолітками грають важливу роль в процесі становлення особистості. Як зазначає В.С. Мухіна, дорослі цього дуже сприяють, часто розпитуючи дитини про успіхи в школі і висловлюючи

схвалення тільки з приводу високих відміток. В результаті діти переживають цілий комплекс негативних емоцій, що виявляється у вигляді агресивної поведінки на ґрунті заздрості, зневіри або комплексу неповноцінності. Як вже зазначалося вище, дитині важливо отримувати гарні оцінки, адже вони допомагають йому зафіксувати своє положення серед однолітків [143].

Негативні емоції - це емоції, засновані на неприємних суб'єктивних переживаннях, які запускають механізм адаптивної поведінки, спрямований на усунення причини небезпеки, будь то фізична або психологічна небезпека [20;25;163 та ін.].

У своєму дослідженні О.І. Маляр [132] дійшла висновку про те, що: емоційний розвиток та пов'язані з ним процеси регулювання мають вирішальне значення для розуміння виникнення негативних емоційних проявів у дітей. Більшість дітей молодшого шкільного віку проявляють такі негативні емоційні стани як вередливість, впертість, образливість, боязливість та ревності. Вони характеризуються відсутністю позитивних емоцій або наявністю нерегульованих негативних емоцій, які викликають значні труднощі у стосунках з батьками, вчителями та однолітками. Тому ці прояви та стани можуть сприяти надмірному емоційному збудженню, яке гальмує свідому інтелектуальну діяльність, тобто динамічні моменти починають переважати над смисловим змістом та вибірковою направленістю дії, та утворює напруження, під час якого будь-який привід може викликати імпульсивну дію у молодших школярів. Також охарактеризовані негативні емоційні прояви у дітей свідчать про конкуренцію та невміння контролювати свої емоції стосовно життя учнівського колективу [132].

Дослідження Товканець Г.В. [203] дає підставу стверджувати, що значна частина відхилень у формуванні особистості дітей, як правило, виникає в результаті неправильно організованого спілкування з дитиною в сім'ї ще в дошкільному віці. Ці відхилення в тій чи іншій мірі негативно позначаються на процесі адаптації дитини до школи, до нових умов і вимог, перешкоджають досягненню успіхів у навчанні, у взаємовідносинах з

оточуючими, зумовлюють виникнення конфліктних ситуацій, зривів у поведінці, сприяють формуванню негативного ставлення до навчання, вчителя, школи, внаслідок чого дитина потрапляє в категорію важковиховуваних [203].

На думку Б.І. Додонова [63], негативні емоції грають чільну біологічну роль в порівнянні з позитивними, оскільки негативна емоція - сигнал тривоги, що говорить про небезпеку для організму. Б.І. Додонов говорить про те, що сигнал тривоги повинен звучати до тих пір, поки небезпека не минула [64].

Змагальний мотив звернений до самолюбства дитини і народжує гострі емоційні переживання. Випадки невдач сприймаються дитиною вкрай негативно, він розбудовується до сліз, намагається компенсувати неуспіх хвастощами або агресією; в разі успіху захоплено радіє. Прагнення утвердити себе часто призводить до того, що саме вчення заміщається накопиченням символів (відміток), доведенням своєї переваги над іншими, при цьому успішні діти радіють і вихваляються, а менш успішні впадають у відчай і починають заздрити. Таким чином, претензії приймають абсолютно аморальні форми, наповнюючи внутрішнє життя дитини напругою і тривогою [12;56;81].

Цікавим виявляється той факт, що діти молодшого шкільного віку виявляють негативні емоції по-різному - залежно від особистих якостей: у кого-то несхвалення вчителя може викликати збентеження, смуток, у кого-то - агресію, негативізм; неуспішність інших може бути сприйнята однією дитиною байдуже, іншим - зі зловтіхою, і дуже рідко в цьому віці ми можемо бачити у дітей такі якості, як співпереживання або співчуття [57;62]. Як зазначає В.С. Мухіна, це зовсім не пов'язано з егоїзмом, дитина просто не навчений співпереживати в нових для нього соціальних умовах, і перед педагогом стоїть найважливіше завдання навчити його цьому [143].

С.М. Томчук у своїй дисертаційній роботі [207] детально описує негативні емоційні стани, які найбільш характерні для дітей молодшого

шкільного віку і деструктивно впливають на їх життєдіяльність, навчання, поведінку, соціальне становище. Автором встановлено, що найбільше негативні психічні стани проявляються у першокласників, що свідчить про їх дезадаптованість і необхідність надання їм психологічної допомоги. Підвищення рівня негативних психічних станів в учнів 4-х класів обумовлено усвідомленням ними змін в зв'язку з переходом в базову школу. Показники негативних психічних станів учнів 1-4-х класів збільшуються в кінці навчального року в порівнянні з його початком, що обумовлено їх втомою і нездатністю до управління такими станами. Разом з тим, від класу до класу у молодших школярів в деякій мірі знижується рівень негативних психічних станів, що свідчить про успішний розвиток такого психологічного новоутворення у більшості школярів, як довільність психічних функцій і поведінки. Автором, було доведено, що базовим негативним психічним станом, на основі якого розвиваються агресія, страх, депресія (субдепресія), астения та інші негативні психічні стани, є тривога. Високий їх рівень свідчить про дезадаптованість молодших школярів та негативно позначається на успішності їх навчання, спілкування, статусі в класі і т.п. [208].

Узагальнюючи численні дані з цієї проблеми (умов становлення агресивної поведінки) дослідники виділяють чотири основних чинники становлення агресивних форм поведінки дошкільників та молодших школярів. Першим з них є сім'я як фактор агресивної поведінки. Прослідкувати причини виникнення агресії можна в сучасній сім'ї. Атмосфера, що панує в домі, має величезний вплив на розвиток дитини. Якщо атмосфера вдома наповнена дружелюбністю, взаємною любов'ю та злагодою, дитина одержує правильний зразок поведінки, а порушення в сім'ї міжособистісних відносин може призвести до формування небажаної поведінки. Дитина, яка росте в домі, повному сварок і скандалів, через якийсь час і сама починає проявляти агресивну поведінку [205;206].

На агресію впливають і суворі форми покарання за неправильну поведінку. На жаль, частіше за все суворе виховання зовсім не зменшує

кількість агресивних вчинків, а, навпаки, збільшує їх інтенсивність. Часто агресивні батьки підбурюють і підсилюють агресію своїх дітей, заохочуючи їх у певних ситуаціях проявляти войовничу, непримиренну позицію по відношенню до оточуючих.

Часто місцем виникнення агресивних реакцій є школа [81;94;157;202;219]. Дитина, потрапляючи у шкільне середовище, піддається дії певних норм, що регулюють поведінку учнів. Виявляється велика сенситивність дитини до страхів, за погані оцінки з предметів і соціальні оцінки однолітків і дорослих може з'явитися сором, розвивається позитивна емоція така як радість, формується інтерес до відкриття нових знань. Змінюється стиль життя дитини, змінюється його ставлення з однолітками і дорослими [20;36;157;206].

Якщо сімейні стосунки або спілкування з ровесниками зміцнюють цю агресію, вона стає звичкою. Звичка до агресивної поведінки стає бар'єром на шляху до успішної соціалізації дитини. Система виховання, яка склалася нині в суспільстві, прийняті вимоги до дітей, ставлення дорослих до підростаючого покоління не враховують особливостей їх особистісного становлення, приводячи до конфлікту з ними. У дітей розвивається потреба в неадекватній самостійності, самореалізації, звільнення від спілкування [206].

І.В. Бабарикіна [17] провела аналіз вікової динаміки емоційної сфери школярів, починаючи від молодшого шкільного віку і закінчуючи підлітковим. Проаналізувала особливості емоційної сфери кожного вікового періоду. Довела, що виникнення страхів на різних вікових етапах залежить від соціальної ситуації розвитку, провідного виду діяльності та основних психологічних новоутворень школярів. В результаті дослідження авторкою були виявлені відмінності в структурі страхів в учнів зі стереотипним і нестереотипно емоційним досвідом, були виділені три групи страхів: страх ситуації перевірки знань, страх соціального неприйняття і страх покарання.

У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Розуміння небезпеки, її усвідомлення формується в

процесі життєвого досвіду і міжособистісних відносин, коли деякі байдужі для дитини подразники поступово набувають загрозливого характеру. Зазвичай в цих випадках говорять про появу травмуючого досвіду (переляк, біль, хвороба, конфлікти, невдачі, поразки і т.д.). Таким чином, страх - це афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя і благополуччя [17;75;111;206].

Відомий психотерапевт О.І. Захаров стверджує, що особистісно обумовлений страх визначений характером людини, наприклад його підвищеної підозрілістю, і здатний з'являтися в новій обстановці або при контактах з незнайомими людьми. Ситуативно і особистісно обумовлені страхи часто змішуються і доповнюють один одного. Страх також буває реальний і уявний, гострий і хронічний. Реальний і гострий страхи зумовлені ситуацією, а уявний і хронічний - особливостями особистості. Страх і тривога як епізодичні реакції мають свої аналоги в формі більш стійких психічних станів: страх - у вигляді боязні, тривога - у вигляді тривожності. Загальною основою всіх цих реакцій і станів є почуття занепокоєння. Якщо страх і частково тривога - швидше, ситуативно обумовлені психічні феномени, то боязнь і тривожність навпаки, особистісно мотивовані і, відповідно, більш стійкі. Незважаючи на те що страх - це інтенсивно виражені емоція, слід розрізняти його звичайний, природний, або віковий, і патологічний рівні. Зазвичай страх кратковремен, зникає з віком, не впливає на глибоко ціннісні орієнтації людини, істотно не впливає на його характер, поведінку і взаємини з оточуючими людьми. Більш того, деякі форми страху мають захисне значення, оскільки дозволяють уникнути зіткнення з об'єктом страху [75]

У спільному дослідженні І.В. Бабарикіної [17] та М.А. Кузнецова [111] «страх у навчальній діяльності» трактується як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у шкільному середовищі. У молодших

школярів були отримані такі результати: страх, що викличуть до дошки, страх слухати, коли учитель зачитує оцінки з контрольної роботи, страх виступати перед усім класом та страх виявитися гіршим за інших взаємопов'язані з показником оптимізму. Однак протягом періоду з молодших класів до підліткового віку показник страху ситуації перевірки знань знижується з дорослішанням. Показник низької фізіологічної стійкості до стресу продемонстрував вікові відмінності: у хлопчиків він майже не змінюється протягом навчання, тоді як у дівчаток відбувається значне його підвищення.

Проблеми та страхи у стосунках з учителями поступово підвищуються з віком у дівчаток, а у хлопчиків навіть трохи знижується. Результати дозволяють припустити, що страх публічної перевірки знань зростає з дорослішанням як у хлопчиків, так і у дівчаток. Однак страх осоромитися перед однокласниками проявився у чіткій тенденції до зниження у обох гендерних групах. Також знижується страх почути насмішки однокласників, як у хлопчиків, так і у дівчаток. Отримані результати з таких страхів, як запізнитися на урок, страх покарання та покарання за погану поведінку свідчать про стійку тенденцію до зниження рівня цих страхів у період з молодшої школи до старшої. Також діти з дорослішанням менше бояться виклику до директора школи. Вікові відмінності проявилися у страхові, що ніхто не захоче дружити з учнем. Даний страх особливо яскраво виражений у дівчаток 4-го класу, і він значно знижується у дівчаток 9-го класу. У хлопчиків даний страх, хоча і не так яскраво виражений у молодшій школі, також знижується по мірі дорослішання [75;111].

Вміння, молодших школярів, володіти своїми почуттями зростає з року в рік. Невдоволення, гнів молодший школяр виявляє не стільки в моторній формі - лізе битися, скільки в словесній - грубить, дражниться. Переживання сорому він починає відчувати більш приховано. Сором - сама тяжка емоція з соціальним критерієм. За силою прояву сором знаходиться над страхом. Визначається дана емоцій не фізичними характеристиками, а їх соціальним

значенням [82;83]. Причини виникнення сорому різноманітні. Сором може виникати через порушення заборон старших, через матеріальні втрат, наприклад, коли розбив тарілку, через погані оцінки в школі або форм громадського осуду. Сором робить дітей молодшого шкільного віку сприйнятливими до зовнішніх оцінками оточуючих. Іноді дитина може відчувати болісні відчуття, захищаючи свою гідність. У деяких випадках сором може мотивувати, спонукає молодшого школяра розвиватися, щоб не стати гірше інших однолітків. К. Е. Ізард вважав, що часте переживання даної емоції може перешкоджати розвитку особистості [82].

Причини виникнення гніву в молодшому шкільному віці можуть бути різноманітні. Гнів може бути викликаний фізичними перешкодами, образами, різними правилами поведінки. Гнів - це та фундаментальна емоція, яка контролюється особливо ретельно в процесі соціалізації дитини молодшого шкільного віку, адже відкрито висловлювати свій гнів в суспільстві неприпустимо [169]. Якщо гнів не буде виражатися, це може привести до різноманітних психосоматичних захворювань. Тому необхідно навчити дитину молодшого шкільного віку висловлювати свої почуття протесту і роздратування через творчу діяльність. Процес сублімації буде надавати тонізуючий ефект на психіку дитини. Так само важливо навчити дитину спокійно і словесно виражати свої емоції і почуття [82;84;86].

Отже, у дітей молодшого шкільного віку з ослабленою здатністю до ефективної саморегуляції, емоційні проблеми проявляються з особливою силою і виразністю. Руйнівний вплив подібного невміння справлятися зі своїми почуттями у цих дітей можуть бути самими різними: від невдач в спілкуванні з дорослими і однолітками до погіршення успішності в школі. Однак молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку емоційної сфери. даний період характеризується особливою емоційною вразливістю, сприйнятливістю, чуйністю. Емоційні порушення молодшого школяра пов'язані з дезадаптацією його до нової соціальної ситуації, до статусу учня, де можуть виникати конфлікти внутрішньоособистісні самооціночного типу і

міжособистісні. Тривога, страхи, порушення поведінки є проявами невротичного розладу.

1.2. Деструктивна поведінка як предмет психологічного дослідження

1.2.1. Психологічні особливості прояву поведінкових деструкцій

Руйнівні схильності регулярно привертала увагу дослідників, але лише в ХХ столітті були зроблені наукові спроби розгляду деструктивності. Біологи, генетики, психологи, психіатри, сексопатологи, історики, юристи стосувалися різних аспектів прояви деструктивності (вбивство, самогубство, війна, терористична діяльність та ін.) [124]. Однак безпосередньо розгляду деструктивності присвячена лише одна фундаментальна праця - книга Е. Фромма «Анатомія людської деструктивності» [218]. Основну увагу автор приділяє психологічним і соціокультурним підставам досліджуваного феномену. Розглядає людську деструктивність як будь-яку руйнівну поведінку, як фізичну, що відноситься до матеріального світу, так і моральну, психологічну, духовне руйнування, спрямоване на себе самого або інший об'єкт [218].

Поняття «деструкція» («Destruction») є одним з центральних в онтології відомого німецького філософа М. Гайдеггера [160;165;221]. Дане поняття використовується М. Гайдеггером в протигагу ранньої філософії Е. Гуссерля і особливо методу феноменологічної редукції. В той час як феноменологічна редукція в тому вигляді, в якому вона вживається Е. Гуссерлем, передбачає укладання в дужки природної установки до світу для того, щоб сконцентруватися на сенсоконституруючих структурах трансцендентальної суб'єктивності [84].

Деструкція М. Гайдеггера передбачає укладання в дужки самого характеру розуміння буття. Деструкція має на увазі руйнування не тільки традиції, яка уособлювала об'єктивувати, науково-теоретичне розуміння світу, але і всієї філософської традиції. У М. Гайдеггера деструкція включає три операції: редукцію, або повернення від сущого до буття; конструкцію

буття; деструкцію традиції. Таким чином, деструкція є необхідний корелят і редукції, і редуктивної конструкції буття. Тільки за допомогою деструкції онтологія може розкрити справжній характер власних понять, що означає одночасне використання і стирання традиційних метафізичних понять. [84;160;221;251].

У постмодернізмі широко використовується поняття «деконструкція», введене в науковий обіг французьким філософом Ж. Дерріда, який принципово унікав однозначних визначень даного поняття. Ж. Дерріда пропонує термін «деконструкція» в якості перекладу хайдеггерівського «Deslruktion». Він зазначає, що було б наївним шукати у французькій мові якесь ясне і недвозначне значення, адекватне слову деструкція. Якщо термін «деструкція» асоціюється з руйнуванням, то граматичне, лінгвістичне, риторичне значення деконструкції пов'язані з розбиранням машини як цілого на частини для транспортування в інше місце [60].

Деконструкція пов'язана з увагою до структур і в той же час з процедурою розшарування, розбирання, розкладання лінгвістичних, логоцентричних, фоноцентричних структур. Але таке розшарування не є негативною операцією. Мова йде не стільки про руйнування, скільки про реконструкцію, рекомпозиції заради досягнення цілісності. Не будучи запереченням або руйнуванням, деконструкція означає з'ясування міри самостійності мови по відношенню до свого розумового змісту. Деструкція і деконструкція в цьому значенні це свого роду методика ведення філософського дискурсу, що застосовується в постмодернізмі і постструктуралізмі [165].

Аналіз дефініцій з різних словників, проведений Ф.Г. Фаткулліною [211], дозволив визначити такі суттєві особливості деструкції:

- будь-яка зміна структури чого-небудь під впливом різних сил (механічних, фізичних та ін.) і неможливість виконання об'єктом раніше властивих йому функцій;

- членування, зміна, деформація, руйнування будь-яких об'єктів і як результат будь-деструкції - знищення;
- руйнування об'єкта під впливом температури, хімічних елементів, мікробів і сприймається як саморуйнування.

Великий енциклопедичний словник дає наступне визначення: деструкція - це порушення, руйнування нормальної структури чого-небудь. У «Новітньому словнику іноземних слів і виразів» цей термін визначається як руйнування, порушення правильного, нормального будови чого-небудь, а деструктивність, в свою чергу розуміється як це руйнівність, прагнення до псування, які не плодотворність [147].

Отже, залежно від соціокультурних і психічних чинників, а також від особливостей нервової системи деструкція може бути спрямована людиною на самого себе або зовні.

У психології перші роботи, присвячені деструктивності, були проведені представниками психоаналізу А. Адлером, В. Штекеля, К.Г. Юнгом, С. Шпільрейн та ін.. На думку А. Адлера, людині притаманні «агресивні потягу», які можуть реалізовуватися в реальному житті. В. Штекель, аналізуючи несвідомі компоненти психіки своїх пацієнтів, виявив, що у них часто виявляються мотиви і сюжети, які свідчать про наявність внутрішньої тенденції до смерті. К.Г. Юнг вважав, що лібідо включає в себе сили, спрямовані як на творення, так і на руйнування. Детально проблема деструктивності розглянута С. Шпільрейн в статті «Деструкція як причина становлення», в якій продемонстровано наявність деструктивних складових в сексуальності [118].

Заявлені С. Шпільрейн ідеї про деструкції, інстинкт руйнування і смерті спочатку не були сприйняті З. Фрейдом. Надалі під впливом Першої світової війни З. Фрейд переглянув свою теорію. У 20-і рр. ХХ ст. він доповнив свою концепцію, в якій прагнення до руйнування («інстинкт смерті») стало займати таке ж місце, як і любов («жага життя», «сексуальність»). Відповідно до психоаналізу Фрейда, людиною керують два

базових інстинкту: Ерос, інстинкт життя, і Танатос, інстинкт смерті, сила якого спрямована на припинення життя і руйнування. З. Фрейд писав: «Метою будь-якої життя є смерть, і назад -неживое було раніше, ніж живе ... Колись якимись зовсім невідомими силами пробуджені були в неживої матерії властивості живого. Виник тоді в неживої перед тим матерії напруга прагнуло урівноважитися: це було перше прагнення повернутися до неживому» [220: 16]. Згідно з його поглядами, кожен організм прагне до розрядки, до зниження нервового збудження до мінімуму. Прагнення до смерті, до скоєного внутрішньому спокою стикається з протилежного силою - інстинктом життя. З. Фрейд вважав, що всі людські дії є результатом безперервного взаємодії цих інстинктів [124]. Виходячи з даного уявлення про природу деструктивного потягу, З. Фрейд прийшов до висновку, що з бажання гуманістів позбавити людину агресивних нахилів є не більше ніж міфом і на практиці не реалізовується [118].

На думку В. Райха, деструктивність з'являється тільки в тому випадку, якщо необхідно знищити джерело небезпеки, тобто мотивом деструктивної поведінки є не отримання насолоди, а зацікавленість в збереженні життя. В. Райх заперечував споконвічно біологічний характер деструктивності [176].

Е. Фромм спочатку дотримувався поглядів З. Фрейда, але в 50-ті рр. ХХ ст. він відходить від класичного психоаналізу і розробляє свою концепцію деструктивності людини, яка детально представлена в книзі «Анатомія людської деструктивності» [218]. Над цією роботою Фромм працював з 1968 по 1973 р, але підготовка до неї йшла більше трьох десятиліть. Автор основну увагу приділяє аналізу впливу соціально-економічних чинників на розвиток особистості. На його думку, деструктивність людини в першу чергу обумовлена не біологічними, а соціокультурними факторами. Використовуючи дані нейрофізіології, психології тварин, палеонтології і антропології, Фромм намагається спростувати уявлення про властиві людині від народження деструктивних схильностях. На його думку, жорстокість і деструктивність не є сутнісними

якостями людської природи, проте можуть досягати значної поширеності та сили [218].

Вчений виділяє доброякісну і злякисну агресію, пояснюючи такий поділ наступним чином: «Я вживав слово "агресія" щодо поведінки, пов'язаного з самообороною, з відповідною реакцією на загрозу, і врешті-решт прийшов до поняття доброякісної агресії. А специфічно людську пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою і бажання руйнувати (злякисна агресія) я виділяю в особливу групу і називаю словами "деструктивність" і "жорстокість" [218: 12].

Доброякісна агресія - біологічно адаптивна форма поведінки закладена в філогенезі; характерна і для тварин, і для людей, вона носить вибуховий характер, проявляється спонтанно як реакція на загрозу. «Ця оборонна доброякісна "агресія, - пише Е. Фромм, - служить справі виживання індивіда і роду; вона має біологічні форми прояву і згасає, як тільки зникає небезпека» [Там же: 17]. Така поведінка проявляється у разі крайньої потреби, коли виникає загроза життю.

Е.Фромм вважає, що злякисна агресія (саме цей вид агресивності Е. Фромм називає деструктивністю) біологічно неадаптивна, не закладена в філогенезі і властива тільки людині. Даний вид агресивності формується в соціумі через ущербності соціальної структури, втрати справжніх людських зв'язків і життєвих інтересів. Основні її прояви - жорстокі катування і вбивство - не мають жодного завдання, крім отримання задоволення. Злякисна агресія доставляє тільки біологічний шкоду і руйнування соціуму, тобто, відповідно до Е. Фромма, «злякисна» агресія є ірраціональним (неконструктивним) відповіддю на фрустровані екзистенційні потреби індивіда. Укорінена в характері людини деструктивність проявляється в садизм та некрофілії [218].

У своїй роботі, І.В. Лисак зазначає, що «деструкція, спрямована зовні, може мати на меті знищення іншої людини (вбивство (індивідуальне чи масове, яке може здійснюватися в ході війни), канібалізм); руйнування

соціуму або певних суспільних відносин (терористичний акт, революція, державний переворот), руйнування неживих предметів, архітектурних пам'яток та інших творів мистецтва (вандалізм), а також природного середовища» [124]. Під деструктивними змінами особистості, І.В. Лисак, розуміє як патологічний процес руйнування структури особистості або окремих її елементів.

Деструктивні зміни особистості можуть носити як оборотний, так і незворотній характер, бути як наслідком аутодеструктивної діяльності людини, так і бути результатом цілеспрямованого зовнішнього впливу, якими піддаються, наприклад, адепти деструктивних релігійних сект. Також, автор розглядає форми деструктивних змін особистості, до яких відносяться патологічна деформація особистісних потреб і мотивів, деструктивні зміни характеру і темпераменту, порушення вольової регуляції поведінки, наростання аутизму, формування неадекватної самооцінки і порушення міжособистісних відносин [124].

В.Ф. Прокоф'єв розуміє сукупність всіх можливих методів і засобів (технічних, сугестивна, фармакологічних, паранормальних, комплексних і ін.) Прихованого насильницького впливу на підсвідомість людини з метою модифікації його свідомості, поведінки і здоров'я в потрібному для впливає боку напрямку. Найчастіше застосування психофізичної зброї сприяє деструктивних змін особистості [170].

Незважаючи на відсутність спеціальних робіт, наявність проблеми деструктивності констатується низкою вітчизняних і зарубіжних вчених. При цьому деструктивність розглядається як компонент агресії, вид девіантної поведінки, складовий елемент творчості або тип перетворення.

Аналіз категорії деструктивності в сучасній російській мові, проведений Ф.Г. Фаткулліною, показує, що категорія деструктивності займає значне місце у фундаментальній класифікації лексем сучасної російської мови, має власні кошти репрезентації і власний мовний статус, вона відіграє істотну роль як системоутворюючий семантичний компонент, пронизує

великі пласти лексики [211]. Деструктивність як семантична сутність характеризується певним набором семантичних ознак: цілеспрямованість дії, спосіб здійснення дії, результат дії, знаряддя і засіб дії, якісна або кількісна характеристика об'єкта впливу.

Дослідник Ю.М. Антонян виділяє три компоненти агресії: конструктивний, деструктивний і дефіцитарний. Він вказує, що при деструктивній агресії активність індивіда деформована, тому його діяльність носить руйнівний по відношенню до оточуючих характер, у такого суб'єкта можуть розвиватися садистські розлади, формуватися садистський або авторитарний характер [12].

У своїй книзі «Агресія: причини, наслідки та контроль» [22] Леонард Берковец розглядає агресію як відносно стабільну готовність до агресивних дій в самих різних ситуаціях. Він розмежує поняття «агресія» та «ворожість». Автор пише: «Людам, яким властива агресивність, яким часто бачаться загрози і виклики з боку інших людей і для яких характерна готовність атакувати тих, хто їм не подобається, властива ворожа установка до інших людей; але не всі вороже схильні до інших люди обов'язково агресивні. Таким чином, з моєї точки зору, було б доцільніше розглядати агресивність як схильність до агресивної поведінки» [22, С.21].

На відміну від визначення деструктивної, дефініція «девіантна поведінка» базується на понятті «норма». Е. Дюркгейм під девіантною поведінкою розглядає поведінку людини, що порушує норму, тобто певну область, що описує середні значення ознаки. Деструктивна поведінка по відношенню до девіантної - регресивна, негативна форма девіантної поведінки, пов'язана з руйнуванням суб'єктом структур, як «складових» його (організму), так і таких, які укладають його в «собі» (суспільство). Деструкція починається з виходу за межі норми, про девіації, але не обов'язково девіація повинна перетворитися в деструкцію, оскільки девіація може розширити і збагатити зміст норми в своїй позитивній формі. Наприклад, наявність розвинених математичних, логічних, художніх, інших

здібностей у сучасних дітей: змушує змінювати існуючу систему освіти. Але значне відхилення від норми, коли девіація виходить за межі норми, тоді, власне, і виникає деструкція, в площині відносин якої вже не об'єктивно існуюча норма, а носій цієї норми - структура. Таким чином, деструкція пов'язана з поняттям «структура» також, як і девіація з поняттям «норма» [67]. Роботи Е. Дюркгейма послужили початком розробки соціального аспекту дослідження деструктивної поведінки [68].

Вивченню детермінант, факторів і форм деструктивної поведінки в соціологічному напрямку досліджень присвячені роботи Р. Мертона, П. Уорслі, Т. Парсонса та інших дослідників. Р. Мертон вважає, що причиною девіації є неузгодженість між культурними цілями, висунутими суспільством (прагнення до багатства, влади, успіху, яка виступає в якості установок і мотивів особистості), і засобами, які воно пропонує для їхнього досягнення. [137]. У роботах Т. Парсонса розглядаються проблеми соціальної норми, соціального контролю. П. Уорслі бачить зв'язок абсолютних норм з культурними нормами, досліджуючи проблему відносності норм і відхилень. Н. Дж. Смелзер робить акцент на теорії соціальних детермінант колективної поведінки, девіацій і соціального контролю [194].

Дослідники В. Оллен і Д. Грінбергер розглядають деструктивну поведінку суб'єкта в якості спроби відновити порушене відчуття контролю над ситуацією і середовищем. Відповідно до цієї концепції, індивіди, мають знижений рівень суб'єктивного контролю, вдаються до руйнування об'єктів фізичного середовища для його відновлення. У серії лабораторних експериментів Оллен і Грінбергер показали, що руйнування предметів дійсно підвищує у суб'єкта відчуття контролю над середовищем.

Інші дослідження непрямым чином підтверджують теоретичне положення даної моделі. Розглядаючи залишення написів і малюнків в якості одного з видів руйнування середовища, Р. Рубек і Р. Патнаїк встановили на вибірці студентських гуртожитків одного з університетів Індії, що в гуртожитках, на стінах яких виявлено менше графіті, знаків і оголошень,

мешкають індивіди, більшою мірою переконані у своїй здатності контролювати середу. М. Шварц і Дж. Довидіо, вивчаючи зв'язок особистісних характеристик з нанесенням написів і малюнків на стіни, використовували подібну характеристику локусу контролю, тобто ступінь, в якій люди сприймають своє життя як контрольовану зсередини за допомогою власних зусиль (інтерналі) або керовану зовнішніми силами (екстернали). Вони виявили, що ті, кому властиво залишати написи, частіше мають екстернальний локус контролю, ніж ті, хто не малював на стінах і партах. За П. Річардсом, школярі з відчуттям меншою самоефективності кілька частіше за інших повідомляють про руйнування шкільної та позашкільної власності [196].

В.Р. Павелків розглядає деструктивну поведінку як руйнівну для людини поведінку, яка характеризується істотними відхиленнями від існуючих психологічних і навіть медичних норм, в результаті якого сильно страждає якість життя людини. Особистість перестає критично переглядати і оцінювати свою поведінку, виникає нерозуміння того, що відбувається і когнітивне спотворення сприйняття в цілому. Як підсумок знижується самооцінка, виникають різного роду емоційні порушення, що призводить до соціальної дезадаптації, причому в самих крайніх проявах.

Деструктивність сама по собі присутня абсолютно в кожній людині, але проявляється тільки в складні, важкі, можливо, переломні моменти життя. Часто це трапляється з підлітками, у яких до психологічних нормативних проблем додається ще навчальне навантаження і складні взаємини зі старшим поколінням. У деяких випадках можливі також деструктивні зміни особистості, які полягають у руйнуванні самої структури особистості або, як варіант, деяких окремих її компонентів. Зустрічаються різні форми цього явища: деформація мотивів поведінки, деформація потреб, зміни характеру і темпераменту, порушення вольового управління поведінкою, неадекватна самооцінка і проблеми в спілкуванні з оточуючими [157].

Інший дослідник проблеми, О.С. Осипова, розрізняє два види девіантної поведінки: творчої і руйнівної спрямованості. Девіантна поведінка деструктивної спрямованості - вчинення людиною або групою людей соціальних дій, що відхиляються від домінуючих в соціумі (окремої соціальної групи, стратегії) оціокультурних очікувань і норм, загальноприйнятих правил виконання соціальних ролей, що тягнуть за собою стримування темпів розвитку суспільства: руйнування енергетичного потенціалу окремих особистостей і суспільства в цілому. О.С. Осипова вказує на зв'язок девіантної поведінки з ризиком, а також на те, що девіантна поведінка сприяє самоактуалізації, самореалізації і самоствердження особистості [155].

Масову деструктивність сучасного суспільства Е. Фромм пов'язує з поширенням свободи, яка не тільки приносить позитивні зміни, але і призводить до негативних наслідків: втрати почуття приналежності до соціуму і почуття безпеки. Свободі супроводжують почуття власної незначущості, відчуженості і самотності. Існують позитивні та негативні способи подолання наслідків свободи. Одним з неконструктивних механізмів «втечі від свободи» є деструктивність. Виявляючи деструктивність, людина намагається долати почуття неповноцінності і відчуженості, підкоряючи або знищуючи інших. Основними причинами деструктивності Він вважає нарцисизм, відсутність можливостей для творчої самореалізації, відчуття ізольованості і «нікчемності» [218]. Погляди Е. Фромма багато в чому поділяє прихильник гуманістичної психології А. Маслоу, який вважає, що у людини немає деструктивного інстинкту. На його думку, джерелами прояви ворожості і деструктивності є культура, середовище і навчання [134].

Узагальнюючи роботи сучасних вчених, можна виділити групи факторів, що визначають деструктивність:

1. Біомедичними передумовами деструктивності є як вроджені, так і придбані під впливом несприятливих умов життєдіяльності індивіда чинники. До цієї групи факторів відносяться психопатії, нервово-психічні

захворювання, неврастенії, що підвищують збудливість нервової системи, прикордонні стани, спадкові захворювання, обтяжені алкоголізмом, зміна хімічного складу навколишнього середовища, що викликає різні психосоматичні, алергічні, токсичні захворювання, зайві психофізіологічні навантаження [29] .

2. В залежності від прихильності автора до певного наукового напрямку, до психологічних детермінант деструктивності відносять різні чинники. Згідно бихевиористической концепції, деструктивне (агресивне) поведінка зумовлена середовищні фактори без урахування внутрішніх мотиваційних імпульсів особистості. Психоаналітична концепція передбачає джерелом деструктивності внутрішньоособистісні конфлікти. У гуманістичної психології основною причиною деструктивності називається відсутність можливості задоволення індивідом своїх базових екзистенціальних потреб.

Крім того, психологічними джерелами деструктивності називаються наявність акцентуації характеру, кризові явища в процесі розвитку особистості, неусвідомлювані мотиви різного характеру та генезу, наявність установок, які є основою для виникнення різних типів деструктивної поведінки.

1.2.2. Чинники деструктивної поведінки молодших школярів

Проблема деструктивної поведінки залишається актуальною на протязі усього існування людства у зв'язку з його поширеністю і негативним впливом. Існує багато уявлень щодо деструктивної поведінки і її походження.

На основі узагальнення наукових праць, умовно можна виділити чотири етапи, до розуміння психологічного змісту деструктивної поведінки в історичному контексті:

Перший етап (IV століття), пов'язаний с пробою древніх мислителів, комплексно оцінити даний феномен та описати деструктивні дії різних людей. В древні часи, феномену як деструктивність ще не існувало, її трактували як: «злочинність», «гріховність», «зіпсованість», «руйнівність»,

«аморальність». Про це вказують роботи античних філософів, таких як: Платон, Аристотел, Гіппократ, у яких деструктивна поведінка людей розглядалась на рівні категорії етики та моралі. Морально-етичні аспекти деструктивної поведінки аналізувалися в думці філософських поглядів стоїків, епікурейців. Також в цьому аспекті слід визначити, опосередкові дослідження на рівні відхилень у поведінці: Авіцена, Аверроеса, Галена, які дозволили сформулювати припущення о залежності індивідуальної свідомості від культурних форм суспільного життя, психічного від біологічного (як основи), темпераменту, як формально-динамічної структури. [113].

Вищевикладене засвідчує, що беззаперечною заслугою античної філософії, є привнесення до розуміння причин деструктивності, саме ендогенних чинників людської природи, які є невід'ємними від неї. Другий етап (V-XV століття), розглядається за часи Середньовіччя, де людина і її поведінка пов'язана з поняттям «свободи», яке розумілось, як довільна діяльність, за умови дотримання вимог релігії та відповідальності [113]. Крім цього, важливо відмітити, що під деструктивною поведінкою у європейському Середньовіччі, визнавалась не лише гріховна поведінка та діяльність, але і відповідні погляди, наміри, думки. Тобто ми бачимо, що на цьому етапі дана проблема трактується в аналізі різних філософських поглядів, до осмислення сутності деструктивної поведінки.

Третій етап (XIV-XVI століття) спостерігається за часів епохи Відродження, де маються цікаві дані з порушеної проблеми, в роботах філософів Б. Телезіо, Х.Уарте, Р. Гокленіуса, які деструктивність аналізували на рівні емоційної сфери, симптоматики істерії, депресії, неврозів та ін. [13]

Четвертий етап (XVII-XVIII століття) пов'язаний с пробою філософів Ж.Ламетрі, К. Гельвецій, Д. Дидро, П. Гольбах, епохи Просвітництва, більш детально розглянути людські цінності, потреби і мотиви, які подалі впливали на поведінку людей. Дещо по іншому, проблему деструктивної поведінки, як певне відхилення, описував Дж. Локка, Е. Б. Конділ'яка, Дж. Берклі, на рівні

етичних особливостей людини [13] Також, слід виділити роботи Е. Дюркгейма [67;68], які послужили початком розробки деструктивної поведінки, на рівні соціально-психологічного аналізу.

На думку Ц. П. Короленко і Т. А. Донських, всі охарактеризовані форми деструктивної поведінки відповідають таким критеріям девіантності, як погіршення якості життя, зниження критичності до своєї поведінки, когнітивні спотворення (сприйняття і розуміння того, що відбувається), зниження самооцінки і емоційні порушення. Дані форми з великою ймовірністю призводять до стану соціальної дезадаптації особистості аж до повної її ізоляції [107].

Деструктивна поведінка в залежності від цілей може бути зовнідеструктивною - спрямованою на порушення соціальних норм і внутрішньодеструктивною - спрямованою на дезінтеграцію самої особистості, її регрес (Табл. 1.1).

Від виду норми, що порушується і негативних наслідків відхилень у поведінці О. В. Змановська виділяє [79]:

1. Антисоціальну (делінквентну) поведінку - це поведінка, що суперечить правовим нормам, що загрожує соціальному порядку і благополуччю оточуючих людей, що тягнуть за собою кримінальну (громадянську) відповідальність. Вона включає будь-які дії або бездіяльності, заборонені законодавством: хуліганство, крадіжки, грабежі, вандалізм, фізичне насильство, торгівля наркотиками, жорстоке поводження з тваринами, злодійство, підпали.

2. Асоціальну поведінку - це поведінка, що уникає виконання морально-етичних норм, безпосередньо загрожують благополуччю міжособистісних відносин: агресивна поведінка, проституція, спокушання, вуайерізм, ексгібіціонізм, бродяжництво, графіті, шрамування, татуювання, лихослів'я, брехня, жебрацтво. Межі асоціальної поведінки особливо мінливі, оскільки вона більше за інших поведінкових девіацій знаходиться під впливом культури і часу.

3. Аутодеструктивну (саморуйнівну) поведінку - це поведінка, що відхиляється від медичних і психологічних норм, що загрожує цілісності і розвитку самої особистості.

Таблиця 1.1.

Форми деструктивної поведінки	Види деструктивної поведінки	Характеристика видів деструктивної поведінки
Зовнішньодеструктивна поведінка	Адиктивне	Використання будь-яких речовин або специфічної активності з метою відходу від реальності і отримання бажаних емоцій
	Антисоціальне	Вчинення дій, що порушують встановлені закони і права інших людей
Внутрішньодеструктивна поведінка	Суїцидна	Поведінка, що характеризується підвищеним ризиком самогубства
	Конформістська	Поведінка, що позбавлена індивідуальності, орієнтоване виключно на зовнішні пріоритети
	Нарцисична	Поведінка, керована почуттям власної граціозності
	Фанатична	Поведінка, що виражається у формі сліпий прихильності будь-якої ідеї, поглядам
	Аутистична	Поведінка, що виявляється у вигляді безпосередньої відгородженості від людей і навколишньої дійсності, заглибленості у світ власних фантазій

Саморуйнівна поведінка проявляється в наступних формах[79]:

- хімічна залежність (наркотики, алкоголь),
- харчова залежність;
- фанатичне поведінку (релігійні культу);
- комп'ютерна залежність;
- суїцидальна поведінка;
- віктимна поведінка (поведінка жертви);
- діяльність з вираженим ризиком для життя (екстремальні види спорту, істотне перевищення швидкості при їзді на автомобілі та ін.).

У поведінці людини поєднуються компоненти різного рівня - біологічні, психологічні і соціальні. Залежно від того, якому з них в рамках тієї чи іншої теорії надається головне значення, визначаються і основні причини цієї поведінки. Тому і класифікація причин девіантної поведінки може будуватися за схемою: концепції, що приділяють головну або виняткову увагу біологічним детермінантам (причинам); концепції, що роблять акцент на психологічних факторах; концепції, що пояснюють деструктивну поведінку виключно соціальними причинами [49].

Серед біологічних причин можна виділити: ураження ЦНС; важкі соматичні захворювання раннього віку; хронічні соматичні захворювання; спадкова схильність до тих чи інших відхилень (наприклад, синдром дефіциту уваги, обтяжений алкоголізм); неврози і розлади; затримки психічного розвитку; захворювання з передбачуваним фатальним результатом; раннє статеве дозрівання або його дисгармонія; збочені або гіпертрофовані біологічні потреби (юнацька гіперсексуальність); різні фізичні недоліки, дефекти мови; зовнішня непривабливість; психічні захворювання (шизофренія, епілепсія).

До індивідуально-психологічних особливостей можна віднести: акцентуації (в деяких випадках патологічного характеру), неадекватна самооцінка; низька самоповага; відхилення в психічному розвитку,

інфантильність суджень; відставання в розумовому розвитку; емоційна нестійкість; агресивність; деформації потребностно-мотиваційної сфери; підвищена тривожність, страхи; залежність від оточуючих, конформність; відсутність почуття безпеки; усвідомлення неможливості відповідати очікуванням сім'ї; нездатність впоратися з навчальним навантаженням; низький рівень вербального інтелекту; схильність до відходу від важких ситуацій, слабкість реакцій на осуд; слабкість функцій самоконтролю та саморегуляції; афективна збудливість, імпульсивність; невиразність шкільних інтересів, негативне ставлення до навчання.

До цієї ж групи можна віднести наступні недоліки характеру, які проявляються в різних видах діяльності, ставлення до себе і інших людей, які є наслідком неправильного виховання: лінощі, відсутність бажання вчитися і працювати; пасивність поведінки, байдужість до навколишнього життя, несамостійність в будь-яких видах діяльності; неорганізованість, що виявляється в схильності до дезорганізації, протидії, провокуванні непослуху у інших, невміння управляти власною активністю, несамостійності в організації власної діяльності або жорсткої самоорганізації без урахування власних можливостей; ненаполегливість, що характеризується нездатністю ставити важкі, далекі цілі або керуватися ними, навіть якщо вони поставлені; егоїстичність, що базується на перевазі особистих інтересів інтересам інших людей і суспільства в цілому; недисциплінованість; упертість, примхливість; грубість; брехливість.

Серед соціальних причин, на наш погляд, найбільш істотними, впливають на формування і прояв відхилень у поведінці дитини, є: несприятливе сімейне виховання; неблагополучний характер міжособистісних відносин з однолітками і дорослими; загальні несприятливі умови соціокультурного розвитку суспільства.

Л. А. Грищенко та Б. Н. Алмазов, порівнюючи і аналізуючи психолого і морально-правову сторони деструктивної поведінки неповнолітніх, пропонують розділити їх на три категорії [58]:

1) неповнолітні злочинці, які порушили кримінальний закон у тому віці, який зобов'язує їх нести відповідальність;

2) проступки дітей, які не мають протизаконного змісту (втеча з дому, азартні ігри і т.п.), або при наявності такого не підлягають кримінальній відповідальності за віком;

3) інші неповнолітні, проступки яких не виходять за рамки пустоці.

Досліджуючи закономірності деструктивної поведінки Ю.А. Клейберг пропонує класифікувати його форми в такий спосіб:

1. За типом яку порушували соціальної норми:

- доброякісно-адаптивний тип;
- деструктивно-дезадаптивний тип.

2. По спрямованості деструкції:

- зовні деструктивне;
- побічно-деструктивне;
- аутодеструктивне [93].

Н. Ю. Максимова [130], відповідно до основних причин, що викликають деструктивну поведінку виділяє чотири групи дітей:

1. Першу групу представляють діти, причиною важковиховуваних яких є відхилення в розвитку емоційно-вольової сфери, надмірно виражені індивідуально-типологічні особливості, аж до акцентуацій характеру, психопатій.

2. До другої групи входять діти, у яких опірність вимогам вихователя викликана невірними формами впливу. Наприклад, якщо вчитель, спілкуючись з учнем, не враховує його вікові особливості, то протест проти норм і правил нав'язуваних таким педагогом, буде цілком закономірним. Так, недисциплінованість учні є своєрідним відповіддю на нетактовність вчителя, неувага до емоційного стану учня, переживань, викликаним несприятливо ситуацією, що склалася (Наприклад, неблагополуччя або нещастя в родині учня; виникнення незначних дефектів його зовнішності; труднощі в спілкуванні з однокласниками). Важковиховуваність такого типу є

ситуативною, «Помилковою», і діти цієї групи не мають потреби в спеціальних виховних впливах. Навпаки, саме педагог повинен переглянути свою позицію і знайти вихід з ситуації, що склалася.

3. Третю групу складають діти, поведінка яких обумовлена значними прогалинами в оволодінні моральними і етичними знаннями, несформованістю моральних уявлень і, особливо, навичок моральної поведінки. Це діти, які в силу безконтрольності і потурання дорослих не звикли стримувати свої імпульсивні пориви, зважати на навколишнє. Такі учні порушують норми і правила поведінки не тому, що заперечують їх цінність, а тому, що не навчилися ще володіти своєю поведінкою, не можуть відмовитися від миттєвих бажань заради виконання належного. Зазвичай вони усвідомлюють свої недоліки і хочуть позбутися від них, але їм не вистачає сили волі. Завдання педагога в даному випадку повинно полягати в тому, щоб посилити вже наявні мотиви учня зовнішніми стимулами. Іншими словами, необхідна постійна кропітка робота, спрямована на заповнення тих прогалин у вихованні, які були допущені раніше. Систематичний контроль з боку вчителя, постійна підтримка дитини в його прагненні оволодіти своєю поведінкою приносять позитивні результати.

4. Четверту групу дітей, у яких опірність педагогічним впливам обумовлена змінами особистості, пов'язаними з спотвореннями уявлень про свої взаємини з оточуючими, можна назвати власне важковиховувані. Такі діти вимагають підходу, який передбачає переробку їх моральних уявлень і якостей особистості, тобто перевиховання. Діти цієї групи не приймають зауважень і вимог педагогів, як би справедливі вони не були.

Незважаючи на те, що поведінка таких учнів явно суперечить існуючим нормам, вони не бажають змінювати його, відмовляються від допомоги в навчанні і взагалі заперечують необхідність будь-якого втручання в їхнє життя. Найскладніше тут полягає в тому, що учень впевнений у своїй правоті. Він дійсно не бачить своїх негативних якостей і завжди може виправдати навіть самі непривабливі вчинки. Причину невдач в навчанні

учень шукає в зовнішніх обставинах: надмірну складність програмного матеріалу, несправедливості вчителів і т. п. Неадекватне ставлення учня до результатів свого навчання стає причиною наростаючого спротиву учня педагогічним впливам. Ці фактори призводять до виникнення педагогічної соціальної занедбаності [130].

У своїй книзі «Соціально-педагогічна занедбаність дітей та підлітків» Р.В. Овчарова [151] визначає зовнішню симптоматику соціальної занедбаності в дитячому віці наступним чином: а) деформованість комунікативних потреб і соціальних мотивів поведінки - слабка активність і самовираження в спілкуванні з однолітками; низький рівень співпраці з дітьми; байдуже ставлення до визнання власних успіхів; труднощі взаєморозуміння у відносинах з однолітками; б) нерозвиненість соціально-комунікативних якостей і властивостей особистості - неспостережливість, неухважність в сфері відносин, некімітливості в соціальних ситуаціях; замкнутість, нетовариськість: емоційна тупість, нечуйність; нечутливість, нещирість, нетерпимість; ворожість, агресивність; недоліки в розвитку мови; бідність словникового запасу; низький рівень загальної обізнаності; в) низька здатність до соціальної рефлексії - неадекватне ставлення до соціального схвалення або несхвалення; недостатній обсяг соціально-етичних знань; сугестивність або впертість, негативізм; реакції імітації та догляду - підвищена образливість і конфліктність; труднощі спілкування з оточуючими; неадекватна поведінка, неадекватне ставлення до себе та інших; г) труднощі в оволодінні соціальними ролями - неприйняття багатьох соціальних ролей в ігрових і реальних відносинах; затримка на ролі «маленького», «підлеглого» (веденого); відмова від сюжетно-рольових ігор; наповнення виконуваних ролей неадекватним змістом; прийняття на себе ролі «блазня», «клоуна»; низький соціальний статус; боязкість, невпевненість, тривожність; млявість, пригніченість, необґрунтовані страхи; підвищена конфліктність; залежність або нав'язливість, балакучість, рухова і емоційна розгальмування.

Соціальна та педагогічна занедбаність тісно пов'язані з між собою, взаємодоповнюють і поглиблює один одного, при певних умовах ведуть до правопорушень. Тому їх попередження та ліквідація вимагають комплексних соціально-психологічних і корекційно-педагогічних впливів, що спираються на знання природи, умов і причин цього асоціального явища.

К.В. Злоказов трактує деструктивну поведінку як вид активності людини, яка змінює соціальні об'єкти шляхом їх руйнування. Таке бачення деструктивності обмежує коло негативних явищ, але дозволяє звертатися до руйнівної поведінки психічно здорових людей [77].

Різні форми руйнівної поведінки розглядаються в контексті трьох областей аналізу: інтраперсональна (ставлення до самого себе і власного тіла), інтерперсональна (міжособистісні стосунки) і метаперсональна (рольова поведінка людини в соціальних структурах). Інтерперсональна деструктивна поведінка описана через вплив людини на оточуючих його людей. У цьому значенні вона відрізняється від інтраперсональної поведінки, що ілюструє вплив людини на власне тіло, і від метаперсональної, яка розкриває деструктивну поведінку людини як носія соціальної ролі в системі суспільних відносин [78].

Деякі вчені (Ольшанський Д., Лукабо Р., Фукуа Х., Кенджеми Д., Ковальски К.) вивчаючи психічні підстави схильності людини до руйнування зазначають, що деструктивні дії, як правило, роблять люди, які не змогли задовольнити свої фундаментальні потреби, перш за все потреба в самоствердженні, в реалізації свого творчого потенціалу. Незадоволеність основних потреб породжує у людини стан фрустрації, високу тривожність, втрату сенсу життя - і одним з можливих способів подолання особистісних проблем в такій ситуації може стати деструктивна діяльність.

Головним мотивом деструктивної діяльності, як правило, є досягання за рахунок здійснення руйнівних дій відчуття власної значущості, своєї переваги над іншими людьми. Крім того, людина, що здійснює деструктивні дії, може керуватися ідеологічними мотивами, мотивами активного зміни

світу, влади над людьми і деякими іншими. Важливим мотивом звернення до деструктивної діяльності є також потреба приналежності до групи.

Характерними особливостями осіб, схильних до деструкції, є висока тривожність, вразливість, надмірна емоційність, гіперчутливість до негативних впливів, почуття власної неповноцінності, замкнутість. Як зазначає Е. Фромм, деструктивність виникає тоді, коли людина «не може творити, ... постійно відчуває свою ізольованість і нікчемність»; саме в цьому випадку особистість прагне «самоствердитися будь-яку ціну, хоча б ціною варварського руйнування» [218 С.136]. Деструктивна діяльність - це спроба подолати свою нікчемність, усвідомлення якої дуже травматично; бажання затвердити себе, перш за все у власних очах, подолати свою ізольованість від суспільства і довести свою значимість [124].

З урахуванням вищенаведеного можна виділити, що виходячи з нашої роботи найбільший інтерес уявляють для нас дослідження, де проблема деструктивної поведінки розглядається саме в молодшому шкільному віці.

Проблема деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку недостатньо вивчена в сучасній психології, як в теоретичному [10;29;40;56;57;113] так і практичному аспекті. Маються чисельні дані [18; 77; 78; 107; 124; 141;148;157;205;208 та ін.], про різні деструктивні прояви в поведінці сучасних дітей шкільного віку, які мають тенденції змінюватися роками та набувати більш стійких рис. Психолого-педагогічні дослідження, спрямовані переважно на процес виховання та корекцію деструктивних дій. Поясненням виникнення деструктивної поведінки, займаються вчені на рівні психофізіологічних особливостей розвитку особистості дитини, психологічних ознак що її характеризують, виникненням змін в прояві та окремих детермінуючих факторів.

Встановлені в цьому аспекті дані засвідчили, що серед причин виникнення деструктивної поведінки в дитячому віці І.О. Фурманов, виявив надмірне підпорядкування дитини волі дорослого, подавлення самостійності й ініціативи дітей, а також їх активності [220]. Більш того в своїх

дослідженнях, автор відмічає, що у дітей деструктивна поведінка може бути сублімованою або перетвореною в конструктивну агресивність, спрямовану на руйнування старого, непотрібного і побудови чогось нового, більш досконалого.

Як засвідчив попередній аналіз, на жаль в сучасній психології маються неоднозначні підходи до розуміння змісту та ознак, що характеризуються деструктивною поведінкою. Виконане в цьому аспекті дослідження дозволило виділити кілька підходів, що до психологічних основ виявлення деструктивної поведінки дитини:

Перший підхід будується на комплексній оцінці даного феномену. Найбільш узагальнено це демонструється у дослідженнях Е. Фромма, в яких деструктивна поведінка розглядається, як задоволення суб'єктом своїх потреб за рахунок прямого або непрямого, частіше не усвідомленого, насильства над особистістю іншої людини [218].

Другий підхід, переважно зводить розуміння деструктивної поведінки до прояву, перш за все в зміні емоційній сфері особистості, що розвивається. Таке розуміння більш чітко висловлює О. В. Змановська, стверджуючи, що деструктивна поведінка - альтернативний спосіб адаптації окремих індивідів і соціальних груп до стресогенного характеру життя [79]. Авторка, всі види девіацій поведінки розташовує на шкалі деструктивності, виходячи зі спрямованості поведінки «на себе» (пасивно-деструктивне - саморуйнівне і активно-деструктивне-самовбивче) або «на інших» (активно-деструктивне - антисоціальне; відносно-деструктивне - просоціальне; пасивнодеструктивне - асоціальне). В основу типології девіантної поведінки вона пропонує покласти такі критерії як: масштабність і тривалість протікання явища, тип норми, що порушується, мотивацію і наслідки деструктивної поведінки (позитивні або негативні). Результуючий вектор типології девіантної поведінки, виглядає наступним чином: антисоціальне (порушує правові норми), асоціальне (ухилення від виконання вимог морально-етичних норм), аутодеструктивне (саморуйнівне, загрозливе цілісності і розвитку особистості) [79].

Прихильники третього підходу (Б. Телезіо, Х. Уарте, Р. Гокленіус [13]), більш акцентують увагу на розумінні такої поведінки, як на рівні відхилення психічного розвитку чи певних акцентуаціях. Відносно, певні аспекти деструктивної поведінки при розгляді акцентуації характеру, прямо чи опосередково аналізував німецький психіатр К. Леонгард [119]. На його думку в розвинених країнах приблизно 50% населення мають ознаки відноситься до акцентуованих особистостей. Відомо, що акцентуації в ряді випадків поєднуються з поведінкою, що відхиляється, на рівні протиправних та суїцидальних дій. Проявом такої поведінки можуть виступати такі ознаки, як: агресивні дії, гнів, зниження адаптивних можливостей у дитини.

Отже, можна виділити такі умови деструктивної поведінки школярів:

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

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

3. Монополізація дитини школою. Дитина поставлений в положення повинності, він «зобов'язаний» служити школі. При великий навчального навантаження дітей і батьків не покидає відчуття великої зайнятості, стомлюваності, фізичних і нервових перевантажень, непосильних для

незміцненого дитячого організму і психіки. Протест проти монополізації виражається як деструктивна поведінка, спрямоване на руйнування встановлених школою правил: запізнення, прогули, порушення в формі одягу.

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

1.3. Концептуальна модель дослідження емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів

Період молодшого шкільного віку, який досить часто дослідники називають «вершиною дитинства», є досить складним у житті кожної людини. Молодший школяр зберігає багато якостей, які були сформовані ще на етапі дошкільного дитинства - легковажність, наївність, відсутність досить сильних афективних спалахів і конфліктів з незначних приводів. Втрата дитячої безпосередності у поведінці, завдяки зміні як соціальної ситуації розвитку, так і провідної діяльності, призводить до виникнення нового особистісного ставлення до навколишнього, викликаючи зовсім нові емоції, нові інтереси, цінності, що повністю змінює не лише поведінкові реакції дитини, але і все її життя. За думкою Н.М. Атаманчук, М.Р Бітянкової, І.А. Василенко, Л.А.Венгера, К.А. Дишель, О.Л. Кононко, О.О.Карабанової, Л.В. Крюкової, І.П. Лисенкової, О.І. Маляр, І.В. Мельничук, С.М. Томчука та інших фахівців у галузі молодшого шкільного віку, даний вік є найбільш «емоційно насиченим». Дослідники вважають, що навчання у школі викликає у дитини певні особистісні та поведінкові зміни, які значною мірою

впливають на зміст емоційного життя і характер взаємодії з оточуючими людьми, серед яких не лише сім'я, але й учитель та однолітки. Від того, яким чином дитина сформує свої стосунки з оточуючими, буде залежати і ставлення дитини до себе, формування її «образу Я», а також і загальний емоційний фон, що є досить важливим для формування зростаючої особистості.

Зміна самосвідомості, як психологічного новоутворення, призводить до переоцінки цінностей, розширення меж пізнавальної сфери, мотивації, міжособистісних стосунків тощо. У дитини поступово формується інше ставлення до своїх афективних переживань, виникає їх узагальнення, що призводить, за висловлюванням Л.С. Виготського [44], до формування афективного стійкого комплексу - почуття неповноцінності, приниження, ображеного самолюбства, почуття власної значущості, компетентності, винятковості. Звісно, у подальшому житті ці афективні утворення можуть змінюватися, навіть зникати завдяки отриманню іншого досвіду. Але деякі з них, постійно підкріплюючись відповідними подіями і оцінками, можуть бути зафіксованими у структурі особистості і впливати на особистісне становлення дитини. Все це призводить до того, що емоційні переживання отримують новий сенс для дитини.

Між різноспрямованими переживаннями виникають нові зв'язки, що спонукає до можливої боротьби переживань та виникнення глибоких змін у емоційно-поведінковій сфері дитини. Це і є необхідністю пошуку нових моделей та інструментів, які б стратегічно визначали шлях до емоційно-поведінкової стабільності та визначення додаткових особистісних ресурсів молодшого школяра.

Безперечно, дослідження такого інтегративного явища, як емоційно-деструктивна поведінка, передбачає, в першу чергу, вивчення його складових. До такого висновку нас спонукали отримані результати досконалого аналізу наукової літератури (див. Розділ I) та спостережень. Специфіка прояву дитячих поведінкових деструкцій зумовлена

фізіологічними, соціальними та психологічними чинниками, серед яких соціальні суттєво впливають на виникнення порушень в особистісній сфері молодшого школяра (Л.І. Божович, Л.С.Виготський, О.І.Захаров, О.М. Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін та інші). Соціальний та психологічний чинники є провідними у дитячому віці. Вони викликають первинні емоційні порушення дітей, яскраво виявляючись у поведінці, в дезадаптації, у перериванні вільної взаємодії з навколишнім середовищем [159].

Отримані теоретичні дані з проблеми емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку дозволили нам гіпотетично передбачити та змодельовати критерії, їх ознаки та показники зазначеного феномену. Належність моделі будь-якого психологічного явища визначає стратегію певного виду діяльності особистості, що передбачає рух до досягнення поставлених цілей. За висловлюванням С.Д. Максименка, модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта або явища відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта [129].

Розробку моделі емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів ми здійснювали, використовуючи теоретико-емпіричні дані доступних нам вітчизняних та зарубіжних досліджень, виходячи з актуального рівня наукових уявлень про сутність вказаного феномену та спираючись на знання про даний вид моделювання.

Представлена нами модель відображає сукупність критеріальних характеристик, які у поєднанні своїх показників визначають виникнення, протікання та розвиток специфічних особливостей емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку. Когнітивний, рефлексивний, комунікативний і поведінковий критерії, з нашої точки зору, є змістовими складовими емоційно-деструктивного відображення молодшими школярами характеру взаємодії з оточуючими. Дані критерії поєднують у собі

показники, що визначають певні характеристики критеріальних ознак поведінкових деструкцій (див. Рис.1.1.).

Когнітивний критерій емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів є характеристикою домінування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви, мовлення, волі тощо), які визначають можливості оволодіння знаннями, ідентифікацію емоцій, розвиток здібностей розуміти емоційні прояви оточуючих людей тощо. Поняття когнітивності (від лат. "cognoscere"-пізнавати) передбачає те, що людина не просто механічно реагує на внутрішні чинники або зовнішні події. У особистості постійно виникає прагнення усвідомити та організувати отриману інформацію для подальшого прийняття рішень і виконання певних дій [197].

Особистість виявляє певну активність у своєму прагненні осмислити надбання реального досвіду, краще уявити собі майбутнє і творити свою долю. Онтогенетичне формування теорій та гіпотез про себе та інших, дотримання своїх поглядів на протязі життя, стає не лише важливим у сприйнятті подій, а й у виборі нових форм поведінки. Виникнення ірраціональності думок може призвести до появи у поведінці деструктивних форм, а завдяки збереженню, впорядкуванню, перетворенню і відтворенню у психіці дитини емоцій відбувається відображення специфічних їх проявів у взаємодії з дорослими та однолітками.

За результатами досліджень С.Г.Желтової [70] феномен когнітивності визначається здібністю людини до внутрішнього самовдосконалення, що дозволяє особистості вже з молодшого шкільного віку контролювати прояви негативних якостей свого характеру. Звісно, кожній дитині дуже хочеться бути "хорошою" в очах батьків, учителя та однолітків, завдяки чому вона намагається уникати тих негативних емоцій і поведінкових проявів, які виникають в результаті "помилкових" ідей та вчинків.

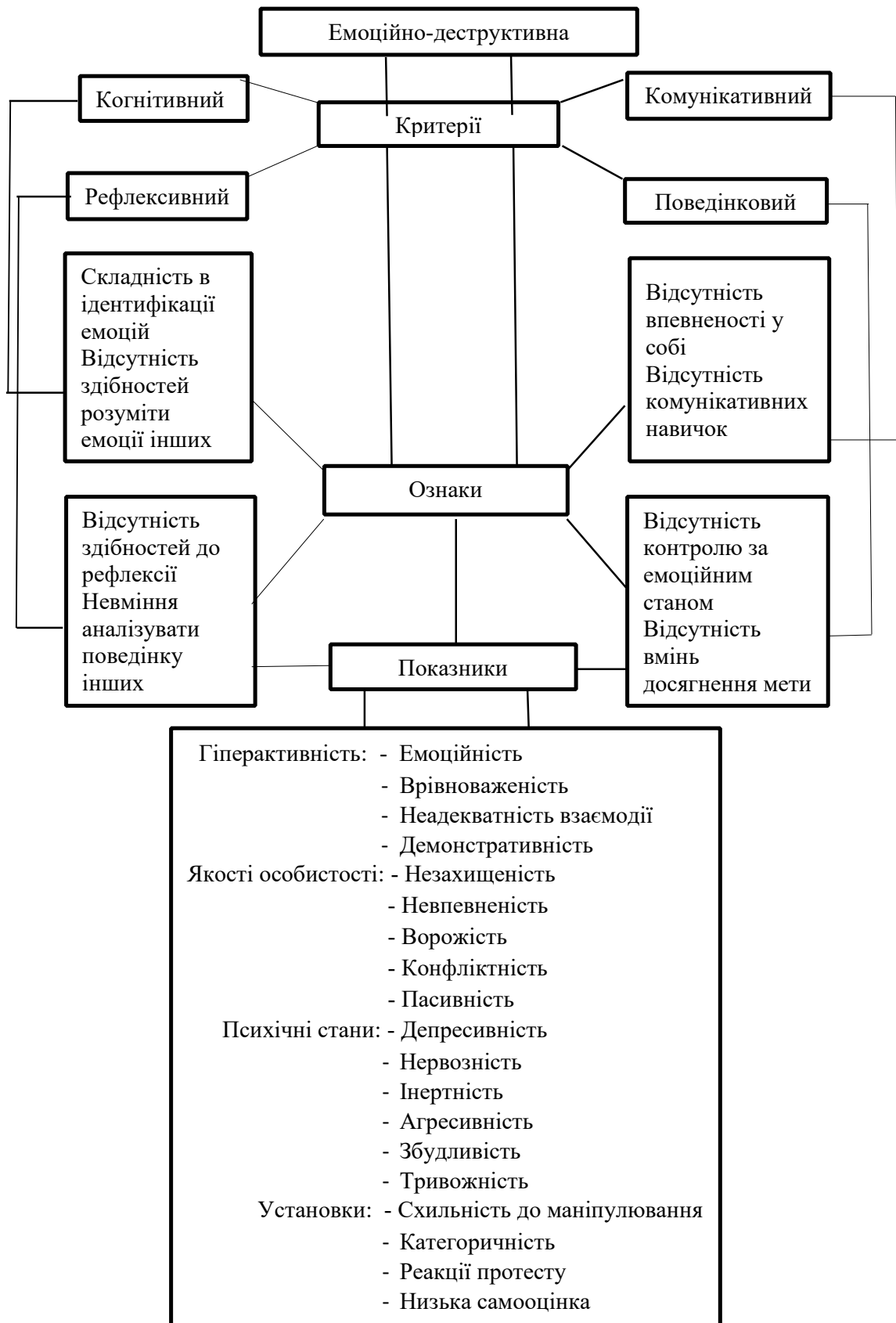


Рис.1.1. Структурна модель емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку

Неповнота знань та відсутність умінь визначення їх актуальності, недостатність дієвості, низький рівень відповідності уявлень, переконань, спрямованості дитячої особистості соціальним нормам, недостатня розвиненість оціночно-нормативного компоненту супроводжується проявами негативної емоційної палітри, що порушує повноту реальних поведінкових зв'язків з суспільством [70].

Важливість рефлексивного критерію у прояві емоційно-поведінкових деструкцій визначається нерозвиненістю здібності до рефлексії та виникненням труднощів аналізу поведінки інших людей. Рефлексія (від лат. reflexio- “відображення”) є унікальною здатністю людської свідомості у процесі діяльності сприймати саму себе [33], вона характеризується процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [197].

Критерій рефлексивності визначає емоційно-деструктивну поведінку молодших школярів. по-перше, критичністю, яка засновує оцінку свого погляду на ситуацію; по-друге — невмінням співставлення своїх дій з проблемною ситуацією та невмінням їх регуляції відповідно до умов, що виникли. Уже в молодшому шкільному віці формується схильність до роздумів над собою, які супроводжуються проявом у дітей уваги до своїх внутрішніх процесів. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяє формуванню у молодших школярів уміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії [186].

Звичайно, ці особливості формуються лише у взаємодії з оточуючими дитину людьми. Саме через спілкування можна бачити індивідуальні розбіжності вираженості різного рівня рефлексивності. Здібність до рефлексивності і її ефективність найбільш виражені у ситуації необхідності прийняття швидкого рішення. Недарма М.О. Холодна, розглядаючи когнітивні стилі, рефлексивність протиставляє імпульсивності [223]. Зокрема, становлення рефлексивних здібностей молодших школярів багато в чому залежить від того, наскільки очікується від дитини аналіз особистих робіт, вчинків, дій і планів.

На етапі молодшого шкільного віку діти усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які характеризують їх як школярів. Часто це буває копіювання висловлювань і оцінок дорослих, оскільки школяр дивиться на себе очима дорослого, повторює лише те, що чув від дорослих. Формування ж свого “Я” можливе лише за результатом зовнішньої інформації про себе, уваги до себе саме дорослої людини. Тому дитина інколи поводить себе досить дивно (з погляду дорослого), намагаючись привернути до себе увагу різними способами, конфліктуючи з однолітками, порушуючи дисципліну на уроках [186, С.176].

Особистісна рефлексія надає можливість дитині більш адекватно оцінювати свої можливості і здібності, давати розгорнуті пояснення своїм діям і оцінкам. Завдяки зусиллям дорослих людей, які оточують дитину, відбувається становлення рефлексії як механізму саморегуляції діяльності та емоцій. Але і поведінка і дії дорослих (соціальні і ситуативні відхилення: алкоголізм, злочинність, бюрократизм, спекуляції, шлюб за розрахунком тощо) певним чином супроводжують виникнення емоційних розладів особистості дитини, що виявляється у її деструктивній поведінці. Емоційно-деструктивні паттерни поведінки не дають можливості дитині поставитись до впливів як зовнішніх, так і внутрішніх чинників з розумною усталеністю, гальмують відчуття дитини як повноцінного члена суспільства, сформованість конструктивних поведінкових основ, і спонукають до розвитку соціальної і особистісної дискредитації, конкуренції, уникання щирого спілкування тощо.

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

дослідники вважають, що велика кількість сучасних дітей відчуває під час комунікацій великі труднощі, що призводить до виникнення деструктивних форм у соціальній поведінці, деформує Я-концепцію дитини, викликає різні психоемоційні порушення [190].

Порушення взаємодії між молодшими школярами і оточуючими їх людьми перешкоджають ефективному вирішенню комунікативних завдань і супроводжуються нерозумінням один одного, негативними змінами у міжособистісних стосунках, актуалізацією деструктивних моделей взаєморозуміння.

Використання специфічних форм міжособистісної взаємодії молодшого школяра з оточуючими зумовлене ще і прагненням дитини копіювати дії вчителя, бажання сподобатися йому, виконувати те, що позитивно оцінюється дорослим. Вчитель початкової школи стає для дитини еталоном комунікативної взаємодії і молодший школяр свідомо наслідує вербальні і невербальні дії вчителя і тих дітей, які серед однокласників є досить популярними. Завдяки такому копіюванню у дитини виникає бажання бути не гірше за інших, а можливо, і краще. Тому школяр намагається створювати ефект особистісної значущості, оволодіваючи найбільш успішними, з його точки зору, діями спілкування, щоб бути кращим за інших і щоб учитель схвалив його. Але це бажання виділитися серед інших, завжди намагається поводити себе правильно, ніколи не порушувати дисципліну спонукає дитину до того, що їй необхідно весь час контролювати себе у спілкуванні, намагається стримувати афективні прояви, хвилювання. Звісно, такі дії супроводжуються підвищеним рівнем тривожності, підозрлістю, недовірливістю і поступово призводять до труднощів самореалізації і самовираження у спілкуванні, які супроводжуються афективно-деструктивними формами поведінки.

Деструкції поведінки більшою мірою характеризує поведінковий критерій, який визначається такими показниками, як: відсутність умінь контролювати свій емоційний стан; нерозвиненість здібностей вибирати

оптимальний засіб досягнення поведінкової мети; прояви дратівливості, тривожності, агресивності, жорстокості, примхливості, гіперактивності. Поведінкові акти молодшого школяра супроводжуються емоційними проявами (від лат. *emoveo* - вражаю, хвилюю) , станами, які зумовлюють усвідомлення та оцінювання значущості для особистості чинників, що безпосередньо впливають на дитячу психіку, перш за все, у вигляді безпосередніх переживань задоволення чи незадоволення актуальних її потреб.

Емоції з негативною модальністю для дитини молодшого шкільного віку є одним із головних гальмівних регуляторів її поведінки, проявів афектів, почуттів, настрою, де за участю рефлексії відбувається зв'язок з потребами, з соматичними відчуттями, викликаючи певні комплексні психічні стани, що супроводжуються складними аутодеструктивними поведінковими реакціями. Дитині молодшого шкільного віку властива недостатність розвиненості вольової регуляції поведінки, завдяки чому вона схильна до імпульсивних дій, несвідомої реалізації потреб завдяки прояву активності у знятті напруги.

Як відзначав Л.С.Виготський, здібність діяти довільно формується у дитини поступово на протязі усього молодшого шкільного віку. Як і пізнавальні процеси, так і поведінка формується у спільній діяльності дитини з дорослою людиною. Отже, гіпотетично можна уявити, що саме дорослі (як учитель, так і батьки) є тим регулятором, який допомагає дитині корегувати свої поведінкові дії у міжособистісних стосунках та знайти такі форми поведінки, що поступово стануть надбанням її індивідуальності [47].

Подана структурна модель поєднує в собі як критерії емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, критеріальні ознаки, так і показники, які є визначальними у вивченні особливостей афективних поведінкових деструкцій молодших школярів. Це: гіперактивність, спектр якостей особистості дитини, характеристики її психічних станів, установки.

Найбільш важливою, на наш погляд, характеристикою для визначення емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку є гіперактивність. Цим поняттям ще з XIX століття цікавились дослідники, пов'язуючи його з дефіцитом уваги [126], акцентуючи увагу на віковому аспекті 6-11 років, коли гіперактивність дітей має найвищі прояви.

З точки зору О.П.Шмакової гіперактивність у більшій мірі властива дітям першого класу у період адаптації до шкільного навчання [238]. І.В. Дубровіна зазначає, що гіперактивність є однією з найбільш поширених форм порушень поведінки серед дітей молодшого шкільного віку, причому у хлопчиків такі порушення фіксуються значно частіше, ніж у дівчаток [66]. Вчителі і батьки за результатами своїх спостережень відмічають надзвичайну рухливість, неспокій, непосидючість під час уроку і виконання домашніх завдань. Тобто, гіперактивній дитині досить важко концентрувати увагу на певному предметі чи явищі, вона постійно про щось говорить, заважає іншим дітям виконувати певний вид діяльності.

Підвищена активність може бути варіантом нормального розвитку, зумовленим типом темпераменту дитини або жорсткими вимогами дорослих (як батьків, так і вчителя). Такі прояви обумовлюють шкільну дезадаптацію і низьку успішність, незважаючи на досить високий інтелект дітей. У молодших школярів з певними проявами гіперактивності фіксуються і перші ознаки розладів соціальної поведінки. Психологи визначають гіперактивність як завищену рухову активність, як відхилення від вікових норм онтогенетичного розвитку що характеризується неуважністю, відволікаємістю, імпульсивністю поведінки і інтелектуальної діяльності, підвищеною активністю при нормальному рівні інтелекту [197].

Емоційна нестійкість, неврівноваженість, швидка стомлюваність, неадекватність взаємодії з оточуючими людьми, що інколи мають безцільний характер, можуть пояснюватися нестійкою роботою центральної нервової системи, стомлюваністю дітей молодшого шкільного віку від незвично великих фізичних та психічних навантажень. Як результат - формування у

дітей опозиційно-зухвалої поведінки, яка, супроводжуючись агресивністю, брехливістю, тривожністю, призводить до виникнення стійких емоційних поведінкових деструкцій.

Молодший шкільний вік досить часто називають вершиною дитинства, оскільки саме цей життєвий період є підсумковим для усталеності сформованих психологічних новоутворень дитинства. Дитина зберігає багато дитячих якостей - легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору, але вона вже починає втрачати дитячу безпосередність у поведінці, в неї з'являється інша логіка мислення. Дитина розмірковує, перш, ніж діяти, починає приховувати свої переживання і коливання, прагне не показувати іншим, що їй погано. Зовні дитина вже не така, як внутрішньо, хоча ще в значній мірі зберігаються і відкритість, і прагнення виплеснути всі емоції на однолітків і близьких дорослих, зробити те, що дуже хочеться. Знаходячись в обмежених умовах класу під час навчання у школі дитина відчуває певний дискомфорт, не маючи можливості вільно користуватися усіма якостями, які їй притаманні [174; 181].

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

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

Спостереження за школярами початкової школи дають можливість виділити певні категорії дітей, серед яких є діти досить шумні, з проявами гіперактивності, які без упину носяться по коридорах школи, на уроках часто відволікаються, з учителями поводяться досить розв'язно; а є діти, яким властива скутість, боязкість, зніяковілість, плаксивість; у деяких же дітей порушується сон, апетит, вони стають капризні, повертаються до колишньої провідної діяльності - сюжетно-рольової гри, і тому всюди їх супроводжують іграшки [174].

З точки зору Д.Б.Ельконіна та Л. А. Венгера [156], ці особливості викликані навантаженням, яке відчуває дитина, тими значними ускладненнями вимог, яким дитина повинна відповідати. Все це призводить до певних порушень дисципліни, поведінки дітей. Серед показників, які стимулюють появу поведінкових деструкцій молодших школярів, значне місце займають психічні стани тривожності, депресивності, нервозності, інертності, збудливості, агресивності.

Тривожність супроводжує певні переживання дитини, пов'язані з невиконанням вимог учителя, невмінням відповідати ідеалу зразкового учня початкової школи. Симптомами депресії молодшого школяра можуть бути ірраціональні страхи, печаль, почуття безпорадності, різкі перепади настрою. Також можуть проявлятися порушення сну (безсоння, сонливість, нічні кошмари), порушення апетиту, зменшення соціальної активності, відчуття постійної втоми, прагнення до самоізоляції, зниження самооцінки, з'являються проблеми з пам'яттю і концентрацією уваги, думки про смерть. Часто виявляються елементи нестандартної поведінки - різке безпричинне небажання грати в улюблені ігри, спостерігаються невинувато агресивні реакції, діти стають непокірними і дратівливими, їм «все не подобається». Тривожність у страждаючих депресією дітей найбільш сильно проявляється у вечірній і нічний час.

У школі діти стають замкнутими, боязкими, невпевненими в собі, втрачають інтерес до занять, ігор, скаржаться на «тугу», «нудьгу», «бажання плакати». Інертність визначається труднощами у виконанні будь-якої діяльності дитини і, в першу чергу, навчальної. Інертність, негнучкість розумових процесів є суттєвою перешкодою для навчальної роботи, оскільки під час навчання дитині необхідно засвоїти безліч нових вимог, правил, способів дій. Але неможливість швидко переосмислити пропонуємі матеріал, призводить до виникнення певних переживань, співставлення себе з іншими дітьми, завдяки чому дитина робить висновок про те, що вона не така, як інші.

Сучасним школярам молодшої школи притаманні і прояви агресії, які обмежують активність дитини у взаємодії з оточуючими людьми, підсилюють її тривожність, випинають депресію, формують занижену самооцінку. Агресія зумовлює поведінкові прояви, що спрямовані на нанесення фізичної або психологічної шкоди оточуючим дітям або предметам. Останнім часом агресивність поведінки дітей є досить актуальною, оскільки зростають агресивні тенденції поведінки, поширюється

жорстокість дітей до однолітків і, навіть, до дорослих, до тварин, предметів тощо.

Ми вважаємо, що такі агресивні поведінкові тенденції молодших школярів зумовлені постійним поширенням показу жорстокості і насильства на телеекранах, в відеофільмах, в комп'ютерних іграх, в засобах масової інформації. Це є свідченням того, що агресивність зумовлює дітей до специфічної поведінки, яка стає деструктивною і пов'язаною з непередбачуваними емоційними спалахами.

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

Дитина намагається у даному випадку, не подумавши і не зваживши всі обставини, виконувати дії швидко, зараз же. Але бажання бути кращим і розумнішим за інших спонукає її примушувати однолітка за певну винагороду (цукерки, фрукти, марки, наклейки, мультфільми, ігри в телефоні) на виконання якогось завдання. Звичайно, такі характеристики уже з молодшого шкільного віку визначають появу певних емоційних деструкцій у поведінці, і якщо не виконувати корекцію таких форм поведінки, вони можуть стати усталеними, призводячи до виникнення деформацій у структурі особистості. Але непідкорення однокласника, небажання бути маніпульованим викликає не лише образу, але й зниження самооцінки дитини.

Такі обставини доповнюються і оцінюванням знань молодшого школяра вчителем. Оскільки навчальна діяльність є для нього провідною, а вчитель- найголовнішою людиною в його житті, то все життя дитини підкорюється висновкам, які робить вчитель, оцінюючи поведінку і рівень знань молодшого школяра. Найчастіше самооцінка дітей знижується завдяки

отриманню низьких оцінок за виконання навчальних завдань. Крім того, дитина в очах однокласників і вчителя стає «відстаючою». В результаті, у дитини виникає почуття особистої неповноцінності і, навіть, безнадійності. Якщо дитина вважає, що її недооцінюють і вона не займає в класі соціального положення, якого на її думку, вона заслуговує, то вона з часом озлоблюється. У таких випадках поведінку дитини супроводжують недисциплінованість, образа, впертість, недобррозичливість. Діти дуже сильно емоційно переживають такі обставини, оскільки вони завжди хочуть бути кращими за інших. Гостроту таких переживань може знизити компенсаторна мотивація, тобто спрямованість не на навчальну діяльність, а на інші види діяльності, які дитина виконує з величезним задоволенням.

Повертаючись до класу і до навчальної діяльності, молодший школяр знову ж - таки відчує гостроту почуття неповноцінності, доки не активізує вольову регуляцію і не зумовить своє прагнення стати кращим. Коловорот таких обставин зумовлює дитину до реакцій протесту, прояву агресії, категоричності, що певним чином гальмує формування особистості, розвиток особистісних якостей і активізує виникнення негативних переживань та труднощів поведінки .

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

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Психічне відображення життєвого смислу явищ та ситуацій навколишнього світу виявляється у безпосередньому пристрасному переживанню, що позначається проявом емоцій. Саме емоції виражають оцінювальне ставлення до ситуації, до певного виду діяльності та емоційних проявів суб'єкта в цій діяльності.

Завдяки взаємодії з оточуючим середовищем відбувається задоволення чи незадоволення певних потреб людини, що зумовлює розвиток позитивних або ж негативних емоцій. Крім того, неможливість отримати бажане призводить не лише до внутрішніх переживань, що супроводжують протікання емоцій, під впливом яких формується людська особистість, але й до певних поведінкових реакцій. Будь-які емоційно-поведінкові реакції зумовлені індивідуальними особливостями емоційної сфери особистості, соціальними впливами і виявляють свою інтенсивність глибини внутрішнього життя людини на певному етапі онтогенетичного розвитку.

2. Молодший шкільний вік є віком ефективності протікання процесу інтелектуалізації, становлення емоційної сфери, яка відіграє велику роль у розвитку багатьох життєвих функцій. Діти молодшого шкільного віку часто зазнають труднощів в регуляції своїх емоційних проявів, що зазвичай зовні відображається на їх міміці і позах. Виходячи з цього, у дітей можуть виникати афективні стани: спалахи радості або гніву, печалі. Але завдяки прояву вікових особливостей у молодших школярів емоційні стани часто переходять в протилежні.

Позитивні емоції у дітей молодшого шкільного віку розвиваються під час ігрової ситуації на уроці або в дослідницькій діяльності.

Негативні емоції засновані на неприємних суб'єктивних переживаннях, які запускають механізм адаптивної поведінки, спрямованої на усунення причин фізичної або психологічної небезпеки і стають у нагоді для виникнення певних емоційно-поведінкових порушень.

3. Емоційні порушення - це стимул до виникнення певних деструкцій у поведінці особистості. Більшість дослідників пояснюють дефініцію деструкції як прагнення до псування, порушення, руйнування нормальної структури існування, що не може бути плідотворним. Деструктивність характеризується певним набором семантичних ознак: цілеспрямованістю дії, способом здійснення дії, результатом дії, знаряддям і засобом дії, якісною або кількісною характеристикою об'єкту впливу. Психологічна наука пояснює деструкції поведінки особистості як практичні або вербальні прояви внутрішньої діяльності індивіда, спрямовані на розрушення будь-чого. У деяких випадках така поведінка є наслідком захисного механізму ідентифікації з агресивним впливом. Досить часто, завдяки сукупності своїх характеристик, деструктивна поведінка визначається як девіантна.

4. У молодшому шкільному віці у процесі навчальної діяльності відбувається інтенсивний розвиток цілеспрямованості поведінки, що є забезпеченням становлення суб'єктної позиції дитини. Активний розвиток емоційної компетентності молодшого школяра дозволяє йому зайняти позаситуативну позицію в емоційно заряджених ситуаціях та знайти конструктивний спосіб їх вирішення. Такі вікові характеристики пов'язані з розвитком у дитини молодшого шкільного віку здібностей до внутрішньої регуляції поведінки, що дозволяє уникати певних деструктивно-поведінкових проявів.

Психологи звертаються до вивчення емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів, пояснюючи даний феномен по-різному. У своєму дослідженні ми дотримуємось позиції К.В. Злоказова, що трактує поняття емоційно- деструктивної поведінки як форми особистісної активності, пов'язаної з руйнуванням функціонуючих структур і побудовою своєї неповторної ідентичності.

Вважаємо, що психологічні характеристики активності та ідентифікації можна реалізувати завдяки моделюванню феномена емоційно-деструктивної поведінки дитини і вивченню структурних компонентів моделі зазначеного

феномену, якими є певні критерії, ознаки та показники, що допоможуть визначити основні механізми корекції емоційно-поведінкових деструкцій молодшого школяра.

У першому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [82; 86; 184; 242; 122; 122; 184; 82; 180; 187; 195; 199; 228; 229; 184; 242; 43; 129; 120; 46; 143; 121; 135; 149; 195; 135; 186; 199; 87; 135; 135; 229; 135; 228; 240; 36; 36; 35; 36; 41; 58; 61; 74; 41; 87; 95; 103; 132; 81; 95; 104; 108; 110; 135; 193; 143; 143; 20; 25; 163; 132; 132; 203; 203; 63; 64; 12; 56; 81; 57; 62; 143; 207; 208; 205; 206; 81; 94; 157; 202; 219; 20; 36; 157; 206; 206; 17; 17; 75; 111; 206; 75; 111; 75; 111; 82; 83; 82; 169; 82; 84; 86; 124; 218; 218; 160; 165; 221; 84; 84; 160; 221; 251; 60; 165; 147; 118; 220; 16; 124; 118; 176; 218; 218; 12; 17; 218; 124; 124; 170; 211; 12; 22; 22; 67; 68; 137; 194; 196; 157; 155; 218; 134; 29; 113; 113; 13; 13; 67; 68; 107; 79; 49; 58; 93; 130; 130; 151; 77; 78; 218; 124; 10; 29; 40; 56; 57; 113; 18; 77; 78; 107; 124; 141; 148; 157; 205; 208; 220; 218; 79; 79; 44; 159; 129; 197; 70; 70; 33; 197; 186; 223; 186; 190; 47; 126; 238; 66; 197; 174; 181; 174; 156].

Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як:

10. Яцишина А. М. Формування індивідуальних особливостей дітей у молодшому шкільному віці. *Scientific achievements of modern society: VII междунар. науч.-практ. конф. (4-6 марта 2020 г.).* Ливерпуль, Великобритания. С. 1074-1078.

12. А.с. «Методика визначення прояву гіперактивності». О.Я. Чебикин, А.М. Яцишина. № 82308; опубл. 17.10.2018 р. 20 с.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В цьому розділі представлено зміст організації дослідження, обґрунтовано вибірку та методики дослідження, представлено процедуру дослідження впливу емоційно-деструктивної поведінки на молодший шкільний вік.

2.1. Зміст та етапи емпіричного дослідження

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

Виходячи з мети нашого дослідження та виконання завдань роботи, нами були визначені етапи емпіричного дослідження: підготовчий, діагностичний, обробки та інтерпретації отриманих результатів.

Перш за все, на підготовчому етапі, створювався комплекс психодіагностичних процедур дослідження, який детально наводиться нижче.

Внаслідок проведення попередньої роботи, було проаналізовано, як прямі методики, так і опосередковані, для дослідження відповідних поставлених завдань. Всього таких було проаналізовано, понад 50 різних методик. В остаточному варіанті, до комплексу методів і конкретних психодіагностичних методик увійшли:

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

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

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

4) для дослідження особистісних якостей учня, використовувалась проєктивна методика «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук); [175]

5) для дослідження усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок, застосовувалась методика «Незакінчені речення» (Джозеф М. Сакса і С.Леві); [175].

б) для дослідження діагностики психічних станів молодших школярів в ході учбової діяльності, використовувався «Кольорово-малюнковий тест» (А.О. Прохорова і Г.Н.Генинга) [181].

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

На третьому етапі нашого дослідження, зроблена обробка та інтерпретація отриманих даних. На даному етапі здійснювалась статистична обробка (визначення кореляційних зв'язків діагностованих показників у досліджуваних учнях) та узагальнювались результати дослідження з метою виявлення між показниками рівня вираженості емоційно-деструктивної поведінки, показниками ознак гіперактивності, особистісних якостей, показників усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок, показників

психічних станів особистості, а також зроблен опис та інтерпретація отриманих результатів.

Дослідно-експериментальна робота проводилась протягом 2016-2018 років. В дослідженні брало участь 482 особи. Окремо вибірку стандартизації двох методик склало 250 осіб.

2.2. Короткий огляд методик використаних у дослідженні

У дослідженні, в вибірці методів, ми спиралися на ті, які витягли досить чітке визнання в експериментальній психології. При цьому, ми слідкували, щоб дані методики передусім відповідали меті нашого дослідження. По-перше, щоб результати нашого дослідження, були валідними, по-друге відповідали обраним віковим особливостям, по-третє були перевіреними, по-четверте комфортними у використанні. Опрацьовуючи власні методики у дослідженні, ми враховували умови та перспективу їх використання, також легкість у виконанні, для обраних випробуваних.

Розглянемо основний зміст методик:

1. Проективна методика «Дім-Дерево-Людина» запропонована Дж. Буком, спрямована на виявлення особистісних якостей, рівень їх розвитку, працездатності та сфери їх взаємин з навколишнім світом. Проективна методика «Будинок-Дерево-Людина» (ДДЧ) вже більше 50 років широко використовується зарубіжними дослідниками і практиками. В останнє десятиліття виник великий інтерес до рисункові методів, який зберігається і в даний час. Зростаюча популярність методики ДДЧ далеко не випадкова: це визначається потребами практики і теоретичними передумовами.

Методика запропонована Дж. Буком в 1948 р Він вважав, що кожен малюнок - це своєрідний автопортрет, деталі якого мають особистісне значення. За малюнком можна судити про афективної сфері особистості, її потреби, рівні психосексуального розвитку і т. д. Крім використання тесту в

якості проективної методики автор демонструє можливість визначати рівень інтелектуального розвитку.

Ідея використовувати малюнки будинку, дерева і людини для виявлення психологічних проблем особистості виникла на основі спостережень Дж. Бука за поведінкою обстежуваних в процесі малювання. Захопленість малюванням знижувала рівень напруженості і стимулювала вербальну активність спочатку замкнутих пацієнтів.

Пояснюючи вибір об'єктів малювання, Дж. Бук приводив ряд аргументів. Перш за все, об'єкти добре всім знайомі. Незалежно від віку пропозицію намалювати їх, як правило, не викликає протесту у людини. Зображення цих об'єктів містить в собі цінну інформацію, дозволяє отримати дані про інтелектуальний рівень і особистісні характеристики. Появі методики Дж. Бука передувало накопичення емпіричних даних про можливість використання таких малюнків. Автор методики ДДЧ вважає, що кожен об'єкт, зображений обстежуваним, слід розглядати як автопортрет. Оскільки пропонувані для малювання об'єкти практично не мають власної емоційного забарвлення, малюнки відображають суб'єктивне сприйняття людиною навколишнього світу і себе, актуалізують глибинні емоційні переживання, породжують індивідуальні асоціації.

Р. Бернс запропонував модифікований варіант методики Дж. Бука. Цей варіант відрізняється інструкцією, згідно з якою обстежуваному людині пропонується намалювати на одному аркуші паперу будинок, дерево і людину в повний зріст, зобразивши на малюнку якась агресивна дія. В іншому процедура проведення залишається стандартною: спостереження за процесом малювання і післямалюнкове опитування. Логічно припустити, що зміни в інструкції не дозволяють в повній мірі спиратися на принципи аналізу та інтерпретації традиційного варіанту методики ДДЧ.

З методики виділено 8 тверджень, за якими визначався рівень розумового розвитку та соціалізації в колі однолітків:

- незахищеність (низькі значення характеризують захищеність. Високі значення характеризують ранимість, слабкість, вразливість);
- тривожність (низькі значення показника характеризують спокійність, надійність. Високі значення показника характеризують беспокоїливість);
- впевненість (низькі значення показника характеризують невпевненість, внутрішній страх, відчуття відсутності сил, нездатність прийняти рішення. Високі значення показника характеризують спокій, сміливість заявити про себе і впевнену поведінку);
- гармонійність (переважання позитивних емоцій і спокійного настрою, доброзичливість до оточуючих, відкритість, помірна, нерізко вираженість рис темпераменту і характеру);
- ворожість (ворожість по відношенню до інших) низькі значення показника, характеризують гарні взаємовідносини з оточуючими. Високі значення показника, характеризують негативну установку до інших, готовність висловлювати словесно або яким-небудь іншим чином негативні оцінки інших людей, демонструючи, в загальному, недружелюбність по відношенню до них);
- конфліктність (низькі значення показника характеризують добрі відносини з оточуючими, безконфліктність. Високі значення даного показника, характеризують нестійкість настрою, підвищену збудливість, стан навіюваності, стомлення, почуття невизначеності);
- комунікативність (низькі значення показника характеризують нетовариськість, сором'язливість. Високі значення показника характеризують комунікабельність, відкритість, товариськість);
- репресивність (низькі значення показника характеризують ейфорію, бадьорість, радість. Високі значення показника характеризують пригнічення, закритість).

Далі отримані результати переводилися у такі бали: 0 балів – показник не проявляється; 1 бал – показник виявляється частково; 2 бали – показник проявляється наполовину; 3 бали – показник дуже виражається.

2. Методика «Незакінчені речення» запропонована Джозефом М. Саксом і С. Леві, яка дозволяє виявити, усвідомлювані і неусвідомлювані установки.

Молодший шкільний вік - найважливіший етап розвитку особистісних якостей, період придбання інтелектуального, соціального, психологічного і фізичного багажу, з яким дитина відправиться в підліткову життя. Яскрава потреба школярів цього віку - жага пізнавати навколишній світ, насичуватися новими враженнями, але визначальними мотивами їх активності як і раніше залишаються емоції. Глибше зрозуміти внутрішній світ дітей, з якими педагог зустрічається кожен день, приховані механізми дитячого поведінки і реакцій допоможе методика незакінчених пропозицій.

Діагностичний метод незакінчених речень був розроблений Джозефом М. Саксом і Сіднеєм Леві в 1950 р Варіант Сакса і Леві включав шістьдесят незакінчених фраз, які могли розділятися на п'ятнадцять тематичних груп, що мають відношення до різних гранях міжособистісних відносин, самооцінці і шкалою ціннісних орієнтирів людини. Пізніше М. Ньюттен запропонував аналогічний метод мотиваційної індукції, побудований на можливе бажанні тестованого продовжити початок пропозиції, сформульованого в першій особі однини. Такий підхід створює умови, в яких людина мимоволі проявляє глибинні особистісні мотиви. Для дітей тест адаптував і модифікував вітчизняний психолог А. Б. Орлов.

Дана методика відноситься до групи проєктивних методів. Дитині надають кілька незакінчених висловлювань і пропонують їх завершити. У своїх спонтанних відповідях досліджуваний проявляє внутрішні якості під впливом провокації (початок висловлювання) - таким чином, виникає своєрідний ефект проєкції на екран, який відображає: приховані переживання, справжні мотиви діяльності, ставлення до близьких людей і до себе, сприйняття значущих подій в житті, які відчувають страхи, відчуття провини.

Характеристика методу полягає у відході від прямого запитання, що створює вузькі рамки і вимагає певної відповіді. Невимушена форма вираження своєї думки відкриває більш повну і об'єктивну картину особистості випробуваного; використання стимулів, мінімально обмежуючі свободу реакцій досліджуваного і викликають розкріпачення; ефективність в проясненні співвідношення звичної моделі поведінки випробуваного до враження, яке він хоче справити на оточуючих.

На діагностику соціального стану дитини направлено пропозиції, що мають відношення до сімейного кола, вчителям, колективу однолітків. Варто звернути особливу увагу на слова дитини, які сигналізують про підвищений тлі напруженості або конфліктності. Проблеми в міжособистісних відносинах є серйозними симптомами патології розвитку особистості і свідчать про необхідність корекційної роботи з боку професійного психолога. Сприйняття дитиною самого себе досліджується за допомогою фраз, які розкривають переживання, страхи, рівень самооцінки, здатність до самоаналізу.

Система соціальних відносин і самооцінка людини наділені рухомим характером і можуть істотно змінюватися, безпосередньо впливаючи на якість життя. Дослідження справжніх мотивів і цінностей особистості, а також емоційного забарвлення відносин людини зі значимими для нього людьми і самим собою оголює прихований від свідомості пласт цих відносин. На думку психологів, метод незакінчених пропозицій має високу ефективність і продуктивність, тому дозволить своєчасно виявити проблему і вчасно звернутися за професійною допомогою. Методика проста в реалізації, тому може виявитися корисною як в шкільній практиці, так і в колі сім'ї.

Запропонована В. Міхалом послідовність з 24 пропозицій є модифікацією тесту Сакса SSCT для дітей. Тест відноситься до методик доповнення і частково до асоціативних методиках і спрямований на діагностику відносини дитини до батьків, братів, сестер, до дитячої неформальній і формальній групам, вчителям, школі, своїм власним

здібностям, а також на виявлення цілей, цінностей, конфліктів і значущих переживань. Всі відповіді дитини слід записувати дослівно. З методики виділено 3 категорії показників:

- самооцінка (ставлення до себе) (низькі значення даного показника характеризується замкнутістю, відстороненістю оточуючих. Середні значення показника характеризують розумну, адекватну поведінку. Високі значення показника говорять о підвищеній вимогливості, вираженому відчуттю лідерства);

- дистанційність (ставлення до оточуючих, сім'ї, друзів, вчителя) (низькі значення даного показника говорять о неухважному ставленні до сім'ї, друзів, вчителя. Високі значення навпаки);

- пізнавальність (відношення до школи, занять) (низькі значення даного показника говорять о байдужості до навчання, ліні. Високі значення даного показника говорять о відповідальному відношенню до школи, занять).

Далі отримані результати оцінювалися у такі бали: +1 бал - позитивна оцінка і позитивне ставлення до того, про що йде мова у реченні, переживання при цьому позитивних емоцій, таких як: радість, задоволення, вдячність, подяка, впевненість у собі, спокій та ін.; 0 балів - нейтральна оцінка і нейтральне ставлення до того, про що йде мова. Відсутність будь-яких емоцій; -1 бал – низький бал, негативне ставлення до того, про що йде мова. Переживання при цьому негативних емоцій, таких як: роздратування, гнів, досада, страх, смуток, образа, заздрість, зневага та ін.

3. «Кольорово-малюнковий тест» А.О. Прохорова і Г.Н. Генинг, призначений для діагностики психічних станів молодших школярів в ході учбової діяльності.

Кольорово - рисунковий тест, розроблений А. О. Прохоровим і Г. Н. Генинг, призначений для діагностики психічних станів молодших школярів під час навчальної діяльності. Він створений на основі обстеження близько 1000 молодших школярів і апробований в різних школах. Тест має високі кореляції з референтними методиками діагностики психічних станів:

тестом Люшера, методикою Лутошкина. Він доступний і зручний у застосуванні як для вчителя в процесі навчання, так і для психолога в умовах психологічного консультування. У малюнках і кольорі діти висловлюють те, що їм важко сказати словами в силу недостатнього розвитку самосвідомості, рефлексії та здатності до ідентифікації. Крім того, внаслідок привабливості і природності завдання дана методика сприяє встановленню хорошого емоційного контакту психолога з дитиною, знімає напругу, що виникає в ситуації обстеження.

Тест складався з завдань, за яким треба було намалювати свій настрій обраним ним кольором, та на що схож його стан, у вигляді якогось предмета або образу. З методики склалися 9 показників:

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

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

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

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

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

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

- бадьорість (низькі значення даного показника характеризують утомленість, позбавлення сил, енергії, млявість, змореність. Високі значення показника характеризують сповнення сил, жвавості, енергії);

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

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

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

2.2.1. Теоретичний конструкт методики «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки».

Розробка методики визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки почалась із формулювання її мети, яка відобразила діагностичне призначення і тим самим обґрунтувала потребу в розробці. Метою даної методики є визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки у школяра, на основі експертної оцінки.

На першому етапі – узагальнення та систематизація ознак емоційно-деструктивної поведінки на основі уточнення психологічного змісту її розуміння.

Психологічні особливості емоційно-деструктивної поведінки учнів молодшого шкільного віку, в останні роки стають предметом аналізу, як психологів так і педагогів [10;41;56;57;208;234 та ін.]. Актуальність цієї проблеми обумовлена перш за все, як недостатньо опрацьованістю психологічних механізмів та інших феноменів, які обумовлюють дії, виникнення прояву та зміни емоційно-деструктивної поведінки.

Разом з цим, маються роботи [27;41;97;130 та ін.], в яких феноменологічно емоційно-деструктивна поведінка (девіантність, злочинність, гріховність та зіпсованість) людини розглядається в одній площині з аморальністю. При цьому головною причиною емоційно-деструктивної поведінки та злочинної поведінки, середньовічні філософи вважали слабкість віри у Бога. Наголошуючи цей стан, який призводить до послаблення моральнісного, душевного, розумового та вольового контролю над низькими тілесними жаданнями і, зрештою – до отваринення, зіпсованості та гріховності людини, під чим розумілося падіння її моральності. Іншими словами, тілесна гріховність та первородна зіпсованість людини виступає у якості ендогенної причини емоційно-деструктивної поведінки.

Цікаві дані с порушеної проблеми маються в дослідженнях [56;57], які емоційно-деструктивну поведінку аналізували на рівні емоційної сфери та її симптоматики істерії, депресії, неврозів та ін. Дещо по іншому, проблему емоційно-деструктивної поведінки, як певне відхилення, описував Дж. Локка, Е. Б. Конділ'яка, на рівні етичних особливостей людини [78].

Розглядаючи теоретичні підходи, слід виділити роботи Е. Дюркейма, які можна умовно рахувати початком досліджень емоційно-деструктивної поведінки, на рівні соціально-психологічного аналізу. Саме в цей період з'являються системні дослідження Е. Фромма, в яких відмічається певні емпіричні дані про наявність 10-15% деструктивних рис характеру у населення. Більш того, в своїх дослідженнях автор відмічає, що у дітей деструктивна поведінка може бути сублімованою або перетвореною в конструктивну агресивність, спрямовану на руйнування старого, непотрібного і побудова чогось нового, більш досконалого [218].

Також, найбільш вдало емоційно-деструктивну поведінку характеризує Л.Г. Гребенщикова, яка стверджує, що це задоволення суб'єктом своїх потреб за рахунок прямого або непрямого, частіше не усвідомленого, насильства над

особистістю іншої людини, або за рахунок відкритого або завуальованого відкидання соціальних норм, порушення прав особистості [57]

Як засвідчують дослідження, поведінка має свою специфіку, певні вікові періоди розвитку людини, якщо у дошкільному віці, характеризується проявами емоційно-деструктивної поведінки переважно на рівні «певних капризів» (поширені в молодшому шкільному віці й пояснюються недоліками сімейного виховання. Дитина звикла до того, щоб всі її бажання і вимоги задовольнялися. Примхливість і впертість є своєрідною формою протесту дитини проти тих твердих вимог, які їй пред'являє школа, проти необхідності жертвувати тим, що хочеться, в ім'я того, що треба), відхиленню психічного розвитку, залежності від умов задоволення потреб, де демінують більш підсвідомі механізми, вона набуває соціальної окраски, та має свою специфіку змінюватися з подальшим розвитком дитини.

Другий етап – формування ознак, які б визначали рівні емоційно-деструктивної поведінки. На підставі аналізу поняття емоційно-деструктивної поведінки та численних запитальників, було розроблено систему завдань у вигляді тверджень, спрямованих на вивчення саме рівень прояву емоційно-деструктивної поведінки.

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

1.«Визначення деструктивних установок в міжособистісних відносинах» В. В. Бойко [212]. Методика визначає, чи існують деструктивні установки за наступними шкалами: завуальована жорстокість у ставленні до людей, в судженнях про них; відкрита жорстокість у відносинах до людей; бурчання, т. е. схильність робити необгрунтовані узагальнення негативних фактів в області взаємин з партнерами й у спостереженні за соціальною дійсністю.

2. «Опитувальник інтерперсонального діагнозу» Т. Лірі, Р. Л. Лафорж, Р. Ф. Сучек [85]. Це розроблена методика, яка виявляє частину необхідних

нам форм деструктивного спілкування це такі, як схильність до авторитарності, агресивності, егоїстичності, підозрілості.

3. «Визначення схильності до поведінки, що відхиляється» А. Н. Орел [212]. Пропонований опитувальник, являє собою набір спеціалізованих психодіагностичних шкал, спрямованих на вимірювання готовності до реалізації окремих форм поводження поведінки, що відхиляється.

4. «Методика діагностики показників і форм агресії» А. Басса і А. Дарки [175]. Мета - виявлення схильності до агресивних форм поведінки. Методика містить вісім шкал: фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образа і аутоагресія або почуття провини;

5. «Методика вивчення сором'язливості» як варіант перероблена і запропонована Е. П. Ільїним в книзі «Психологія спілкування і міжособистісних відносин» [85]. Мета - визначення рівня сором'язливості особистості. Ця методика дозволить нам виявити схильність до одного виду деструктивного спілкування, але необхідно зазначити, що спрямована вона швидше на діагностику властивостей особистості;

6. Проективна методика «Дім-Дерево-Людина» [175] запропонована Дж. Буком, спрямована на виявлення особистісних якостей, рівень їх розвитку, працездатності та сфери їх взаємин з навколишнім світом;

7. «Кольоровий тест Люшера», розроблений М. Люшером [127]. Кольорова діагностика Люшера дозволяє виміряти психофізіологічний стан людини, його стресостійкість, активність і комунікативні здібності. Також дозволяє визначити причини психологічного стресу, який може привести до появи фізіологічних симптомів.

Перераховані вище методики спрямовані в основному на виявлення стійких рис особистості, але, тим не менш, дозволяють нам визначити схильність до емоційно-деструктивної форми спілкування, якщо вважати, що риса особистості проявляє себе саме в соціальних взаєминах індивіда, та процесі його спілкування з оточуючими. Мінусом використання в

діагностичному дослідженні названих діагностичних інструментів є, по перше, їх опосередкована спрямованість, неможлива реалізованість; по друге, не врахування вікових особливостей їх на певних етапах вікового розвитку особистості. Тому, проведений аналіз показав, що саме такі дані виступили основою для побудови оригінальної комплексної методики.

Третій етап – перевірка визначення ознак на їх розуміння педагогами, батьками, а також на валідність та надійність. Надійність, визначалася внаслідок двох процедур. По перше, визначалися в загальній виборці методики за порядковим номером та їх рівнем кореляційного зв'язку по кожному з тверджень, яке коливалося на рівні $p > 6,3-7,2-p > 0,0001$. По друге, повторним проведенням опитування, та порівняння зв'язку отриманих даних, кількістю 50 осіб, було через 30 днів. Метод рангової кореляції, теж склав $p > 0,01$. Валідність, перевірялася опосередково при порівнянні отриманих результатів з методикою, з даними окремими показниками проєктивних методик. Проєктивна методика «Дім-дерево-людина» за ознаками агресивності, яка теж засвідчила досить значний зв'язок, на рівні $p > 0,01$.

Надалі, допрацювання змістових формулювань та інструкції з метою подальшого використання дослідницької діяльності.

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

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

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

в) ворожість (П3) - низькі значення показника говорять о згуртованості його у колективі. Високі значення даного показника говорять о

недоброзичливості, не дружності, неприязного характеру упередженого (обґрунтованого чи необґрунтованого) ставлення до чого-небудь або до когось-небудь.

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

г) жорстокість (П5) - низькі значення показник, говорять о доброті та милосердності. Високі значення показника говорять о без жалібності до оточуючих, фізичної чи моральної.

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

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

є) руївничість (П8) - низькі значення показника характеризують конструктивну поведінку. Високі значення показника говорять о схильності руйнувати предмети і речі навколо.

ж) збудженість (П9) - низькі значення показника характеризують спокійність, незворушність. Високі значення показника характеризують швидкість виникнення напруги.

Зазначені прояви були обрані шляхом експертного виділення подібних тверджень. Далі отримані результати оцінювали у такі бали: 1 бал – емоційно-деструктивна поведінка фактично відсутня; 2 бали – емоційно-деструктивна поведінка відмічається досить рідко, проявляється лише в певних ситуаціях, пов'язаних з відстоюванням власних інтересів; 3 бали – емоційно-деструктивна поведінка буває ситуативною, як засіб самоствердження, на рівні погроз, агресивності; 4 бали – деструктивна

поведінка є достатньо частою, фактично є провідною в діях, та є засобом в подоланні різних перешкод.

2.2.2. Теоретичний конструкт «Методика визначення прояву гіперактивності»

Першим кроком у створенні оригінального опитувальника було формулювання його мети, а саме дослідження гіперактивності у дітей молодшого шкільного віку. Попередньо здійснювався теоретичний аналіз проблеми, який дозволив виділити і описати структуру досліджуваного феномена.

Проблема гіперактивності в психології є достатньо актуальною та не розкритою. Переважна більшість досліджень використовували значення гіперактивності опосередково, при вивченні інших явищ. В той же час, практичні запити до розкриття сутті даного явища, його виникнення, прояву та корекції, залишаються мало дослідженими. Ускладнює цей процес, відсутність чіткого розуміння змісту даного явища та його ознак. Особливо важливим, є пізнання психологічних особливостей гіперактивності, в певнім віковим періоді розвитку дітей, про що наголошується в чисельних дослідженнях. Згідно з концепцією, де говориться, що розвиток особистості є становлення здатності володіти своєю поведінкою і своїми психічними процесами [44, С. 145]. Проблема гіперактивних дітей, звучить як проблема некерованих, «важких дітей», що мають складності в організації своєї поведінки діяльності, що створюють проблеми в процесі взаємодії з оточуючими його однолітками і дорослими. Вище наведені особливості є показником розвитку довільності, а у вітчизняній дитячій психології, розвиток довільності розглядається, як основна і центральна лінія розвитку особистості дитини.

Проведений аналіз різних досліджень показує, що умовно можна виділити кілька підходів до розуміння змісту гіперактивності. Так одні дослідники [88] рахують, що гіперактивність є суто фізіологічним процесом, викликаним розвитком певних фізіологічних утворень, як то наприклад:

желез внутренної секреції та ін.. Такий підхід дозволяє авторам, розглядати гіперактивність, як певну підвищену активність психофізіологічних функцій. Інші вчені [73] роблять акцент, на суто-пізнавальних процесах, пов'язаних в включення дитини в соціальне оточення [75]. Наголошуються, що це два взаємообумовлених процеси які характеризують надзвичайну активність, не тільки в фізичних діях дитини, а і діях, що пов'язані з пізнавальним процесом.

Узагальнення різних досліджень засвідчує, що одні дослідники переважно роблять акцент на актуальність цієї проблеми вказуючи, що в одних випадках вона є позитивним явищем психологічного розвитку дитини [16;48;200;240;], в інших дезорганізуючим [62;161;198;217;238]. В інших дослідженнях відмічається, що найбільш сензитивними періодами чи піками сензитивного віку виступає період дошкільного та молодшого шкільного віку [15;21;73;117;141]. Також можна зазначити, що у молодшому шкільному віці спектр чинників, що впливають на емоційну сферу істотно розширюється. На перший план виходять фактори організації навчально-виховного процесу та фактори неформального відносини з однолітками [72;142;195;214;229].

З урахуванням вище наведеного аналізу, в своїм розумінні під гіперактивністю, ми будемо розглядати її зміст, як надмірну рухливість та активність дитини, яка може мобілізувати так і дезорганізувати її діяльність. При цьому вона є природньою для всіх дітей, але в одних вона проявляється ситуативно, а в інших може мати більш тривалою.

Маються дані, про зв'язок гіперактивності з розвитком пізнавальних процесів, таких як порушення уваги, емоційної сфери та ін. [126].

Вирішуючи перше завдання, на основі узагальнення різних даних нами умовно виділено кілька етапів в пізнанні проблеми гіперактивності дітей в історичному контексті:

Перший етап (XX в. н. е. – XXI в. н. е.) умовно названий нами, як науковий засвідчив, що проблема гіперактивної поведінки дитини, була актуальна з древніх часів. Так у книзі «Недоліки в характері дитини. Друга

золота книжка» в якій була описана група дітей, названа «неспокійними, важкими» дітьми [237]. Тобто, можна говорити, що в цей період фахівці вже фіксували прояви гіперактивності дітей.

На думку Ф. Шольца, гіперактивна дитина від інших, відрізняється тим, що рухливість у нього поширюється здебільшого на весь організм. Руки і ноги знаходяться в неспокійному довільному русі, але дані руху ці діти виконують не твердо і впевнено, а, навпаки, вони надмірно «кидаються» на всі боки і своєю незграбністю лише ускладнюють справу. Таких дітей, можна назвати «тріпотливими», а балакучість ніщо інше, як перенесення мускуляторного занепокоєння на область мови [237].

Проаналізувавши літературу, ми виділили три типи понять: гіперактивність, синдром дефіциту уваги (СДУ) та змішаний тип (СДУГ). З точки зору різних дослідників, гіперактивність на поведінковому рівні призводить до поєднання таких симптомів, як: запальність, імпульсивність, підвищена рухова активність, що призводить до виражених труднощів організації навчальної діяльності та соціалізації. Діти з гіперактивністю, не здатні підтримувати зосередження на завданні, оскільки не отримують від неї достатнього рівня підкріплення і змушені переключатися на сторонні подразники для отримання підкріплення від них і підтримки загального психічного тону і активності на достатньому рівні. Гіперактивні діти, постійно в русі, можуть розмовляти без зупинки. У відмінності від синдрому дефіциту уваги, у якого провідним когнітивним порушенням, є слабкість робочої пам'яті - іншого компонента керуючих функцій. Діти з СДУ, з легкістю долають навіть сильні відволікаючі фактори і здатні працювати на високій швидкості, якщо вони отримують задоволення від самих процедурних моментів діяльності. Але цим дітям властива неуважність, повільність, не здатність концентруватися на чомусь, якщо це їм не цікаво. Також є змішаний тип, він зустрічається найчастіше, тому порушення часто називають синдромом дефіциту уваги і гіперактивності. Різні співвідношення цих понять і ряду додаткових проявів, дозволяють виділити різні варіанти

гіперактивності, відповідно до яких і повинна будуватися диференційована робота.

Останнім часом дослідники [73;222;235], які стверджували, що головною характеристикою дитини є підвищена активність, в результаті якої трапляються ускладнення, у вигляді порушення уваги і настрою дитини. Виходячи з узагальнення літературних даних, можна визначити такі їх особливості: по перше, ті що пов'язані з моторно руховим розвитком: незручність руху; порушення координації і гармонійності рухових комплексів; підвищена активність, утруднення в освоєнні рухів; по друге, особливості уваги і контролю: проблеми з концентрацією уваги, її розподілом та ін.; по третє, особливості емоційної сфери: збудливість, апатія, внутрішнє напруження, емоційна лабільність, зміна настрою, негативізм, почуття страху, агресивність.

Деякі автори розглядають гіперактивну поведінку, як певну хворобу або недугу [31;48;58]. Підвищена рухова активність не контрольована, включає схильність дитини швидко відволікатися, перебувати в постійно неспокійному стані і нездатність до рухової концентрації уваги. У таких дітей також можуть бути проблеми візуального сприйняття, що полягають в нездатності правильно сприймати зміст символу і друкованого матеріалу, а так само проблеми емоційного характеру; при наявності останніх, хвороба важко піддається лікуванню.

Другий етап (XXI в. н. е.) визначений нами умовно, як осмислення проблеми гіперактивності, в психолого-педагогічних дослідженнях та шляхів її подолання. Створюються спроби, пов'язати гіперактивність певними індивідуально-психологічними особливостями дитини [15;50;223]. Робляться старання, дати характеристику певним особливостям гіперактивності, на рівні різних видів діяльності дитини [161;227;243].

Маються дослідження [243] в яких відмічається, що гіперактивність проявляється в надлишку рухової активності, не залежить від віку і статі. У

роботах [26;138;140] вказується, що у дітей, батьки яких, алкогольно-залежні, існує синдром підвищеної збудливості і рухової розгальмованості.

Виходячи з аналізу даних Н.П. Локалової, вказується, що існує залежність модальності емоційних проявів від роботи лівого і правого півкулі головного мозку. У дослідженнях виявлено, що в групі дітей з явним перевагою правої руки в 1,5-2 рази частіше зустрічається пасивні види емоцій; в іншій групі- з низьким ступенем підпорядкування правої руки в 2-3 рази частіше спостерігається активні види емоцій. У той же час виявилось, що в першій групі переважають повільні діти, а в другій - швидкі, активні [125].

Виходячи з узагальнення цих та інших досліджень, цей період можна врахувати, як перехідний де різні фахівці вже констатують гіперактивність, а також роблять спроби на теоретичному рівні дати пояснення механізмам, які лежать в основі цього феномену. Узагальнюючи вищевикладене, можна припустити, що прояв гіперактивної поведінки дитини, охоплює кілька сфер, серед яких найчастіше зустрічається різні варіанти поєднання трьох симптомів: надлишку рухової активності з порушенням координації руху; порушення емоційної поведінки - швидка зміна настрою; дефіцит уваги.

В психодіагностиці існує ряд методик, спрямованих на дослідження гіперактивності у дітей. Серед них можна назвати наступні:

1. Методика «Так і ні» [126]. Використовується для діагностики ступеня довільності уваги дітей, що дозволяє судити про ступінь їх схильності до гіперактивної поведінки. Вміння діяти за правилом передбачає достатній розвиток довільної уваги і довільної пам'яті.

2. Методика «Ввічливість» [126]. Використовується для діагностики рівня довільності дітей, що дозволяє судити про ступінь їх схильності до гіперактивного поведінки.

3. Методика «Обведення контуру» [178]. Використовується для діагностики рівня концентрації уваги і моторно-рухового розвитку дітей, що дозволяє судити про ступінь їх схильності до гіперактивної поведінки.

Виконується методика наступним чином: дитині пропонується малюнки із зображенням геометричних фігур накладених один на одного.

Таким чином, в результаті проведеного аналізу, ми не виявили методик, які досліджують питання, що цікавлять нас. Відсутність інструменту, за допомогою якого можна було б вивчити необхідні показники, спонукало нас до створення оригінального опитувальника.

На підставі аналізу численних методик, нами був розроблений опитувальник з експертною оцінкою, який містив 10 ознак гіперактивності у дітей.

Надійність, визначалася внаслідок двох процедур. По перше, визначалися в загальній виборці методики за порядковим номером та їх рівнем кореляційного зв'язку по кожному з тверджень, яке коливалося на рівні $p > 5,3 \cdot 10^{-8}$. По друге, повторним проведенням опитування, та порівняння зв'язку отриманих даних, кількістю 50 осіб, було через 30 днів. Метод рангової кореляції, теж склав $p > 0,01$.

Валідність, перевірялася опосередково при порівнянні отриманих результатів з опитувальника, з даними окремих показників з чисельних анкет. Методика «Так і ні» за ознакою відволіканість, яка теж засвідчила досить значний зв'язок, на рівні $p > 0,01$.

Надалі, робилась доробка змістових формулювань та інструкції з метою подальшого використання дослідницької діяльності.

Отже, в остаточному варіанті оригінальна методика складається з: тверджень, за якими визначалися 10 ознак гіперактивності, таких як:

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

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

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

г) сензитивність (П13) - низькі значення характеризують товстокожість, нечутливість до різних зовнішніх подразників та оточуючих. Високі показники, говорять о надмірній чутливості.

д) агесія (П14) - низькі значення характеризують певну загальмованість, млявість. Високі значення, характеризують надмірну напругу.

е) уважність (П15) - низькі значення характеризують розсіяність в сприйнятті ситуації, неспроможністю цілісно сприймати ситуацію та концентруватися на ній. Високі значення навпаки.

ж) працездатність (П16) - мінімальні значення характеризують стабільність праці на уроці, при вирішенні навчальних завдань. Максимальні значення, це недостатня працездатність, яка характеризується різкими коливаннями, спадами та підйому та швидкою стомлюваністю.

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

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

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

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

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Узагальнюючи результати досліджень у другому розділі, можна зробити наступні висновки:

1. Дослідження емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку включає в себе емпіричну частину, що складається з трьох етапів.

2. На першому етапі було сформовано вибірку стандартизації –250 осіб та основну вибірку дослідження – 232 особи, зокрема діти віком від 7-8 років (n=89), учні 9-10 років (n=110), та учні 11-12 років (n=29). Дослідження проводилось на базі Одеської загальноосвітньої школи №8 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області.

Було створено комплекс методів та методик, в який увійшли традиційні методики, так і розроблені у співавторстві з науковим керівником. Також було визначено час і послідовність проведення діагностичної частини експерименту. На другому етапі проводилася діагностика. Третій етап – це аналітико-інтерпретаційна робота з даними експерименту.

2. Розроблено (у співавторстві з науковим керівником) психодіагностичний інструмент: а) «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки» (О.Я. Чебикіна, А. М. Яцишина); б) «Методика визначення прояву гіперактивності» (О.Я. Чебикіна, А. М. Яцишина).

Здійснено апробацію оригінальних інструментів за усіма вимогами психометрики, доведена надійність і валідність, що засвідчує можливість їх застосування як в наукових, так і практичних цілях.

4. Відповідно до мети вивчення емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку було складено комплекс методик: методика «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук); методика «Незакінченні речення» (Дж. Сакса і С. Леві); «Кольорово-малюнковий тест» (А.О. Прохорова і Г.Н.Генінг).

У другому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [175; 175; 181; 10; 41; 56; 57; 208; 234; 27; 41; 97; 130; 56; 57; 78; 218; 57; 218; 85; 212; 175; 85; 175; 127; 44; 88; 73; 75; 16; 48; 200; 240; 62; 161; 198; 217; 238; 15; 21; 73; 117; 141; 72; 142; 195; 214; 229; 126; 237; 237; 73; 222; 235; 31; 48; 58; 15; 50; 223; 161; 227; 243; 26; 138; 140; 125; 126; 126; 178].

Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як:

10. Яцишина А. М. Формування індивідуальних особливостей дітей у молодшому шкільному віці. *Scientific achievements of modern society: VII* междунар. науч.-практ. конф. (4-6 марта 2020 г.). Ливерпуль, Великобритания. С. 1074-1078.

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УМОВ ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

3.1. Аналіз первинних даних, що характеризують особливості прояву емоційно-деструктивної поведінки дітей

Для визначення особливостей прояву деструктивної поведінки учнівського колективу, нами було проведено попереднє дослідження, що полягало в з'ясуванні міри прояву та особливості деструктивної поведінки у учнів. С цією метою, був розроблений опитувальник, розрахований на досвідчених вчителів, які мають стаж роботи більше 10 років. Зазначена експертна оцінка, передбачала рівень вираженості деструктивної поведінки дітей на уроці.

Дослідження проводилось на базі Одеської загальноосвітньої школи №8 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області. У дослідженні загалом брали участь 232 учня, зокрема діти віком від 7-8 років (n=89), учні 9-10 років (n=110), та учні 11-12 років (n=29). Виділялись такі критерії як: стать, вік, повна та неповна сім'я, високий і низький рівень соціальної турботи та 4 рівня вираженості деструктивної поведінки.

Згідно розробленого діагностичного інструменту – «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки» [2] для оцінки вірогідних ознак деструктивної поведінки, нами були віднесені наступні показники: сварливість (П1), дратливість (П2), ворожість (П3), агресивність (П4), жорстокість (П5), капризність (П6), неадекватність (П7), руївничість (П8), збудженість (П9).

Отже, метою діагностики за методикою визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки було виділення груп осіб з високим, середнім та низьким рівнем прояву. За результатами шкальних показників

було встановлено, що значення показників середнього та низького рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки майже ідентичні, тому для подальшого вивчення нами було виділено дві групи. До першої групи увійшли учні, значення показників за діагностичними шкалами яких мають високі значення (В, $n=63$), що складає 27% від загальної вибірки обстежених, яку ми визначили як групу з *високим* рівнем емоційно-деструктивної поведінки. Другу групу склали учні з середніми та низькими значеннями показників (Н, $n=169$), що складає 73% від загальної вибірки, яку ми умовно визначили як групу з *нормальним* рівнем емоційно-деструктивної поведінки.

На рис. 3.1 надано результати розподілу показників емоційно-деструктивної поведінки в групах з високим і нормальним рівнем прояву. Результати перевірки достовірності отриманих даних із застосуванням статистичних методів порівняння вибірок, t-критерій Ст'юдента, надано у *Додатку Б*.

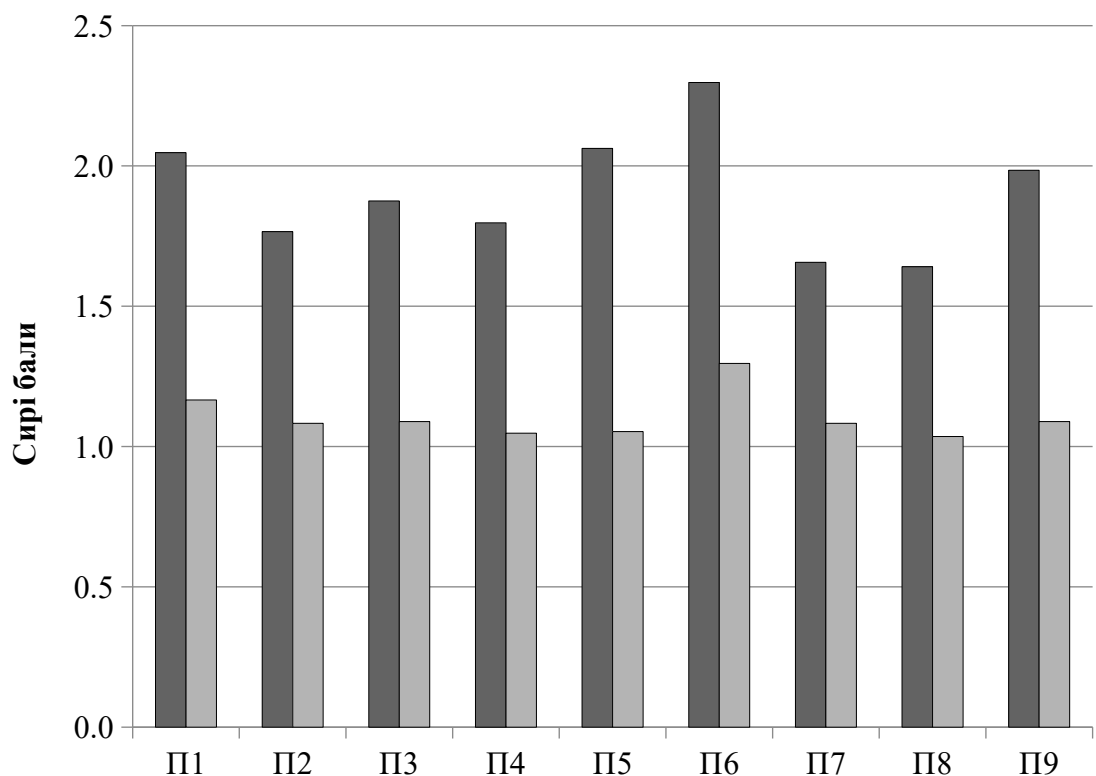


Рис. 3.1. Гістограма розподілу показників емоційно-деструктивної поведінки в групах з високим і нормальним рівнем прояву

Примітки. 1) Умовні скорочення показників емоційно-деструктивної поведінки: П1 – сварливість, П2 – дратливість, П3 – ворожість, П4 – агресивність, П5 – жорстокість, П6 – капризність, П7 – неадекватність, П8 – руївничість, П9 – збудженість; 2) В – група дітей з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки, Н – група дітей з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки.

Як видно з рис. 3.1 в групі з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки загалом спостерігається значні відмінності між всіма показниками. За даними статистичного аналізу відмінностей виявлено, що всі вони можуть вважатися достовірними. Так, спираючись на аналіз статистично достовірних відмінностей між показниками, що характеризують емоційно-деструктивну поведінку дітей слід вказати, що в групі з високим рівнем прояву емоційно-деструктивної поведінки в порівнянні з групою з нормальним рівнем спостерігається збільшення значень за показниками: капризність П6 на статистично значущому рівні ($t=6,72$; $p<0,001$), сварливість П1 ($t=6,01$; $p<0,001$), жорстокість П5 ($t=6,00$; $p<0,001$), збудженість П9 ($t=6,07$; $p<0,001$). Також, статистично значимі міжгрупові відмінності підтверджено за показниками дратливість П2 ($t=4,13$; $p<0,001$), ворожість П3 ($t=4,68$; $p<0,001$), агресивність П4 ($t=4,96$; $p<0,001$), неадекватність П7 ($t=4,03$; $p<0,001$), руївничість П8 ($t=4,35$; $p<0,001$). Отже, представників даної групи відрізняє схильність до конфліктів, сварок, запальності, прояву негативно забарвлених емоцій щодо оточуючих, вираженою дратівливістю, яка доходить до вибухів гніву. Отримані дані також характеризують упертість, вимогливість, упереджене ставлення до оточення, спричинення моральної або фізичної шкоди, нестриманість тощо.

На етапі пілотажного дослідження нами було проведено дослідження, що полягало у визначенні відмінностей прояву емоційно-деструктивної поведінки залежно від статі дитини. Із загальної вибірки відібрано результати діагностики хлопчиків ($n=139$) і дівчаток ($n=93$) та проведено статистичний аналіз.

На рис. 3.2 презентовано результати розподілу бальних оцінок показників емоційно-деструктивної поведінки в групі хлопців та дівчат.

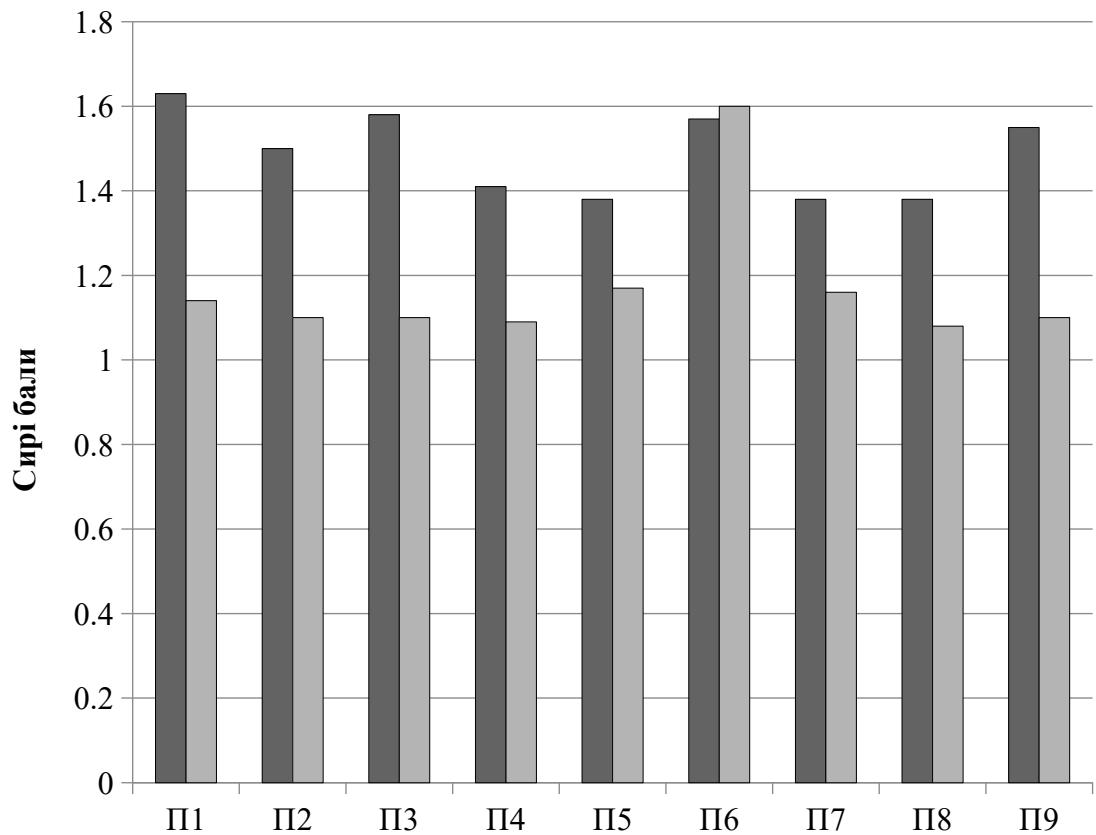


Рис. 3.2. Гістограма середніх значень показників емоційно-деструктивної поведінки в групі хлопчиків і в групі дівчат

Примітки. 1) Умовні скорочення: група 1 – хлопчики, група 2 – дівчата.

Отже, візуальний аналіз отриманих результатів тестування в загальній вибірці показав відмінності у вираженості певних характеристик емоційно-деструктивної поведінки у хлопчиків і дівчат за показниками сварливість (П1), дратливість (П2), ворожість (П3), збудженість (П9).

Наявність візуальних розбіжностей перевірено та статистично підтверджено, що наочно подано у Додатку В1

Розглядаючи статистично достовірні відмінності між групами в залежності від статі можна побачити, що розбіжність спостерігається між показниками «сварливість» (П1), «дратливість» (П2) та «дружелюбність» (П3). Так, при порівнянні середніх значень за показником П1 «сварливість»

виявлено високе значення в групі хлопчиків ($\bar{X}=1,63$) на 0,49 бали у порівнянні з групою дівчат ($\bar{X}=1,14$); порівняння середніх значень показника «дратливість» (П2) вказує, що у хлопців значення на 0,4 більше ($\bar{X}=1,5$), ніж у дівчат ($\bar{X}=1,1$); порівняння середніх значень показника «дружелюбність» (П3) в групі хлопців показало збільшення на 0,48 бали ($\bar{X}=1,58$) у порівнянні з дівчатами ($\bar{X}=1,1$); за показником збудженість П9 також виявлено більшу виразність у хлопчиків ($\bar{X}=1,55$) аніж у дівчаток ($\bar{X}=1,1$) на 0,45 бали.

Наявність візуальних розбіжностей перевірено та статистично підтверджено, наочно подано в таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Статистичні достовірні відмінності між показниками емоційно-деструктивної поведінки дітей в залежності від статі

		Гр.	Σ	$\bar{X}_{\text{ср.}}$	σ	σ''	t-критерій
Показники емоційно-деструктивної поведінки	П1	1	165	1,63	0,89	0,79	6,36***
		2	115	1,14	0,37	0,14	
	П2	1	152	1,5	0,88	0,77	2,73**
		2	111	1,1	0,36	0,13	
	П3	1	160	1,58	0,97	0,95	3,95***
		2	111	1,1	0,33	0,11	
	П4	1	143	1,41	0,87	0,76	0,0001
		2	110	1,09	0,35	0,12	
	П5	1	140	1,38	0,82	0,68	0,03
		2	118	1,17	0,56	0,34	
	П6	1	159	1,57	0,89	0,81	0,8
		2	162	1,6	0,79	0,62	
	П7	1	139	1,38	0,72	0,52	0,014
		2	117	1,16	0,52	0,27	
	П8	1	139	1,38	0,76	0,58	0,0005
		2	109	1,08	0,39	0,15	
	П9	1	157	1,55	0,96	0,93	1,45*
		2	111	1,1	0,36	0,13	

Примітки. Тут і надалі 1) * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$; 2)

показники емоційно-деструктивної поведінки П1 – сварливість, П2 – дратливість, П3 – дружелюбність, П4 – агресивність, П5 – жорстокість, П6 –

капризність, П7– неадекватність, П8 – руйнівливість, П9 – збудженість; 3) групи 1 – хлопчики, група 2 – дівчата.

Статистична перевірка відмінностей значень показників із застосуванням t-критерієм Ст'юдента підтвердила достовірність отриманих результатів: П1 «сварливість» ($t=6,36$, $p<0,001$), дратливість ДР ($t=2,73$, $p<0,01$) та дружелюбність П3 ($t=3,95$, $p<0,001$), що вказує на те, що хлопчики більш схильні до конфліктної поведінки, прояву негативних емоцій, недобррозичливості, збудженості П9 ($t=1,45$, $p<0,05$). Інші показники емоційно-деструктивної поведінки виявились статистично не значимі.

Для перевірки вікових особливостей прояву емоційно-деструктивної поведінки обстежені були розподілені на 3 вікові групи: до першої групи увійшли діти віком 7-8 років ($n=89$), другу групу склали діти віком 9-10 років ($n=114$), третю групу сформовано учнями віком 11-12 років ($n=29$). Аналіз статистичних відмінностей надано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Статистичні достовірні відмінності між показниками емоційно-деструктивної поведінки груп різного віку

Показники емоційно-деструктивної поведінки	Гр	Σ	$\bar{X}_{ср.}$	σ	σ''	t-критерій
	Група 1 (7-8 років), група 2 (9-10 років)					
П9	1	49	1,69	1,07	1,15	2,24*
	2	40	1,38	0,9	0,82	
Група 1 (7-8 років), група 2 (11-12 років)						
П4	1	41	1,41	0,82	0,68	2,11*
	2	33	1,13	0,44	0,19	
П9	1	49	1,69	1,07	1,15	2,19*
	2	40	1,37	0,67	0,46	

Примітки. 1) * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$; 2) Умовні скорочення: П4 – агресивність, ЗБ – збудженість, 3) група 1 – діти 7-8 років, група 2 – діти 9-10 років

Отже, розглядаючи вікову відмінність прояву емоційно-деструктивної поведінки слід зазначити, що порівняння середніх значень показника збудливості П9 вказує на те, що найвищий його прояв виявляється в групі дітей 7-8 років, ніж в групі дітей віком 9-10 років ($t=2,24$, $p < 0,05$), тобто діти 7-8 років більш напружені у порівнянні з дітьми 9-10 років.

При порівнянні показників в групі дітей віком 7-8 років і 11-12 років виявлено наявність статистичної відмінності за показниками агресивності П4 ($t=2,11$; $p \leq 0,05$) та збудженості П9 ($t=2,19$; $p \leq 0,05$). Таким чином, можна констатувати, що агресивність та збудливість найбільш розвинена у дітей 7-8 років, що виявляється вираженою дратівливістю, яка доходить до вибухів гніву, швидкість виникнення напруги тощо.

Також слід зазначити, що порівняння виразності показників емоційно-деструктивної поведінки в групах дітей віком 9-10 років та 11-12 років значних відмінностей не виявлено.

Наступним кроком дослідження було встановлення вираженості показників гіперактивності, що відповідно до нашої гіпотези впливають на прояв емоційно-деструктивної поведінки. Проявами гіперактивності є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю, напруженістю тощо.

На даному етапі емпіричного дослідження ми використовували розроблений у співавторстві з науковим керівником опитувальник «Методика визначення прояву гіперактивності» [3]. Серед показників, що діагностує даний інструмент визначено: емоційність (П10), рухливість (П11), відволіканність (П12), сензитивність (П13), напруженість (П14), уважність (П15), працездатність (П16), врівноваженість (П17), старанність (П18), демонстративність (П19).

Розглянемо результати емпіричного дослідження показників змістовних характеристик гіперактивності у досліджуваних групах (рис. 3.3.). Візуальний аналіз вказує на наявність гіперактивних характеристик в профілях досліджуваних груп, що підтверджено статистично.

За показниками емоційності П10 діти з високим рівнем емоційно-деструктивною поведінкою ($\bar{X}=4,1$) випереджають дітей з нормальним рівнем ($\bar{X}=2,4$) про що свідчить збільшення значення показника на 1,7 бали та статистично підтверджено ($t=4,44$; $p\leq 0,001$). Це характеризує значну емоційну нестійкість, часті зміни настроїв, схильність до короткочасних і бурхливих афектів та відрізняє так званих гіперактивних дітей від не гіперактивних, які демонструють чуйність до подій, що відбуваються, безпосередність, відкритість вираженості власних переживань радості, смутку, страху, задоволення або незадоволення.

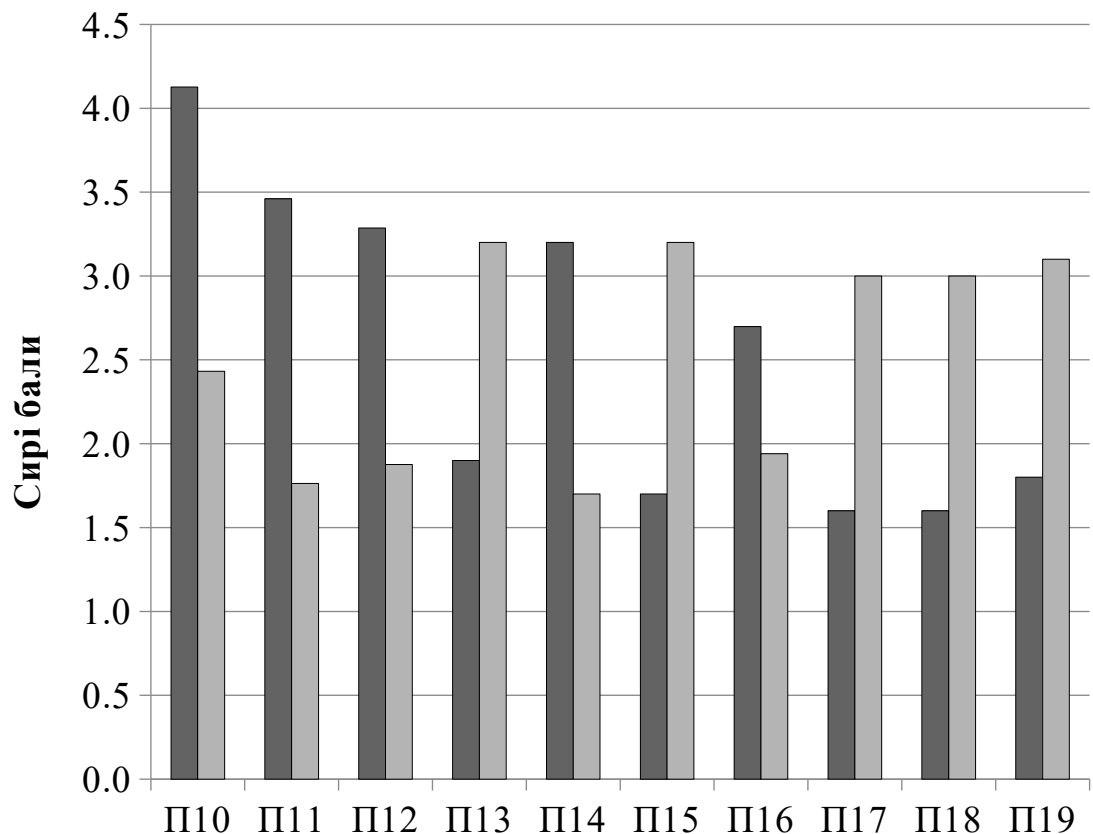


Рис. 3.3. Гістограма середніх значень показників гіперактивності в групах з високим і нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки

Встановлено достовірні відмінності в групі з високим рівнем за показником рухливість (П11) ($\bar{X}=3,5$), ніж у дітей групи з нормальним рівнем ($\bar{X}=1,8$). Порівняння середніх значень показника різницю вказує, що в групі з високим рівнем на 1,7 бали перевищує середні значення в групі з нормальним рівнем ($t=4,20$; $p<0,001$), що вказує на яскраву виражену моторику, непосидючість, відволікання, тоді як в групі з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки демонструє швидку відповідну реакцію на будь-яке запитання або прохання.

При порівнянні середніх значень за показником відволікання (П12) учні групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=3,3$), у порівнянні з показниками групи з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=1,9$) також характеризуються збільшенням між показниками на 1,4 бали ($t=3,62$; $p<0,0001$), що вказує на неадекватність, низька здатність зосереджуватись, розпорошення уваги, переключеність на інші ситуації з повним відстороненням діяльності.

Статистично значимі відмінності отримано за показником сензитивність (П13) в досліджуваних групах, Так, в групі з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки значення показника ($\bar{X}=1,9$) нижче на 1,3 бали ніж в групі з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=3,2$), що підтверджено статистично ($t=3,71$; $p<0,001$) та вказує на товстошкірість, слабку чутливість до зовнішніх подразників та оточуючих на противагу групі з нормальним рівнем, що характеризується надмірною чутливістю.

Також, статистично підтверджено відмінність між значеннями показників напруженість (П14) в групі з високим рівнем ($\bar{X}=3,2$), які на 1,5 бали вище аніж у групі з нормальним рівнем ($\bar{X}=1,7$), що підтверджує ($t=3,24$; $p<0,05$) наявність напруження в групі з високим рівнем у порівнянні з групою з нормальним рівнем, де можлива на певна загальмованість та млявість в поведінці.

Стосовно відмінності між значеннями показника уважність (П15) слід зазначити, що група з високим рівнем демонструє зменшення на 1,5 бали ($\bar{X}=1,7$) у порівнянні з групою з нормальним рівнем ($\bar{X}=3,2$). Отже, можна вважати, що групі з високим рівнем притаманні розсіяність в сприйнятті ситуації, неспроможність цілісно сприймати ситуацію та концентруватися на ній, тоді як група з нормальним рівнем демонструє здатність до високої концентрації уваги, зосередженість та цілісність сприйняття ситуацій, що потребують розв'язання ($t=3,43$; $p<0,001$).

Показник працездатність (П16) досліджувані групи виявив статистично значимі між групові відмінності. Так, даний показник в групі з високим рівнем ($\bar{X}=2,7$) на 0,8 бали вище ніж значення показника в групі з нормальним рівнем ($\bar{X}=1,9$) ($t=2,64$; $p<0,05$), що характеризує їх стабільність роботи на уроках, тоді як групі з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки спостерігається коливання працездатності, перепади активності, стомленість.

Показники врівноваженість (П17) ($\bar{X}=3,0$), старанність (П18) ($\bar{X}=3,0$), демонстративність (П19) ($\bar{X}=3,1$) є вищими в групі з нормальним рівнем, ніж з високим рівнем на статистично значущому рівні: врівноваженість на 1,4 бали ($t=4,24$; $p<0,0001$), старанність на 1,4 бали ($t=2,80$; $p<0,01$), демонстративність на 1,4 бали ($t=2,91$; $p<0,01$). Отже, відмінності в групі нормальної емоційно-деструктивної поведінки характеризують спокійність, врівноваженість, усвідомленням власного становища у групі, безконфліктність, соціальна активність, зібраність у навчанні, бажання отримувати хорошу оцінку, активність на уроках та в початковому процесі взагалі. Для групи з високим рівнем можна більш притаманна неадекватна взаємодія оточенням, вчителями, учнівським колективом, низька здатність до самоорганізації, зосередженості, схильність до провокування конфліктних ситуацій.

Таким чином, проведене дослідження показало, що всі діагностовані показники, мають певну варіативність прояву, від мінімальних до

максимальних значень. Виходячи з вище зазначених коефіцієнтів статистики та рівнів значущості можна дійти висновку, що гіперактивність впливає на рівень емоційно-деструктивної поведінки учнів.

Отже, статистичний аналіз відмінностей у вираженості гіперактивності у групах дітей з різним рівнем прояву емоційно-деструктивної поведінки показав, що діти з високим рівнем суттєво відрізняються емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв, схильністю до короткочасних і бурхливих афектів, переключеністю на інші ситуації з повним відстороненням від діяльності, неуважністю, неспроможністю цілісно сприймати ситуацію та концентруватися на ній, поганою працездатністю, швидкою стомлюваністю, неврівноваженістю, конфліктністю та неадекватністю взаємодії з викладачем та учнівським колективом. Статистично доведено, що саме ці характеристики поведінки, відносяться до суттєвих ознак гіперактивності дітей певним чином впливають на загальну емоційно деструктивну поведінку учнів.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми деструктивної поведінки показав те, що особливе місце у формуванні деструктивної діяльності людини займають умови соціалізації індивіда, а, як відомо, провідну роль в процесі соціалізації грає сім'я. Саме сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини. Як показують численні дослідження, розмивання сімейних цінностей, істотні зміни в системі чоловічих і жіночих соціальних ролей, перехід до малої подружньої сім'ї, внутрішньосімейне неблагополуччя ускладнюють процес соціалізації індивіда, що, в свою чергу, сприяє зростанню деструктивності, як спрямованої назовні, так і зверненої індивідом на самого себе [99;141].

Розглядаючи сімейне неблагополуччя як одну з причин, що викликають ті чи інші відхилення в поведінці дитини, хотілося б звернути увагу на те, що у неповній сім'ї невпевненість матері часто призводить до деструктивної поведінки дитини. Спонтанні прояви емоційної близькості і контролю у

відносинах з дитиною змінюються гіпопротекцією. Виховні функції делегуються іншим родичам або соціальним інститутам. Симптоми гіперактивності за механізмом негативного самопред'явлення забезпечують дитині увагу матері при незадоволеній потреби в прийнятті [38;140].

Таким чином, в рамках пілотажного дослідження, було проведення дослідження специфіки прояву гіперактивності залежно від умов сімейного виховання. З основної вибірки досліджуваних було складено групи дітей з повної сім'ї (n=45) та неповної сім'ї (n=34), а також групи з високою соціальною турботою (n=59) та низькою соціальною турботою (n=39). Таким чином, проведено порівняння вираженості досліджуваних показників між дітьми з повних та неповних сімей, а також між дітьми, батьки яких проявляють різний рівень соціальної турботи.

Спочатку розглянемо дані щодо вираженості показників гіперактивності у дітей, які виховуються в повних та неповних сім'ях (рис.3.4).

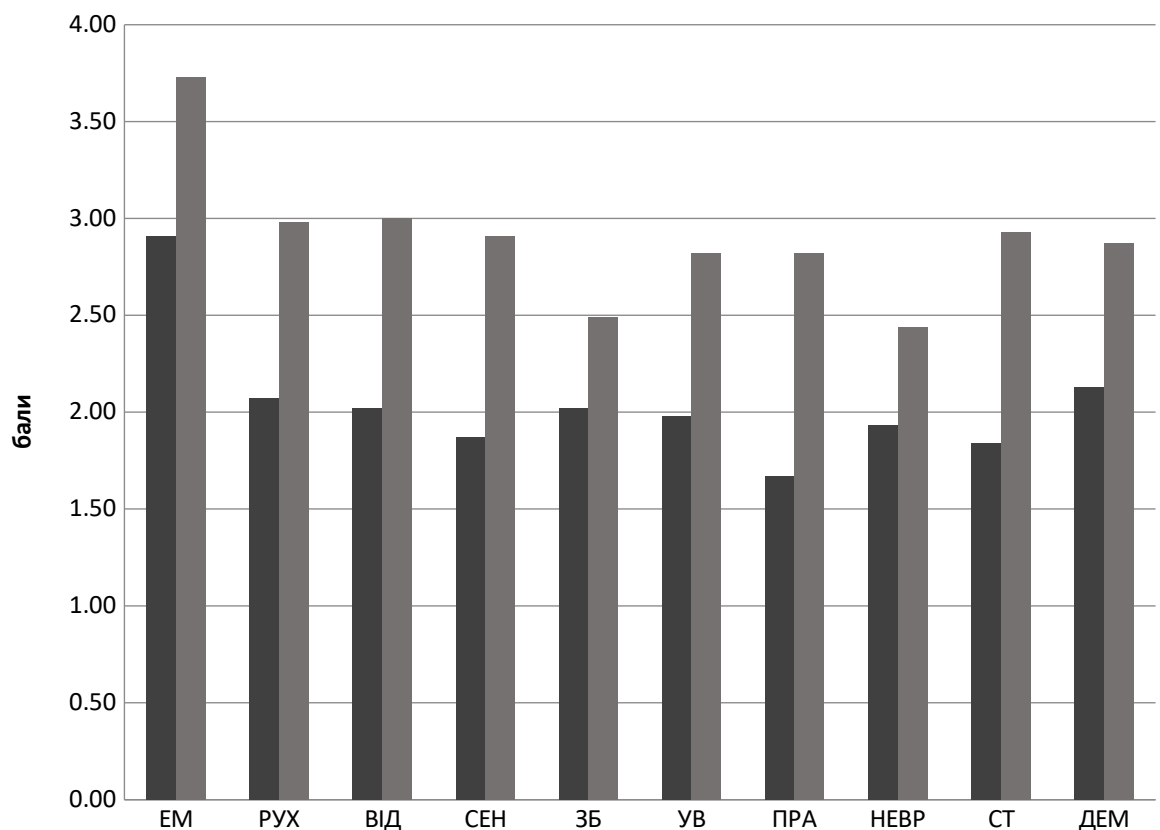


Рис. 3.4. Середні значення показників, що характеризують ознаки гіперактивності у дітей з повних та неповних сімей

Примітка: 1) показники гіперактивності ЕМ (емоційність), РУХ (рухливість), ВІД (відключеність), СЕН (сензитивність), ЗБ (збудженість), УВ (уважність), ПРА (працездатність), НЕВР (неврівноваженість), СТ (старанність), ДЕМ (демонстративність).

Ми бачимо той факт, що у середньому за всіма показниками гіперактивності діти з неповних сімей демонструють значніший прояв гіперактивної поведінки порівняно з дітьми, що виховуються у повних сім'ях. Зокрема за показником ЕМ (емоційність) це перевищення прояву складає у середньому 0,82 балу, за показником РУХ (рухливість) - 0,91 балу, за показником ВІД (відключеність) - 0,98 балу, за показником СЕН (сензитивність) - 1,04 балу, за показником ЗБ (збудженість) - 0,47 балу, за показником УВ (уважність) - 0,84 балу, за показником ПРА (працездатність) - 1,15 балу, за показником НЕВР (неврівноваженість) - 0,51 балу, за показником СТ (старанність) - 1,09 балу, за показником ДЕМ (демонстративність) - 0,74 балу. Водночас статистична перевірка означених відмінностей не підтвердила їхню достовірність за більшістю показників.

Виняток складає показник ЗБ (збудженість), за яким $t=2,24$ при $p \leq 0,05$. А отже, специфіка прояву гіперактивності у дітей з неповних сімей характеризується передусім надмірною напругою. І хоча в цілому у дітей з неповних сімей всі ознаки гіперактивності виражені дещо значніше, ніж у дітей з повних сімей, але суттєвої різниці у загальному її прояві не виявлено.

Статистичні достовірні відмінності між показниками, що характеризують гіперактивну поведінку в залежності від повної та неповної сім'ї представлено у Таблиці 3.3.

Щодо залежності проявів гіперактивності у поведінці дітей від рівня соціальної турботи батьків, зазначимо, що її ми розуміли, як турботу та піклування батьків, частоту відвідування ними батьківських зборів, прояв зацікавленості щодо шкільної успішності своїх дітей. За цими параметрами соціальної турботи батьків вибірку випробуваних розподілено на дві групи:

дітей, батьки яких виявляють високий рівень соціальної турботи, та дітей, батьки яких демонструють низький її рівень. Розглянемо середню вираженість показників, які характеризують прояв гіперактивності дітей у цих групах (рис.3.5).

Таблиця 3.3

Статистичні достовірні відмінності між показниками, що характеризують гіперактивну поведінку в залежності від повної та неповної сім'ї

		Показники									
		ЕМ		РУХ		ВІД		СЕН		ЗБ	
№	Група	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	Σ	131	168	93	134	91	135	84	131	91	112
2	$\bar{X}_{\text{ср.}}$	2,91	3,73	2,07	2,98	2,02	3	1,87	2,91	2,02	2,49
3	σ	1,58	1,92	1,62	1,98	1,34	2,12	1,08	2,29	1,39	2,25
4	σ^2	2,49	3,7	2,61	3,93	1,79	4,5	1,16	5,26	1,93	5,07
5	$t_{\text{кр}}$	0,03		0,02		0,01		0,006		2,24*	

Продовження табл. 3.3.

		Показники									
		УВ		ПРА		НЕВР		СТ		ДЕМ	
№	Група	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	Σ	89	127	75	127	87	110	83	132	96	129
2	$\bar{X}_{\text{ср.}}$	1,98	2,82	1,67	2,82	1,93	2,44	1,84	2,93	2,13	2,87
3	σ	1,29	2,20	1,22	2,44	1,44	1,83	1,57	1,72	1,27	1,99
4	σ^2	1,66	4,83	1,5	5,97	2,06	3,34	2,45	2,97	1,62	3,98
5	$t_{\text{кр}}$	0,03		0,005		0,14		0,002		0,04	

Примітка: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Представлені дані вказують на те, що за більшістю показників середні значення у сформованих групах відрізняються несуттєво. Існують незначні відмінності, які демонструють, що діти, батьки яких виявляють високий

рівень соціальної турботи, у середньому отримували вищі експертні оцінки за деякими показниками, ніж діти з сімей з низьким рівнем соціальної турботи батьків, а саме, за показником ЕМ (емоційність) – на 0,06 балу, за показником РУХ (рухливість) – на 0,29 балу, за показником ВІД (відключеність) - 0,13 балу, за показником СЕН (сензитивність) - 0,02 балу, за показником ЗБ (збудженість) - 0,22 балу, за показником УВ (уважність) - 0,2 балу, за показником СТ (старанність) - 0,05 балу, за показником ДЕМ (демонстративність) на 0,27 балу.

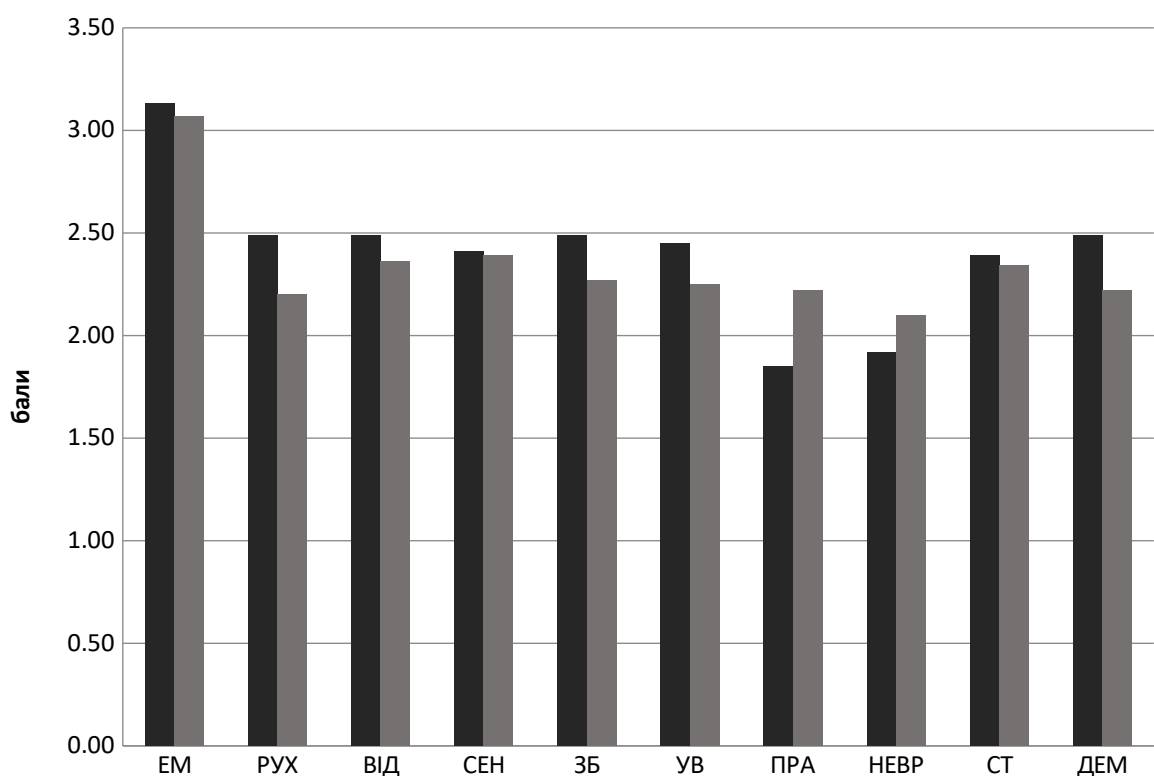


Рис. 3.5. Середні значення показників, що характеризують ознаки гіперактивності у дітей залежно від рівня соціальної турботи батьків

Примітка: ВСТ - діти, батьки яких виявляють високий рівень соціальної турботи, НСТ - діти, батьки яких виявляють низький рівень соціальної турботи.

Водночас, за рештою показників, середній прояв гіперактивності виявився більшим в групі дітей, батьки яких виявляють низький рівень соціальної турботи, а саме, за показником ПРА (працездатність) – на 0,375

балу та за показником НЕВР (неврівноваженість) на 0,18 балу. Також зазначимо, що статистично достовірними виявилися лише відмінності за показниками СЕН - сензитивність ($t=1,98$; $p\leq 0,05$) та СТ - старанність ($t=1,87$; $p\leq 0,05$). А отже, діти, батьки яких виявляють високий рівень соціальної турботи, характеризуються більш вираженою чутливістю до різних зовнішніх подразників та оточуючих, а також неспроможністю до самоорганізації, не зосередженістю.

Статистичні достовірні відмінності між показниками, що характеризують гіперактивну поведінку в залежності від високої та низької соціальної турботи представлено у таблиці 3.4.

Узагальнюючи вище наведені результати дослідження, можна говорити, що за середніми показниками, різні ознаки гіперактивності є досить поширеними серед дітей дошкільного віку, в той же час їх рівень прояву знаходиться в межі середніх значень, тобто не виходячи за межі значного прояву.

Також, гіперактивність має тенденцію зменшуватися збільшенням віку, при цьому вплив надмірної батьківської опіки, призводить до зворотного зв'язку у виразності окремих ознак гіперактивності.

Таблиця 3.4

Статистичні достовірні відмінності між показниками, що характеризують гіперактивну поведінку в залежності від високої та низької соціальної турботи

№	Група	Показники									
		ЕМ		РУХ		ВІД		СЕН		ЗБ	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	Σ	185	180	147	130	147	139	142	141	147	134
2	$\bar{X}_{\text{ср.}}$	3,13	3,07	2,49	2,20	2,49	2,36	2,41	2,39	2,49	2,27
3	σ	1,72	1,96	1,95	1,95	1,77	2,02	1,90	2,14	2,08	2,05
4	σ^2	2,95	3,86	3,81	3,79	3,12	4,09	3,62	4,59	4,36	4,20
5	$t_{\text{кр}}$	0,84		0,42		0,69		1,98*		0,56	

Продовження табл. 3.4.

		Показники									
		УВ		ПРА		НЕВР		СТ		ДЕМ	
№	Група	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	Σ	145	133	109	131	113	124	141	138	147	131
2	$\bar{X}_{\text{ср.}}$	2,45	2,25	1,85	2,22	1,92	2,10	2,39	2,34	2,49	2,22
3	σ	1,75	2,03	1,48	1,80	1,29	1,86	1,94	1,60	1,81	1,89
4	σ^2	2,98	4,12	2,20	3,24	1,67	3,47	3,76	2,57	3,29	3,59
5	$t_{\text{кр}}$	0,56		0,22		0,53		1,87*		0,43	

Примітка: 1) показники гіперактивності ЕМ (емоційність), РУХ (рухливість), ВІД (відключеність), СЕН (сензитивність), ЗБ (збудженість), УВ (уважність), ПРА (працездатність), НЕВР (неврівноваженість), СТ (старанність), ДЕМ (демонстративність); 2) * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

3.2. Аналіз результатів дослідження особистісних якостей в групах з високим і нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки

В ході проведеного емпіричного дослідження отримано результати діагностики за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук), що спрямована на виявлення особистісних якостей, рівня їх розвитку, працездатності та сфери взаємин з навколишнім світом. З методики виділено 8 тверджень, за якими визначався рівень розумового розвитку та соціалізації в колі однолітків: незахищеність (П20), тривожність (П21), впевненість (П22), гармонійність (П23), ворожість (П24), конфліктність (П25), комунікативність (П26), депресивність (П27). На рис. 3.6 наочно подано результати діагностики та розподілення показників за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук).

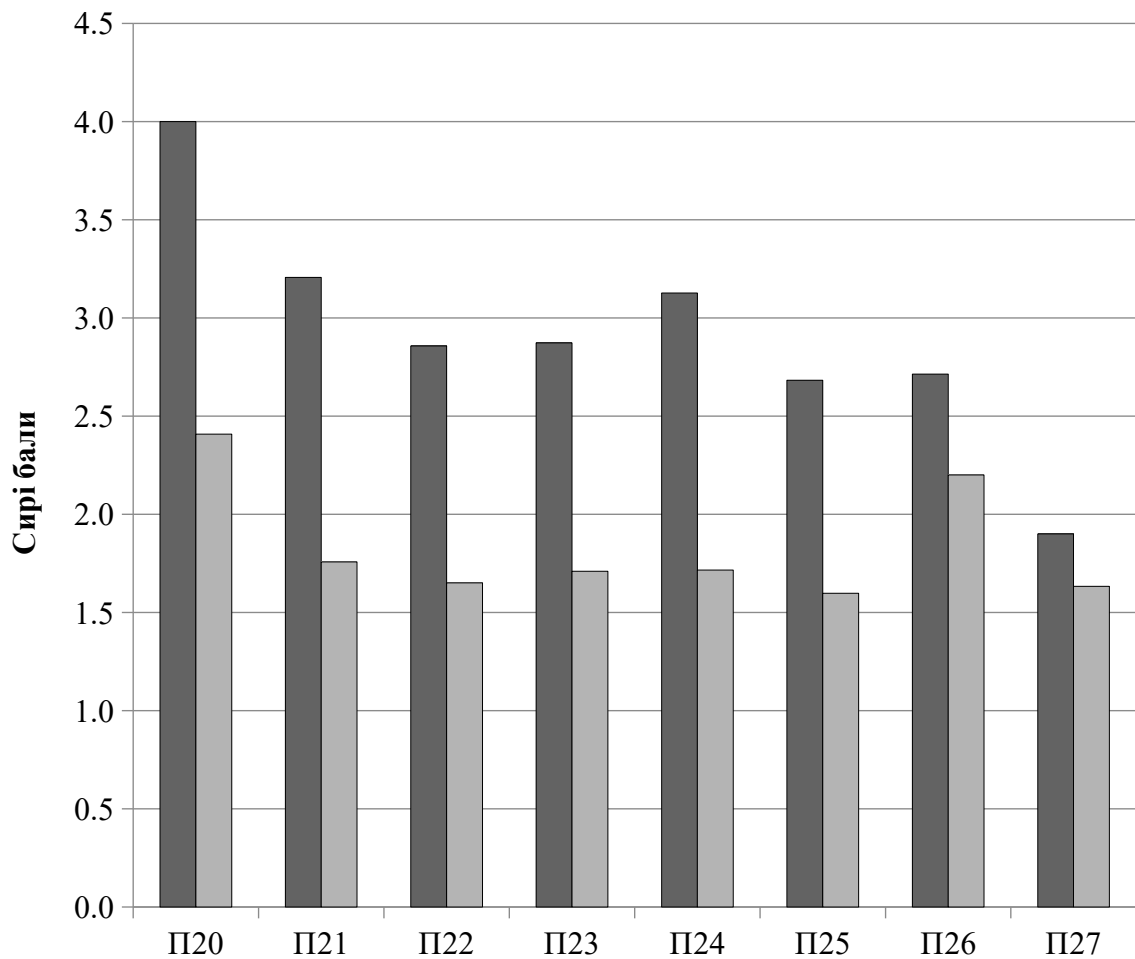


Рис. 3.6. Гістограма розподілу показників за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук) в групах з високим і нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки

Виходячи з отриманих результатів група представників з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=4,0$) відрізняється від значення показника групи з нормальним рівнем ($\bar{X}=2,4$) за показником незахищеність (П20) на 1,6 бали ($t=2,57$; $p<0,01$), що характеризує слабкість, вразливість, тоді як протилежними якостями таким як відчуття захищеності, впевненість, характеризуються діти з групи нормального рівня. Також міжгрупові відмінності підтверджено за показниками тривожність (П21) на статистично значимому рівні ($t=3,13$; $p<0,01$) в групі з високим рівнем ($\bar{X}=3,2$) та нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=1,8$); різниця в 1,2 бали між значеннями показника впевненість (П22) в групі з високим рівнем

($\bar{X}=2,9$) та нормальним рівнем ($\bar{X}=1,7$) на рівні ($t=3,23$; $p<0,01$) та з такими ж середніми груповими значеннями показника гармонійність (П23) на статистично значущому рівні ($t=2,65$; $p<0,01$), показника ворожість (П24) на рівні ($t=2,08$; $p<0,01$), депресивність (П27) ($t=2,98$; $p<0,01$).

Статистично значущих відмінностей у показниках конфліктність (П25) ($t=1,54$; $p=0,12$) та комунікативність (П26) ($t=1,03$; $p=0,30$) між досліджуваними групами встановлено не було. Отже, загалом можна визначити, що діти групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки характеризуються непосидючістю, сміливістю, схильністю до ризику, негативною установкою до інших, готовністю висловлювати словесно або яким-небудь іншим чином негативні оцінки щодо інших людей, демонструючи недружелюбність по відношенню до них. Їм притаманна нестійкість настрою, підвищена збудливість, стан навіюваності, стомлення, почуття невизначеності. Мають широке коло спілкування, проте можна припустити, що стосунки мають поверхневий характер, та використовують інших задля власного самоствердження в учнівському середовищі. Проте мають схильність до прояву депресивності.

Виходячи із отриманих статистично підтверджених даних можна сказати, що група дітей з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки демонструють спокійність, надійність, доброзичливість до оточуючих, відкритість, гарні взаємовідносини з оточуючими, безконфліктність, комунікабельність, позитивний емоційний фон. Іноді, в ситуаціях невизначеності можливі прояви нерішучості, невпевненості, відчуття внутрішнього страху при прийнятті рішення та в ситуації вибору.

Для вивчення усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок, а саме ставлення до себе, до оточуючих людей, сім'ї, друзів, вчителів, до навчання та школи взагалі проведено діагностику за модифікованою нами методикою «Незакінчені речення» Джозеф М. Сакса і С. Леві. Для вивчення були відібрані показники самооцінка (П28), дистанційність (П29), пізнавальність

(П30). На рис. 3.7 надано результати розподілу значень показників за даною методикою.

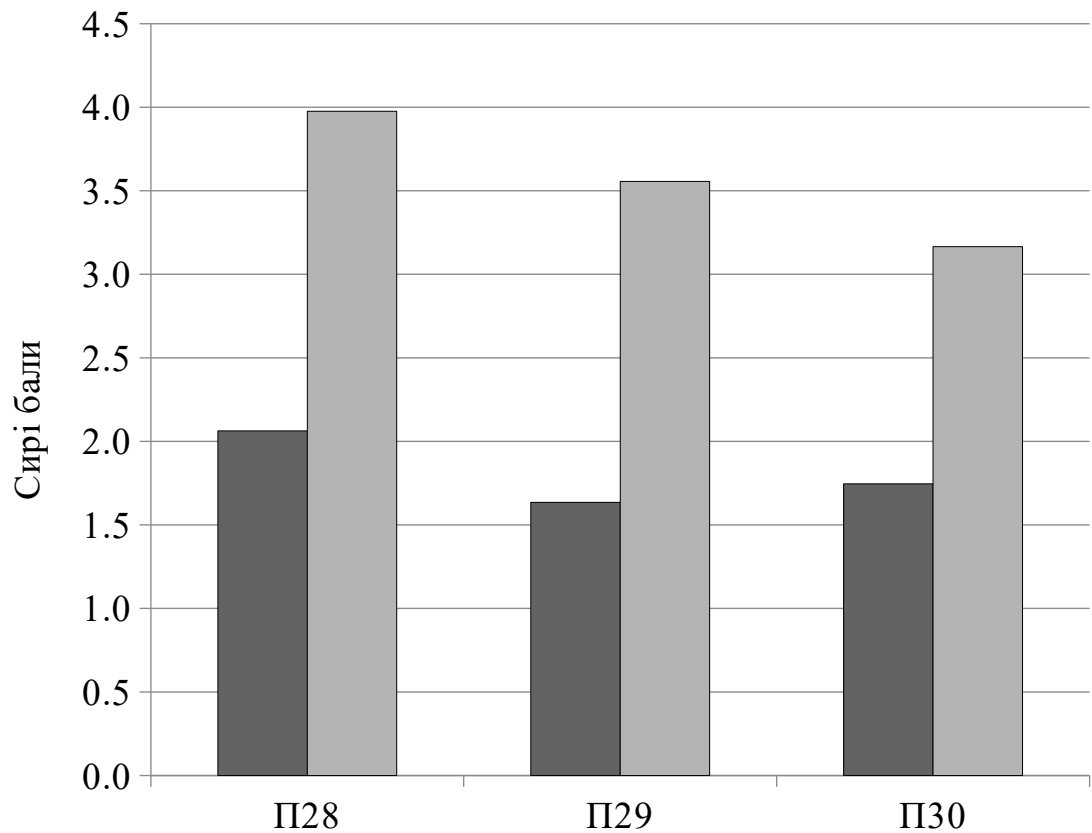


Рис. 3.7. Гістограма розподілу показників за методикою «Незакінчені речення» Джозеф М. Сакса і С. Леві в групах з високим і нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки

Статистично підтверджено міжгрупові відмінності за показником самооцінка (П28): середнє значення показника групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=2,1$) та середнє значення групи з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=4,0$) на значущому рівні ($t=-5,27$; $p<0,001$). Досліджувані групи з нормальним рівнем також характеризуються вищими показниками дистанційності (П29) ($\bar{X}=3,6$) у порівнянні з досліджуваними групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=2,1$), що складає 2 бали та статистично підтверджено ($t=-5,21$; $p<0,0001$). Показник пізнавальність (П30) є вищими в групі з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=3,2$), ніж в

групі з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=1,7$) на статистично значущому рівні ($t=-5,72$; $p<0,0001$).

Отже, представників групи з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки відрізняє адекватна поведінка, підвищена вимогливість до себе, прагнення до лідерства, позитивне ставлення до оточення, батьків, вчителів та шкільного середовища, відповідальність та відповідальне ставлення до порученої справи, чітке виконання завдань. Щодо представників групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки спостерігається низька самооцінка, постійні сумніви, нереалістичні, уявлення про себе, важко сприймають критичні зауваження, мають загострене ставлення до конкуренції, прагнення перемогти за будь-яку ціну. Схильні до маніпулювання, демонструють категоричність отримання жаданого, глухі до аргументів інших. По відношенню до інших виявляють роздратування, огиду, заздрість, через що навіть за рахунок неадекватної поведінки намагаються бути першим завжди і всюди.

Спостерігається надмірна зовнішня самовпевненість у поведінці, бажання завжди і всюди бути першим. Слід зазначити, що дитина живе у постійному стресі, тому що змушена доводити собі і оточуючим, що є краще за всіх. Загалом можна визначити неухвалене ставлення до друзів, сім'ї, вчителів. Також слід відмітити їх байдужість до навчання. Вони пасивні, не виявляють зацікавленості, часто відволікаються на уроці, не здатні зосередитись на виконанні завдання, важко включаються в роботу, на зауваження вчителя бурно реагують. Можна припустити, що пізнавальна діяльність пов'язана з негативними емоціями (пригнічення, нудьга), що виявляється в протестних реакцій. Невдачі можуть викликати спалахи агресії.

Наступним завданням нашого дослідження було визначення психічних станів молодших школярів в ході учбової діяльності. За допомогою «Кольорово-рисуночного тесту» А. О. Прохорова і Г. Н. Генінга, були діагностовані наступні показники: активність (ПЗ1), зосередженість (ПЗ2),

мрійливість (ПЗ3), стомлюваність (ПЗ4), доброзичливість (ПЗ5), щирість (ПЗ6), бадьорість (ПЗ7), повага (ПЗ8), співчуття (ПЗ9).

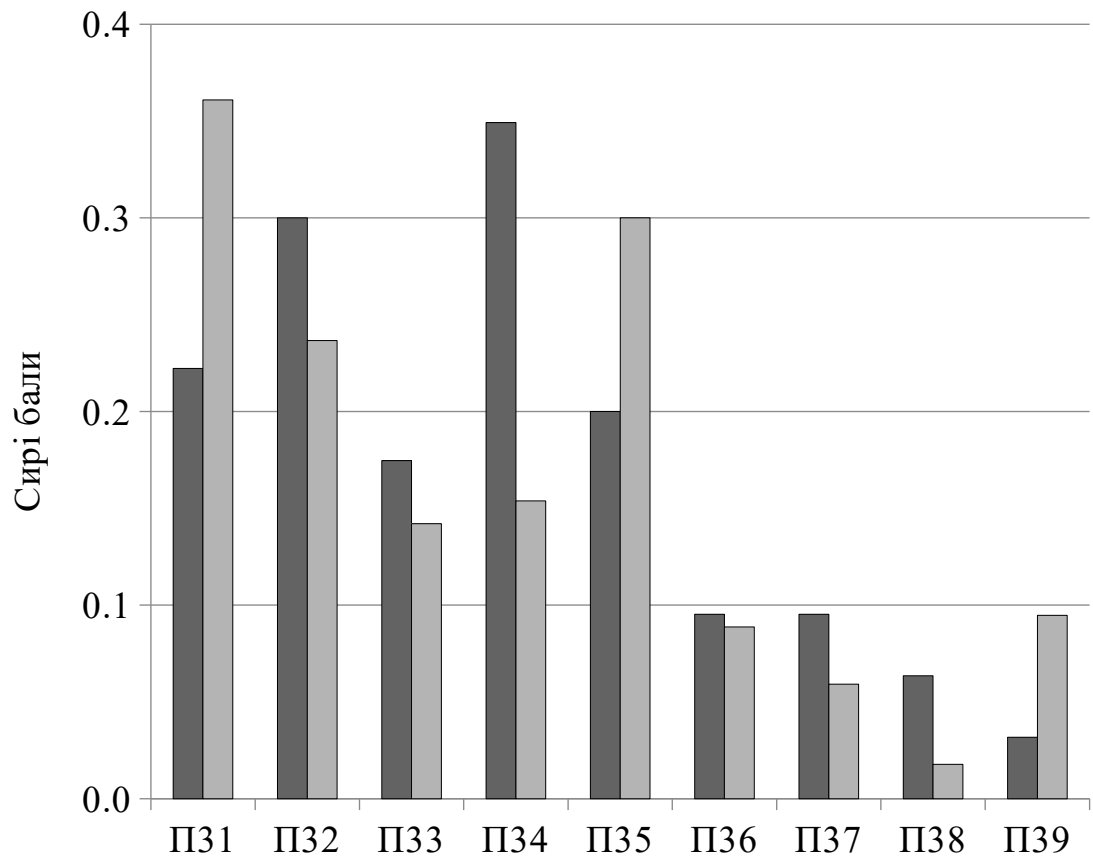


Рис. 3.8. Гістограма розподілу значень показників «Кольорово-рисуночного тесту» А. О. Прохорова і Г. Н. Генінга в групах з високим і нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки

Візуальний аналіз отриманих результатів вказує на наявність певних розбіжностей. Так, міжгрупові відмінності спостерігаються за показником активність (ПЗ1), що вказує на інертність, безініціативність, пасивність дітей з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=0,22$), тоді як в групі з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки отримані значення свідчать о працездатності даних учнів на уроках, активність в повсякденному житті ($\bar{X}=0,36$). Також різниця наявна за показником стомлюваність (ПЗ4), що можна розглядати як нервозність у представників групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=0,35$) у порівнянні з середніми

значеннями даного показника у дітей з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=0,15$), що характеризує їх бадьорість, енергійність, жвавість.

Відмінності виявляються за показником доброзичливість (П35), яка у групі з нормальним рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=0,30$) вище, ніж в групі з високим рівнем ($\bar{X}=0,20$). Отже, учні з групи з нормальним рівнем демонструють щедрість, привітність, тоді як учні групи з високим рівнем – агресивність, ворожість. Між середніми значеннями за показником зосередженість (П32) також спостерігається відмінність: учні групи з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки ($\bar{X}=0,30$) більш неуважні на уроках, ніж учні групи з нормальним рівнем ($\bar{X}=0,25$), що вказує на їх серйозність, старанність, здатність до концентрації уваги, зацікавленість навчальним процесом.

Статистично значущі відмінності виявлено в групах за показниками стомлюваність (П34) ($t=2,22$; $p<0,01$), доброзичливість (П35) ($t=1,22$; $p<0,05$). Виходячи з отриманих даних можна вказати, що в учнів з високим рівнем емоційно-деструктивної поведінки через втомлюваність спостерігається загальмованість, зниження потужності рухів, нервозність, ворожість, агресивність.

3.3. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками емоційно-деструктивної поведінки та властивостями особистості

На підставі проведеного теоретичного аналізу нами було визначено психологічні властивості, які на нашу думку, пов'язані з емоційно-деструктивною поведінкою дітей та можуть сприяти або гальмувати її прояв.

Для вирішення цієї задачі застосовано кореляційний аналіз, який надає можливість встановити узгодженість зміни двох і більше ознак, тобто демонструє яким чином мінливість однієї ознаки пов'язана з мінливістю іншої. В даній роботі використаний метод рангової кореляції Спірмена –

непараметричний метод, що дозволяє визначити тісноту (силу) та спрямованість кореляційного зв'язку між двома ознаками або двома профілями (ієрархіями) ознак [144]. Таким чином, кореляційний аналіз надасть можливість проаналізувати кореляційні зв'язки між усіма показниками емоційно-деструктивної поведінки та показниками, що гіпотетично з нею взаємопов'язані такими як гіперактивність, властивості особистості дитини, що характеризують рівень працездатності, ставлення до себе, до оточуючих, сім'ї, друзів, вчителя, школи, занять тощо.

Отже, теоретично встановлено, що гіперактивність дитини, яка проявляється у безперервній надмірній руховій активності, імпульсивності та дефіциті уваги, спричинює виникнення академічних труднощів у дитини. Багатьма дослідниками доведено той факт, що окрім перелічених, загально визначених характеристик гіперактивної дитини, особлива увага приділяється порушенням емоційній сфері такої дитини, в наслідок чого виникають неконтрольовані емоційні реакції у вигляді агресивної поведінки (вербальна і невербальна агресія), роздратування, підвищена збудливість, проблеми з дисципліною, недотриманням правил поведінки у шкільному закладі, занижка самооцінка, опозиційна поведінка тощо. На нашу думку, саме такі характеристики можуть сприяти прояву емоційно-деструктивній поведінці учнів. Для перевірки цього припущення було застосовано спеціально розроблений опитувальник, спрямований на діагностику показників гіперактивності «Методика визначення прояву гіперактивності» [3].

В табл. 3.5 надано значимі результати кореляційних зв'язків між показниками емоційно-деструктивної поведінки та гіперактивності.

Отже, як видно з табл. 3.5 майже все показники емоційно-деструктивної поведінки виявили додатні зв'язки з показниками гіперактивності переважно на 1% рівні значущості. Слід зауважити, що позитивний знак показників гіперактивності та емоційно-деструктивної

поведінки вказують на протилежні негативні характеристики кожної властивості особистості.

Таблиця 3.5

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційно-деструктивної поведінки та гіперактивності

		Показники емоційно-деструктивної поведінки								
		П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П8	П9
Показники гіперактивності	10	П 2	307*						345*	
		98**	*	309**	323**	394**	257**		*	380**
	11	П 2	301*						304*	
		18**	*		357**			223**	*	355**
	12	П	267*							
			*		253**		351**			222**
	13	П 2								
		17**		300**			230**	278**		240**
	14	П 1	251*							223*
		59*	*	248**		275**			*	231**
15	П	356*								
		*			333**					
16	П								208*	
			164*	150*				*	155*	
17	П -	277*							262*	
	219**	*		290**	286**		207**	*	249**	
18	П								186*	
			157*				-131*	-142*	*	
19	П 2	331*							248*	
	26**	*	197**				253**	*		

Примітки. Тут і надалі 1) коми та нулі не вказані; 2) позначка * - кореляція статистично достовірна на рівні $p \leq 0,05$; позначка ** - кореляція статистично достовірна на рівні $p \leq 0,01$. 3) Умовні скорочення показників емоційно-деструктивної поведінки: П1 – сварливість, П2 – дратливість, П3 – ворожість, П4 – агресивність, П5 – жорстокість, П6 – капризність, П7–

неадекватність, П8 – руївничість, П9 – збудженість; 4) Умовні скорочення показників гіперактивності: П10 – емоційність, П11 – рухливість, П12 – відволікання, П13 – сензитивність, П14 – напруженість, П15 – уважність, П16 – працездатність, П17 – врівноваженість, П18 – старанність, П19 – демонстративність

Встановлено взаємозв'язки між показниками сварливості (П1) додатньо пов'язаний з показниками емоційності ($r=0,298$ при $p \leq 0,01$), такий зв'язок свідчить про те, що чим вище емоційна нестійкість, зміна настрою, тим частіше це виявляється провокуванням сварок з оточенням. Значущий зв'язок між показником П1 рухливістю ($r=0,218$ при $p \leq 0,01$) і напруженістю ($r=0,159$ при $p \leq 0,05$) вказує на перенасичення «зайвими» рухами під час сварки, значним напруженням. Також виявлено тісний зв'язок сварливості і врівноваженості ($r=0,219$ при $p \leq 0,01$), що свідчить про неадекватну взаємодію з викладачем і учнівським колективом, через постійні сварки та образи та непорозуміння.

Показник дратливість (П2) виявив додатні зв'язки з показниками емоційності ($r=0,307$ при $p \leq 0,01$), тобто чим вище емоційна нестійкість, тим більше прояв негативно забарвлених емоцій спрямованих на оточуючих. Прямий зв'язок виявлений з рухливістю ($r=0,301$ при $p \leq 0,01$), такий зв'язок можна пояснити тим, що дратівливість, невдоволеність виявляється в яскравій експресивній поведінці, пантоміміці, рухах. Додатній зв'язок із сензитивністю ($r=0,267$ при $p \leq 0,01$) пояснюється високою чутливістю сприйнята будь-якої негативно забарвленої події, що викликає підвищену дратівливість. Виявлено, що високий рівень роздратування, тісно пов'язаний з напругою, про що свідчить виявлений додатний зв'язок з показником напруженість ($r=0,251$ при $p \leq 0,01$). Прямий зв'язок дратівливості (П2) та уважністю ($r=0,356$ при $p \leq 0,01$) пояснюється концентрацією уваги безпосередньо на події або ситуації, що викликає прояв негативних емоцій. На відсутність врівноваженості в процесі прояву негативно забарвлених

емоцій спрямованих на оточення вказує отриманий додатний зв'язок між цими показниками ($r=0,277$ при $p\leq 0,01$). Виявлено додатний зв'язок з показником старанність ($r=0,157$ при $p\leq 0,05$), що можна пояснити наступним чином: бажання отримати хорошу оцінку, заохочення викликає дратівливі прояви особливо, якщо дане бажання не задоволене. Отримано додатний зв'язок з показником демонстративність ($r=0,331$ при $p\leq 0,01$), що вказує на прояв негативних емоції щодо соціальної активності та навчального процесу.

Аналіз взаємозв'язку показників ворожість (П3) та емоційність ($r=0,309$ при $p\leq 0,01$) вказує, що чим вище ворожість, тим більше це виявляється недобррозичливістю, недружністю і навпаки. Ця характеристика підкріплюється додатним зв'язком із сенситивністю ($r=0,300$ при $p\leq 0,01$) та напруженість ($r=0,248$ при $p\leq 0,01$). Виявлений додатний двосторонній зв'язок між показниками ворожість (П3) та працездатність ($r=0,164$ при $p\leq 0,05$). Отримані дані вказують на те, що ворожість виснажує як емоційно, так і фізично, що в свою чергу негативним чином впливає на працездатність учнів. Виявлено доданий зв'язок з показником демонстративність ($r=0,197$ при $p\leq 0,01$).

Показник агресивність (П4) виявив додатний зв'язок з показником емоційність ($r=0,323$ при $p\leq 0,01$) Цей зв'язок є зрозумілим, тому що агресія як одна із негативних емоцій та агресивність як властивість особистості впливає на загальний емоційний фон та проявляться на вербальному і невербальному рівні, що підтверджує додатний зв'язок з показником рухливість ($r=0,357$ при $p\leq 0,01$). Додатний зв'язок виявлено з показником відволікання ($r=0,253$ при $p\leq 0,01$), отже, чим більше прояв агресивності, тим складніше дитині переключитись на іншу ситуацію, тим більш демонструється неадекватна поведінка. Виявлено додатний зв'язок з показником працездатність ($r=0,150$ при $p\leq 0,05$), тобто чим вище агресивність, тим більше коливань настрою, що знижує працездатність. З показником врівноваженість ($r=0,290$ при $p\leq 0,01$) встановлено додатний зв'язок, чим менший рівень врівноваженості у взаємостосунках з

однокласниками, вчителями, тим більше проявляється агресивність, не контрольованість дій і вчинків.

Показник жорстокість (П5) додатньо пов'язаний з показниками емоційність ($r=0,394$ при $p\leq 0,01$), напруженість ($r=0,275$ при $p\leq 0,01$), уважність ($r=0,333$ при $p\leq 0,01$), врівноваженість ($r=0,286$ при $p\leq 0,01$). Отримані дані вказують на те, що чим вище прояв негативних емоцій, напруженість, як фізична так і на рівні спілкування, нездатність стримувати і контролювати свої емоції по відношенню до оточення, можливі випадки прояву безжалісності, спричинення фізичної або моральної шкоди.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків виявив додатні зв'язки показника капризність (П6) з показником емоційність ($r=0,257$ при $p\leq 0,01$), відволіканність ($r=0,351$ при $p\leq 0,01$), сенситивність ($r=0,230$ при $p\leq 0,01$), старанність ($r=-0,131$ при $p\leq 0,05$), демонстративність ($r=0,253$ при $p\leq 0,01$). Представлені дані вказують на те, що чим більше нестабільна емоційна сфера, підвищена чутливість, нездатність змінити об'єкт уваги, надмірна самодемонстрація в соціальному середовищі, тим більше у таких учнів виявляється схильність до непередбачуваної поведінці, непостійності, упертості, вимогливості.

Розглянемо взаємозв'язки показників неадекватність (П7) та рухливість ($r=0,223$ при $p\leq 0,01$), сенситивність ($r=0,278$ при $p\leq 0,01$), врівноваженість ($r=0,207$ при $p\leq 0,01$), старанність ($r=-0,142$ при $p\leq 0,05$). Аналіз взаємозв'язків показав наступне: чим більше проявляються характеристики гіперактивної дитини такі як непосидючість, відволікання, підвищена чутливість до різних зовнішніх подразників та оточуючих, неконтрольованість дій, нездатність до самоорганізації, тим вище рівень неадекватності, девіантної поведінки.

Також, встановлено взаємозв'язки між показниками руївничість (П8) та емоційність ($r=0,345$ при $p\leq 0,01$), рухливість ($r=0,304$ при $p\leq 0,01$), напруженість ($r=0,233$ при $p\leq 0,01$), працездатність ($r=0,208$ при $p\leq 0,01$), врівноваженість ($r=0,262$ при $p\leq 0,01$), старанність ($r=0,186$ при $p\leq 0,01$), демонстративність ($r=0,248$ при $p\leq 0,01$). Отже, чим вище рівень негативних

емоцій, експресивність, схильність до короткочасних і бурхливих афектів, напруженість у стосунках, погіршення працездатності, загальмованість або імпульсивність поведінки, тим більше дитина схильна до прояву руйнівних дій як по відношенню до оточення, так і по відношенню до себе.

Показник збудженість (П9) виявив додатні зв'язки з показниками емоційності ($r=0,380$ при $p \leq 0,01$), рухливість ($r=0,355$ при $p \leq 0,01$), відволіканність ($r=0,222$ при $p \leq 0,01$), сенситивність ($r=0,240$ при $p \leq 0,01$), напруженість ($r=0,231$ при $p \leq 0,01$), працездатність ($r=0,155$ при $p \leq 0,05$), врівноваженість ($r=0,249$ при $p \leq 0,01$). Отримані результати вказують на те, що підвищення конфліктності, внутрішнє напруження, емоційна лабільність, зміна настрою, негативізм, незібраність, невмотивована агресія, брак концентрації уваги, нездатність сконцентрувати свою увагу на чомусь одному, довести розпочате до кінця, надлишкова імпульсивність підвищує збудженість дитини, що в свою чергу негативно впливає на результати навчальної діяльності.

Результати кореляційного аналізу дозволили з'ясувати особливості взаємозв'язку показників емоційно-деструктивної поведінки та показників особистісних властивостей учнів за методикою «Дім-Дерево-Людина» Дж. Бука. Так, для діагностики нами були відібрані показники, що характеризують: незахищеність (П20), незахищеність (П20), впевненість (П22), гармонійність (П23), ворожість (П24), конфліктність (П25), комунікативність (П26), депресивність (П27).

В табл. 3.6 надано значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційно-деструктивної поведінки та показників особистісних властивостей учнів за методикою «Дім-Дерево-Людина» Дж. Бука.

Отже, показник сварливість (П1) виявив додатні зв'язки з показниками незахищеність ($r=0,257$ при $p \leq 0,01$), впевненість ($r=0,377$ при $p \leq 0,01$), ворожість ($r=0,239$ при $p \leq 0,01$), конфліктність ($r=0,225$ при $p \leq 0,01$). Отже, схильність до провокування сварок тим більше, чим більше рівень

недружелюбності, негативних установок по відношенню інших, конфліктності, підвищеної збудливості, почуття невизначеності тощо.

Отримано додатні зв'язки між показниками дратливість (П2) та тривожність ($r=0,308$ при $p \leq 0,01$), гармонійність ($r=0,222$ при $p \leq 0,01$), ворожість ($r=0,295$ при $p \leq 0,01$), конфліктність ($r=0,265$ при $p \leq 0,01$), комунікативність ($r=0,306$ при $p \leq 0,01$). Представлені дані вказують на те, що підвищений рівень тривожності, який виявляється в схильності дитини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій викликає роздратування, переважання негативних емоцій по відношенню до інших.

Таблиця 3.6

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційно-деструктивної поведінки та показників особистісних властивостей учнів за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бука)

Показники особистісних властивостей	Показники емоційно-деструктивної поведінки							
	П1	П2	П3	П4	П5	П6	П7	П9
П20	257**		265**	280**		258**		
П21		308**			309**	291**		314**
П22	377**						297**	399**
П23		222**		245**		171**		
П24	239**	295**	215**	353**	328**		263**	311**
П25	225**	265**	241**			282**	260**	
П26		306**		274**		229**		253**
П27				263**			280**	251**

Примітка: r * – при $p \leq 0,05$, r ** – при $p \leq 0,01$.

Результати кореляційного аналізу дозволили з'ясувати особливості взаємозв'язку показників ворожість (П3), що виявив додатні зв'язки з показниками незахищеність ($r=0,265$ при $p \leq 0,01$), ворожість ($r=0,215$ при $p \leq 0,01$), конфліктність ($r=0,241$ при $p \leq 0,01$) та агресивність (П4),

незахищеність ($r=0,280$ при $p\leq 0,01$), гармонійність ($r=0,245$ при $p\leq 0,01$), ворожість ($r=0,353$ при $p\leq 0,01$). Отримані результати є цілком зрозумілим в контексті деструктивної поведінки дитини, яка виявляється у ворожому ставленні до оточення, провокуванні конфліктних ситуацій, можна також припустити, що чим більше дитина відчуває себе незахищеною, тим більший рівень її ворожості, агресивності з вираженою дратівливістю, яка доходить до вибухів гніву.

Виявлений додатній взаємозв'язок між показниками жорстокість (П5), ворожість ($r=0,328$ при $p\leq 0,01$), тривожність ($r=0,309$ при $p\leq 0,01$) вказує на те, що можливі прояви жорстокого ставлення до оточення, що напряду пов'язано з ворожістю, спричинене відчуттям занепокоєння щодо незадоволення власними успіхами, невдачами. Показник капризність (П6) додатньо пов'язаний з показниками незахищеність ($r=0,258$ при $p\leq 0,01$), тривожність ($r=0,291$ при $p\leq 0,01$), гармонійність ($r=0,171$ при $p\leq 0,01$), конфліктність ($r=0,282$ при $p\leq 0,01$), комунікативність ($r=0,229$ при $p\leq 0,01$).

Існуючи взаємозв'язки між показниками неадекватність (П7), впевненість ($r=0,297$ при $p\leq 0,01$), ворожість ($r=0,263$ при $p\leq 0,01$), конфліктність ($r=0,260$ при $p\leq 0,01$), депресивність ($r=0,280$ при $p\leq 0,01$) та збудженість (П9) тривожність ($r=0,314$ при $p\leq 0,01$), впевненість ($r=0,399$ при $p\leq 0,01$), ворожість ($r=0,311$ при $p\leq 0,01$), комунікативність ($r=0,253$ при $p\leq 0,01$), депресивність ($r=0,251$ при $p\leq 0,01$) вказують на взаємовплив даних властивостей на загальний рівень прояву емоційно-деструктивної поведінки учнів.

Таким чином, результати кореляційного аналізу показали, що такі властивості особистості дитини як незахищеність, тривожність, ворожість, конфліктність, низька комунікативність та інші взаємопов'язані з показниками емоційно-деструктивної поведінки, підвищений рівень яких підвищує загальні деструктивні характеристики поведінки дитини.

З метою вивчення взаємозв'язку між показниками емоційно-деструктивної поведінки та усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок

була застосована методика «Незакінчені речення» Дж. М. Сакса і С. Леві. З методики виділено 3 категорії показників: самооцінка (П28), дистанційність (П29), пізнавальність (П30). Результати кореляційного аналізу надано в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційно-деструктивної поведінки та усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок

	Показники емоційно-деструктивної поведінки							
	П1	П2	П3	П4	П6	П7	П8	П9
П28		-269**	-137*	-337**	-182**	-264**	-277**	-367**
П29	-271**	-224**	-200**	-342**	-198**	-301**	-334**	-305**
П30	-238**	-160*			-232**	-244**	-282**	-290**

Як видно в табл. 3.7 між показниками емоційно-деструктивної поведінки та усвідомлюваних і неусвідомлюваних установок існують виключно від'ємні зв'язки.

Так, показник сварливість (П1) виявив від'ємний зв'язок з показниками дистанційність ($r=-0,271$ при $p\leq 0,01$), пізнавальність ($r=-0,2638$ при $p\leq 0,01$); показник дратливість (П2) від'ємно пов'язаний з показниками самооцінка ($r=-0,269$ при $p\leq 0,01$), дистанційність ($r=-0,224$ при $p\leq 0,01$), пізнавальність ($r=-0,160$ при $p\leq 0,05$). Показник ворожість (П3) має від'ємний зв'язок з показниками самооцінка ($r=-0,137$ при $p\leq 0,05$), дистанційність ($r=-0,200$ при $p\leq 0,01$), агресивність (П4) виявив від'ємний зв'язок з показниками самооцінка ($r=-0,337$ при $p\leq 0,01$), дистанційність ($r=-0,342$ при $p\leq 0,01$). Отримано від'ємні зв'язки між показниками капризність (П6) та показниками самооцінка ($r=-0,182$ при $p\leq 0,01$), дистанційність ($r=-0,198$ при $p\leq 0,01$), пізнавальність ($r=-0,232$ при $p\leq 0,01$). Показник неадекватність (П7) також виявив від'ємні зв'язки з усіма показниками: самооцінка ($r=-0,264$ при $p\leq 0,01$), дистанційність ($r=-0,301$ при $p\leq 0,01$), пізнавальність ($r=-0,232$ при $p\leq 0,01$). Встановлено від'ємні зв'язки між показниками руїничність (П8) та самооцінка ($r=-0,277$ при $p\leq 0,01$), дистанційність ($r=-0,334$ при $p\leq 0,01$),

пізнавальність ($r=-0,282$ при $p\leq 0,01$). Від'ємні кореляційні зв'язки на 1% рівні виявлено між показниками збудженість (П9) та самооцінка ($r=-0,367$ при $p\leq 0,01$), дистанційність ($r=-0,305$ при $p\leq 0,01$), пізнавальність ($r=-0,290$ при $p\leq 0,01$). Отже, отримані результати кореляційного аналізу є цілком очевидними.

Теоретичний аналіз літератури показав, що емоційно-деструктивна поведінка пов'язана з низькою самооцінкою, що характеризує замкненість дитини, небажання визнавати свої помилки, страх перед змінами, болісне реагування на критику, в наслідок чого такі діти займають оборонну позицію, ворожість. Підвищена агресивність напряду пов'язана з ставленням до однокласників, вчителів, батьків, грубощі на адресу оточуючих можна розглядати як захист від зовнішнього світу, невіра в себе породжує недовіру і до оточуючих, ригідність дій і висловлювань, невисокий рівень самосвідомості і рефлексії. Стан внутрішнього і зовнішнього конфлікту може мати деструктивний вплив на дитину.

Для встановлення взаємозв'язків між показниками емоційно-деструктивної поведінки та залученістю дитини у пізнавальну діяльність застосовано результати діагностики за методикою «Кольорово-рисуночний тест» (А. О. Прохорова і Г. Н. Генінга). В якості показників біли враховані наступні показники: активність (П31), зосередженість (П32), мрійливість (П33), стомлюваність (П34), доброзичливість (П35), щирість (П36), бадьорість (П37), повага (П38), співчуття (П39).

В табл. 3.8 надано результати кореляційного аналізу між показниками емоційно-деструктивної поведінки та показниками пізнавальної діяльності.

Як бачимо з табл. 3.8 дещо слабший, але значущий кореляційний зв'язок виявлений між показниками емоційно-деструктивної поведінки та показниками пізнавальної діяльності. Так, показник сварливість (П1) виявив додатній зв'язок з показником зосередженість ($r=0,173$ при $p\leq 0,05$), показник дратливість (П2) виявив додатній зв'язок з показниками стомлюваність ($r=0,158$ при $p\leq 0,05$), повага ($r=0,164$ при $p\leq 0,05$). Показник агресивність (П4)

додатньо пов'язаний з показниками стомлюваність ($r=0,147$ при $p \leq 0,05$), щирість ($r=0,134$ при $p \leq 0,05$). Додатній зв'язок встановлено між показниками адекватність (П7) ($r=0,188$ при $p \leq 0,05$) та руйнівничість (П8) ($r=0,224$ при $p \leq 0,05$) з показником стомлюваність, що вказує на загальмованість, нервозність. Показник збудливість (П9) додатньо пов'язаний з показником зосередженість ($r=0,144$ при $p \leq 0,05$). Отже, чим нижче сварливість та агресивність учнів, тим вище прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чийхось заслуг, поважанні, шануванні.

Таблиця 3.8

Значимі коефіцієнти кореляції між показниками емоційно-деструктивної поведінки та показниками пізнавальної діяльності

Показники пізнавальної діяльності	Показники емоційно-деструктивної поведінки					
	П1	П2	П4	П7	П8	П9
П32	173*					144*
П34		158*	147*	188*	224**	
П35						
П36			134*			
П38		164*				

Таким чином, проведений аналіз статистично значущих відмінностей та кореляційний аналіз показали, що на рівень прояву емоційно-деструктивної поведінки впливають емоції негативної модальності такі як агресія, ворожість, страх, тривога, роздратовання, смуток, образа, заздрість, зневага тощо, гіперактивність, схильність до провокування конфліктних ситуацій, низька самооцінка, дистанціювання від оточуючих, сім'ї, друзів, вчителя, байдуже ставлення до школи, навчання.

Отже, шляхом порівняння усереднених показників учнів з високим і нормальним рівнями емоційно-деструктивної поведінки визначено, що стійка тенденція до формування високого рівня емоційно-деструктивної поведінки притаманна учням, яких відрізняє прояв емоцій негативної модальності таких

як агресія, ворожість, страх, тривога, роздратовання, смуток, образа, заздрість, зневага тощо, гіперактивність (зайва рухливість, непосидючість, напруженість, неуважність, низька працездатність, неорганізованість), схильність до провокування конфліктних ситуацій, низька самооцінка, агресивне, вороже ставлення до оточуючих, сім'ї, друзів, вчителя, байдуже ставлення до школи, навчання.

Узагальнюючи отримані результати, можна вважати, що гіпотетично відібрані нами показники виявилися досить прагматичними в контексті подальшого дослідження детермінації емоційно-деструктивної поведінки учнів початкової школи.

3.4. Факторний аналіз показників, що характеризують емоційно-деструктивну поведінку

Для отримання більш цілісного уявлення щодо детермінації емоційно-деструктивної поведінки, пошуку специфічних властивостей, які виявляються в досліджуваних групах, був проведений факторний аналіз. Суть факторного аналізу полягає у групуванні вихідної інформації, представленої у вигляді масиву даних та для вираження якомога більшої кількості ознак через якомога меншу кількість характеристик. Таким чином, основним завданням факторного аналізу є спрощення опису даних шляхом скорочення числа необхідних змінних величин (факторів) [7].

Таким чином, факторний аналіз проводився на підставі емпірично отриманих даних (39 досліджуваних показників), що угрупованні у коваріційну матрицю. У роботі використовувався факторний аналіз з подальшою ротацією (Extraction Method: Unweighted Least Squares, Principal Component Analysis and Rotation: Varimax with Kaiser Normalization), що здійснювались за допомогою комп'ютерної програми SPSS17.0 for Windows.

У результаті серед отриманих факторних моделей (трьох-, чотирьох-, п'яти факторна) була відібрана чотирьох факторна модель, яка повністю

відповідає психометричним вимогам, що висувають до факторної моделі. По-перше, всі фактори відносно пропорційні, по-друге, показники рівномірно розподілені у кожний фактор з певною факторною вагою. Всі фактори обраної моделі відносно пропорційні, більшість показників рівномірно розподілилися, тобто увійшли тільки в один фактор з достатньою факторною вагою. Слід зазначити, що розгляд результатів факторного аналізу здійснювався в контексті єдності, субординації, взаємозалежності та взаємодоповнюваності.

У табл. 3.9 наведено результати факторного аналізу показників, які характеризують емоційно-деструктивну поведінку.

Таблиця 3.9

**Результати факторного аналізу показників, які характеризують
емоційно-деструктивну поведінку**

Фактор 1 (монополярний додатний полюс)		
Показник	Факторна вага	Фактор; % від загальної дисперсії
Тривожність (П21)	750	Фактор 1 Емоційна деструктивність 23,63%
Конфліктність (П25)	723	
Ворожість (П24)	714	
Руйнівність (П8)	682	
Незахищеність (П20)	642	
Дратівливість (П2)	637	
Збудливість (П9)	555	
Агресивність (П4)	547	
Сварливість (П1)	528	
Ворожість (П3)	513	
Жорстокість (П5)	454	
Фактор 2 (монополярний додатний полюс)		
Рухливість (П11)	838	Фактор 2 динамічна активність 21,24%
Емоційність (П10)	769	
Уважність (П15)	743	
Сезетивність (П13)	730	

Напруженість (П14)		726		
Демонстративність (П19)		723		
Незахищеність (П20)		695		
Врівноваженість (П17)		575		
Фактор 3 (біполярний)				
Додатний полюс (+)	Факторна	Від'ємний полюс (+)	Факторна	Фактор; % від загальної
Відволіканність (П12)	804	Пізнавальність (П30)	-811	Фактор 3 Пізнавальн а активність 11,92%
Старанність (П18)	751	Самооцінка (П28)	-727	
Капризність (П6)	682	Комунікативність (П26)	-697	
Депресивність (П27)	481	Дистанційність (П29)	-683	
Стомлюваність (П34)	452	Активність (П31)	-669	
Фактор 4 (біполярний)				
Співчуття (П39)	719	Доброзичливість (П35)	-624	Фактор 4 Емпатийні сть 5,01%
Щирість (П36)	515	Повага (П38)	-560	
		Мрійливість (П33)	-308	

Примітки. 1) нулі та коми на вказані. 2) Метод обертання – Варімакс із нормалізацією Кайзера (9 ітерацій); міра вибіркової адекватності КМО=0,704; за критерієм сферичності Бартлетта матриця для аналізу є надійною ($p < 0,01$)

Отже, з табл. 3.9 видно, що два фактори даної моделі є біполярними, тобто складаються з двох протилежних полюсів і два – монополярних. Біполярні полюси характеризуються протилежним змістовим наповненням, котре презентоване певними показниками (якостями, рисами).

Перший фактор умовно названий «*Емоційна деструктивність*» з високою факторною вагою склали показники, які характеризують схильність до емоційно-деструктивної поведінки, такі як: тривожність (П21), конфліктність (П25), ворожість (П24), руйнівничість (П8), незахищеність (П20), дратівливість (П2), збудливість (П9), агресивність (П4), сварливість

(П1), ворожість (П3), жорстокість (П5). Такий розподіл свідчить про те, що на формування деструктивної поведінки значний вплив мають емоції негативної модальності, які призводять до негативного оцінювання, часткової або повної втрати контролю над власними діями.

Другий фактор, який ми умовно позначили як **«Динамічна активність»** з склали показники, що відбивають рухливість (П11), емоційність (П10), уважність (П15), сезетивність (П13), напруженість (П14), демонстративність (П19), незахищеність (П20), врівноваженість (П17). Отже, у даному факторі згрупувались ознаки, що характеризують гіперактивність, подолання якої сприятиме успішній адаптації дитини.

Третій фактор (біполярний) названий **«Пізнавальна активність»**. Додатний полюс об'єднав більшість показників властивостей особистості, що впливають на пізнавальну діяльність учнів, такі як відволіканність (П12), старанність (П18), стомлюваність (П34), та властивості особистості, що характеризують працездатність: капризність (П6), депресивність (П27). Від'ємний полюс цього фактору групує всі показники усвідомленої та неусвідомленої установки: самооцінка (П28), дистанційність (П29), пізнавальність (П30), та показники, що характеризують взаємостосунки з навколишнім середовищем комунікативність (П26), активність (П31).

Четвертий фактор (біполярний) визначений нами як **«Емпатійність»**. Додатний полюс фактору об'єднав такі показники як співчуття (П39), щирість (П36). Від'ємний полюс цього фактору групує такі показники як доброзичливість (П35), повага (П38), мрійливість (П33).

Таким чином, результати факторного аналізу дозволили виявити чотири фактори, які представляють в максимально узагальненому вигляді сукупність досліджуваних нами показників. Виявлені симптомокомплекси взаємопов'язаних властивостей дають можливість окреслити характеристику простору якостей, які сприяють або заважають формуванню емоційно-деструктивної поведінки, переважна більшість яких оформилися в окремий фактор.

3.5. Розробка науково-методичних рекомендацій, спрямованих на психологічну корекцію емоційно-деструктивної поведінки учнів

Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури та результати, що отримані нами під час проведення констатувального етапу експериментального дослідження, надали змогу зробити висновок щодо прояву емоційно-деструктивної поведінки учнів та визначити напрямки розробки науково-методичних рекомендацій, спрямованих на психологічну корекцію емоційно-деструктивної поведінки учнів.

Отримані емпіричні дані щодо властивостей особистості учнів, які детермінують прояв їх емоційно-деструктивної поведінки, а також виділені профілі цих особливостей окреслили напрямки розробки системи методів, психологічних умов корекції негативних наслідків емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Нагадаємо, що емоційно-деструктивна поведінка в даному дослідженні розглядається як процес неадекватних руйнівних дій, спрямованих на ускладнення взаємодії особистості з соціальним оточенням. Прояв емоційно-деструктивної поведінки аранжується певним комплексом детермінуючих ознак таких як, агресивність, ворожість, жорстокість, дратівливість, збудженість, конфліктність тощо.

Таким чином, було визначено мету формувального експерименту: обґрунтувати, розробити та апробувати програму психологічної корекції емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Серед завдань дослідження було розробка та апробування системи підготовки батьків, вчителів, психолога, щодо комунікації з дітьми, що мають емоційно-деструктивні прояви у поведінці. Протягом 2017-2018 рр. на базі Одеської загальноосвітньої школи №8 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області проведено формувально-психологічний експеримент, який складався з наступних етапів:

- 1) розробка розвивально-корекційної тренінгової програми для дітей молодшого віку;
- 2) розподіл учнів до експериментальної та контрольної груп;
- 3) реалізація корекційної тренінгової програми в експериментальній групі, до якої увійшло 20 учнів;
- 4) повторна психодіагностика компонентів та показників емоційно-деструктивної поведінки учнів експериментальної та контрольної груп;
- 5) аналіз ефективності реалізованої корекційної програми на основі інтерпретації та порівняння результатів прояву емоційно-деструктивної поведінки у контрольній та експериментальній групах до та після проведення формувального експерименту.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає створення умов для реалізації психокорекційної програми, побудованої на принципах емпатії, взаємодопомоги, довіри та відкритості, прояву справжніх відчуттів і думок у формі монологу, позитивного і безоцінного ставлення кожного учасника, сприяння розкриттю внутрішніх потреб та емоційних переживань дитини, що в свою чергу, сприятиме підвищенню самооцінки та впевненості в собі.

Урахування положень поведінкового підходу (Д. Вольпе, А. Лазарус) у психокорекційній роботі, що відбивають методи оперантного навчання Б. Скіннера передбачає зміну помилкових форм поведінки, формування нового поведінкового репертуару та закріплення нових способів поведінки засобами корекції, тобто увага консультанта концентрується на тих особливостях поведінки, які потребують корекції.

Спільний аналіз причин і характер хибної поведінки, що викликає негативні реакції з боку оточення та, як відповідь на них емоційні, зазвичай, деструктивні реакції з боку клієнта, надає можливість психологу спланувати стратегії подолання неадекватної поведінки, впливати на установки, міркування та регуляцію поведінки. Результатом роботи є зміщення вектору спрямованості негативних емоцій та думок на більш позитивні, розширення

діапазону поведінкових дій, сприяння застосування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції.

Когнітивний підхід (Л. Виготський, Ж. Піаже) передбачає організацію психокорекційної роботи з негативними переконаннями, думками, певними схемами поведінки, що пов'язані з негативним досвідом, що призводить до перцептивних порушень. Основна увага сфокусована на пізнавальних процесах психіки з акцентом на особистість загалом. Застосування когнітивної моделі в психокорекційній роботі сприяє розвиненню гнучкості мислення за рахунок зміни помилкових переконань, усвідомлення та розпізнавання автоматичних думок, аналізу їх наслідків, рефлексії щодо власних реакцій на зовнішні події.

Слід зазначити, що при розробці корекційної програми ми спиралися на створену модель емоційно-деструктивної поведінки до компонентів якої належать: емоційна деструкція, динамічна активність, пізнавальна активність, емпатійність. Розроблена програма спрямована на формування у дітей основ позитивних емоцій та почуттів, що посідають важливе місце у психічному розвитку дитини, пізнавальної сфери та заохочення її до навчання.

Програма побудована у вигляді психологічного тренінгу, що є найбільш ефективним засобом психологічного впливу завдяки поєднанню психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжособистісної взаємодії, комунікативних і професійних умінь [88].

Організація та проведення тренінгу спирається основні положення і правила реалізації тренінгу як психологічного методу. В залежності від концепцій тренінгової програми визначаються принципи побудови психологічного тренінгу. Так, згідно концепції І. В. Вачкова тренінг визначається як «метод розвитку суб'єктності людини; спосіб організації активності учасників у просторі і часі тренінгу з метою досягнення змін в

їхньому житті і в них самих». Він вважає, що принципами тренінгу є принцип подієвості, принцип метафоризації і принцип транспективи [37].

В.В. Нікандров визначає тренінг як специфічну форму психологічної роботи з людьми, ключовою ідеєю якої є «використання феномена взаємовпливів учасників (так званих горизонтальних зв'язків) для досягнення успіху в їх навчанні і особистісних змін» та визначає такі принципи психологічного тренінгу як принцип активності, принцип ігрового моделювання, принцип навчання, принцип систематичної рефлексії, принцип групової форми [146].

С. І. Макшанов вважає, що принципи тренінгу змістовно тісно пов'язані з факторами змін психологічних феноменів, втілення яких в середовищі тренінгу відноситься до принципових умов ефективного застосування методу [131].

Психокорекційна програма побудована відповідно до принципів: «нормативності» розвитку на основі врахування вікових і психологічних та індивідуальних особливостей дитини; «корекції зверху вниз» за допомогою створення зони найближчого розвитку дитини; системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; єдності діагностики і корекції; пріоритетності корекції каузального типу, спрямованої на усунення або нівелювання самих причин, що породжують ці негативні явища в розвитку дитини; діяльнісний принцип; комплексності методів психологічного впливу; принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційній роботі [80].

Позитивна реалізація корекційної програми можлива лише при умовах побудови дружньої, партнерської діалогічної взаємодії, ухвалення спільних рішень у процесі виконання завдань з максимально можливим урахуванням інтересів всіх учасників тренінгу, визнання цінності іншої особистості, її думок, інтересів, емпатичного ставлення, добровільності участі у заняттях та конфіденційності, створення умов відкритості учасників тренінгу, що дозволяє кожному учаснику краще зрозуміти і вербалізувати свої проблеми.

Важливою умовою реалізації завдань колекційного тренінгу є налагодження зворотного зв'язку за рахунок якого поведінка учасників поступово переводиться з імпульсивного на усвідомлений рівень.

Саме організація психологічно комфортної атмосфери в групі надає можливість кожному учаснику тренінгу почути думку оточуючих щодо манери власної поведінки, своїх вчинків, емоційних реакцій у міжособистісній взаємодії, дізнатися що відчувають партнери по спілкуванню, які вступають з ними в контакт та на основі отриманих знань свідомо змінювати свою поведінку. Цей зв'язок здійснюється у формі активного слухання, Я-повідомлення, виступає дієвим способом допомоги у цілісному самопізнанні та активізує потребу самовдосконалення, а не самозахисту [54].

Розробка тренінгової програми відбувалась поетапно. На рис. 3.9 надано схему реалізації психокорекційної програми емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів.

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

Етапи розробки психокорекційної програми



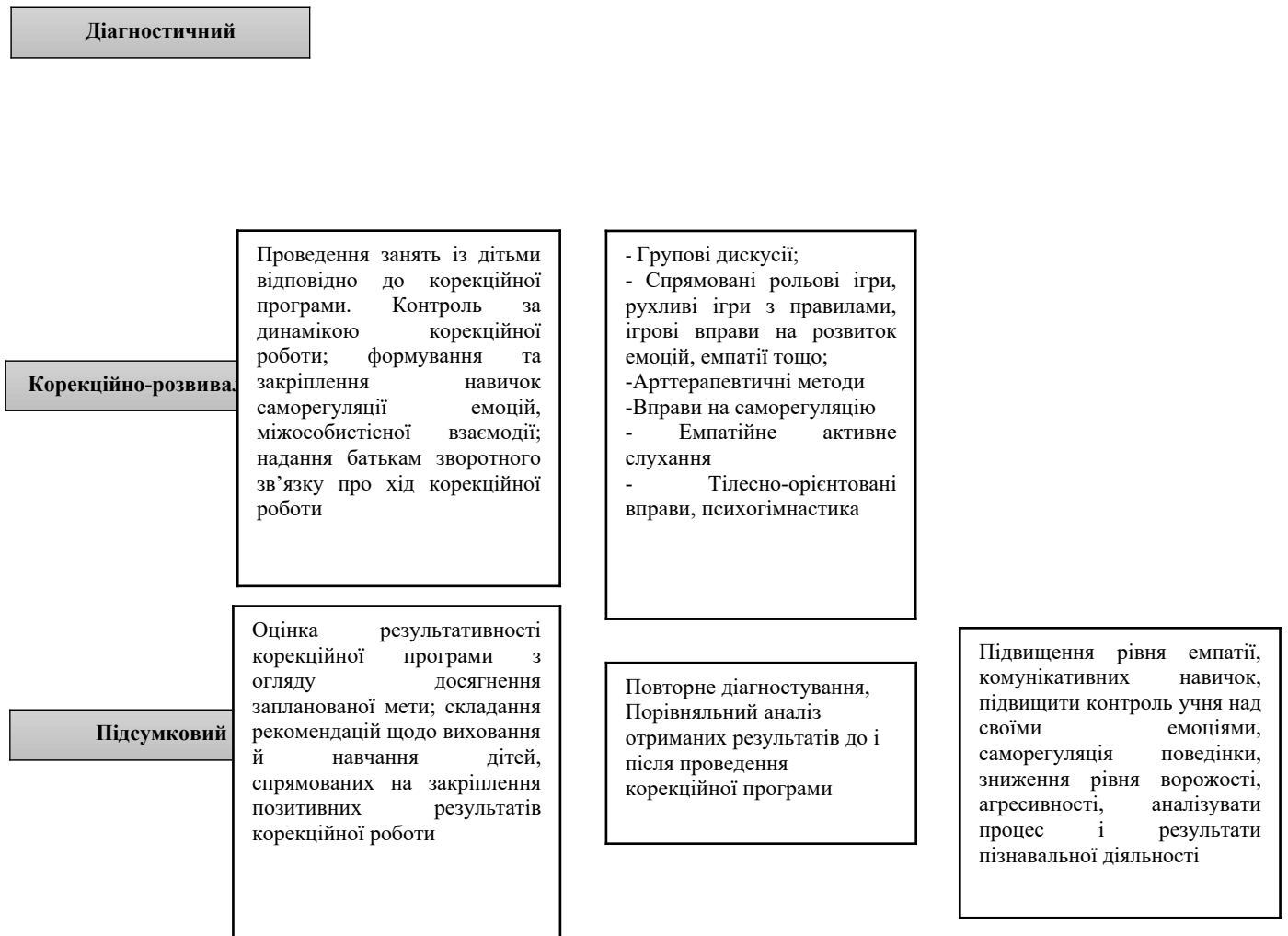


Рис. 3.9. Етапи реалізації психокорекційної програми емоційно-деструктивної поведінки молодших школярів

Також, на підготовчому етапі було визначено час, тривалість занять, кількість зустрічей, загальна тривалість всього тренінгу, ознайомлення з принципами поведінки учасників тренінгу (активності, дослідницької та творчої позиції, об'єктивації поведінки, суб'єкт-суб'єктного спілкування, щирості, «тут і тепер»), етичні принципи (конфіденційності, відповідності цілей змістом, нанесення шкоди).

Другий *діагностичний* етап передбачав аналіз актуальних емоційно-деструктивних тенденцій учасників групи, об'єктивування негативних аспектів особистісного розвитку дитини у грі, комунікації, малюванні тощо. На даному етапі проведено підбір адекватних меті роботи методів.

Враховуючи вікові особливості учасників (молодший шкільний вік) в якості методів роботи в групі було застосовано: психологічний супровід учасників тренінгу, групова дискусія, методи арт-терапії; інтерактивні методи навчання (рольова ситуаційна гра).

Соціально-психологічний супровід відповідає гуманістичним принципам клієнт-центрованої терапії та «людиноцентрованого навчання» К. Роджерса [182] та є «сукупністю інструментів професійної психологічної діяльності (психодіагностика, психокорекція, психотерапія), спрямованих на підтримку в межах даного освітнього середовища природних процесів становлення особистості як суб'єкта власної діяльності, що засновані на цінностях індивідуальної свободи, відповідальності та творчості, формування його інтелектуальних та емоційних властивостей, важливих для саморегуляції» [106]. Особливо слід зазначити, що психокорекційна робота фахівця спрямована на створення ситуацій, що дозволяють особистості усвідомлювати власні думки, почуття, бажання і способи поведінки, щоб навчитися розуміти і приймати себе, піклуватися про себе, здійснювати власний вибір умов для задоволення духовних, інтелектуальних, емоційних та фізичних потреб, проте приймається до уваги право кожного учасника тренінгової групи на власний вільний самостійний вибір, а допомога ззовні розглядається як тимчасова.

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

Загально визнаним методичним прийомом тренінгу є гра. Її особлива роль в дитячих групах безперечна, бо саме гра закладає в дитині її інтелектуальну, емоційну, моральну основу і надає шанс адаптуватися в

навколишньому світі. Для корекційної програми застосовано ситуаційні рольові ігри, що передбачали створення та відпрацювання учасниками групи певної проблемної ситуації. Після ігрового процесу кожний учасник групи має можливість висловити власну думку стосовно побаченого, що дозволяє відтворити різні моделі поведінки, почути від учасників групи які відчуття та емоції, обговорити можливі прояви прихованих конфліктів в групі, опанування навичками невербального спілкування, розвинення інтуїції, поглиблення сенсорної проникливості, сприяє розвиненню творчої активності.

Також, в програмі використовувались методи невербальної активності – психогімнастика, арттерапія, які дозволяють більш продуктивно дослідити невіршені питання і конфлікти; легше долати опір; надають можливість роботи з думками і почуттями, які здаються неприйнятними для словесного вираження [54]. Психогімнастика - один з невербальних методів групової психотерапії, в основі якого лежить використання рухової експресії як головний засіб комунікації в групі [там же].

Дієвими інструментами тренінгу для гармонізації психологічного стану та корекції, в першу чергу емоційного компоненту є арт-терапія, що полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здібностей самовираження і самопізнання. Застосування арт-терапевтичних завдань має свої переваги при важких емоційних порушеннях, при низькому рівні розвитку у дитини ігрової діяльності, несформованість комунікативної компетентності тощо.

Серед чинників, що сприятимуть успішності психокорекційних процедур слід віднести креативне середовище, завдяки якому легше побачити нові можливості та отримання зворотного зв'язку у процесі тренінгової роботи, який потрібен для надання кожному учаснику інформації про те, як його сприймають партнери по спілкуванню. Цей зв'язок здійснюється у формі активного слухання, Я-повідомлення, виступає дієвим

способом допомоги у цілісному самопізнанні та активізує потребу самовдосконалення, а не самозахисту [54].

На *корекційно-розвивальному* етапі відбувалось формування адекватних способів поведінки в емоціогенних ситуаціях; розвиток здатності усвідомлення себе і своїх можливостей; розширення сфери усвідомлення почуттів і переживань; подолання емоційно-особистісного егоцентризму.

Підсумковий (закріплюючий) етап передбачає узагальнення сформованих адекватних способів поведінки, саморегуляції емоцій, опанування навичками комунікації з оточенням.

Отже, розроблена програма передбачає використання системи вправ (психогімнастических, корекційних, релаксаційних), прийомів і технік модифікованих нами відповідно до мети дослідження.

До участі в експерименті із дозволу батьків були залучені діти віком 8-10 років. Учасникам експерименту на умовах добровільності було запропоновано взяти участь у заняттях спеціально розробленої тренінгової програми. Із загальної вибірки (n=232) виявили бажання залучитись до подальшої роботи учні Одеської загальноосвітньої школи № 8 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області у кількості 40 осіб, з яких було сформовано дві групи – експериментальну і контрольну.

Експериментальну групу склали особи, у яких за результатами констатувального експерименту виявлено низький рівень емоційно-деструктивної поведінки (ЕГ, n=20), до контрольної групи увійшли особи, які за результатами діагностики мають високий рівень емоційно-деструктивної поведінки (КГ, n=20).

Загальна мета корекційної програми передбачає зниження прояву емоційно-деструктивної поведінки за рахунок актуалізації процесів рефлексії, емоційної й поведінкової саморегуляції, підвищення самооцінки, прийняття себе та інших, налагодження міжособистісних стосунків.

Психокорекційна програма складається з 4 тем, розрахована на 20 занять (Додаток Г). Рекомендовано проведення занять тривалістю у

середньому 45 хвилин два рази на тиждень, що дозволяє реалізувати дану програму протягом 2 місяців.

Програма складається з чотирьох блоків: емоційного, комунікативного, поведінкового та мотиваційного, кожний з яких спрямований на вирішення завдань, що відображені в меті блоку та кожного завдання взагалі. Розкриємо змістовне наповнення кожного блоку.

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

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

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Презентація тренінгу	5	45 хв.
2.	Вправа «Знайомство в парах»	10	
3.	Інформаційне повідомлення «Емоції людини»	5	
4.	Вправа «Правила»	15	
5.	Вправа на ауторелаксацію «Слухаємо себе»	5	
6.	Підсумки заняття	5	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово. Привітання	2	45 хв.
2.	Вправа «Мій настрій»	10	
3.	Вправа «Метафора»	5	
4.	Інформаційне повідомлення «Рефлексія»	3	
5.	Вправа-тест «Я чиню так»	15	
6.	Релаксаційна вправа-розминка «Веселка»	5	
7.	Підсумки заняття	5	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	45 хв.
2.	Інформаційне повідомлення «Усвідомлення емоцій»	3	
3.	Вправа «Емоційний пам'ятник»	25	
4.	Вправа «Відро для сміття»	5	
5.	Вправа "Дерево"(на саморегуляцію).	5	
6.	Підсумки заняття	5	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово.	2	45 хв.
2.	Вправа «Подобається - не подобається»	15	
3.	Вправа «Сліпий мандрівник»	15	
4.	Вправа «Презентація товариша»	5	
5.	Релаксаційна вправа «Посмішка по колу».	3	
6.	Підсумки заняття	5	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово тренера	2	45 хв.
2.	Вправа «Розсміши партнера»	15	
3.	Вправа «Папір стерпить все»	15	
4.	Вправа-рефлексія «Тут і тепер»	5	
5.	Релаксаційна вправа «Черепеха»	5	
6.	Підсумки заняття	3	

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

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	45 хв.
2.	Вправа «Хлопчик - зірка».	15	
3.	Вправа «Графічний диктант»	10	
4.	Вправа «Чарівний базар»	10	
5.	Інформаційне повідомлення «Агресивна енергія»	3	
6.	Вправа «Рефлексія»	5	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	45 хв.
2.	Вправа: «Ти мені подобаєшся»	10	
3.	Вправа: Малюнок емоцій та почуттів	10	
4.	Вправа «Емоція по колу»	10	
5.	Вправа «Уважність до інших»	10	
6.	Підсумки заняття	3	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	45 хв.
2.	Вправа «Злий – добрий»	10	
3.	Вправа: «Минуле, теперішнє, майбутнє»	10	
4.	Вправа «Насос і м'яч»	10	
5.	Вправа «Шкала злості»	10	
6.	Підсумки заняття	3	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	45 хв.
2.	Вправа - руханка «Високий і сліпий»	5	
3.	Інформаційне повідомлення: «Емоційна саморегуляція»	3	
4.	Вправа: Міняємося місцями	10	
5.	Вправа «Сліпий і поводитир»	15	
6.	Вправа: «Дихальні психотехніки»	10	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	45 хв.
2.	Вправа «Скептики і оптимісти»	10	
3.	Вправа: «Вербалізація емоцій та почуттів»	3	
4.	Вправа: «Переваги і недоліки»	10	
5.	Вправа: «Улюбленець долі»	10	
6.	Вправа «Броунівський рух»	5	
	Підсумки заняття	5	

Третій блок передбачає опанування навичками поведінки, техніками регулювання емоційними реакціями, що виражаються в діях та вчинках.

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа «Емоційна підзарядка»	7	
3.	Вправа «Відтворіть емоції»	10	
4.	Гра «Руханка»	7	
5.	Вправа «Дихай і думай красиво»	10	
6.	Рефлексія. Вправа «Мої враження»	10	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	2	
2.	Гра «Знайди пару»	10	
3.	Гра «Знайди мене»	10	
4.	Вправа: «Малюнок як спосіб саморегуляції»	10	

	емоційного стану»		45 хв.
5.	Вправа «Дощик»	7	
6.	Рефлексія. Вправа «Мої враження»	6	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа на саморегуляцію «Тримай себе в руках»	10	
3.	Арт-терапевтична вправа «Скрина того, що мене засмучує»	10	
4.	Етюд «Посварились - помирились»	10	
5.	Вправа "Чарівна крамничка".	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа «Мій настрій сьогодні»	10	
3.	Дидактична гра «Як вчинити?»	10	
4.	Психотехніка «Я ображаюсь, коли..»	10	
5.	Вправа: «Зустріч казкових героїв»	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	
2.	Вправа: «Віддати наказ»	10	

3.	Вправа «Обери острів»	10	45 хв.
4.	Вправа «Володар кільця»	10	
5.	Вправа «Давайте жити дружно!»	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Привітання. Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа «Розігрування ситуацій»	10	
3.	Вправа «Обмін ролями»	10	
4.	Заняття «Стану іншим»	10	
5.	Вправа «Хто є хто?».	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа: «Який я?»	10	
3.	Вправа «Розгнівані кульки»	10	
4.	Вправа «Хвиля»	10	
5.	Вправа «Такі різні настрої»	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа: «Малюємо настрої»	10	
3.	Рухлива гра «Море хвилюється...»	10	
4.	Вправа «Дзеркало»	10	
5.	Гра «Кричалки — шепотілки — мовчалки»	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	45 хв.
2.	Вправа: «Малюємо настрої»	5	
3.	Вправа «Я не вмію»	10	
4.	Вправа «Все одно ти молодець, тому що...»	15	
5.	Вправа «Встань до шеренги»	10	
6.	Підсумки заняття	4	

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

№ вправи	Структура занять	Час (хв.)	Загальний час
1.	Вступне слово	1	
2.	Вправа «Салют».	10	
3.	Вправа «Передай емоцію»	10	
4.	Вправа «Ланцюжок, який об'єднує людей»	10	
5.	Гра «Створення емоції радості»	10	

6.	Вправа «Прощання»	4	45 хв.
----	-------------------	---	--------

Отже, після реалізації корекційної-розвивальної програми було проведено повторне діагностування з визначеним комплексом методик. В табл. 3.10 надано результати діагностування показників емоційно-деструктивної поведінки учасників експериментальної і контрольної групи до проведення експерименту.

Таблиця 3.10

Значення показників емоційно-деструктивної поведінки учасників експериментальної і контрольної групи до проведення експерименту

Показники	ЕГ		КГ		t-критерій
	М1	σ	М2	σ	
Сварливість (П1)	2,9	1,06	1,2	0,42	6,47**
Дратівливість (П2)	2,8	1,04	1,1	0,32	6,80**
Ворожість (П3)	2,8	1,14	1,3	0,45	5,50**
Агресивність (П4)	2,6	1,03	1,2	0,42	5,50**
Жорстокість (П5)	2,7	1,11	1,2	0,37	5,77**
Капризність (П6)	2,7	1,06	1,3	0,48	5,42**
Адекватність (П7)	2,4	0,92	1,2	0,42	5,19**
Руївничість (П8)	2,4	1,02	1,1	0,32	5,34**
Збудженість (П9)	2,7	1,15	1,3	0,45	5,28**
Загальний рівень емоційно-деструктивної поведінки	2,6	0,84	1,2	0,10	7,59**
Гіперактивність					
Емоційність (П10)	5,0	2,27	2,5	1,12	4,30**
Рухливість (П11)	4,8	2,25	2,3	1,41	4,32**
Відволіканність (П12)	4,4	2,40	2,16	1,30	3,74**
Сенситивність (П13)	4,4	2,38	1,89	0,88	4,48**
Напруженість (П14)	4,1	2,14	1,79	0,71	4,58**
Уважність (П15)	4,6	2,13	1,42	0,61	6,46**
Працездатність (П16)	4,0	2,31	1,53	0,61	4,72**
Врівноваженість (П17)	4,3	2,47	1,47	0,61	4,94**
Старанність (П18)	4,4	2,31	1,58	0,77	5,15**
Демонстративність (П19)	4,0	2,02	2,11	1,24	3,59**
Властивості особистості (за методикою «Дім-Дерево-Людина»)					
Незахищеність (П20)	5,29	2,80	3,68	2,38	1,97*
Тривожність (П21)	5,05	2,94	2,79	1,90	2,90*

Тривожність (П21)	4,10	2,34	2,00	1,83	3,18*
Гармонійність (П23)	4,24	3,10	1,89	1,41	3,09*
Ворожість (П24)	4,95	3,43	2,68	2,40	2,44*
Конфліктність (П25)	4,24	3,11	3,05	3,05	1,23
Комунікативність (П26)	4,33	3,41	1,95	2,55	2,53*
Депресивність (П27)	3,67	2,18	1,21	1,27	4,38**
Працездатність					
Самооцінка (П28)	-0,48	3,66	4,11	1,37	-5,26**
Дистанційність (П29)	-0,19	3,28	3,32	1,77	-4,23**
Пізнавальність (П30)	0,48	2,64	4,16	2,01	-5,01**
Активність (П31)	0,19	0,51	0,53	0,53	-1,77*
Зосередженість (П32)	0,38	0,80	0,21	0,21	0,75
Мрійливість (П33)	0,00	0,00	0,11	0,11	-1,53*
Стомлюваність (П34)	0,38	0,80	0,16	0,16	1,06
Доброзичливість (П35)	0,29	0,64	0,05	0,05	1,53*
Щирість (П36)	0,29	0,72	0,00	0,00	1,78*
Бадьорість (П37)	0,10	0,44	0,11	0,11	-0,07
Повага (П38)	0,05	0,22	0,11	0,11	-0,52
Співчуття (П39)	0,05	0,22	0,11	0,11	-0,68

Примітки: Тут і надалі: 1) М – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t-критерія Стьюдента; 2) позначка * – відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$; позначка ** – відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,01$.

Далі, розглянемо більш детально зміни, що відбулися в групі після проведення експерименту.

На рис. 3.10 презентовано результати порівняння значень показників емоційно-деструктивної поведінки, гіперактивності та властивостей особистості, що аранжують її прояв в експериментальній групі до і після проведення експерименту. Аналіз отриманих даних показав позитивну динаміку змін в експериментальній групі після проведення тренінгу.

Візуальний аналіз отриманих результатів вказує на тенденцію до зменшення значень показників, що мали деструктивний характер, що виражалося в поведінці учнів. Позитивний вплив підтверджується також результатами порівняльного аналізу показників середніх значень у

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

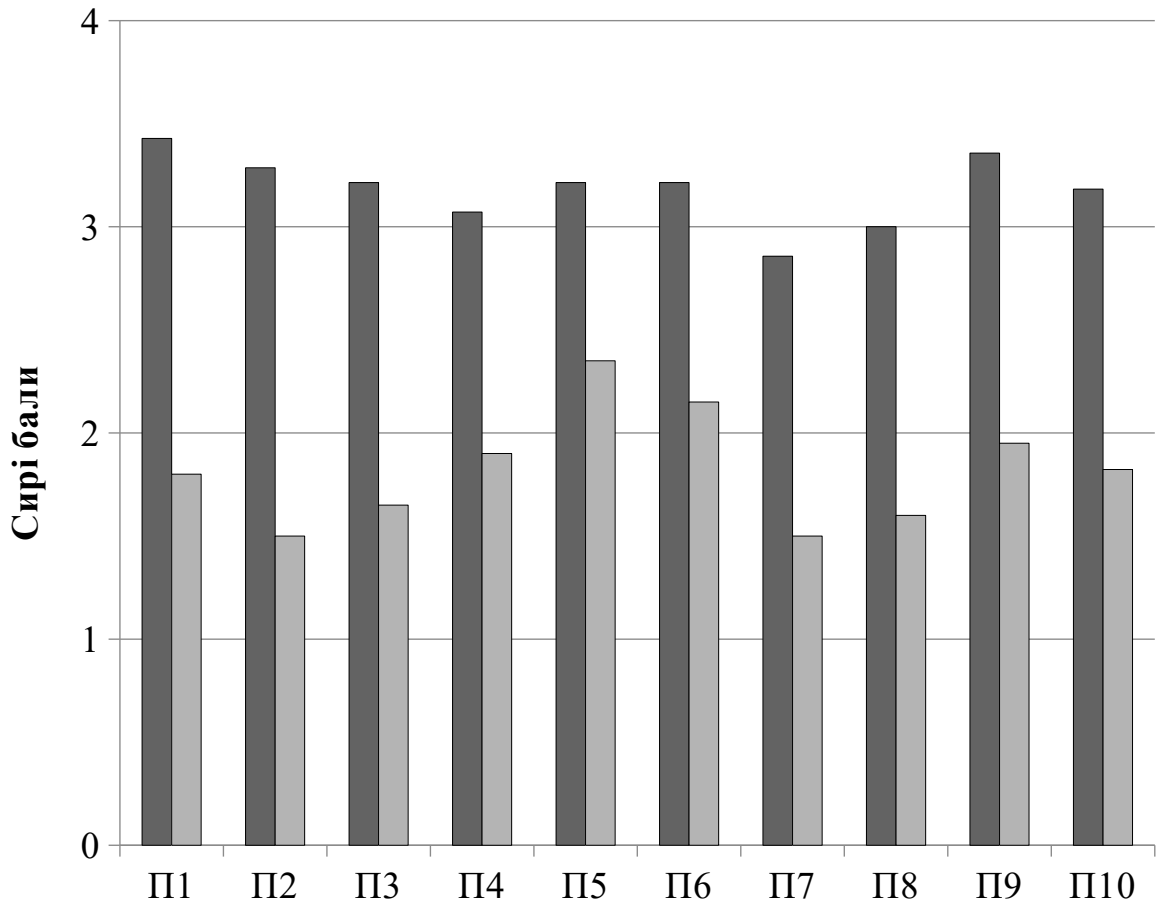


Рис. 3.10. Гістограма порівняння значень показників емоційно-деструктивної поведінки до і після проведення експерименту

Так, значне зменшення відбулося за показниками сварливості (П1) на 1,6 бали ($t = 9,15$; при $p \leq 0,01$), дратівливості (П2) на 1,8 бали ($t = 10$; при $p \leq 0,01$), ворожості (П3) на 1,5 бали ($t = 7,39$; при $p \leq 0,01$), агресивності (П4) на 1,2 бали ($t = 7,67$; при $p \leq 0,01$), руйнівничості (П8) на 1,4 бали ($t = 9,55$, при $p \leq 0,01$), збудливості (П9) на 1,4 бали ($t = 9,41$ при $p \leq 0,01$), також спостерігається тенденція до зменшення жорстокості (П5) на 0,8 бали ($t = 9,42$; при $p \leq 0,01$), капризності (П6) на 1,0 бали ($t = 8,8$; при $p \leq 0,01$) та неадекватності (П7) на 1,4 бали ($t = 7,99$; при $p \leq 0,01$). Зменшення загального

рівня емоційно-деструктивної поведінки на 1,4 бали підтверджує позитивну динаміку впровадженого тренінгу.

Важливо відмітити, що проведена корекційно-розвивальна програма суттєво вплинула на рівневі показники гіперактивності учнів, порівнюючи показники контрольної та експериментальної груп після проведення корекційно-розвивальної програми виявлено позитивні зміни. На рис. 3.11 зображено гістограму порівняння значень показників гіперактивності учнів експериментальної групи до і після проведення експерименту.

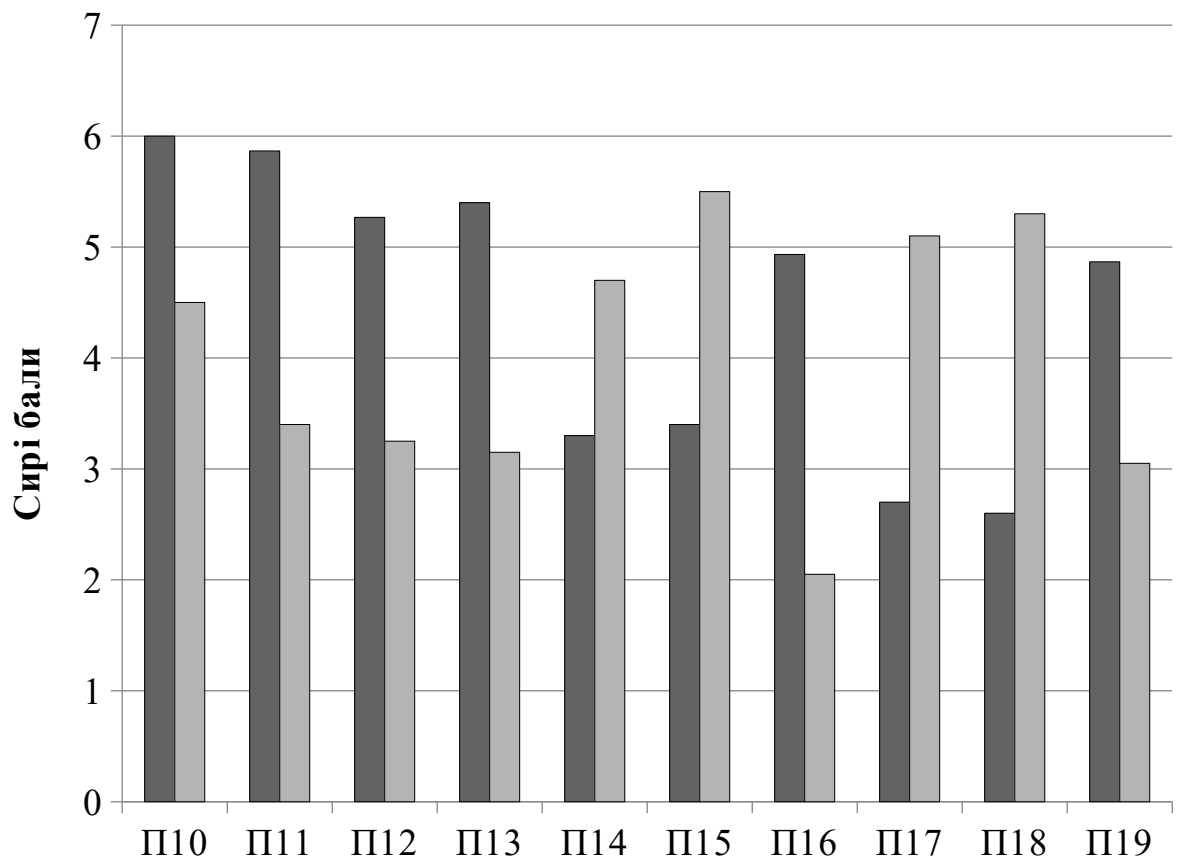


Рис. 3.11 Гістограма порівняння значень показників гіперактивності учнів експериментальної групи до і після проведення експерименту

Так, після проведення тренінгу відбулися значні зміни за всіма показниками, а саме: зменшення значень спостерігається за показниками емоційність (П10) на 1,5 бали ($t=9,92$; при $p \leq 0,01$), рухливість (П11) на 2,4

бали ($t=11,03$; при $p \leq 0,01$), відволіканність (П12) на 2 бали ($t=6,77$; при $p \leq 0,01$), сензитивність (П13) зменшення відбулося на 2,2 бали ($t=7,56$; при $p \leq 0,01$), напруженість (П14) на 1,4 бали ($t=6,76$; при $p \leq 0,01$), демонстративність (П19) на 1,8 бали ($t=7,66$; при $p \leq 0,01$). На результативність корекційної програми вказує збільшення значень показників уважність (П15) на 2,1 бали ($t=10,98$; при $p \leq 0,01$), працездатність (П16) на 2,8 бали ($t=6,78$; при $p \leq 0,01$), врівноваженість (П17) на 2,4 бали ($t=5,35$; при $p \leq 0,01$), старанність (П18) на 2,7 бали ($t=8,53$; при $p \leq 0,01$), що свідчить про залученість учнів експериментальної групи в освітній процес.

Слід відмітити позитивні зміни у комунікативній сфері учнів. На цей факт вказують результати повторної діагностики за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук) після проведення тренінгу, що наочно подано на рис. 3.12.

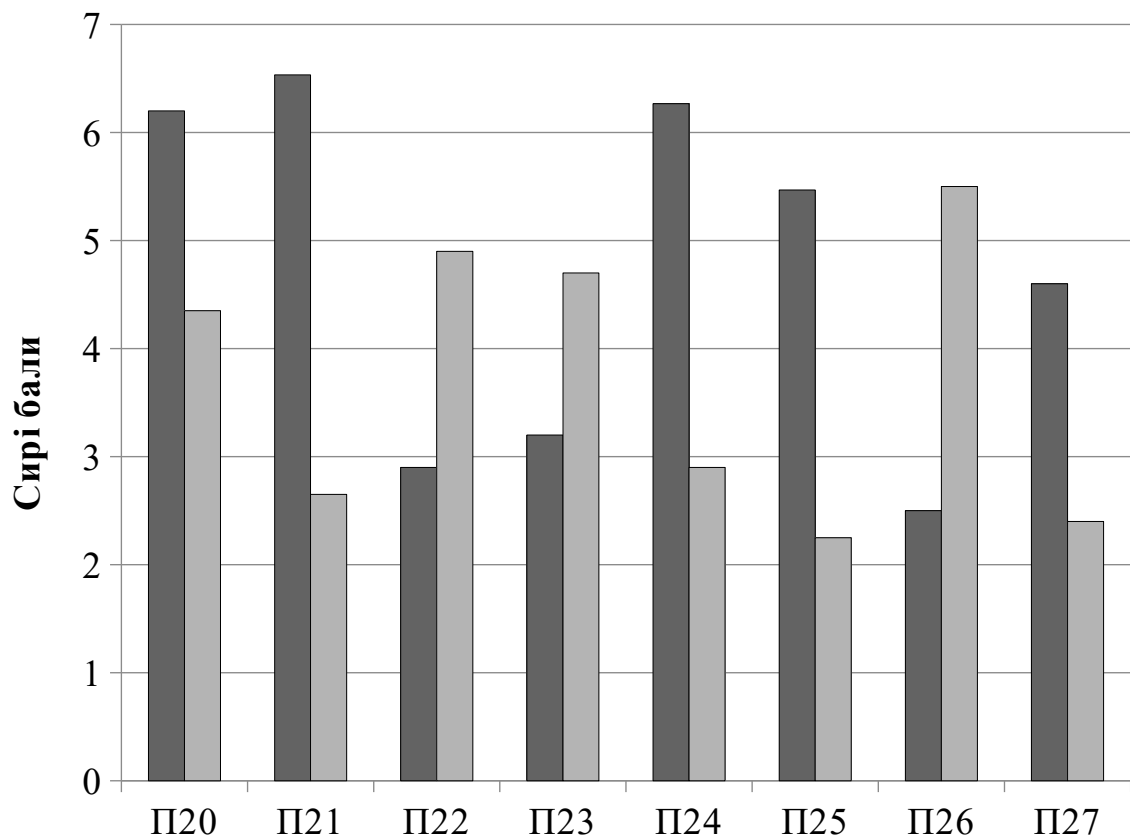


Рис. 3.12. Гістограма розподілу показників за методикою «Дім-Дерево-Людина» (Дж. Бук) до і після проведення тренінгу

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

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

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

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

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

1. За результатами шкальних показників було встановлено, що значення показників середнього та низького рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки майже ідентичні, тому було виділено дві групи. До першої групи увійшли учні, значення показників за діагностичними шкалами яких мають високі значення (В, $n=63$), що складає 27% від загальної вибірки обстежених, яку ми визначили як групу з *високим* рівнем емоційно-деструктивної поведінки. Другу групу склали учні з середніми та низькими значеннями показників (Н, $n=169$), що складає 73% від загальної вибірки, яку ми умовно визначили як групу з *нормальним* рівнем емоційно-деструктивної поведінки.

На етапі пілотажного дослідження нами було проведене дослідження, що полягало у визначенні відмінностей прояву емоційно-деструктивної поведінки залежно від статі дитини. Із загальної вибірки відібрано результати діагностики хлопчиків ($n=139$) і дівчаток ($n=93$) та проведено статистичний аналіз.

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

3. Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити наявність значущих взаємозв'язків між усіма показниками, що вивчаються. Доведено, що стійка тенденція до формування високого рівня емоційно-деструктивної

поведінки притаманна учням, яких відрізняє прояв емоцій негативної модальності таких як агресія, ворожість, страх, тривога, роздратування, смуток, образа, заздрість, зневага тощо, гіперактивність (зайва рухливість, непосидючість, напруженість, неуважність, низька працездатність, неорганізованість), схильність до провокування конфліктних ситуацій, низька самооцінка, агресивне, вороже ставлення до оточуючих, сім'ї, друзів, вчителя, байдуже ставлення до школи, навчання.

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

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

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

У третьому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [2; 3; 99; 141; 38; 40; 3; 7; 88; 37; 146; 131; 80; 54; 182; 106; 54; 54].

Матеріали третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як:

2. Яцишина А.М. Дослідження емоційно-деструктивної поведінки в контексті гіперактивності та особистісних особливостей. *Наука і освіта*. 2018. № 9-10. С.13-20

3. Яцишина А.М. Статистично-достовірні відмінності емоційно-деструктивної поведінки дітей в залежності від рівня її прояву. *Психологічний часопис : збірник наукових праць*. №3. Вип. 23. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2019. С. 107-119.7. Чебикін О. Я., Яцишина А. М. Особливості корекції емоційно-деструктивної поведінки учнів початкових класів. *Науковий огляд*. № 9 (52). 2018. С. 188-212.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведені теоретичні узагальнення та нові результати емпіричних даних проблеми дослідження емоційно-деструктивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

1. Відзначено, що вікові особливості новоутворень у молодшому шкільному віці, не рідко сприяло вивченню деструктивної поведінки, деструктивність при взаємодії з соціальним оточенням, актуалізуючи проблему, її пізнання та пошуку адекватних підходів попередження її корекції.

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

3. Розкрито та систематизовано класи ознак, що характеризують емоційно-деструктивну поведінку, як процес неадекватних руйнівних дій спрямованих на ускладнення взаємодії особистості на різних етапах онтогенезу.

4. Створено та підібрано, комплекс адоптованих психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Цей комплекс надав можливість емпіричним шляхом

дослідити психологічні особливості особистості, які супроводжують емоційно-деструктивні прояви їх поведінки.

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

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

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

8. Розроблено корекційно-розвивальну систему, спрямовану на актуалізацію процесів рефлексії, емоційної й поведінкової саморегуляції, підвищення самооцінки, прийняття себе та інших, налагодження міжособистісних стосунків. Система складається з чотирьох блоків: емоційного, комунікативного, поведінкового та мотиваційного, кожний з яких спрямований на вирішення завдань, що відображені в меті блоку та кожного завдання взагалі. Апробація даної системи відбувалася поетапно. *Підготовчий* етап вирішував організаційні питання, ознайомлення з

принципами поведінки учасників тренінгу та етичні принципи *Діагностичний* етап передбачав аналіз актуальних емоційно-деструктивних тенденцій учасників групи, об'єктивування негативних аспектів особистісного розвитку дитини у грі, комунікації, малюванні тощо; підбір адекватних меті роботи методів. *Корекційно-розвивальний* етап передбачав формування адекватних способів поведінки в емоціогенних ситуаціях; розвиток здатності усвідомлення себе і своїх можливостей; розширення сфери усвідомлення почуттів і переживань; подолання емоційно-особистісного егоцентризму. Завданням *підсумкового* (закріплюючого) етапу було узагальнення сформованих адекватних способів поведінки, саморегуляції емоцій, опанування навичками комунікації з оточенням.

9. Доведено, що участь молодших школярів з високим рівнем поведінкових емоційних деструкцій у корекційній системі призвели до позитивних змін, у характері комунікації учнів експериментальної групи, покращення взаємовідносин дітей з однокласниками, з близькими та уважності на уроках. Також, самі учасники корекційно-розвивальної системи відзначали, що вони стали більш впевненими, активними у повсякденному житті, розпочали більше спілкуватися з однокласниками та відчують зовні доброзичливе ставлення до себе.

Перспективами в пізнанні даної проблеми вбачаємо, розширення досліджень на інших вікових етапах розвитку учнів та поглиблене вивчення причин виникнення емоційно-деструктивної поведінки, з урахуванням їх гендерних особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин В. О. Психология детей и подростков: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 115 с.
2. А.с. «Методика визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки». О.Я. Чебикін, А.М. Яцишина. № 82307; опубл. 17.10.2018. 20 с.
3. А.с. «Методика визначення прояву гіперактивності». О.Я. Чебикін, А.М. Яцишина. № 82308; опубл. 17.10.2018 р. 20 с.
4. Азарова Л. А. Психология девиантного поведения. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. 164 с.
5. Алмазов Б. Н. Психология проблемного детства: Пособие школьному психологу и педагогу. М.: Дата-Сквер, 2010. 248 с.
6. Ананьев А. М. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: автореф. дис.. канд. психол. наук. 19.00.07 /Південноукр. держ. педагог. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 1996. 23 с.
7. Анастаси А. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 688 с.
8. Антонова-Турченко А.Г. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков : учеб. пособие. Киев, 1997. 312 с.
9. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Т. 4. Об оценках. М.: Амрита-Русь; М.: Свет, 2015. 368 с.
10. Андрушко Я.С., Коник В.Р. Теоретичний аналіз деструктивних форм поведінки індивіда під час здійснення особистісного вибору. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна.* № 2. 2016. С. 160-169.
11. Анохин П. К. Эмоции. *Психология эмоций : тексты* / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтера. Москва, 2009. С. 181-187.
12. Антонян Ю.М. Теория человеческой агрессии. Почему жестоки люди. Монография. М.: Юнити-Дана : Закон и право, 2015. 311 с.

13. Антология средневековой мысли: Теология и философия Европ. Средневековья: в 2 т. СПб.: 2001. Т. 1. 539 с.
14. Аромштам М. Маленькие колокольчики или музыка будущих первоклассников. *Дошкольное образование*. 2006. № 8. С. 55-57.
15. Арцишевская И. Работа психолога с гиперактивными детьми. М.: Из-во «КНИГОЛЮБ», 2004. 55 с.
16. Атаманчук Н.М. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із синдромом гіперактивності. *Психологічний часопис*. № 1 (11). 2018. С. 9-25.
17. Бабарикіна І.В. Психологічні особливості вікової динаміки страхів у навчальній діяльності школярів. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків, 2011. 191 с.
18. Бабій А.Ю. Деструкції в механізмі злочинної поведінки. *Вісник Чернівецького факультету Національного університету «Одеська юридична академія»: зб. наук. статей*. № 3. Чернівці, 2019. С. 128-137.
19. Баранов А. А., Бутолин С. Г. Методы изучения личности школьника : метод, рекомендации к пед. практике. Ижевск : Изд-во УдГУ, 2008. 95с.
20. Баринова О.В., Мотева Н.В. Практикум по психодиагностике негативных эмоций детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 328 с.
21. Беляева О.Е., Кирилова О.О. Гіперактивна дитина. Харків: Основа, 2018. 176 с.
22. Берковиц Леонард Агресія: причини, наслідки та контроль. Санкт-Петербург: Нева, Олма-Пресс, Прайм-Еврознак, McGraw-HILL, Inc, 2001 г., 512 с.
23. Бех І.Д. Виховання особистості: монографія: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.
24. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. Москва: Пед. поиск, 1997. 112 с.

25. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2009. 528 с.
26. Болтівець С. І. Психогігієна сімейного виховання як основна умова попередження психологічного насильства в родині. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 60–61.
27. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: курс лекцій. К.: МАУП, 2009. 186 с.
28. Богдан С.С. Экзистенциально-гуманистический подход к проблеме человеческой деструктивности. *Система ценностей современного общества*. 2010. № 16. С. 42-46.
29. Богданова С.В., Гребенщикова Л.Г. Деструктивность и факторы, её определяющие. *Психология отношений и человеческие ресурсы в современном российском обществе: тенденции, проблемы и перспективы*: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 2010 г.). Волго-град ; М. : ООО «Планета», 2010. С. 16–23.
30. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 398 с.
31. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 140 с.
32. Бугрименко Е. А., Венгер Л.А., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: методические разработки для школьного психолога. Москва: ВНИК «Школа», 1989. 91с.
33. Булатов М.О. Філософський енциклопедичний словник: гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. С.547
34. Бурменская Г. В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. Москва: Изд-во Минского гос. ун-та, 1990. 136 с.

35. Вайнер М. Э. Учителю об эмоциональном развитии младшего школьника. *Начальная школа*. 1997. № 3. С. 21 – 23.
36. Василенко И.А. Пролонгированное исследование эмоциональности детей младшего школьного возраста. *Наука і освіта*. № 5-6. 2005. С. 16-17.
37. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва. Эксмо, 2007. 416 с.
38. Венгер А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва-Рига: Педагогический Центр «Эксперимент, 2000. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0482/index.shtml?from_page=179 (дата звернення: 18.10.2017).
39. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
40. Волкова Я. А. Деструктивное общение: к определению понятия. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2012. № 2 (16). С.205–209.
41. Ворона О.І. Прояви девіантної поведінки у школярів та методи її корекції. *Таврійський вісник освіти*. 2009. № 4. С. 205- 210.
42. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / Под ред. М. И. Рожкова. 2-е изд., стер. М.: ВЛАДОС, 2010. 240 с.
43. Вундт В. Основы физиологической психологии / пер. под ред. А.А. Крогиуса. М.1984. 828 с.
44. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч. т.3., 1983. 369 с.
45. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Санкт-Петербург: Союз, 2004. 224 с.
46. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Издательство «Смысл». Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.

47. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Эксмо-Пресс: Смысл, 2005. 1136с
48. Гавришко С.Г. Ознаки та основні причини виникнення гіперактивності в учнів початкової школи. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16–17 травня 2019 р., Мукачево)*. Мукачево: МДУ, 2019. С. 75–77.
49. Гарасимів Т.З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір : монографія. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 420 с.
50. Гаспарова Е.М. «Шустрики» и «Мямлики». *Дошкольное воспитание*. № 4. 1990. С. 90-98
51. Гишинский Я. И., Шипунова Т.В. Девиантность в обществе потребления. М.: Алеф-Пресс, 2012, С.37.
52. Гишинский Я. И. Конструирование девиантности: монография. М.: ДЕАН, 2011. 224 с.
53. Гольдштейн Арнольд, Хомик Володимир. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Володимир Хомик (пер.з англ.). Київ: Либідь, 2003. 520с.
54. Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 317 с.
55. Гошовська Д.Т. Психологія девіантної поведінки: методичні рекомендації до практичних занять. Луцьк, 2013. 69 с.
56. Гребенюк М. О. Щодо розмежування понять деструктивної, агресивної та девіантної поведінки. *Актуальні проблеми держави і права*. 2014. Вип. 71. С. 362-367.
57. Гребенщикова Л.Г. К вопросу о соотношении понятий «деструктивной», «агрессивное» и «девиантное» поведение. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. 2011. № 19. С. 61-67.

58. Грищенко Л. А., Алмазов Б. Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. Свердловск: Поиск, 2006. 318 с.

59. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

60. Деррида Ж. Письмо та відмінність / Пер з фр. В. Шовкун. К.: Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2004. 602 с.

61. Дишель К. А. Теоретична модель дослідження мультиплікаційних засобів як чинника емоційного розвитку молодших школярів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2014. Т. 11. Вип. 13. С. 190–197.

62. Дмітрієва О.А. Гіперактивність й агресивність як форми девіантного поведіння. Комплексний підхід до розв’язання проблеми. *Шкільному психологу. Усе для роботи.* № 2. 2009. С. 7-15.

63. Додонов Б.И. Эмоции в системе ценностей/ Психология эмоций: хрестоматия. Санкт-Петербург: Питер, 2004. С.303-313.

64. Додонов Б.И. В мире эмоций. М.: Политиздат, 1987. 140с.

65. Добсон А. Непослушный ребенок. 1992. С. 131-149.

66. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400с

67. Дюркгейм Э. Норма и патология. *Социология преступности. Современные буржуазные теории: Сборник статей:* Перевод с английского. М.: Прогресс, 1966. С. 39-44

68. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд/ Пер, с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова. М.: Мысль, 1994. 399 с.

69. Ермасов Е. Типология переживания стресса в условиях изоляции. *Социальное пространство развития личности.* 2011. №1. С.92 - 118.

70. Желтова С. Г. Формирование познавательной мобильности личности в процессе обучения. <http://goo.gl/XuiUvX> (дата обращения: 2.02.2017).

71. Жуина Д.В., Юсупова Р.Р. Особенности тревожности младших школьников и подростков из неполных семей. *Евразийский Союз Ученых*. 2015. №11-2 (20). С. 116-117.

72. Журавльова Л.П., Коломієць Т. В. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*/за ред. С. Д. Максименка. 2013. Т. XV. Ч. 1. С. 104–112.

73. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. Москва: Школьная пресса, 2000. 112 с.

74. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребёнка. М.: Педагогика, 1986. 216 с.

75. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». Санкт-Петербург: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448с.

76. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1986. 128 с.

77. Злоказов К.В. Индивидуально-типологические корреляты деструктивного поведения. *Tempus et Memoria*. Т.10, №2 (2015). С. 153-161.

78. Злоказов К.В. Деструктивное поведение в различных контекстах его проявления. Вестник Удмуртского университета. Серия философия. Психология. Педагогика 2016. Т. 26. Вып. 4.С. 67-73.

79. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). 6-е изд. испр. .М.: Издательский центр «Академия», 2018. 288 с.

80. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов на Дону. Феникс, 2007. 349 с.

81. Иванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. № 5. 2000. С. 14- 16.

82. Изард К. Э. Эмоции человека. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2001. 440 с.
83. Изард К. Э. Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 464 с.
84. История философии: Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. 1376 с.
85. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 576с.
86. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001.752 с.
87. Ілліна О. В., Павленко О.А. Адаптивно-розвиваюча соціалізація молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 44. Педагогічні науки. 2008. С. 26-29.
88. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 752с.
89. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти робот из дітьми та молоддю: навчально-методичний посібник. К.: УДЦССМ, 2001. 280 с.
90. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма. Ірпінь : Академія держ. податкової служби України, 2002. 240 с.
91. Кідалова М. М. Факторна структура емоційних бар'єрів спілкування підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. № 10. 2011. С. 49–55.
92. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К.: Либідь, 2007. 256 с.
93. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах. М.: Изд-во МПСИ, 2008. 304 с.
94. Кльоц Л.А. Профілактика агресивної та жорстокої поведінки серед неповнолітніх. *Психолог*. 2009. № 19. С. 8-17.
95. Кобзар Б.С. Запобігання відхилень у поведінці школярів. К.: Знання, 2002. 361 с.

96. Ковальчук М. А., Тарханова И. Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2014. 286 с.
97. Когут С.Г. Девіантна поведінка дітей та молоді: проблеми й шляхи розв'язання. *Вісник Львів. Ун-ту*. 2008. С. 190 -197.
98. Козубовська І.В., Товканець Г.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування. Ужгород: УжДУ, 1998. 195 с.
99. Козубовська І.В., Сагарда В.В., Товканець Г.В. Сім'я та проблеми відхилень у поведінці школярів. *Сучасні підходи та моделі розв'язання проблеми попередження правопорушень, наркоманії серед учнівської і студентської молоді: зб. наукових статей*. К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. С.123-129.
100. Колесникова Г. И., Котова А. Б., Петрулевич А. И. Девиантное поведение: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2011. 120 с.
101. Коломієць Т.В., Литвинчук А.І., Можаровська Т.В. Емпатія як чинник ціннісно-сміслової спрямованості сучасних юнаків у ситуації міжособистісної взаємодії. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць*. № 1(45). 2018. С. 144–156.
102. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). К.: СтилоС, 2000. 336 с.
103. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищих навч. закл. Київ: Освіта, 1998. 256 с.
104. Кононко О.Л. Емоційність як складова шкільної компетентності. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. ст. до 70-річчя укр. психолога В.К. Котирло* /За заг. ред. С.Д.Максименка. К., 2001. Т.4. С.80-85.
105. Копытин А.С. Арт-терапия жертв насилия: учебное пособие. М.: Психотерапия, 2009. 144 с.

106. Коханова О. П. Психологічний супровід входження особистості в освітнє середовище. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. №2. Ч.2. 32-37.
107. Короленко Ц. П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире). Новосибирск, 1990. 222 с.
108. Коррекция эмоциональных и поведенческих проблем детей : практикум / сост. Е. Г. Руновская ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2019. 60 с.
109. Кошлань І. Г. Психологічні особливості емоційності підлітків та стилів сімейного виховання: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський державний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 22 с.
110. Крюкова Л.В. Критерії формування особливостей емоційної сфери молодшого школяра. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ*. Вип. 8, 2017. С. 133-137.
111. Кузнецов М.А., Бабарикіна І.В. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання. Харків: ХНПУ, 2012. 227 с.
112. Кузнецов М.А. Емоційно-вольові та особистісні особливості впевненої поведінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 46 (1). С. 89 – 102.
113. Куликов В.Б., Злоказов К.В. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2006. № 3 (27). С. 89-92.
114. Ларионова С.О. Психологическое сопровождение профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10/ Нижегород. архит.-строит. ун.-т. Нижний Новгород, 2019. 278 с.
115. Лапченко І.О. Особливості емоційного розвитку дитини. *Психологія. Збірник наукових праць*. К.: НПУ, 1998. Вип. 3. С. 104 – 108.

116. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ, 1990, 196 с.

117. Левицька І. Особливості психокорекційної роботи з гіперактивними дітьми молодшого шкільного віку. *Деадаптована дитина: Напрямки психотерапевтичної та психокорекційної допомоги: матеріали обласної науковопрактичної конференції*. Львів, 2004. С. 34- 39.

118. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. М.: Изд-во АСТ Москва, 2010. 1219 с.

119. Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с немецкого В. М. Лещинской. Изд-во: Ростов н/Д.: изд-во «Феникс». 2000. 544 с.

120. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций / авт.-сост. В. К. Вилюнас. СПб, 2004. С. 257-267.

121. Лисенкова І.П. Психологічна характеристика особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології*. № 2. 2018. С. 190-193.

122. Листик Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Моск. Гос. Ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва 2003. 24 с.

123. Личко А. Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков: учеб. Пособие. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2013. 249 с.

124. Лысак И.В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека: дис. ... докт. филос. наук: 09.00.13/ Фед. гос. науч. учр-е Северо-Кавказ. науч. центр высшей школы 2007. 326 с.

125. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: Книга для учителя начальных классов. Изд. 2-ое, допол. М: Педагогическое общество России. 2000. 220 с.

126. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). СПб.: Издательство «Речь», 2006. 176 с.

127. Люшер Макс Цветовой тест Люшера. М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2002. 192 с.
128. Макаренко С. Психолого-медико-педагогічна допомога гіперактивним дітям. *Психолог. Шкільний світ*. 2008. № 47. С. 5-19.
129. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
130. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. Посібник. Київ: Либідь, 2011. 520 с.
131. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография. Санкт- Петербург. «Образование», 1997. 238 с.
132. Маляр О.І. Проблематика негативних емоційних проявів у дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. № 7. С. 24–28.
133. Малькова М.О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук.13.00.05/ Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 22 с.
134. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2001. 478 с.
135. Мельничук І.В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Харків, 2003. 18 с.
136. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. М.: Речь, 2013. 445 с.
137. Мертон Р. Социальная структура и аномия. *Социология преступности (Современные буржуазные теории)*. Москва, 1966. Перевод с французского Е. А. Самарской. Редактор М.Н. Грецкий. Изд-во «Прогресс». С. 299-313.

138. Митина Т. А. Социально-психологические факторы девиантного поведения беспризорных подростков: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / МГПУ. Москва, 2010. 20 с.

139. Можаровська Т.В. Вивчення домінантності суб'єктивного ставлення до природи підлітків з деструктивних сімей. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2017. №3 (34). С. 63 – 68.

140. Можаровська Т.В., Коломієць Т.В. Особливості рефлексії батьківського ставлення підлітками з повних та неповних деструктивних сімей. *Вісник Київського інституту бізнесу і технологій*. 2019 р. № 1 (39). С. 72–77.

141. Можаровська Т. В. Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості підлітків з деструктивних сімей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Одеса, 2018. 220 с.

142. Мони́на Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 186 с.

143. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник; 15-е изд. М.: Академия, 2015. 656 с.

144. Наследов А. Д. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 416 с.

145. Наумова І.С. Особливості організації роботи щодо подолання неуважності у молодших школярів. *Вісник Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Умань, 2007. С. 83-85.

146. Никандров В.В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: учеб. пособие. Санкт -Петербург. Речь, 2003. 176 с.

147. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: АСТ, 2007, 976 с.

148. Никишина В.Б. Деструктивные семейные отношения как фактор возникновения нарушений психического развития у детей. *Ярославский педагогический вестник*. Ярославль, 2003. №3-4(№37). С.101-105
149. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты проблемы. М., 2005. 342 с.
150. Оверченко А. І. Дослідження сором'язливості як характерологічної риси особистості в осіб юнацького віку. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 5. С. 62–68.
151. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков: учебное пособие для вузов . Москва : Издательство Юрайт, 2020. 394 с.
152. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 2006. 398 с.
153. Оллен В., Гринбергер Д.Б. Деструкции и сложность: Применение эстетической теории/ *Индивидуальность и Социальный Бюллетень Психологии*. 1980. С. 6.
154. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2007. 352 с.
155. Осипова Н.Н. Агрессия, адаптация и психическое здоровье личности. *Психология обучения*. М.: Изд-во СГУ, 2010, С.60-67.
156. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста/ под ред. Д.Б.Элькониной, Л.А.Венгера. Москва: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. 1988.136 с.
157. Павелків В. Р. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 483-494.
158. Павленок П. Д., Руднева М. Я. Социальная работа с лицами девиантного поведения: учеб. Пособие. М.: ИНФРА-М, 2012. 185 с.

159. Панфилова М. А. Эмоционально-поведенческая коррекция детей: учеб. пособие. Москва : РИО МГМСУ, 2013. 47с.
160. Паткуль А. Деструкция идеи субъективности в онтологии М. Хайдеггера. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2014. С.177–182.
161. Пасечник Л. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. М., 2007. 112 с.
162. Перешеина Н. В., Заостровцева М. Н. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений. М.: Сфера, 2009. 192 с.
163. Підласий І. П., Шарапова О. В. Корекція девіантної поведінки молодших школярів: Експериментальні матеріали. Черкаси: ЧДГУ, 2002. 44 с
164. Пырьев Е.А. Мотивационная функция эмоций: теоретический подход к изучению. *Вестник практической психологии образования*. 2019. № 2(2). С. 47–55
165. Повторева С. Принцип деструкції М. Гайдеггера і деконструкція пост структуралізму. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. 2010. № 661 : Філософські науки. С. 59–65.
166. Поліщук В. М. Криза 13 років у хлопчиків: структура симптомокомплексу і його зміст. *Практична психологія і соціальна робота*. 2012. № 4. С. 2–8.
167. Покозов В.В. Трансформация российского общества (социологические аспекты). М., 2002. 46 с.
168. Плохих В. В., Акимов С. К. Информационные потребности в основе формирования интернет-аддиктивного поведения учащихся. *Наука і освіта*. 2012. № 10. С. 4–10.
169. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст; 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
170. Прокофьев В.Ф. Тайное оружие информационной войны: атака на подсознание: монография. М. : СИНТЕГ, 2003. 408 с..

171. Психокорекційні техніки як засіб формування адекватного образу – Я і саморегуляції неповнолітніх з поведінковими девіаціями: метод. матеріали/ уклад. Н.М. Апетик та ін.. Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: рута, 2002. 48 с.

172. Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України) / авт. кол.: О. П. Абухажар, Н. М. Акімова, В. В. Білецька та ін ; упор.: В. Г. Панок, Ю. А. Луценко. К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2014. 497 с.

173. Пурин В. Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 192 с.

174. Рабочая книга школьного психолога /под ред. И.В.Дубровиной. Москва: Просвещение. 1991. С. 70

175. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Индательский дом «БАХРАХ-М», 2002. 672 с.

176. Райх Вильгельм. Посмотри на себя. М.: Изд-во «Мир Гештальта», 1997. 112. с.

177. Рапіна Л.А. Профілактика девіантної поведінки в школі. *Педагогічна газета*. 2009. № 4. С. 3.

178. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учеб.-метод. пособие. М: Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. 263 с.

179. Рачова Н.М. Профілактика і подолання девіацій у важких підлітків. *Психолог*. № 43. 2010. С. 3-7.

180. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. с пол. В. К. Вилюнаса. М.: Прогресс, 1979. 392 с.

181. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384с.

182. Роджерс Карл Консультирование и психотерапия. Издательство Института психотерапии, 2006. 512 с.

183. Романчук О.І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів : Свідчадо, 2015. 300 с.

184. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. для вузов. СПб: Питер, 2016. 705 с.

185. Рудакова И. А., Ситникова О. С., Фальчевская Н.Ю. Девиантное поведение: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2014. 156 с.

186. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.

187. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хорс, 1995. 334 с.

188. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности: монография. Одесса: Издатель Н.П. Черкасов, 2009. 258 с

189. Самойлов А.М. Проблема девіантності дітей в історико-педагогічному контексті. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць.* Вип. 38. Вінниця: Нілан ЛТД, 2012. С. 335 – 339.

190. Самохвалова А.Г. Типы затрудненного общения детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Вестник Башкирского университета: Педагогика и психология.* Т.18.№ 1. С.226

191. Седых А.П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании. *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки.* 2012. № 6 (125). Вып. 13. С. 108-115.

192. Слабкий Г.О., Беспалько В.В., Коган О.В., Федьков О.О. Медико-соціальні та правові аспекти девіантної поведінки дітей та підлітків. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. 32 с.
193. Славина Л.С. Трудные дети. Избранные психологические труды. [Изд-во Московского психолого-социального института](#), Москва; [Изд-во МОДЭК](#), Воронеж. 2002. 432 с.
194. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. М.: Феникс, 1998. 688 с.
195. Сопрун І. П. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку в різних соціальних умовах виховання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. держ. педагог. ун-т ім. К.Д. Ушинського Одеса, 2000. 236 с.
196. Скороходова А.С. Граффити: значение, мотивы, восприятие. *Психологический журнал*. 1998. № 1. № 19. С.144-194.
197. Словарь психолога-практика: сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, 2005. С.275 975с.
198. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2010. 346 с.
199. Степанова М.В. Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста. *Вопросы теории и практики. Педагогика*. Тамбов: Грамота, 2016. № 4(04). С. 46-49.
200. Сухіна І.В. Гіперактивна дитина. Харків : Ранок, 2018. 40 с.
201. Тарновська О.С. Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота: навч.-метод. посіб. Ч. 1. Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці: Рута, 2003. 82 с.
202. Ткачук А.О. Агресія як форма прояву девіантної поведінки. *Психолог*. № 16. «Шкільний світ», 2010. С. 17-18.
203. Товканець Г.В. Стратегія, тактика і техніка педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку: Навчально-методичний посібник. Ужгород: УЖДУ, 1999. 75 с.

204. Томчук М. І., Яцюк М. В. Розвиток автономності особистості юнацького віку у системі сімейних взаємовідносин : монографія. Вінниця : ВОПОПП, 2013. 240 с.

205. Томчук М. І., Томчук С. М. Деструктивний вплив інформаційних засобів на емоційно-почуттєву сферу особистості у дошкільному-юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2014. № 9. С. 85-88.

206. Томчук М.І., Томчук С.М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Монографія. Вінниця: КВНЗ "ВАНО", 2018. 200 с.

207. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ, 2006. 196 с.

208. Томчук С. М. Психологія деструктивних емоційних станів та рефлексії особистості у молодшому шкільному віці: монографія Миколаїв, 2008 р. 208 с.

209. Туріщева Л.В. Особливості роботи з девіантними дітьми. *Класному керівнику. Усе для роботи*. 2009. № 8. С. 22-25.

210. Усова Е.Б. Психологія девіантного поведіння. Минск: Изд-во МИУ, 2010. 180 с.

211. Фаткулліна Ф.Г. Категорія деструктивності в сучасному руському мові: дис. ... докт. філол. наук / 10.02.01. Башк. гос. ун-т. Уфа, 2002. 322с.

212. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М: Изд-во Института психотерапии, 2005. 496 с.

213. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія. Черкаси : ПП Чабаненко Ю.А., 2011. 488 с.

214.Ферт О.Г. Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності: методичні рекомендації. Львів: Видання навч.-метод. центру освіти, 2017. 27 с.

215.Фіцула М.М., Парфонович І.І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2008. 432 с.

216.Фортунатов Г. А. Общая психология: учеб. для вузов. Москва: Просвещение, 1976. 250 с.

217.Фролова Т.О. Допомога гіперактивним дітям. *Психолог. Шкільний світ*. 2012. №1. С.8- 18.

218.Фром Э. Анатомия человеческой деструктивности. Изд-во: Биг-Пресс. 2012. 488с.

219.Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. С. 382-424

220. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2010. 248 с.

221.Хайдеггер М. Бытие и время / [Пер. с нем. В.В. Бибихина]. Харьков: „Фолио”, 2003. 503 с.

222.Холева Л.А. Влияние семейных отношений на формирование личности дошкольника. *Психология*. Минск, 1987. С. 35-41.

223.Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Москва: Пер Сэ, 2002. 384с.

224.Холостова Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Дашков и К°, 2014. 280 с.

225.Холковська І.Л. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». Вип. 45. Вінниця, 2016. С. 49-54.

226.Хоменко И. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклоняющимся поведением. Волгоград: Учитель, 2013. 85 с.

227.Цапкин В.Н Единство и многообразие психотерапевтического опыта. М.: МГППУ, 2004. 199 с.

228.Чебикин, О. Я. Емоційна сфера дітей та особливості її розвитку. Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. 135 с.

229.Чебыкин, А. Я., Мельничук И. В. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола: монография. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. 147 с.

230.Чебикин, О. Я., Булгакова О. Ю. Усвідомлення небезпечної поведінки дітьми підліткового віку : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 212 с.

231.Чебыкин, А. Я., Тодорова В. Г. Эмоционально-волевая сфера студентов, занимающихся различными видами физической культуры: монография. Одесса : изд. Н. П. Черкасов, 2007. 151 с.

232.Chebykin O., Yacishina A. Clarification of psychological content of developing personality's emotional and destructive behavior. *Innovative solutions in modern science*. №8 (27). 2018. Dubai. P.140-146.

233.Чебикин О. Я., Яцишина А. М. Особливості корекції емоційно-деструктивної поведінки учнів початкових класів. *Науковий огляд*. № 9 (52). 2018. С. 188-212.

234.Шаш А.Р. Деструктивні емоційні стани учнів. Соціально-психологічні аспекти проблеми. ДПТНЗ «Чернігівське вище професійне училище побутового обслуговування». Чернігів, 2014. 8 с.
https://4vpuo.org.ua/download/psychology/05_destruktyvni_emotsijni_stany.pdf

235.Шаюк А.В., Маркова Т. Дослідження емоційного стану дітей із СДУГ. *Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету*. Житомир, 2013. Вип. 5. С. 79–81.

236.Шварц М., Дж. Довидио Х.Ф. Ридинг между линиями: Корреляты Индивидуальности письма надписей на стенах //Восприятие и Моторные Навыки. 1984. С. 59.

237.Шольц Ф. Недостатки в характере ребенка или Вторая золотая Книжка. Киев, 1983. 5с.

238.Шмакова О.П. Клинико-социальный прогноз при психических расстройствах детско-подросткового возраста (проспективно-катамнестическое исследование): дисс...д-ра мед. наук: 14.01.06/ Фед. гос. бюдж. науч. уч-ние «Научный центр психического здоровья», Москва, 2018. 355 с.

239.Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2007. 336 с.

240.Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.:Знание 1974. 64 с.

241.Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. (ред.) Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. Москва: Педагогика, 1988. 140 с.

242.Яacobсон П. М. Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. Моск. Психол.-социал. Ин-т.; под ред. Е. М. Борисовой. М.: Ин-т практ. Психологии. Воронеж : МОДЭК, 1998. 304с.

243.Яскова О. Гиперактивность как психологический диагноз: Особенности гиперактивного ребенка [дошкольного возраста]. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 8. С. 108-113.

244.Яцишина А.М. Дослідження психологічних основ деструктивної поведінки та її прояву у дітей шкільного віку *Наука і освіта*. 2016. № 11. С.72-79

245.Яцишина А.М. Дослідження емоційно-деструктивної поведінки в контексті гіперактивності та особистісних особливостей. *Наука і освіта*. 2018. № 9-10. С.13-20

246.Яцишина А.М. Статистично-достовірні відмінності емоційно-деструктивної поведінки дітей в залежності від рівня її прояву. *Психологічний часопис : збірник наукових праць*. №3. Вип. 23. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2019. С. 107-119.

247. Яцишина А.М. Аналіз специфіки психологічного розвитку дітей 7-10 років. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №4. Т.2. С. 111-115.
248. Allen V., Greenberger D. An aesthetic theory of vandalism. *Crime and Delinquency*. 1978. July.
249. Amiri, S., Tabatabaei, SM., Arfaie, A., Aghdam, MP., Barzegar, H., Fahid, LM. The Survey of DBH Gene Polymorphism Rs5320 in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), *International journal of pediatrics-mashhad*, 2018 (6) 9, pp. 8177-8184 <https://doi.org/10.22038/ijp.2018.29296.2566>
250. Vidair H.B., Reyes J.A., Shen S., Parrilla-Escobar M.A., Heleniak C.M., Hollin I.L., “Screening parents during child evaluations: Exploring parent and child psychopathology in the same clinic”. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50 (5), 2011, pp. 441–450
251. Heidegger M. Einführung in die phänomenologische Forschung. Gesamtausgabe. Band 61. Frankfurt am Main: Vittorio Klosterman, 1985. P. 67.
252. Heller K. A. Psychotogische Probleme der Hochbegabungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie Band XVIII*. Heft 4, 335-361.
253. Merton R. Social Theory and Anomie. *American Sociological Review*. 3 (5). P. 672–282.
254. Mc Quade, JD, Breslend, NL, Groff, D. Experiences of physical and relational victimization in children with ADHD: The role of social problems and aggression, *Journal of aggressive behavior*, 2018. (44) 4, pp. 416-425. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/ab.21762>
255. Noggle, C., Dean, R., & Horton, A. M. Jr. (eds.). The encyclopedia of neuropsychological disorders. *Applied Neuropsychology: Adult*, 2012. 25(5), p. 486.
256. Popova S. The interaction between ascending dynamic destructiveness and the prevention of problematic behavior at scholl, *Journal of pedagogika – padagogiky*, 2017. 89 (9), pp. 1236-1252.

257. Wang K.S., Liu X., Zhang Q., Aragam N. & Pan Y., "Parent-of-origin effects of FAS and PDLIM 1 in attention deficit, hyperactivity disorder", *Journal of Psychiatry and Neuroscience: JPN*, 37 (1), 2012, pp. 46–52.

ДОДАТОК А1

**МАНУАЛ «КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА ЕКСПЕРТНОЇ ОЦІНКИ
З ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ
ПОВЕДІНКИ ТА ОЗНАК, ЩО ЇЇ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ»**

Система головних позицій	Характеристики методик
I. Загальні відомості про методику	«Комплексна методика експертної оцінки з визначення рівня прояву емоційно-деструктивної поведінки та ознак, що її характеризують» О.Я. Чебикіна, А.М. Яцишина
II. Діагностична мета	Діагностує рівень вираженості емоційно-деструктивної поведінки
III. Призначення тесту (область застосування)	Використовується для діагнозу, диференціального діагнозу, для наукового дослідження.
IV. Короткий опис методики (комплектність)	Стандартна інструкція для випробовуваних: 9 ознак емоційно-деструктивної поведінки (бланк для відповідей, побудований за принципом, оцінювання кожного показника до 4-х рівнів прояву). Підсумок виражений в балах.
V. Стандартизація	Стандартизація шкал проводилась на виборці учнів Загальну вибірку дослідження склали 250 осіб.
VI. Вимоги до користувача	Діагностику може здійснювати психолог-дослідник, практикуючий психолог.
VII. Популяція	Для дітей молодшого шкільного віку, від 7 до 12 років.
VIII. Характеристика часу	Чітких обмежень у часі роботи з опитувальником немає. Не застосовується в стрессогенних умовах (ситуація іспиту, емоціогенні події в житті випробовуваних).
IX. Переважна ситуація дослідження	Опитувальник використовується в ситуації «клієнта», можливо і групове дослідження.
X. Наявність паралельних тестів	Проективна методика «Дім-Дерево-Людина» Дж. Бука, Кольоровий тест Люшера.

ДОДАТОК А2

**МАНУАЛ «ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ПЕДАГОГІВ З ПРОЯВУ
ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Система головних позицій	Характеристики методик
I. Загальні відомості про методику	«Опитувальник для педагогів з прояву гіперактивності у дітей молодшого шкільного віку» О.Я. Чебикіна, А.М. Яцишина
II. Діагностична мета	Діагностує прояв гіперактивності
III. Призначення тесту (область застосування)	Використовується для діагнозу, диференціального діагнозу, для наукового дослідження.
IV. Короткий опис методики (комплектність)	Стандартна інструкція для випробовуваних: 10 ознак гіперактивності (бланк для відповідей, побудований за принципом, оцінювання прояву кожного показника до 10 балів). Підсумок виражений в балах.
V. Стандартизація	Стандартизація шкал проводилась на виборці учнів Загальну вибірку дослідження склали 250 осіб.
VI. Вимоги до користувача	Діагностику може здійснювати психолог-дослідник, практикуючий психолог.
VII. Популяція	Для дітей молодшого шкільного віку, від 7 до 12 років.
VIII. Характеристика часу	Чітких обмежень у часі роботи з опитувальником немає. Не застосовується в стрессогенних умовах (ситуація іспиту, емоціогенні події в житті випробовуваних).
IX. Переважна ситуація дослідження	Опитувальник використовується в ситуації «клієнта», можливо і групове дослідження.
X. Наявність паралельних тестів	Методика «Так і ні», Кольоровий тест Люшера.

ДОДАТОК Б
Статистично достовірні відмінності за досліджуваними показниками між групами випробуваних з високою та нормальною емоційною деструктивністю

Показник и	Групи випробуваних; статистичні показники				t
	з високою деструктивністю		з нормальною деструктивністю		
	х	σ	х	σ	
П1	2,05	1,02	1,18	0,40	5,99**
П2	1,78	1,04	1,08	0,28	4,90**
П3	1,90	1,13	1,09	0,29	5,23**
П4	1,81	1,09	1,05	0,21	5,11**
П5	2,03	1,26	1,07	0,32	5,51**
П6	2,30	1,19	1,30	0,47	5,97**
П7	1,67	0,95	1,08	0,28	4,53**
П8	1,65	0,95	1,04	0,19	4,76**
П9	1,98	1,11	1,10	0,32	5,67**
П10	4,05	2,14	2,47	1,34	5,19**
П11	3,37	2,32	1,80	1,28	4,83**
П12	3,17	2,25	1,92	1,27	4,05**
П13	3,25	2,24	1,86	1,46	4,40**
П14	3,16	2,36	1,73	1,29	4,38**
П15	3,10	2,22	1,69	1,24	4,55**
П16	2,70	2,29	1,94	1,90	2,32*
П17	3,06	2,28	1,57	1,03	4,75**
П18	2,98	2,08	2,03	1,29	3,33**
П19	3,10	2,19	1,78	1,17	4,33**
П20	3,97	2,69	2,42	1,52	4,16**
П21	3,14	2,47	1,78	1,24	4,03**
П22	2,86	1,99	1,65	1,17	4,35**
П23	2,83	2,66	1,73	1,16	3,08**
П24	3,08	2,79	1,74	1,51	3,51**
П25	2,65	2,52	1,60	1,42	3,06**
П26	2,75	2,58	1,84	2,13	2,46**
П27	2,56	2,08	1,60	1,32	3,31**
П28	2,06	3,36	3,98	1,33	4,20**
П29	1,67	2,87	3,54	1,63	4,68**
П30	1,71	2,41	3,22	1,89	4,35**
П31	0,21	0,54	0,36	0,64	1,83
П32	0,29	0,66	0,24	0,55	0,46
П33	0,17	0,52	0,15	0,43	0,36
П34	0,35	0,72	0,16	0,45	1,93
П35	0,27	0,60	0,20	0,54	0,86
П36	0,10	0,43	0,09	0,37	0,01
П37	0,10	0,43	0,07	0,29	0,51
П38	0,06	0,30	0,02	0,19	0,97
П39	0,06	0,30	0,10	0,39	0,76

Примітки: 1. X – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t-критерія Стьюдента; 2. * - відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$; ** - відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,01$.

ДОДАТОК В

Статистичні достовірні відмінності між показниками, що характеризують деструктивність поведінки в залежності від статі

	Показники															
	Незахищеність		Тривожність		Недовіра до себе		Почуття неповноцінності		Ворожість		Конфліктність		Труднощі спілкування		Депресивність	
	1		2		3		4		5		6		7		8	
Група	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата
Σ сума	314	261	265	187	241	167	249	175	249	186	222	177	270	172	197	171
$\bar{X}_{ср.}$	3,1 1	2,58	2,62	1,85	2,38	1,65	2,46	1,73	2,46	1,84	2,19	1,75	2,67	1,70	1,95	1,69
σ	2,3 3	1,48	2,30	1,05	1,84	1,20	2,09	1,46	2,35	1,83	2,22	1,51	2,79	1,84	1,68	1,39
σ^2	5,4 3	2,19	5,29	1,10	3,38	1,44	4,37	2,13	5,52	3,35	4,93	2,28	7,78	3,38	2,82	1,93
$t_{кр}$	0,06		0,002		0,009		0,004		0,04		0,10		0,003		0,24	
*p=0,05, **p=0,01, ***p=0,001																

ДОДАТОК Г

Зміст програма психокорекції емоційно-детруктивної поведінки

Заняття № 1

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

1. Презентація тренінгу

2. Вправа «Знайомство в парах» (О. Горбатова)

Мета: розвиток довіри та навичок комунікативного спілкування, знайомство.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Після першого привітання всі встають і переміщуються по кімнаті. Після спеціального сигналу всі зупиняються та кожен спілкується протягом 7 хвилин з тією людиною, яка виявилася ближчою. Рух продовжується доти, доки всі не перезнайомляться. У загальному колі називається лише ім'я учасника. Обговорення будується навколо питання: «Чи змінилась атмосфера в групі після виконання вправи?»

3. Інформаційне повідомлення «Емоції людини»

Емоція (з лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) – це психічне відображення навколишнього світу у формі короточасних переживань людини, що виражають її ставлення до дійсності, своїх дій та інших, реакцію на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників. Завдяки емоціям люди не лише відчують, сприймають, уявляють чи розуміють навколишню дійсність, а й переживають її.

Емоційна реакція є показником ставлення людини до того, що відбувається.

Емоції і сприйняття. Переживання емоцій, настроїв визначають сприйняття та інтерпретацію подій навколишнього світу. Радісна людина

сприймає світ з оптимізмом, доброзичливо ставиться до оточуючих, згадує приємні моменти життя, думає про хороше. У пригніченому стані частіше пригадує неприємні події життя, негативно ставиться до себе, поведінка інших людей здається підозрілою.

Емоції і пізнавальні процеси. Емоції впливають на пам'ять, мислення і уяву людини. Сильна емоція, наприклад, страх, впливає на процес мислення. Переляканій людині важко оцінити альтернативні рішення, а тим більш вибрати найкраще. У стані підвищеного інтересу деякі люди бувають настільки захоплені, що не помічають нічого довкола. Емоційно насичена інформація краще осмислюється і запам'ятовується.

Емоції і свідомість. Сильне емоційне переживання може розглядатися як особливий, незвичайний стан свідомості.

Емоції та діяльність. Ефективність роботи залежить від того, що люди відчують, виконуючи її. Емоції можуть її стимулювати (на radoщах гори перевертають) або заважати (у розпачі все валиться з рук). Почуваючи відразу до певної діяльності, хочеться її уникнути.

Емоції і мотивація. Емоції мотивують життя, вибір усіх найважливіших починань.

Емоції і характер. Більшість емоцій відіграють ключову роль у формуванні рис характеру і виникненні конкретних емоційних розладів. Допитливі люди наповнені інтересом, агресивні – злістю, доброзичливі – добротою, прихильністію, любов'ю, впевнені – вірою, довірою до світу. Емоції, які часто повторюються, стають рисами характеру.

Емоції і спілкування. Особливу роль відіграють емоції у міжособистісній взаємодії. Вони урізноманітнюють спілкування, збільшують можливості взаєморозуміння, оскільки несуть додаткову інформацію, дають змогу «заглянути» у внутрішній світ іншої людини. Емоції можуть і зміцнювати стосунки, і руйнувати їх.

Емоції і поведінка. Емоційні реакції знаходять вияв у діях, поведінці. Поведінка є показником того, наскільки людина уміє управляти емоціями.

Емоції впливають на ухвалення важливих рішень, оскільки рішення містять емоційний компонент.

Емоції і здоров'я. Існує глибокий взаємозв'язок емоцій з центральною нервовою системою, з ендокринною системою, зі способом мислення і фізіологічним станом.

Емоції мають силу. Інше питання, наскільки вміємо ними управляти. Ось це і є показником розвиненого емоційного інтелекту або компетентності.

Емоційна компетентність /інтелект – це мистецтво ідентифікувати свої емоції в момент, коли їх відчуваєте, в результаті краще розуміти свою поведінку і раціонально вибирати свої реакції (М. Рейнольдс), тобто бути господарем власних емоцій. Управління емоціями – це навичка, яку можна напрацьовувати і розвивати, що підтверджується науковими дослідженнями.

4. Вправа «Правила»

Мета: показати необхідність вироблення і дотримання певних правил, за якими будується взаємодія людей у групі, прийняти правила для продуктивної роботи під час тренінгу.

Хід вправи: Тренер звертається до групи з питанням: «Для чого в нашому житті існують правила?» Після відповідей учасників він пропонує прийняти правила роботи групи, які записуються на плакаті «Правила тренінгу». Орієнтовними правилами тренінгу можуть бути

- Приходити вчасно, відвідувати всі заняття;
- Добровільна участь у виконанні вправ і завдань;
- Говорити тільки про себе, свої переживання;
- Один говорить - усі слухають;
- Обговорювати дію, а не особу.

Ці правила мають силу протягом усіх наших занять.

Обговорення. Як ухвалені норми вплинуть на нашу спільну роботу групи? Чи існують перешкоди для їх застосування? Які?

5. Вправа на ауторелаксацію «Слухаємо себе»

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

6. Підсумки заняття.

Заняття № 2

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

1. Вступне слово. Привітання

2. Вправа «Мій настрій»

Мета: створити в групі невимушену атмосферу спілкування, доброзичливості, налаштувати на тему тренінгу.

Хід вправи: Учасникам по черзі пропонується намалювати кольоровими олівцями свій настрій та написати під малюнком своє ім'я. Після виконання вправи кожен учасник називає своє ім'я та розповідає, що його малюнок означає.

Обговорення. Які думки виникають, коли дивитися на малюнки? Як впливає настрій однієї людини на інших?

3. Вправа «Метафора»

Мета: визначити особливості особистості кожного учасника тренінгу.

Хід вправи: Учасникам пропонується назвати тварину, з якою вони себе ідентифікують, і пояснити чому. Основне в цій вправі – розповісти якомога більше про себе через опис тварини.

Обговорення. Що відчували, презентуючи себе з позиції обраної тварини? Що про себе зрозуміли?

4. Інформаційне повідомлення «Рефлексія»

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

5. Вправа-тест «Я чиню так»

Мета: формування навичок самоаналізу, визначення мотивації вчинків, самосвідомості.

Обладнання: роздруківки тесту.

Реалізація: Дітям роздаються листочки з твердженнями, з яких вони повинні вибрати ті, з якими згодні.

Я чиню так:

Коли мене кривдять, я даю здачу.

Коли мене кривдять, я мовчки йду.

Коли мене обзивають, я обзиваюся теж.

Я ніколи не обзиваю інших.

Коли інші діти плюються, то і я плююся.

Коли інші діти плюються, то я ніколи не плююся.

Коли інші діти говорять нехороші слова, то і я говорю теж.

Коли інші діти говорять нехороші слова, а я ніколи їх не повторюю.

Коли діти кривдять тварин, то я теж так роблю.

Коли діти кривдять тварин, то я так не роблю.

Варіації: Можна доповнювати скільки завгодно конкретними, важливими для розуміння ситуації і виховання твердженнями.

Обробка результатів: Перевірка щирості дітей. Якщо вчитель бачить, що дитина обманює і приписує собі неіснуючі якості, слід поставити її в такі умови, де б вона обманювати не змогла.

По закінченні обговорення результатів.

6. Релаксаційна вправа-розминка «Веселка»

Вправа «Веселка» включає в себе техніки кольоротерапії, релаксації і медитації. Використовувати її рекомендується в положенні лежачи, з закритими очі і під звуки природи або іншої музики для релаксації.

Уявіть, що ви знаходитесь в лісі, в затишному лісовому курені. Ви відчуваєте запах хвої, квітів і трави. Назовні йде грибний дощ. Крізь шум дощу ви чуєте, як шарудить листя дерев. Ранкове сонце освітлює все навколо ніжним приємним світлом. Ви відчуваєте злиття з природою і відчуваєте, що зараз станеться диво.

Побудьте в цьому стані певний час. Тепер уявіть, що дощ закінчився, і ви виходите на вулицю з куреня. Ви чуєте спів птахів і бачите красиву веселку, яка утворилася після дощу. Ви відчуваєте легкість і невагомість. Відштовхуючись від землі, підніміться в небо до веселки і пройдіть крізь неї.

Відчуйте як наповнюєтесь червоним кольором, який передає вам свою силу. Тепер відчуйте, як помаранчевий колір гасне в вас і пробуджує чуттєвість. Вбираючи жовтий колір, ви відчуваєте як розвиваєте свої інтелектуальні здібності. Дайте зеленому кольору можливість позбавити вас від негативу і подарувати любов. Для набуття внутрішньої гармонії уявіть як блакитний колір проникає в вас. Відчуваючи синій колір, ви відчуваєте спокій і врівноваженість, ваша нервова система зазнає позитивні зміни. Відчуйте як фіолетовий колір зігріває вас і наповнює творчою енергією.

Використовуючи вправу «Веселка», відчувайте кожен колір протягом 15-20 секунд. Коли ви закінчите, подякуйте кожному кольору і всій веселці в цілому. Повільно виходьте зі стану медитації, відкрийте очі і не робіть різких рух. Підйом повинен бути поступовим, ефект від вправи швидко залишить вас.

7. Підсумки заняття

Заняття № 3

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

1. Вступне слово

2. Інформаційне повідомлення «Усвідомлення емоцій»

Переживання емоції та її усвідомлення – це два різних процеси, хоча вони впливають один на одного. Управління емоцією починається з її ідентифікації. Першим рівнем ідентифікації є фіксація факту наявності переживання. Важливо навчитися вловлювати момент, коли ви тільки починаєте переживати емоцію, тобто до того, як ви говорите чи дієте.

Емоції, думки і тілесні реакції настільки взаємопов'язані, що можна визначати емоцію, яка виникла, через думки або через тілесні відчуття (виступив піт, змінився ритм дихання), фізичні прояви (стислі кулаки, стиснуті зуби, ниючий голос, руки на стегнах, сповільнення або прискорення мови). Володіння словником емоцій та уважність до їх тілесних проявів допомагає розпізнати та назвати переживання. Тому, коли ви засмучені, стривожені, роздратовані, змушені захищатися, пригнічені або в стані стресу, можливо визначити емоції за тілесними реакціями. Розуміння тілесних відчуттів, аналіз думок дають змогу заздалегідь спрогнозувати емоційну реакцію та її змінити. Окрім того, усвідомлення людиною емоційного стану, як правило, трансформує саму емоцію, полегшує процес переживання.

Елементарні навички самостереження, самоусвідомлення тілесних відчуттів, думок, емоцій можуть слугувати дієвим способом управління емоціями. Внутрішній спостерігач – це той, хто слідкує за вашими відчуттями, почуттями, бажаннями і думками. Це – ваше «Я».

3. Вправа «Емоційний пам'ятник»

Мета: сприяти усвідомленню зв'язку між емоцією і тілесним самовираженням.

Хід вправи: Учасники об'єднуються в дві групи. Завдання для груп полягає у тому, щоб побудувати по дві скульптури протилежних емоцій,

наприклад: оптимізм – песимізм; радість – смуток; натхнення – знесилення; любов – ненависть. Потім кожна група презентує результати спільної роботи, починаючи зі скульптури негативної емоції і завершуючи позитивною.

Обговорення.

Як відбувався процес побудови скульптур?

Чи змінювався емоційний стан, коли знаходилися в різних скульптурах? Чому?

4. Вправа «Відро для сміття»

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

Цю вправу необхідно повторити кілька разів з невеликим інтервалом.

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

6. Підсумки заняття

Заняття № 4

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

1. Вступне слово.

2. Вправа «Подобається - не подобається»

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

3. Вправа «Сліпий мандрівник» (О. Євтихов)

Мета: розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння.

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

4. Вправа «Презентація товариша» (О. Євтихов)

Мета: створення атмосфери довіри, знайомство.

Методичні рекомендації. Учасник представляється, називаючи своє ім'я. Ведучий пропонує групі розповісти все, що вони знають про оповідача, який мовчки це слухає, не перебиваючи. Свої зауваження і доповнення він зможе зробити пізніше. Якщо в групі виникає пауза, ведучий може стимулювати групу запитаннями: «Це все, що ви знаєте про...?» Після завершення розмови ведучий звертається до групи: «Дякую за те, що розповіли про ...», і слово для виступу надається наступному учаснику по колу. Процедура закінчується після того, як представлено всіх учасників групи.

Вправа добре виявляє загальну емоційну атмосферу в групі та особливості взаємин між учасниками. Ведучому слід контролювати процедуру оцінки товариша, уникаючи критичних і недоброзичливих думок і характеристик.

5. Релаксаційна вправа «Посмішка по колу».

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

6. Підсумки заняття

Заняття № 5

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

1. Вступне слово тренера

2. Вправа «Розсміши партнера»

Вправа «Розсміши партнера» (Н. Цзен, Ю. Пахомов)

Мета: розвинути комунікативні навички, створити атмосферу міжособистісного взаєморозуміння.

Методичні рекомендації. Обирається перша пара гравців. Завдання одного учасника – будь-якими засобами розсмішити свого партнера. При цьому він вільний у виборі дій та може щось говорити, робити гримаси тощо. Завдання іншого учасника – намагатися зберігати самовладання і не посміхатися.

Якщо першому учаснику вдається розсмішити партнера або хоча б викликати відповідну посмішку, то він обирає іншого з решти гравців і намагається розсмішити його.

Якщо у жодний спосіб розсмішити не вдається, то на його роль обирається інший учасник.

Під час обговорення потрібно дати можливість висловитися кожному учаснику. Можна у групі визначити найбільш гумористичного і найбільш веселого учасника.

3. Вправа «Папір стерпить все»

Незвичайний спосіб познайомитись зі своїми негативними емоціями та переживаннями.

Матеріали: великі аркуші паперу (старі газети, шматки шпалер, журнали), скотч, клей, можливо, олівці чи фарби.

Інструкція: необхідно згадати про неприємні ситуації, коли ти відчував (ала) агресію, роздратування, страх, образу, біль. Дозволь цим емоціям проявитися.

Завдання: створити скульптуру під назвою «Моя емоція». Можна робити все, що завгодно: рвати папір на шматки, м'яти, топтати ногами...

Потім за допомогою скотча або клею надати паперу якусь форму. Далі пропонується розглянути її гарненько, розповісти про неї історію (можна використовувати метафоричні карти).

По закінченню, зі скульптурою можна зробити що завгодно: трансформувати, розфарбувати в будь-які кольори, прикрасити або розібрати на частини чи викинути.

4. Вправа-рефлексія «Тут і тепер»

Мета: ознайомити з суттю процесу рефлексії, підсумувати результати участі у занятті.

Хід вправи: Кожному учаснику пропонується описати свої переживання, почуття, думки, що виникають у процесі групової роботи, відповісти на запитання:

Що нового дізналися під час заняття?

Чи здійснилися ваші очікування?

Що було найбільш важливим для вас, що ви використаєте в повсякденному житті?

5. Релаксаційна вправа «Черепашка»

Мета: навчити контролювати свої рухи.

Інструкція: вчитель встає біля стіни приміщення, інші учасники розташовуються уздовж протилежної стіни. За сигналом керівника вони починають рух. Далі вчитель каже: «Уявіть собі, що всі ми - черепахи. Я - велика черепаха, а ви - маленькі черепашки. Я запросила вас у гості на день народження. Я чекаю вас в гості. Але от біда: святковий торт ще не готовий. За моєю командою ви можете йти до мене, ніде не зупиняючись. Пам'ятайте: Ви- Черепахи і повинні йти як можна повільніше, щоб дійти тільки в той момент, коли торт буде вже готовий «.

Керівник стежить, щоб ніхто не зупинявся і не поспішав. Через 2-3 хвилини він дає новий сигнал, за яким всі «завмирають». Перемагає той, хто виявився далі за всіх від черепахи-іменинниці.

Гра може повторюватися кілька разів. Потім учитель обговорює з групою у колі, чи важко їм було рухатися повільно і що їм допомогло виконати інструкцію.

6. Підсумки заняття

Заняття № 6

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

1. Вступне слово

2. Вправа «Хлопчик - зірка».

Мета: Розвиток емоційної сфери, почуття емпатії.

Хід вправи: Ведучий: «Одного разу в зимову холоднечу двоє лісорубів побачили, як з неба впала яскрава зірка. В складках плаща вони виявили не зірку, а маленьку дитину. Один з лісорубів взяв дитину і, незважаючи на бідність і голод, приніс його до себе в будинок. Виріс хлопчик дуже красивим. Але злим і гордим. Одного разу, коли в селище прийшла бідна жінка. Вона сказала, що довго шукала хлопчика, що вона його мати. Хлопчик закидав її камінням і не хотів повірити, що жебрачка його мати».

Пауза. Психолог пропонує дітям подарувати свої «сердечки» тому герою казки, який їм сподобався. Психолог ставить під портретами хлопчика -зірки і жебрачки два підноси: на таці під портретом жебрачки - сірі трикутники, а під портретом хлопчика - цукерки. «Діти, а герої казки теж хочуть зробити вам подарунки. Візьміть собі самі подарунок, але у того героя, який вам сподобався, у того, хто вам більше приємний».

Психолог проводить аналіз дій дітей і продовжує розповідати казку: «Раптом, після того, як жебрачка - мати пішла з селища, хлопчик -зірка перетворився на чудовисько. Незабаром він зрозумів, що вчинив погано і три повних роки шукав по світу свою матір. Багато труднощів випробував він, поки знову не став красивим. Він зустрів жебрачку і повинився перед нею. І раптом жебрачка перетворилася на королеву, а хлопчик -зірка став володарем міста. Він був справедливим, по -доброму ставився до сиріт, бідних і хворих».

Проводиться обговорення на тему: «Як буває легко говорити про красиві вчинки, і як складно здійснювати їх».

3. Вправа «Графічний диктант»

Мета: Розвиток вміння підкорятися словесним вказівкам дорослого; розвиток рухової сфери та концентрації уваги.

Матеріал до завдання: Індивідуальний набір бланків (4 штуки 10x15 см). На кожному бланку зображені 3 ряди дрібних геометричних фігур: Верхній ряд складається з 17 трикутників, середній ряд - з 16 кругів, нижній ряд – з 17 квадратів. Фігури верхнього та нижнього рядів розташовані один проти одного, середнього - у проміжку між ними.

Учитель каже: «Ми будемо малювати візерунки. У вас на листочках намальовані ряди трикутників, квадратів і гуртків. Ви будете з'єднувати їх, щоб вийшов візерунок. Запам'ятайте три правила:

- 1) два трикутника, два квадрати або квадрат з трикутником можна з'єднувати лише через гурток;
- 2) лінія візерунка повинна йти тільки вперед;
- 3) кожне нове з'єднання треба починати з тієї фігурки, на якій зупинилася лінія, тоді у візерунку не вийде проміжків. Намалюємо перший візерунок разом «.

Разом з учнями вчитель виконує тренувальний візерунок і аналізує його. Потім учні під диктовку вчителя малюють три основних візерунка.

4. Вправа «Чарівний базар»

Мета: Програвання внутріособистісних конфліктів, вивчення самовідносин, навчання позитивній оцінці і прийняттю власних негативних якостей.

Складається з двох частин:

Розігріваюча вправа.

Обладнання: м'яч.

Хід вправи: Назвіть ваші позитивні і негативні якості на першу букву свого імені. Кожний називає одну якість і передає м'яч іншому по колу.

Після закінчення вправи обговорення: чи легко важко було знайти якості; які позитивні чи негативні якості швидше приходили на думку і т.д.

Основна вправа.

Хід вправи: група в колі. Пропонується зіграти в гру, що називається «Чарівний базар». Особливість цього базару полягає в тому, що на ньому торгуються й обмінюються людськими якостями. Ви можете обміняти свій товар на одну, дві, три якості, робити подвійний чи потрійний обмін. Тільки пам'ятайте – не можна просто віддавати якості, нічого не одержавши замість. Обов'язково необхідно обмінятися якостями. Тренер у процесі гри поступово стимулює активність на ринку.

Після закінчення вправи група ділиться враженнями від гри. Чи легко важко було знайти якості, щоб хотілося придбати чи від чого хотілося б позбутися? Що вдалося, що не вдалося реалізувати на ринку і чому?

Потім необхідно перейти до загального обговорення вправи. Що сподобалося, що не сподобалося у вправі? Що легко було робити, що важко?

5. Інформаційне повідомлення «Агресивна енергія»

Кожній людині від природи дана агресивна енергія. Однак різні люди використовують її по-різному. Одні – щоб творити, і тоді агресивну енергію можна назвати конструктивною, інші – щоб знищувати чи руйнувати, і тоді їхня агресія – деструктивна. Конструктивна агресія – це активність, прагнення до досягнень, захист себе й інших, завоювання волі і незалежності, захист власного достоїнства. Деструктивна агресія – це насильство, жорстокість, ненависть, недобррозичливість, злість, прискіпливість, сварливість, гнів, роздратування, упертість, самозвинувачення. Тому, щоб зрозуміти, що з нами відбувається, дуже важливо розпізнавати свої агресивні імпульси, керувати ними і направляти в бажане русло, не заподіюючи шкоди всьому, що нас оточує.

Проаналізуйте власне поведіння і постарайтеся відповісти на питання:

1. У якій формі (деструктивній чи конструктивній) найчастіше виявляється ваша агресивна енергія?

2. Подумайте, яким способом ви справляєтеся зі своєю агресивною енергією: даєте їй хід, чи, навпаки, намагаєтеся стримувати?

3. Як ви відноситеся до власної агресивної енергії: боїтеся її, насолоджуєтеся нею, одержуєте від неї задоволення?

4. Які ваші звичні способи розрядки цієї енергії?

У процесі виконання вправи необхідно надати можливість висловитися кожному учаснику групи, не обмежуючи його в часі і не звужуючи тематику його розповіді.

6. Вправа «Рефлексія»

Заняття № 7

Мета: сприяти усвідомленню взаємозв'язку емоційної компетентності та позитивного мислення.

1. Вступне слово

2. Вправа: «Ти мені подобаєшся»

Мета: Розвиток позитивних відносин між дітьми. «Ти мені подобаєшся» являє собою ключову метафору взаємозв'язку всіх учнів класу.

Хід вправи:

Інструкція: Сядьте, будь ласка, всі в одне загальне коло. Кожен з нас зараз може висловити свої добрі думки і почуття, які він відчуває до своїх однокласників. Той, до кого потрапить мій м'яч повинен подивитися на свого сусіда «добрим поглядом» і сказати: «Ти мені подобаєшся, тому що ...», звернувшись до нього на ім'я. Уважно прослідкуйте, щоб в ході гри всі діти отримали м'яч і сказали добрі слова своєму сусідові. Поясніть дітям, що ми любимо не тільки своїх найближчих друзів, а й кожного учня в класі. Адже в кожному є щось таке, що гідно поваги і любові. Ці думки дуже важливо постійно повторювати і підкреслювати в сучасному суспільстві, наповненому конкурентною боротьбою за місце під сонцем. Жодна сім'я, жоден колектив

не зможуть бути повноцінними і ефективними, поки в них будуть залишатися «цапи-відбувайли» і «аутсайдери». Якщо у деяких дітей будуть складнощі з проголошенням початкової фрази «Ти мені подобаєшся, тому що ...», то дозвольте їм замінити її словами «Мені сподобалося, як ти ...».

Аналіз вправи:

- Чи легко тобі говорити приємні речі іншим дітям?
- Хто тобі вже говорив щось приємне до цієї гри?
- Чи достатньо дружня наша група?
- Чому кожна дитина гідний любові?
- Що-небудь здивувало тебе в цій грі?

3. Вправа: Малюнок емоцій та почуттів

Мета: розвивати ставлення до емоцій і почуттів як до життєвого досвіду.

Хід вправи: Запропонувати учасникам намалювати ситуації, в яких зображена людина, в якій негативні емоції, та ситуації, в яких у людини позитивні емоції. Для виконання вправи використовується папір та фарби.

Обговорення. Що є цінним у переживанні позитивних/негативних емоцій?

4. Вправа «Емоція по колу»

Мета: активізувати учасників до роботи в групі, розвивати навички невербальної взаємодії.

Хід вправи: Учасники заняття сідають в коло, по черзі за допомогою міміки передають якусь емоцію, всі інші один за одним її повторюють.

Обговорення.

Чи легко було придумувати та передавати власну емоцію?

Чи важко було відтворювати чужі емоції ?

Що відчували ви, коли передавали позитивну емоцію?

А коли негативну чи нейтральну?

5. Вправа «Уважність до інших»

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

6. Підсумки заняття

Заняття № 8

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

1. Вступне слово

2. Вправа «Злий – добрий»

Мета: осмислення емоційних станів.

Хід вправи: Група ділиться на пари. Пари сідають один навпроти одного. У цій грі ролі ви будете грати поперемінно: один грає – інший спостерігає, а потім – навпаки. Той хто розпочинає гру, повинен закрити очі, зосередитись і уявити себе злим.

«Уявляйте, що тебе найбільше злить. Це окремі люди, ситуації? Що ти відчуваєш у таких випадках найчастіше? Відкрий очі. Тепер спробуй реагувати на ці ситуації так, як ти реагуєш завжди: ходи по кімнаті, стискай кулаки. Мімікою та рухами тіла виявляй свої почуття. Тепер знову сядь на місце, навпроти спостерігача. Заспокойся. Тепер партнер по грі (виступивши в ролі твого дзеркала) спробує зіграти тебе злого. А ти матимеш змогу подивитися на себе зі сторони».

Друга частина гри – входження в роль «доброго» розгортається аналогічно. Після цього діти, що перебувають у парі міняються місцями – той, хто був спостерігачем стає гравцем (у ролях «доброго» і «злого»).

Обговорення: Опиши свої почуття у різних ролях. Що найважче було зіграти? Чому? Спостерігаючи за грою свого партнера, який грав тебе, чи не хотілось тобі виглядати достойно?

3. Вправа: «Минуле, теперішнє, майбутнє»

Мета: розвивати усвідомлення відповідальності за власне життя.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, олівці, фломастери, фарби.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам висловити мовою малюнка міркування на тему «Моє життя».

1. Пригадати головні події минулого і емоції, які найчастіше переживали і зобразити їх на малюнку.

2. Емоції та почуття, які переважають в теперішній період життя-продовжити малюнок.

3. Емоції і почуття, що виникають, коли думаєте про майбутнє – закінчення малюнка.

Створити галерею з малюнків, щоб усі мали змогу ознайомитися з малюнками інших .

Обговорення.

Що символізує ваш малюнок? Позначте на малюнку місце, де ви зараз знаходитесь. Де прагнете опинитися?

Коментар тренера. Щойно ви намалювати життєву дорогу, де минуле, теперішнє і майбутнє зайняли свої позиції.

Минуле – це досвід. Досвід формує людину як особистість, її життєву позицію, систему переконань, цінностей, настанов. Минулого вже немає і змінити його нереально, можна переосмислити, змінити ставлення до нього і, як наслідок, вплинути на «теперішнє».

Звільнившись від негативних емоцій через пробачення, досягаємо душевного спокою і гармонії, емоційно одужуємо, зберігаємо життєву силу.

Майбутнє. Майбутнє – воно в уяві. Мрія, цілі, бажання – потужні мотиватори, вони спрямовують потенціал людини, визначають напрямок

руху, пробуджують життєву енергію, активізують приховані здібності, ресурси психіки.

Теперішнє. Саме сьогодні ми живемо. Саме сьогодні вирішуємо, яким буде завтра і як ставитися до того, що було учора. Ми можемо уявляти майбутнє, мріяти, будувати плани, а важливі рішення, що визначають подальше життя, ухвалюємо саме сьогодні.

4. Вправа «Насос і м'яч»

Мета: управління станом м'язового напруження і розслаблення.

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

5. Вправа «Шкала злості».

Мета: відреагування гніву, злості, вміння усвідомлювати та розпізнавати силу власного гніву.

Обладнання: мішень, мішечок з піском.

Інструкція: Потрібно потрапити в мішень. Головне - це сила, з якою ти кидаєш мішечок. Вона повинна бути такою ж, як твоє роздратування або злість. Згадай ситуацію, коли ти був роздратований, злегка злився. Якщо згадав, підходь до мене, бери мішечок, вимовляй і закінчуй фразу «Я злегка розізлився, коли ...» і несильно кидай його в мішень. Молодець!

Психолог бере мішечок. «Я розізлилася сильніше, коли мене штовхнули», кидає мішечок в мішень з більшою силою. Розповісти мені, коли ти розлютився ще сильніше? (Дитина закінчує речення «Я розізлився сильніше, коли ...» і з більшою силою кидає мішечок в мішень). Добре! Психолог знову бере мішечок. «Я розізлилася дуже сильно, коли на мене накричали». (Ведучий щосили кидає мішечок в мішень. Дитина за бажанням виконує ті ж дії.)

Якщо дитина не може закінчити перелічені вище речення, вправу можна спростити. Таким дітям можна просто співвідносити силу своїх кидків з проголошенням стверджувальних речень: «Я злегка розізлився», «Я розізлився сильніше», «Я розлютився дуже сильно».

Психолог поясняє: «Мішень і мішечок залишаються у визначеному місці. Тепер ти можеш, при потребі, проганяти свою злість».

6. Підсумки заняття

Заняття № 9

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

1. Вступне слово
2. Вправа - руханка «Високий і сліпий»

Мета: підтримувати позитивний настрій, налаштовувати на виконання наступних вправ.

Хід вправи: учасникам пропонується закрити очі і стати один за одним по росту, потім навпаки від меншого до найвищого.

3. Інформаційне повідомлення: «Емоційна саморегуляція»

Стереотипні способи управління емоціями: необдуманий викид емоцій, пригнічення, уникнення.

Необдуманий викид емоцій – «вибух». Це неконструктивне звільнення від накопичених емоцій при «втраті терпіння». Енергія емоцій

трансформується в дії, тому можна відчутти полегшення. Це пояснює поширену думку: корисніше для здоров'я дати вільний вихід гніву чи розпачу, ніж стримуватися. «Вибух» емоцій не означає звільнення від них, а лише тимчасове полегшення. Необдуманий викид емоцій руйнує взаєностосунки, може викликати ще більший стрес через почуття провини.

Пригнічення – активний вплив на емоції, спрямований проти їх природного перебігу та виявлення. Адже не можна наказати собі: «Не відчувай!» і не відчувати. Заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості. Пригнічені емоції й почуття не зникають, а накопичуються всередині, викликаючи тривожність, напругу, депресію. Відомий фахівець з емоційної компетентності М. Рейнольдс твердить: «Якщо емоції не висловлювати, тоді вони відправляються в тіло. Тіло – ніби сміттєвий бак. Коли він переповнений, серцево-судинна, імунна, травна, статева, інші системи дають збій. Пригнічені емоції не роблять нас щасливими».

Заперечуючи власні почуття, забороняємо собі бути емоційними, отже, живими, тоді втрачаємо здатність відчувати взагалі. Життя упівсили. У півподиху. Пригнічення негативних емоцій знищує й позитивні, такі як: ніжність, любов, радість, щастя. Неможливо відключити негативні почуття, не відключивши при цьому позитивні.

Уникнення – це спосіб давати раду з емоціями, відволікаючись від них за допомогою усіляких розваг, є однією з форм пригнічення. Замість пригнічення або уникнення емоцій доцільно бути в контакті з ними, довіряти їм, відкрито і природньо висловлювати. Пригнічує або бурхливо висловлює свої емоції той, хто не вмів ними управляти.

Емоційна саморегуляція – це свідоме вольове управління внутрішніми процесами своєї психіки, що дозволяє дати «вихід почуттю» у необразливій для інших формі та цілеспрямовано впливати на свій емоційний стан задля його позитивних змін. Існує багато способів саморегуляції, спеціальних технік управління емоціями. Почнімо з емоційної підзарядки.

4. Вправа: Міняємося місцями

Мета: усвідомити взаємозв'язок емоцій з діями, виявити стереотипні емоційні реакції.

Хід вправи: Учасники тренінгу сідають на стільці в коло. Стільців на один менше, ніж учасників. Ведучий починає вправу словами «Поміняйтесь місцями ті, хто, коли (емоція) робить (дія)....». Учасники для яких це характерно, швидко встають і міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим. Приклади:

Поміняйтесь місцями ті, хто коли злиться, гримає дверима.

Поміняйтесь місцями ті, хто коли ображається, не дивиться в очі.

Поміняйтесь місцями ті, хто коли радіє, готові обняти весь світ.

Обговорення.

Які емоційні реакції характерні для більшості з присутніх ?Чому?

Чи є взаємозв'язок між емоціями і діями? Обґрунтуйте свою відповідь.

5. Вправа «Сліпий і поводитир»

Мета: розвивати соціальну довіру; виховувати уважне ставлення один до одного; спонукати учасників ставати «відкритими», довірливими.

Психолог і дитина стають у парі. Один — «сліпий», інший — його «поводир». «Поводир» повинен провести «сліпого» через різні перешкоди. Перешкоди створені заздалегідь (столи, стільці, кубики...). У «сліпого» зав'язані очі. Ціль «поводиря» — провести «сліпого» так, щоб той не спіткнувся або не впав через перешкоди.

Після проходження маршруту учасники міняються ролями.

Щоб грати було цікавіше, можна змінювати маршрут.

6. Вправа: «Дихальні психотехніки»

Мета: розвивати навички освоєння дихальних психотехнік для гармонізації власних емоцій.

Хід вправи: Учасникам пропонується виконувати інструкції тренера:

«Сядьте зручно. Розслабтесь і заплющити очі. Розслабте м'язи тіла і сконцентруйте на власному диханні. Почніть дихати так, щоб грудна клітка

практично не брала участі у цьому процесі. Для контролю покладіть долоню лівої руки на грудну клітину, а правої – на живіт. Дихайте так, щоб права долоня піднімалася і опускалася при вдиху/видиху, ліва ж залишалася нерухомою».

Слова тренера: Глибоке дихання є ефективним способом звільнення від тривоги. На тілесному рівні тривога означає нестачу повітря. Тому найкращий спосіб впоратися з тривогою – прийняти її як частину життя, дозволити існувати і дихати Будь-яку емоцію можна «продихати».

Заспокійливе дихання. У цій вправі використовується різна психофізіологічна роль вдиху і видиху: вдих – збуджує, мобілізує, підсилює м'язову напругу, супроводжується відчуттям прохолоди; видих – заспокоює, розсіює негативні емоції, допомагає розслабленню м'язів, супроводжується відчуттям тепла.

Інструкція тренера : «Сидячи або стоячи розслабте м'язи тіла і зосередьте увагу на диханні.

На рахунок 1-2-3-4 робіть повільний глибокий вдих (при цьому живіт випинається вперед, а грудна клітина залишається нерухомою).

На наступні чотири рахунки затримайте дихання.

Потім зробіть плавний видих на рахунок 1-2-3-4-5-6.

Знову затримайте дихання перед наступним вдихом на рахунок 1-2-3-4.

Вже через 3-5 хвилин такого дихання помітите, що стали більш спокійними і врівноваженими.

Медитативне дихання. Сядьте зручно, закрийте очі, розслабтеся. Зробіть глибокий вдих і скажіть собі, що вдихаєте упевненість, силу, енергію, а видихаєте хвилювання і занепокоєння. Зробіть кілька таких повільних вдихів-видихів.

Заняття № 10

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

1. Вступне слово

2. Вправа «Скептики і оптимісти»

Мета: формування позитивного мислення, розвиток комунікативної креативності, гнучкості в оцінці будь-якої ситуації.

Хід вправи: Тренер пропонує об'єднатися учасникам у дві групи. Першій групі пропонує уявити себе скептиками, песимістами, незалежно від справжньої життєвої позиції. Друга група – оптимісти.

Завдання групи «Скептики» полягає у тому, щоб сумно назвати щось, що на їхню думку, є проблемою, негативним фактом (краще починати з відносно нейтральних висловлювань, наприклад: «За вікном дощ...»).

Завдання групи «Оптимісти» – змінити емоційний полюс повідомлення, наприклад: «Так, і це створює діловий настрій...» або «Коли йде дощ, це чудово, тому що є можливість ще посидіти й випити гарячої кави після тренінгу». Гра продовжується доти, доки є аргументи. Потім учасники міняються ролями. Ті, хто були скептиками, стають оптимістами і навпаки.

Обговорення.

Про що було легше говорити – про позитивне чи негативне?

Як себе почували в ролі скептика/оптиміста?

Як думки впливають на емоції?

Які особливості мислення скептиків/оптимістів помітили?

Які висновки для себе зробили?

3. Вправа: «Вербалізація емоцій та почуттів»

Мета: ознайомлення з техніками вербалізації емоцій та почуттів.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам по колу висловити припущення сусідам ліворуч про їхній емоційний стан. Наприклад: «Мені здається, що ти зараз спокійний і зацікавлений тим, що відбувається». Почувши інформацію про свій стан, учасники надають зворотний зв'язок, тобто уточнюють її. Після того, як коло замкнеться, проходить обговорення.

4. Вправа: «Переваги і недоліки»

Мета: формувати адекватне ставлення до власних переваг і недоліків.

Хід вправи: Тренер пропонує учасникам скласти два списки: «Мої переваги» у лівій колонці; «Недоліки» – у правій

Після виконання вправи, учасники рахують по кількості – переваги і недоліки. Якщо недоліків більше – пропонується перефразувати одну із негативних якостей в позитив. Наприклад: «Я лінива, проте це дозволяє мені не перевтомлюватися.»

Обговорення. Що було легше/важче визначити: переваги чи недоліки? Який список довший за інший? Що робити з негативними якостями? Як до них ставитися?

5. Вправа: «Улюбленець долі»

Мета: сприяти формуванню образу позитивної людини «улюбленця долі»

Обладнання: однакові конверти для роботи у малих групах, у які вкладено характеристики людей з позитивним і негативним мисленням

Хід вправи: Тренер пропонує учасникам об'єднатися в групи, обрати собі назву й девіз. Кожна група отримує конверт, у якому на окремих стрічках написані характеристики людей з різним типом мислення. Завдання полягає у тому, щоб розмежувати ознаки, характерні для людей з позитивним і негативним мисленням. Група, яка першою виконала завдання, повідомляє свій девіз і починає називати ознаки «улюбленців». Інші групи висловлюють згоду чи аргументують свої точки зору. Потім аналогічно продовжують презентацію інші групи.

Обговорення. Якими емоціями сповнені люди з різним типом мислення? Які люди на вашу думку притягують оточуючих?

Вправа «Броунівський рух (молекула)» (О. Євтихов)

Мета: зняття напруги учасників групи, більш повне пізнання себе очима групи.

Методичні рекомендації:

Ведучий пояснює, що всі учасники є атомами. Як відомо, чим вищою є температура навколишнього середовища, тим швидше рухаються атоми. І

відповідно: чим нижча температура – тим повільніший рух. У фізиці цей закон називається законом «броунівського руху». Ведучий задає температуру в досить швидкому темпі (від мінусової до плюсової), а учасники рухаються згідно з заданою температурою (наприклад, при $t + 1000$ – всі бігають, при $t - 400$ – всі рухаються ледве-ледве). Можна стикатися між собою і змінювати траєкторію руху. Час від часу, ведучий плескає в долоні і говорить: «Молекули по 3, 5, 7», при цьому учасники повинні зібратися в «молекули» із заданою кількістю «атомів».

6. Підсумки заняття

Заняття № 11

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

1. Вступне слово

2. Вправа «Емоційна підзарядка»

Мета: відчувати вплив невербальних компонентів (рухів, жестів, міміки, інтонації голосу тощо) на емоційний стан.

Хід вправи: Учасникам пропонується стати в коло і пригадати, яким саме способом (якими рухами, звуками) вони виражають свої позитивні емоції (захоплення, радість, успіх). Потім кожен учасник по колу виконує рух, а всі решта його повторюють.

Обговорення. Як себе зараз відчуваєте? Що відбулося в процесі виконання цієї вправи?

3. Вправа «Відтворіть емоції»

Учні уявляють ситуацію і відтворюють емоції за допомогою звуків.

1. Продемонструйте дітям, якими звуками вони мають зображувати почуття (радість – кричати «Ура!», злість – гарчати, як собака, і т. д.).

2. Зачитуйте текст, а діти мають озвучити емоції персонажа.

Наш Сашко бува веселий, коли друзі є в оселі (зображують радість, кричать: «Ура!»)

Наш Сашко бува сердитий, коли двійками побитий (зображують злість, гарчать як собака: «Р-р-р»)

Наш Сашко сумний буває як комп'ютер вимикає (зображують сум, голосно зітхають: «Ох!»)

Він огиду відчуває, як в багнюку наступає (зображують огиду, говорять: «Фу-у-у...»)

А незвичне щось побачить, то дивується одначе (зображують подив, говорять: «Ух-ти...»)

Ну а як чогось злякається, він козак, він не ховається (зображують страх, кричать: «А-а-а...»)

Підсумуйте: «За допомогою виразу обличчя можна дізнатися, що відчуває інша людина».

4. Гра «Руханка»

Станьмо, діти, в дружне коло, (діти стають у коло)

Як багато нас довкола (озираються по боках)

Дружно сіли, дружно встали (присіли, встали)

Покрутились, пострибали (покрутились, пострибали)

Ти мій друг і я твій друг (обнялися всі разом у колі)

Скільки усмішок навкруг (усі усміхнулися)

5. Вправа «Дихай і думай красиво»

Інструкція. Заплющіть очі, глибоко вдихніть. Подумки говоріть:

- «Я – лев» - видихни, вдихни;
- «Я – птах» - видихни, вдихни;
- «Я – камінь» - видихни, вдихни;
- «Я – квітка» - видихни, вдихни;
- «Я спокійний» - видихни.

6. Рефлексія. Вправа «Мої враження»

Заняття № 12

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

1. Вступне слово

2. Гра «Знайди пару». Вправа «Знайди пару» (О. Горбатова)

Мета: підвищення спонтанності учасників та їх розкутості, створення атмосфери довіри та безпеки.

Методичні рекомендації. Учасники сидять у загальному колі. Їм дається інструкція: «Зараз я роздам Вам картки з назвами тварин. Ви повинні прочитати їх на самоті. Після цього ви всі по команді встаєте і починаєте зображати цю тварину. Користуватися можна тільки невербальними способами. Усі назви у картках повторюються двічі, тому кожна тварина буде зображуватися двома учасниками. Ваше завдання – знайти свою пару і стати поруч, нічого не обговорюючи. Потім я підйду до кожної пари і поставлю запитання: «Хто Ви?»»

3. Гра «знайди мене»

Мета: розвиток навичок спілкування.

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

4. Вправа: «Малюнок як спосіб саморегуляції емоційного стану»

Мета: розвивати вміння позбуватися негативних емоційних переживань.

Хід вправи: Учасникам пропонується намалювати свій емоційний стан: «Розслаблено, лівою рукою малюйте лінії, кольорові плями, фігури. Уявіть собі, що ви переносите на папір ваш, наприклад, тривожний настрій, ніби

матеріалізуючи його. А тепер переверніть папір і з іншого боку напишіть 5-7 слів, що відображають ваш внутрішній стан. Довго не думайте, необхідно, щоб слова виникали спонтанно, без спеціального контролю з вашого боку.

Тепер візьміть яскраві фарби, що асоціюються з почуттям радості, впевненості, свободи тощо, додайте нові елементи і кольори у ваш малюнок».

5. Вправа «Дощик»

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

6. Рефлексія. Вправа «Мої враження»

Заняття 13

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

1. Вступне слово

2. Вправа на саморегуляцію «Тримай себе в руках»

Вправа на саморегуляцію «Тримай себе в руках»

Слово психолога: «Діти, якщо ви відчули, що ви злі на когось, вам хочеться плакати або когось ударити – існує багато способів допомогти собі:

- можна взяти аркуш паперу і порвати його,
- можна взяти м'яч і негативні емоції подолати за допомогою м'яч ,
- а можна просто прийняти позу стриманої людини.

Для цього потрібно розставити ноги на ширині плечей і міцно впертися в підлогу, потім обхопити долоньками свої лікті й сильно притиснути руки

до грудей. Порахувати від 1 до 10. Зробити глибокий вдих і видих (Зр.) і злість пройде.

Нерідко причиною поганого настрою є певні переживання і почуття, які вас хвилюють і тривожать. Це здивування, страх, радість, смуток, гнів, сором. Ви не можете залишатися байдужими до того, що вас оточує і що відбувається навколо. Іноді чийсь учинки чи якісь події хвилюють вас тривалий час.

- Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували страх.
- Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували здивування.
- Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували радість.
- Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували смуток.
- Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували гнів.
- Наведіть приклад чийогось вчинку, коли ви відчували сором.
- Ваші почуття, бажання, уподобання керують вашою поведінкою «.

Підсумуйте: «Отже, ваш настрій відбивається на поведінці, вчинках, діях, розмові, ставленні до оточуючих. Якщо настрій гарний, вам хочеться спілкуватися з друзями, допомагати іншим і навпаки»

3 Арт-терапевтична вправа «Скриня того, що мене засмучує» (І. Кисельова)

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

4. Етюд «Посварились - помирились»

- Діти, дійсно, образи треба вміти прощати і краще дружити з усіма, і дарувати один одному лише свою доброту.
- А ви знаєте, що таке доброта?

- Чи можна її побачити?

- Уявіть собі, яка вона?

- Так, діти, доброту, як і образу, не можна побачити, доторкнутись, але від неї нам стає тепло, приємно і радісно на серці. Нам добре, коли поряд з нами добра, лагідна мама, добрі, хороші люди і щирі друзі.

Доброта –

- це просто приємне, добре, ввічливе слово;

- це ваша щира допомога чи порада тому, хто її потребує;

- це просто ваша усмішка, що як тепле сонечко зігріє в лютий мороз того, кому важко і сумно.

Тож давайте подаруємо всім свою доброту, адже це нам нічого не коштуватиме, а всім буде приємно її отримати. А знаєте як це зробити? Ні? Дуже просто! Зараз я вас навчу. Станьте в коло. Давайте зігріємо свої руки теплим диханням, ніби вкладаємо в них свою добру душу. Уявіть собі, що від вашого теплового подиху у ваших долоньках загорілась маленька іскорка, ніби сонячна краплинка – тепла й лагідна.

А тепер простягніть свої руки до всіх, посміхніться їй подаруйте їм свою доброту. Ось так! (діти здувають уявну іскорку зі своїх долонь..)

Тепер ви знаєте, як дарувати людям доброту.

Дорогі діти! Бажаю, щоб доброти, яку подарували ви один одному, було так багато, щоб вистачило на все життя, щоб ви дарували її всім і щоб вона у вас ніколи не скінчалась!

5. Вправа «Чарівна крамничка».

Мета: Осмислення та усвідомлення власних життєвих цінностей. Зосередження на уявленні про себе, про свої особливості, обмірковуванні, що б їм хотілося змінити.

Хід вправи: Один з учасників групи приходять в «Чарівну крамничку», продавець в якому - ведучий. Продавець-чарівник може запропонувати учаснику все, що тільки можна побажати: здоров'я, кар'єру, успіх, щастя, любов ... але вимагає, щоб покупець теж заплатив за це тим, що цінує в

житті: здоров'ям, любов'ю і т.д. Учасники можуть зосередитися на уявленні про себе, про свої особливості, обмірковуванні, що б їм хотілося змінити.» Я хочу запропонувати вам вправу, яка дасть вам можливість подивитися на самих себе. Уявіть собі, що гуляючи лісом, ви раптово потрапляєте на стежку, яка виводить вас до якогось старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите в середину. Це - стара крамничка, причому чарівна. Тепер уявіть, що я - продавець цієї крамнички. Ласкаво просимо! Тут ви можете придбати що-небудь, але не речі, а риси характеру, здібності - все, що побажаєте. Але є ще одне правило: за кожену якість, ваше бажання ви повинні віддати що-небудь, іншу якість або від чогось відмовитися. Той, хто побажає скористатися чарівною лавкою, може підійти до мене і сказати, чого він хоче. Поставлю питання: «А що ти віддаси за це?» Він повинен вирішити, що це буде. Обмін відбудеться, якщо хто-небудь з групи захоче придбати цю якість, здатність, вміння, то, що віддається, або якщо мені, хазяїнові лавки, здасться цей обмін рівноцінним, сподобається ця здатність, вміння. Кожен учасник групи повинен спробувати зробити хоча б одну покупку. Обговорення результатів «обміну» з групою.

6. Підсумки заняття

Заняття 14

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

1. Вступне слово

2. Вправа «Мій настрій сьогодні»

На початку заняття дітям роздаються жетони – сердечка. Психолог пропонує дітям подумати і прикріпити свій жетон на смужку веселки того кольору, який відповідає його настрою сьогодні.

Психолог:

- Я бачу за цією веселкою, що у вас сьогодні веселий життєрадісний настрій, але ж так буває не завжди. Іноді виникають ситуації, коли нам стає сумно і боляче, прикро і самотньо. Так, дійсно, діти, ви ,мабуть, помітили, що в житті часто поряд зустрічаються добро і зло, щастя і сльози, радість і образа (показуємо на зображення сонечка і заплаканої хмаринки).

- Діти, сьогодні я принесла «Скриньку образ». У ній знаходяться картинки, на яких зображені різні неприємні чи образливі ситуації, які часто трапляються, мабуть, і з вами. Якщо ви знайдете правильне розв'язання цих ситуацій, то всі образи зникнуть назавжди. А всі добрі діла, що ви запропонуєте, я буду збирати у цю чарівну «Торбинку добрих справ».

3. Дидактична гра «Як вчинити?»

Демонструються картки із зображенням проблемних ситуацій. Діти самостійно підбирають маленькі карточки з варіантом відповідей, як би вони вчинили в даній ситуації, та розкладають їх відповідно до «Торбинки добрих справ» або до «Скриньки образ».

- Діти, ви допомогли нам знайти вихід із цих ситуацій. А тепер розкажіть, коли вам буває неприємно, коли ви ображаєтесь? А допомагати вам буде маленький талісман, веселий гномик. Говорити буде той, у кого в руках цей чарівний талісман.

4. Психотехніка «Я ображаюсь, коли..»

- А зараз спробуйте уявити свою образу (візуалізація образи).

- Якої вона величини?

- Якого кольору?

- Якої вона форми?

- На що схожа?

А тепер давайте сконструюємо її з паперу (дітям роздано аркуші тонкого паперу, який дозволяється рвати, м'яти, згортати, скручувати). Давайте складемо усі свої образи у торбинку і ... Що ми зробимо з нашими образами? (пропозиції дітей)

- Діти, в мене теж є образа, ось вона (надути повітряну кульку). Я теж хочу, щоб вона зникла. Ось так я її знищу (придавити, щоб лопнула).

- Бажаю вам, щоб усі образи на землі зникли назавжди. А зараз закрийте очі, розслабтесь, відпочиньте і послухайте музику.

Звучить легка музика, психолог читає текст.

- Діти, образу не можна побачити, понюхати, доторкнутися до неї. Але від образ все навколо здається нам сумним, невеселим, темним, холодним і нам стає боляче і самотньо, нібито нас ніхто не любить. Але це не так. Адже не можна дуже довго ображатись один на одного.

Можна відразу про образу забутись,

Можна просто посміхнутись,

Можна навіть відвернутись,

Можна і пожартувати,

Посидіть, поговорити,

І образи всі простити!

Треба дружбой дорожити –

А образи відпустити!

А тепер відкривайте очі і покажіть, як ви вмієте прощати один одного. Треба подивитись другові в очі, посміхнутись і обійняти його. Можна сказати слова: «Мирись, мирись і більше не сварись!», - і простити один одного.

5. Вправа: «Зустріч казкових героїв».

Мета: Корекція негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин один з одним в процесі взаємодії.

Хід вправи: Дорослий підбирає кожній дитині казковий персонаж, який володіє протилежними особистісними особливостями. Наприклад, конфліктній дитині пропонується роль персонажа, який з усіма дружить, всім допомагає (Попелюшка, Хлопчик-мізинчик), дитині з низькою самооцінкою пропонується роль героя, яким всі захоплюються (наприклад, Ілля Муромець), активній дитині з руховою розгальмованістю роль, що

передбачає обмеження активності (скляний чоловічок, стійкий олов'яний солдатик) і т. п. Казкові герої можуть бути вигаданими.

Діти сідають в коло і відкривають зустріч казкових героїв. Тему для розмови діти можуть обрати самі. Вони придумують казку для своїх героїв і розігрують її. Після гри проходить обговорення.

Зразкові питання:

Опишіть свої відчуття в новій ролі.

Що заважало зберігати певний стиль поведінки?

Чи зможете ви в реальному житті поводитися так, як ваш герой?

Які сильні і слабкі сторони кожного героя?

6. Підсумки заняття

Заняття 15

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

1. Вступне слово

2. Вправа: «Віддати наказ».

Мета: Усвідомлення емоційного стану іншої людини в ситуації приниження. Аналіз та усвідомлення власних відчуттів в ситуації зміни ролей.

Хід вправи:

Інструкція: Чи знаєте ви таких дітей, які люблять роздавати всім накази і поводитися, як великі начальники? Не називаючи ніяких імен, розкажіть, як поведуться такі діти, коли намагаються нав'язати іншим свою волю? А чи знаєте ви таких дітей, які дозволяють робити з собою все, що завгодно - штовхати, дражнити, знущатися - і не знаходять в собі мужності припинити все це і сказати: «Ні Я цього не хочу!». Знову ж, не називаючи жодних імен, розкажіть, як виглядають такі діти, з яким виразом обличчя вони ходять, як висловлюються, як поведуться? А тепер розбийтеся на пари. Вирішіть, хто з вас буде «А», а хто - «Б». «А» повинен стати надзвичайно деспотичною

людиною, яка диктує дитині, що та повинна робити. Наприклад: «А ну, йди чистити черевики!», «Не смій зі мною сперечатися!», «Швидко йди робити домашнє завдання!» і так далі. «Б» повинен зіграти роль дитини, з якою можна робити все, що завгодно. Він повинен говорити своєму партнерові, що в усьому з ним згоден. Наприклад: «Ти завжди-завжди правий», «Я такий дурний, що ніколи б сам не додумався зробити так, як ти кажеш», «Я чиню правильно тільки тоді, коли роблю все, що ти мені кажеш» і так далі. Тепер протягом двох хвилин грайте в таких деспотичних і таких принижених людей. Потім попросіть дітей помінятися ролями. Можете запропонувати різні варіанти ролей. Аналіз вправи.

3. Вправа «Обери острів».

Мета: Сприяти активізації членів групи, групової згуртованості. Формування почуття поваги до прав людини на власну думку, самостійність «іншого», толерантне ставлення і прийняття особистісних відмінностей.

Хід вправи: Розкладаємо на підлозі великі аркуші паперу, окреслюємо крейдою або позначаємо кольоровою стрічкою обриси великих «плям». Це і є наші острови. На кожному з островів встановлена табличка з його назвою. Напевно, буде на нашому архіпелазі Острів Задоволення, Острів Невпевненості, Острів Сумнівів, Острів Самотності, Острів Традицій, Острів Пригод, Острів Тиші, Острів Кохання, Острів Недовіри, Острів Культури, Острів Анархії... Назвавши всі точки імпровізованій острівної країни ми просимо членів групи «заселити» острови: познайомитися з кожним, подумати, вирішити і ... обрати» свій» шматочок землі. Наступний етап полягатиме в тому, що остров'яни поспілкуються один з одним в межах своїх володінь, розкажуть про причини, що спонукали їх заселити саме цей острів, дадуть відповідь на питання цікавих сусідів. Потім ведучий сам пускається у плавання між островами, вибірково вислуховує «населення». Підведення підсумків:

- Чий вибір Острова здався вам несподіваним? в своєму виборі або оцінках спонукали його причин?

- Які причини вибору викликали у вас здивування?
- Чи знайшли ви на своєму острові споріднену душу?
- Якби у вас було право додаткового вибору, який острів ви обрали б і чому?

4. «Володар кільця».

- Мета: сприяти зближенню учасників тренінгу. Спонукаючи учасників до партнерської співпраці, в умінні переконувати. Розвивати логіку мислення і дій в ігровій ситуації з партнером. Розсунути «межі креативності», зняти страх перед поставленою проблемою. Спонукаючи учасників активно проявляти якості творчої особистості: гнучкість мислення, винахідливість; уяву, здібності до лицедійства.

- Обладнання: Мотузка довжиною 1,5-2метри, кільце, ручки, аркуші паперу для записок, релаксаційна музика.

Мета: Сприяти зближенню учасників, спонукаючи до партнерської співпраці.

Хід вправи: Три-чотири учасники беруть в руки кінці мотузок довжиною 1,5-2 метра кожна, прив'язаних до кільця (це може бути моток скотча). Їх завдання - скоординувавши зусилля, опустити це кільце на лежачий на підлозі землі предмет: шишку, монету, камінчик.

Перший етап - зробити це з відкритими очима.

Другий етап - очі учасників зав'язані, а вправа виконується за допомогою учасника-дублера. Дублери не можуть розмовляти, вони можуть тільки спрямовувати рухи гравців, керувати їхніми рухами. Обговорення результатів вправи.

5. Вправа «Давайте жити дружно!»

Мета: Розвивати уміння переконувати оточуючих, уміння орієнтуватися у поведінці та висловлюваннях інших, гнучкість мислення, винахідливість, уяву.

Хід вправи: Пам'ятаєте фільм про Кота Леопольда і його супутників - мишенят, яким він пропонував: «Давайте жити дружно»? Група ділиться на

міні-групи. Одна людина (або по призначається, або за бажанням) буде грати роль Миші. Всі решта - Коти, які отримують від тренера заздалегідь заготовлені записки з котячими іменами. Тільки на одній записці в кожній групі є ім'я Леопольд, інші імена - Васька, Сніжок, Рижик, Пушок. Записки потрібно розгортати таємно від інших учасників групи. Гра полягатиме в тому, що кожен Кіт протягом 1-2 хвилин повинен продумати свою тактику і потім переконати мишку, що саме він Леопольд, доброзичливий, а не небезпечний для цієї мишки хижий і підступний кіт. Обговорення: Хто був найбільш переконливим? Чому у когось не вийшло переконати? Що заважало?

6. Підсумки заняття

Заняття 16

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

1. Привітання. Вступне слово

2. Вправа: «Розігрування ситуацій».

Мета: Побачити широкий спектр різних поведінкових проявів та шляхів вирішення конкретної ситуації.

Хід вправи: Для проведення гри вибираються і розігруються по ролям ситуації, які викликають у учасників групи найбільшу тривогу, негативні емоції, напругу. Ситуації для розігрування можна запропонувати такі, як: «Відповідь біля дошки», «Обговорення з учителем оцінки за контрольну роботу», «Прохання про допомогу у виконанні завдання», «Групове рішення задачі» і т.п. Не обов'язково обмежувати зміст пропонованих ситуацій рамками шкільного життя. Можна використовувати ситуації повсякденного спілкування дитини зі своїми однолітками і дорослими. Важливо тільки, щоб ситуація була наповнена конкретним змістом і включала події, які реально відбувалися з кимось із учасників групи або може статися з кожним з них. В

ході розігрування проводиться спільний пошук найбільш оптимальних шляхів виходу з тривожних ситуацій, обговорюються різні шляхи їх вирішення.

3. Вправа «Обмін ролями»

Мета:Показати широкий спектр різних поведінкових проявів та шляхів вирішення конкретної ситуації. Встати на позицію іншого, відчувати його почуття і переживання, подивитися на проблему «очима» партнера.

Мета:Встати на позицію іншого, відчувати його почуття і переживання, подивитися на проблему «очима» партнера.

Хід вправи:Вправа «Обмін ролями» може використовуватися самостійно або як частина попередньої гри. Для його реалізації запропонуйте дітям, які брали участь в розігруванні ситуації, помінятися ролями той, хто зображував школяра, стане суворим учителем і навпаки: Розіграти ситуацію повторно. Після повторного розігрування бажано обговорити з дітьми, що кожен з них відчув в новій ролі, чи змінилися його почуття по відношенню до людини, яку він зображував.

4. Вправа «Стану іншим».

Мета:Корекція негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин в процесі спілкування.

Мета:Корекції негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин в процесі спілкування.

Хід вправи:Дана вправа проводиться як продовження рольового розігрування тривожать ситуацій. Перед проведенням цієї вправи діти обговорюють, які риси характеру проявилися в даній ситуації у її учасників (конфліктність, агресивність, невпевненість у собі, висока активність). Потім пропонується знову розіграти ситуацію з умовою демонстрації в ній протилежних рис. Наприклад: конфліктний герой повинен всіх примирити, агресивний заспокоювати тих, хто свариться, невпевнений - охоче братися за будь-яку справу і доручення. Кожному учаснику дають по три «життя», яких вони позбавляються, якщо змінять свій стиль поведінки. У якості «суддів»

можуть виступати інші учасники гри або ведучий. Після гри проводиться обговорення її підсумків, в ході якого діти описують свої почуття і відчуття в новій ролі, обговорюють, що заважало і допомагало зберігати обраний стиль поведінки, які сильні і слабкі сторони такої поведінки, що можна зробити, щоб зберегти його в реальному житті.

5. Вправа «Хто є хто?».

Мета: Відпрацювати вміння аналізувати свої особистісні особливості та якості інших людей, формувати уявлення про індивідуальні особливості своїх товаришів.

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

6. Підсумки заняття

Заняття 17

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

1. Вступне слово

2. Вправа:»Який я?».

Мета:Формування адекватної самооцінки

Хід вправи:

Тест. Уяви собі, що ти впіймав Жар-птицю. Вона може виконати будь-яке твоє бажання. Загадав бажання? Придумав Пояснення? Якщо твоє пояснення збігається з якимось (якимись) з наведених нижче варіантів відповідей, познач цей варіант. Я хочу отримати це ... – бо це є у інших, – бо цього немає у інших,– бо ЦЕ необхідно моїм родичам, друзям,– бо це необхідно мені сьогодні,– бо просто хочеться.

А як можна назвати душевні якості (або риси характеру), що підказали тобі ту чи іншу відповідь?

- Заздрісність,
- Хвалькуватість,
- Доброта,
- Дбайливість,
- Дружелюбність,
- Практичність,
- Жадібність.

Навіть якщо ти виявив у себе всі названі риси характеру, це ще не повний твій «портрет». Багато інших якостей проявляються в твоїх вчинках, звичках, відносинах з людьми. Одні можна назвати хорошими, інші - поганими. Вони іноді борються в твоїй душі, а яке переможе - вирішуєш ти сам.

Твоя думка:Які якості ти вважаєш хорошими, а які поганими?Які риси свого характеру тобі заважають, а які ти б хотів придбати?

Оповідання «Трус» (Л. Пантелєєв)

Справа була в Криму. Один приїжджий хлопчик пішов на море ловити вудкою рибу. А там був дуже високий, крутий слизький берег. Хлопчик почав спускатися, потім подивився вниз, побачив під собою величезні гострі

камені і злякався. Зупинився і з місця не може зрушити. Ні туди, ні сюди. Вчепився в якийсь колючий кущик, сидить навпочіпки і дихати боїться. А внизу, в морі, в цей час рибалка ловив рибу. І з ним в човні була дівчинка, його дочка. Вона все бачила і зрозуміла, що хлопчик боїться. Вона стала сміятися і показувати на нього пальцем. Хлопчику було соромно, але він нічого не міг з собою зробити. Він тільки став прикидатися, ніби сидить просто так і ніби йому дуже жарко. Він навіть зняв кепку і став нею махати біля свого носа. Раптом подув вітер, вирвав у хлопчика з рук вудку і кинув її вниз. Хлопчику було шкода вудки, він спробував сповзти вниз, але знову у нього нічого не вийшло. А дівчинка все це бачила. Вона сказала батькові, той подивився вгору і щось сказав їй. Раптом дівчинка стрибнула у воду і попрямувала до берега. Взяла вудку і пішла назад до човна. Хлопчик так розсердився, що забув геть усе і стрімголов покотився вниз. - Гей! Віддавай! Це моя вудка! закричав він і схопив дівчинку за руку. На, візьми, будь ласка, сказала дівчинка. Мені твоя вудка не потрібна. Я навмисне її взяла, щоб ти зліз вниз. Хлопчик здивувався і каже: - А ти почім знала, що я злізу? - А це мені тато сказав. Він каже: якщо боягуз, то, напевно, і жадібний.

Обговорення змісту оповідання, свого ставлення до історії, до поведінки кожної дієвої особи.

3. «Розгнівані кульки».

Мета: Навчити дітей безпечним способам висловлювання агресії. Допомогти дитині зрозуміти, яким чином в людині накопичується гнів і як він потім, вириваючись назовні, може травмувати навколишніх, та й саму людину; активізувати сенсорні канали сприйняття, щоб дитина могла відчувати, «почути» роздратування і гнів, і тим самим краще усвідомити їх природу і зміст; показати і навчити безпечним способам висловлювання почуття гніву і роздратування; закріплювати отримані знання і навички у повсякденному житті дитини.

Обладнання: Червоні кульки (у два рази більше ніж учасників), різнокольорові кульки, плакат з веселкою.

Мета: показати та відпрацювати прийоми роботи з гнівом.

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

(діти читають написи на плакаті: спокій, полегшення, задоволення, щастя, радість, хороший настрій (розглядають картки)

4. Вправа «Хвиля»

Цілі: Вчити концентрувати увагу; керувати своєю поведінкою.

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

5. Вправа «Такі різні настрої»

Мета: вчити розрізняти позитивні та негативні емоції.

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

6. Підсумки заняття

Заняття 18

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

1. Вступне слово

2. Вправа: «Малюємо настрої».

Мета: розвиток емоційної сфери, уяви, розслаблення, проекція власних почуттів та емоцій.

Хід вправи: Дітям пропонується один з наступних варіантів завдань:

1.Зробіть малюнок на тему: «Мій настрій зараз».

2.Кожна дитина «витагує» картку з тією чи іншою емоцією, яку вона повинна зобразити.

3. Діти малюють ту емоцію, з якою познайомилися на даному занятті (наприклад, страх, здивування та ін.) Під час обговорення вибирають малюнки, найбільш яскраво відображають цю емоцію.

3. Рухлива гра «Море хвилюється...»

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

4. Вправа «Дзеркало»

Мета: розвиток невербальних методів комунікації, вміння розуміти міміку, статус дитини в групі.

Діти сідають напроти один одного. Одна дитина відображає якусь емоцію людини. Інша — «дзеркало» — відтворює цю емоцію й називає її. Потім діти міняються місцями.

5. Гра «Кричалки - шепотілки - мовчалки»

Мета: розвиток самоорганізації та самоконтролю.

Психолог. Діти, уважно стежте за сигналами. Коли я піднімаю червону долоню - «кричалку», можна бігати, кричати, шуміти; жовту долоню - «шепотілку» - можна тихо рухатися та шепотіти, на сигнал «мовчалка» - синя

долоня - ви повинні завмерти на місці або лягти на підлогу і не рухатися. Закінчити гру слід «мовчанками».

6. Підсумки заняття

Заняття 19

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

1. Вступне слово

2. Вправа: «Малюємо настрої».

Мета: розвиток емоційної сфери, уяви, розслаблення, проекція власних почуттів та емоцій.

Хід вправи: Дітям пропонується один з наступних варіантів завдань:

1.Зробіть малюнок на тему: «Мій настрої зараз».

2.Кожна дитина «витагує» картку з тією чи іншою емоцією, яку вона повинна зобразити.

3.Діти малюють ту емоцію, з якою познайомилися на даному занятті (наприклад, страх, здивування та ін.) Під час обговорення вибирають малюнки, найбільш яскраво відображають цю емоцію.

3. Вправа «Я не вмю» (К. Фопель)

Мета: поглиблене пізнання учасників групи, виявлення рівня щирості та відвертості очима групи.

Методичні рекомендації:

Учасники сідають по колу (так, щоб всі бачили один одного) і по черзі розповідають про себе, починаючи зі слів: «Я не вмю...». Тренер після висловлювань, у разі потреби, може ставити запитання. Після того, як виступили всі учасники, можуть ставити запитання всі бажаючі (якщо вони виникли під час проведення вправи). Завдання тренера спостерігати й аналізувати виступи. Хтось із учасників дійсно намагатиметься бути щирим, зізнається у своїх невміннях (які свідчать про те, що людина бажає цьому

навчитися), а хтось намагатиметься продемонструвати себе з кращого боку, не бажаючи розкриватися перед малознайомими людьми (відповідно, висловлювання «Я не вмію прати» і «Я не вмію брехати» відрізнятимуться інформаційною навантаженістю). Завдання тренера – налагодити вільний, цікавий діалог.

4. Вправа «Все одно ти молодець, тому що...» (О. Горбатова)

Мета: формування позитивного самоствавлення.

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

5. Вправа «Встань до шеренги» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри, зняття напруги.

Методичні рекомендації. Учасники діляться на дві мікрогрупи, кожна з яких вибудовується в шеренгу. Інструкція: «Зараз я буду давати завдання; їх треба виконувати швидко, точно і мовчки. Сутність завдань в тому, що ви всередині своєї шеренги повинні помінятися місцями у відповідності до певної ознаки.

Завдання 1: вишикуйтеся за зростом; найвищий учасник займає крайню ліву позицію.

Завдання 2: вишикуйтеся за кольором волосся; учасник із темнішим волоссям займає крайню ліву позицію.

Завдання 3: вишикуйтеся за кольором очей; учасник із темнішими очима займає крайню ліву позицію.

Завдання 4: вишикуйтеся за кольором одягу; учасник в темнішій одязі займає крайню ліву позицію.

6. Підсумки заняття

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

1. Вступне слово

2. Вправа «Салют».

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

3. Вправа «Передай емоцію» (О. Горбатова)

Мета: створення атмосфери довіри та безпеки, згуртованість.

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

4. Вправа «Ланцюжок, який об'єднує людей»

Мета: розвиток взаєморозуміння і взаємоповаги в групі, розуміння того, як добро, так і зло передається від людини до людини.

Обладнання: клубок ниток.

Хід вправи: члени групи, сидячи в колі, передають один одному клубок ниток, супроводжуючи це висловлюваннями, які розпочинаються словами: «Я вдячний тобі за те...». Коли клубок повернеться до того, хто розпочинав,

членам групи треба натягнути нитку, заплющити очі, ввійти в стан, який сприяє сприйняттю себе, інших людей, навколишнього світу.

Аналіз та обговорення.

5. Гра «Створення емоції радості»

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

6. Вправа «Прощання»

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