

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«СОЦІАЛЬНО – ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ
ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2318-сп-2з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
М. М. Гончарова

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки,
к. пед. н. _____ Ю. Є. Зубцова

Рецензент: доцент кафедри соціальної педагогіки,
к. пед. н. _____ Т. Г. Соловйова

Запоріжжя

2020

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 85 с., 10 таблиць, 54 джерел, 2 додатки.

Об'єкт дослідження: процес соціально – педагогічної корекції тривожності молодших школярів.

Предмет дослідження: ігротерапія як засіб корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження обґрунтувати та перевірити ефективність програми використання ігротерапії як засобу подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження, включене спостереження, усне та письмове опитування, бесіда, аналіз продуктів діяльності учнів, соціально-педагогічний експеримент, проєктивні методики.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні соціально-педагогічних умов профілактики та подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Практичне значення роботи полягає у розробці тренінгових занять засобами ігротерапії.

Галузь використання: заклади загальної середньої школи.

ТРИВОЖНІСТЬ, ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ, УЧНІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ІГРОТЕРАПІЯ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА

SUMMARY

Honcharova M.M. Socio-pedagogical correction of the anxiety of young schoolchildren by game therapy.

The qualifying work consists of introduction, 2 parts, findings, list of literature (54 items, 3 of foreign origin), and 2 addenda. The qualifying work volume is 117 pages long, 85 of them – main text. There are 10 tables.

The qualifying work reveals the problem of socio-pedagogical correction of anxiety of younger students by means of game therapy. The social significance of the problem is to expand further theoretical and experimental studies of factors of personal anxiety of young children and determine and generalize the psychological and pedagogical conditions of overcoming anxiety of primary school students.

The research object: personal anxiety of primary school students.

The research subject: socio-pedagogical conditions of overcoming personal anxiety in primary school students.

The research purpose: to determine the main factors of the emergence, development and consolidation of anxiety of primary school students in the process of educational interaction and, on this basis, to substantiate and test the effectiveness of socio-pedagogical conditions of the use of play therapy as a means of overcoming personal anxiety in primary school students.

The research tasks are:

- to make the theoretical analysis of the problem and reveal the meaning of the concept of "personal anxiety".

- to identify experimentally and analyze the main factors, criteria, levels of formation of personal anxiety of primary school students and indicators of their appearance.

- to identify and scientifically substantiate the socio-pedagogical conditions of overcoming personal anxiety in primary school students.

- to develop and verify a program for overcoming the personal anxiety of primary school students.

In Part 1 “Theoretical analysis of the problem of anxiety of primary school students in contemporary studies” the concept of childhood anxiety in the psycho-pedagogical literature is examined as well as the causes and evidences of anxiety in primary school students, the importance of game therapy in the professional work of the social pedagogue.

In Part 2 “Experimental study of the use of game therapy in the work with anxious primary school students” the personal anxiety of primary school students is diagnosed, a corrective program of the use of game therapy by a social teacher in the prevention of personal anxiety of primary school students is developed, and the results have been analysed.

The findings can be used by social pedagogues in general secondary schools.

Key words: anxiety, personal anxiety, primary school students, socio-pedagogical conditions, game therapy, socio-pedagogical prevention.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичний аналіз проблеми тривожності молодших школярів у сучасних дослідженнях.....	13
1.1. Поняття дитячої тривожності у психолого-педагогічній літературі.....	13
1.2. Причини і прояви тривожності у молодших школярів.....	20
1.3. Ігротерапія як засіб корекції у професійній діяльності соціального педагога.....	30
Розділ 2. Експериментальне дослідження використання ігротерапії у роботі з тривожними молодшими школярами.....	51
2.1. Діагностика особистісної тривожності молодших школярів.....	
2.2. Програма використання ігротерапії соціальним педагогом в профілактиці особистісної тривожності молодших школярів.....	65 75 82
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	86
Висновки.....	91
Список використаних джерел.....	
Додатки.....	

ВСТУП

Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов'язкова умова побудови нового гуманно-демократичного суспільства, що стосується основних проблем, пов'язаних з розбудовою державності України. Вирішення цього загального завдання реалізується через формування духовно та фізично здорової людини. У зв'язку з цим в психолого-педагогічній науці і практиці особливу актуальність мають прикладні експериментальні дослідження, спрямовані на подолання негативних явищ, які супроводжують розвиток особистості. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, що де гармонізує становлення особистості.

Суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери – формування ініціативності, сміливості, вміння приймати самостійні рішення, швидко адаптуватися до різних умов. Вирішення цього загального завдання тісно пов'язане з реалізацією Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), «Діти України», Закону України «Про освіту», Постанови Кабінету Міністрів України № 3491-д від 04.04.2016 «Концепція НУШ», в яких визначено, що побудова демократичного суспільства, його розвиток значною мірою залежить від творчості, активності та емоційної стійкості його членів.

Шкільні роки – найважливіший етап у житті людини, протягом якого найактивніше формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується тривогою. Тривога – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, пов'язаної з очікуванням невдач у соціальній взаємодії та несприятливого розвитку подій. Тривога може носити як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний

(дезорганізуюча особистісна тривожність) характер.

Найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає при переході дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Дітям цього віку властиві психологічні особливості, які сприяють виникненню тривожності: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційно-вольової сфер; безпосередність сприйняття зовнішнього світу і обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці тощо. Тому саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості. З іншого боку, психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати і найбільш сприятливими до соціально-організованих (навчально-виховних) впливів, що дає можливість проводити ефективну формуючу і коригуючу роботу з подолання особистісної тривожності учнів початкової школи. Сьогодні від 15 до 40 % дітей відчувають яскраво виявлені психологічні труднощі при адаптації до шкільного життя (Н. Вострокнутов, В. Гур'єва, Н. Заваденко, В. Ковальов, Р. Овчарова, Т. Успенська та ін.).

Високий рівень тривожності може спричинити розвиток неврозу у дітей та ускладнити процес формування їх особистості. Тому необхідним є визначення умов, дотримання яких дасть можливість подолати це негативне явище в розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку та попередити його вплив на становлення особистості в наступних вікових етапах. Науково достовірне знання, обґрунтування таких умов є важливим завданням сучасної практичної психології та соціальної педагогіки. Наше експериментальне дослідження є одним з кроків у напрямі його вирішення.

Більшість дослідників розрізняють тривогу як стан і як рису особистості – тривожність (I. Buller, T. Breen, Th. Goolsby, P. Peretti, M. Rogers, K. Swenson).

Стан тривоги визначається як змінний психічний стан, який характеризується суб'єктивним відчуттям напруги, побоювання, підвищенням активності нервової системи (ситуативна тривожність). Тривога як риса (особистісна тривожність) – відносно стійка психічна структура з відповідними їй шаблонами поведінки, які виражаються в тенденції реагувати на ситуації, що сприймаються як загрозові, збільшенням стану тривоги. Тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості.

Тривогу як стан і як рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали Ю. Александровський, Ф. Горбов, А. Леонова, Н. Пасинкова, Я. Рейковський, К. Сантросян, А. Тутундісян, Ю. Ханін, Х. Хекхаузен. У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (М. Авенер, Г. Айзенк, Г. Аракелов, Б. Вяткін, В. Кисловська, М. Ландерс, Н. Лисенко, Н. Левітов, М. Махоні, В. Мерлін, Ч. Спілбергер, Є. Шотт), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В. Мясіщев, Є. Соколов та ін.). Вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності вивчали Л. Бороздіна, Е. Залученова, Н. Наєнко, А. Прихожан, О. Соколова.

Вивчалися питання впливу на виникнення, розвиток і закріплення тривожності в реальних умовах спільної діяльності, які проявляються в міжособистісній, внутрішньо-груповій та міжгруповій взаємодії (Г. Абрамова, М. Буянов, І. Дубровіна, D. Sears, C. Spilberger, Ю. Ханін). Є ряд досліджень присвячених проблемам діагностики тривожності: комунікативної особистісної тривожності (G. Freidrich, I. McCrosky); шкільної, міжособистісної і самооцінної тривожності старших підлітків (А. Прихожан); тривожності як властивості особистості і як емоційного стану (Ч. Спілбергер); тривожності дошкільників (С. Васьківська, З. Карпенко, Г. Лаврентьева, Т. Ольховецька, Т. Титаренко). Окремі питання прояву та корекції тривожності молодших школярів розглядалися С. Васьківською, І. Дубровіною, Р. Овчаровою.

Вивчення проблеми показало недостатню кількість досліджень, де були б

чітко виділені фактори виникнення тривожності учнів початкової школи в умовах значущої для них навчальної діяльності та спілкування. Немає робіт, де конкретно і узагальнено були б сформульовані умови профілактики та подолання особистісної тривожності молодших школярів.

Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень особливостей і факторів виникнення особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку та визначення і узагальнення психолого-педагогічних умов подолання тривожності учнів початкової школи і обумовили вибір теми нашого дослідження «Соціально – педагогічна корекція тривожності молодших школярів засобами ігротерапії».

Об'єкт дослідження – процес соціально-педагогічної корекції тривожності молодших школярів.

Предмет дослідження – ігротерапія як засіб корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми використання ігротерапії як засобу подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення мети дослідження та перевірки гіпотези необхідно було вирішити такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми та розкрити зміст поняття «особистісна тривожність».

2. Експериментально визначити і проаналізувати основні фактори, критерії, рівні сформованості особистісної тривожності молодших школярів та показники їх прояву.

3. Виявити та науково обґрунтувати соціально-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

4. Розробити та апробувати програму подолання особистісної тривожності учнів початкової школи.

Для виконання поставлених завдань, ми будемо використовувати

наступні методи: аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження, включене спостереження, усне та письмове опитування, бесіда, аналіз продуктів діяльності учнів, соціально-педагогічний експеримент, проєктивні методики.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні соціально-педагогічних умов профілактики та подолання тривожності дітей молодшого шкільного віку.

Практичне значення роботи полягає у розробці програми корекції тривожності молодших школярів засобами ігротерапії.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1.1. Поняття дитячої тривожності у психолого-педагогічній літературі

Вступ дитини до школи пов'язаний із суттєвими змінами, які докорінним чином змінюють соціальну ситуацію її подальшого розвитку. Починається формування навчальної діяльності, яка стає основою психологічних новоутворень молодшого школяра. У дитини вибудовується емоційне ставлення до власної провідної діяльності, яке відзеркалюється у бажанні відповідати вимогам учителя та батьків щодо образу «гарного учня». Все це викликає у дитини молодшого шкільного віку нові переживання, які, поєднуючись з невдачами, можуть набувати негативного забарвлення, породжуючи тривогу.

Тривожність людини вчені називають одним з найбільш інтригуючих феноменів в психоло-педагогічній науці. У загальному вигляді вчені та практики визначають її як ситуативне явище та як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану та його динаміки. За визначенням А. Петровського «тривожність – схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей. Тривожність зазвичай підвищується при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми» [6, 125].

Аналізуючи сутність поняття «тривожність» вчені роблять акценти на різних її аспектах. Так, С. Рубінштейн визначав тривожність як схильність людини переживати тривогу, точніше, як емоційний стан, котрий виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і виявляється в очікуванні

неконтрольованого розвитку подій [3, 94]. За науковими поглядами В. Вілюнаса, тривожність також є схильністю людини до переживання тривоги, яка характеризується низьким порогом виникнення реакцій гальмування [4]. Г. Прихожан вносить у змістове навантаження тривожності переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, прояву незадоволення [2]. Е. Ейдеміллер обґрунтував тривожність як емоційно-негативний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні негативного розвитку подальших подій [4]. У психологічному словнику С. Головіна це поняття визначається як стан цілеспрямованого підвищення сенсорної уваги і моторної напруги в ситуації можливої небезпеки з появою відповідної реакції страху [5, 57].

Однією з актуальних проблем сучасності стало поширення прояву тривожності, особливо у дітей молодшого віку. Над даною темою працювали видатні психологи: Л. Василенко, Л. Венгер, Р. Павелків, М. Савчин, О. Цигипало.

Разом з тим, слід констатувати, що, незважаючи на значну кількість публікацій, проблема психологічних особливостей прояву тривожності дітей молодшого віку вивчена недостатньо.

Психологи вказують на те, що тривога – це емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеності й небезпеки і виявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій.

У процесі вивчення питання тривожності дошкільників, молодших школярів та підлітків основна увага вчених була сконцентрована на таких її чинниках, як соціальна ситуація розвитку дитини, особливості її взаєностосунків з батьками та специфіка взаємодії вчителів з тривожною дитиною в процесі виконання нею різних видів діяльності (Г. Абрамова, Г. Бурменська, І. Дідук, О. Новікова, Г. Прихожан, А. Разумова, Т. Титаренко, К. Тонконог) [1, 254; 7; 8; 2; 4; 9].

Більшість дослідників доводять, що існує негативний вплив тривожності на зростаючу особистість. У нашому дослідженні ми дотримувались наукової

позиції вчених, які розглядали тривогу як емоційне ставлення, а тривожність – як стійке особистісне утворення.

Якщо тривога є епізодичним проявом стурбованості чи хвилювання, то тривожність це стійкий стан. При цьому незначний рівень тривожності, властивий багатьом людям, і є необхідною умовою успішної адаптації до оточуючого середовища. Разом з тим, наявність тривожності, як стійкого особистісного утворення, свідчить про існування порушень в особистісному розвитку, у діяльнісній та комунікативній сферах особистості [10; 11; 7; 8].

Як відомо, наукові дослідження присвячені проблемі дитячої тривожності відображають специфіку її розвитку, починаючи з трирічного віку. При цьому, більшість вчених відмічають, що постійно збільшується кількість тривожних дітей, які вирізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю [12; 13, 105; 2].

Австрійський психолог Г. Еберлейн висловив думку про те, що школа для багатьох дітей є стресогенним фактором. У деяких дітей вже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, в них порушується активність, спостерігаються головні болі. Вже сама дорога до школи вимагає від учня підвищеної уваги. Впродовж дня мало виникає ситуацій, коли дитина може повністю відпочити [13, 77].

За позицією Г. Прихожан шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. У дитини вона виявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо. Так, молодший школяр постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевнений у правильності своєї відповіді та власних рішень. І для педагогів, і для батьків помітна така поведінка дитини, хоча вони не завжди цьому надають відповідної значущості. Але, як емпірично доведено вченою, така поведінка дитини може стати показником початкового етапу неврозу, порушень її пізнавальної діяльності, породженням психологічних комплексів тощо [2].

Г. Прихожан відмічала, що досить високий рівень тривожності та

зниження самооцінки характерні для дитини у період вступу до школи, зокрема, у перші місяці навчання. Це є чинником дезадаптації дитини до нових соціальних умов. Хоча, як підмічено вченою, в другій половині навчального року емоційне самопочуття молодших школярів та їх самооцінка стають більш-менш стабільними [2].

Цікаві відомості були отримані в результаті лонгїтюдного дослідження страхів і тривоги у дітей від трьох до п'ятнадцяти років, проведеного О. Захаровим. Ним було встановлено, що найбільша міра страху молодших школярів була пов'язана з відвідуванням школи, зокрема, зі взаєминами з учителем. Варто підкреслити, що особливі психогенні реакції у дитини виникали із-за її запізнення та негативних оцінок за результати засвоєння навчальних завдань й поведінку. Для дітей цієї вікової категорії характерними виявилися також страхи біди, нещастя та магічні страхи [14].

Хоча до цього часу не існує чітко визначеної позиції науковців на причину виникнення тривожності, але більшість пов'язують її появу у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку зі стосунками в системі «батьки – діти». Так, за результатами дослідження О. Брель доведено, що тривожність дітей зростає при умові, якщо батьки незадоволені власною роботою, житловими умовами чи матеріальним станом. Також причини складностей у шкільній адаптації можуть бути пов'язані з «умовним» ставленням батьків до шкільного життя й успіхів дитини. З одного боку, – це страх батьків за те, що дитину в школі можуть скривдити, а з іншого, – надмірна увага до її навчальної діяльності та завищенні очікування щодо успішності з чіткою демонстрацією неприйняття негативних оцінок [11].

У сім'ях із доброзичливими взаєминами, як виявила А. Разумова, діти менш тривожні, аніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації. На думку вченої, навчальна тривожність починає формуватися ще в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищенні вимоги до дитини та постійні порівняння її з іншими. У деяких сім'ях впродовж всього року, який передуює вступу до школи, у присутності дитини

ведуться розмови про вибір «якісної» школи, «перспективного» вчителя. Така емоційна збудженість батьків неодмінно передається дітям. І поява тривоги у молодших школярів на початковому етапі навчання може бути певною формою їх відповідальності перед батьками за їхню турботу [4]. Б. Кочубей і О. Новикова детермінанти шкільної тривожності вбачають у використанні вчителем ненормативних вимог, які принижують особистість учня та роблять його залежним від бажань і емоційних настроїв вчителя чи вихователя [8].

О. Марінушкіна, Ю. Замазій зауважують, що тривожних дітей відрізняє надмірна стривоженість, причому іноді вони бояться не самої події, а її передчуття. Часто вони очікують найгіршого. Діти відчувають себе безпорадними, побоюються грати в нові ігри, розпочинати нові види діяльності. У них високі вимоги до себе, вони дуже самокритичні. Рівень їхньої самооцінки низький, такі діти дійсно вважають, що найгірші в усьому: вони непривабливі, нерозумні, незграбні; вони потребують заохочення, схвалення дорослих у всіх справах.

Для тривожних дітей характерні і соматичні проблеми: болі в животі, запаморочення, головні болі, спазми у горлі, утруднене поверхневе дихання. Під час прояву тривоги вони часто відчувають сухість у роті, клубок у горлі, слабкість у ногах, прискорене серцебиття.

Тривожність входить до симптомокомплексу сором'язливості. На думку Е. Лютової і Р. Монініної, тривожність розвивається у дітей, які переживають внутрішній конфлікт, спровокований завищеними вимогами дорослих, їх бажанням поставити дитину в залежне від себе становище, відсутністю єдиної системи вимог, наявністю тривожності у самих дорослих. Механізм тривожності полягає в тому, що дитина постійно очікує неприємності, проблеми та конфлікти, вона не сподівається на щось добре від оточуючих.

Сучасний етап розвитку психолого-педагогічної науки характеризується становленням її прикладних аспектів. Однак і нині залишається коло проблем, які потребують особливої уваги. Без об'єктивної оцінки реального стану та потенціалу розвитку кожної дитини не можливо створити умови для її

всебічного розвитку. Особливо важливо це в початковій школі. Оцінюючи розвиток молодшого школяра, в першу чергу концентрують увагу на інтелектуальній сфері дітей, вважаючи, що її розвиток є достатньою умовою для особистісної успішності. Однак початок шкільного навчання відображається в першу чергу на емоційному стані дитини. Для психічного здоров'я, нормального перебігу різних видів діяльності як дорослої людини, так і дитини потрібна збалансованість емоцій. Порушення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів [18, 43].

Найбільш значущими для цього віку є емоції страху, інтересу та радощі. Емоції інтересу та радощі тісно пов'язані з пізнавальною діяльністю. Інтелектуальний успіх неможливий без активного емоційного переживання. Інтерес розглядається К. Ізардом як фундаментальна, вроджена емоція, яка домінує серед інших і без якої розвиток мислення був би порушений. Інтерес пов'язаний з емоцією радощі. Їх взаємодія – своєрідна емоційна основа теоретичної діяльності дитини. Позитивний емоційний фон є необхідним у ході пізнавальної діяльності. Емоційна сфера молодшого школяра є уразливою і залежною від оточення [19, 115].

Стикаючись з проблемами шкільного життя, дитина свідомо чи не усвідомлено пристосовується до оточуючого її фізичного і соціального середовища, яке задовольняє її чи породжує у неї тривогу. В цілому тривога забезпечує людині достатню підготовку до дій у новій чи кризовій ситуації і є необхідною емоцією для розвитку особистості дитини. Часте переживання подібної емоції може зумовити формування стану «тривожності», яке характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоювань та неспокою. Саме тривожність, як визначають дослідники, педагоги і практичні психологи, лежить в основі цілого ряду труднощів дитинства, в тому числі багатьох порушень розвитку. У психолого-педагогічній літературі тривожність, як правило, розглядають як системну рису, яка проявляється на усіх рівнях

активності людини [20, 135].

Тривога, яка повністю локалізована в шкільній сфері, і породжує поведінкові труднощі, позначають терміном «шкільна тривожність». Шкільна тривожність – широке поняття, яке включає різні аспекти стійкого шкільного неблагополуччя. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному неспокої у навчальних ситуаціях, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків, страх зробити помилку, побоюванні не відповідати вимогам дорослих. Дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки, своїх рішень. В ситуації обстеження, особливо у завданнях, які не нагадують шкільні, дитина успішна, адекватна, окремі показники тривожності проявляються у слабкому ступені. При наближенні ситуації до шкільної тематики показники тривожності різко збільшуються. У цілому, шкільна тривожність є результатом взаємодії особистості із ситуацією. Це специфічний вид тривожності, характерний для визначеного класу ситуацій – ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільної освітньої системи. Шкільна тривожність позбавляє дитину психологічного комфорту та центральною ланкою хронічної неуспішності. Інтенсивне переживання тривоги, яке дезорганізує навчальну діяльність, позначають як ознаку шкільної дезадаптації.

Феномен тривожності неодноразово ставав предметом вивчення дослідників, але і зараз немає чіткої узгодженості у визначенні і використанні понять, що стосуються явищ тривожного ряду. Варто відрізнити тривогу від тривожності. Якщо тривога – епізодичні прояви занепокоєння, хвилювання, то тривожність є стійким станом [21, 39]. Ситуативна тривога, яка породжується конкретною ситуацією і об'єктивно спричинює хвилювання, виступає своєрідним мобілізуючим механізмом, який дозволяє людині свідомо і відповідально підійти до розв'язання проблем. Зниження ситуативної тривоги частіше за все свідчить про інфантильність, недостатню сформованість свідомості. Особистісна тривожність вважається стабільною особистісною рисою, яка проявляється в постійній схильності до переживання тривоги у

самих різних життєвих ситуаціях, готовності сприймати будь-яку подію як несприятливу і небезпечну. Особистісна тривожність знаходиться у конфронтації з базовими особистісними потребами: потребою у емоційному благополуччі, почутті впевненості, безпеки. Виникнення і закріплення тривожності багато в чому обумовлено незадоволенням актуальних потреб людини, які набувають гіпертрофованого характеру [22, 225].

З огляду на зазначене вище, завданням нашого дослідження є визначення причин виникнення тривожності молодшого школяра, оскільки без їх виявлення буде неможливо організувати адекватну психологічну допомогу та розробити і впровадити корекційну програму з подолання шкільної тривожності в учнів початкових класів.

Отже, проблема шкільної тривожності потребує емпіричного вивчення та соціально-педагогічного корегування.

1.2. Причини і прояви тривожності у молодших школярів

Вступ дитини до школи висуває нові вимоги до неї, що нерідко стає додатковим фактором виникнення відхилень в особистісному розвитку. Шкільна тривожність – це форма прояву емоційного неблагополуччя дитини, яка виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку вчителів, батьків та однолітків. Дитина постійно відчуває власну неповноцінність, не впевнена у правильності своєї поведінки.

Тривожність у молодших школярів дуже часто буває через брак емоційних і суспільних стимулів. Дослідження показали, що в дитинстві, коли закладається фундамент людської особистості, наслідки тривожності бувають значними і небезпечними. Тривожність завжди загрожує тим, де дитина родині в «тягар», де вона не відчуває любові, де до неї не виявляють інтересу. Загрожує і тим, де виховання в сім'ї надмірно раціональне, книжкове, холодне,

без почуття та симпатії.

Аналіз досліджень різних авторів дозволив розглядати прояви дитячої тривожності, з одного боку, як вроджену психодинамічну характеристику, з іншого – як умову і результат соціалізації. Іншими словами, причини формування тривожності криються як в природних, генетичних факторах психіки дитини, так і в соціальних, які розкриваються в умовах соціалізації.

Діти з такою проблемою дуже хворобливо реагують на зміни в їхньому житті, зазнають страху перед чужими людьми і новою обстановкою. Замкнута дитина частіше за все не знає, що треба робити, і не хоче спілкуватися, у неї немає потреби в спілкуванні з людьми. А сором'язливий малюк знає, що треба робити, хоче цього, але не може застосувати свої знання.

Тривожні діти не помітні в групах, вони слухняні й охоче виконують прохання знайомого дорослого. Такими дітьми часто керують більш активні однолітки, а сором'язливі діти схильні піддаватися впливу активних [1, 337].

До основних причин шкільної тривожності дослідники відносять: природну нервово-психічну організацію школяра, особливості виховання, завищені вимоги батьків до дитини (все потрібно робити тільки на «відмінно»). У деяких дітей страхи і небажання ходити до школи викликані самою системою навчання, в тому числі несправедливою або нетактовною поведінкою вчителя. Причому серед таких дітей є школярі з різною успішністю.

Г. Прихожан вважає одним із чинників тривожності дітей у школі порівняно високий рівень навчання. При цьому вчитель може вважати таку дитину нездатною або недостатньо здібною до навчання. Тривожні школярі не можуть виділити в роботі основне завдання, зосередитися на ньому. Вони намагаються контролювати одночасно всі елементи завдання: якщо не вдається відразу впоратися із завданням, тривожна дитина відмовляється від подальших спроб. Невдачу вона пояснює не своїм невмінням вирішити конкретну задачу, а відсутністю у себе всяких здібностей. На уроці поведінка таких дітей може здаватися дивною: іноді вони правильно відповідають на запитання, іноді мовчать, або відповідають навмання, даючи в тому числі й безглузді відповіді.

Говорять іноді плутано, захлинаючись, червоніючи і жестикулюючи, іноді ледь чуто. І це не пов'язано з тим, наскільки добре дитина знає урок. У разі вказівки тривожному школяреві на його помилку «дивацтва» поведінки посилюються, вона ніби втрачає будь-яку орієнтацію в ситуації, не розуміє, як можна і як потрібно себе поводити [16, 179].

Причинами тривожності у школярів Є. Ільїн вважає: перевірку знань під час контрольних та інших письмових робіт; відповідь учня перед класом і страх помилки, яка може викликати критику вчителя чи сміх однокласників; отримання поганої оцінки; незадоволеність батьків, вчителів успішністю дитини; не відповідне особистісно значуще спілкування [17, 286].

Тривожність може розвиватися не тільки в малюків з неблагополучних сімей, а й у тих, до яких формально правильно, але недостатньо емоційно, тепло ставиться матір, батько, бабуся, дідусь. Діти в таких сім'ях відмежовуються від дорослих стіною байдужості, негативізму, заглиблюються у свої переживання. Вони, як правило, не схильні до відкритого вираження своїх почуттів.

Прояви тривожності ми помічаємо у повсякденному житті: в спілкуванні з дитиною її взаємодії з ровесниками та дорослими; стежачи за ігровою активністю.

До ознак тривожності відносять:

- підвищену збудливість, напруженість, скутість;
- страх перед незнайомим;
- занижену самооцінку;
- очікування неприємностей;
- розвинуте почуття відповідальності;
- пасивність, безініціативність;
- схильність пам'ятати більш погане, ніж хороше.

Малюки, а іноді і школярі часто бояться:

- залишатися вдома самі;
- захворіти, або навіть померти;

- бояться нападу бандитів;
- що їх накажуть;
- бояться матір або батька, але частіше – чужих людей;
- смерті батьків;
- темноти;
- казкових або міфічних персонажів;
- страшних снів;
- тварин (вовка, собаку, черв'яків);
- стихійних явищ;
- великої площі або, навпаки – замкнутого простору;
- крові, болі [15, 115].

Тривожність як психічна властивість має виражену вікову специфіку, яка виявляється в її змісті, джерелах, формах прояву і компенсації. Для кожного віку існують визначені сфери діяльності, які спричинюють підвищену тривогу у більшості дітей, поза залежністю від реальної загрози чи тривожності як усталеного утворення.

Серед найбільш загальних причин виникнення тривожності у дітей є завищені вимоги до дитини, негнучка догматична система виховання, особистісні конфлікти, пов'язані з оцінкою дитиною власної успішності у різних сферах діяльності. У відповідності з онтогенетичними закономірностями психічного розвитку можна виділити специфічні причини тривожності на етапі молодшого шкільного віку. У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення і представляє собою функцію порушення стосунків з близькими дорослими. Дитина, для якої властивий високий рівень тривожності, відрізняється частими проявами неспокою, великою кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Така дитина може бути нав'язливою, залежною від оцінок дорослих .

Проблема тривожності як відносно усталеного особистісного утворення в молодшому шкільному віці нечасто постає у чистому вигляді. Звичайно вона включається в контекст широкого кола питань, пов'язаних з навчальною

діяльністю. Почуття тривоги неминуче супроводжує навчальну діяльність у будь-якій, навіть ідеальній школі, оскільки сама ситуація пізнання нового приховує у собі невизначеність, протиріччя й відповідно і привід для тривоги. Зняти тривожність, усунути усі труднощі пізнання означає нівелювати усі труднощі пізнання, які є необхідною умовою успішності засвоєння знань.

Оптимальне навчання в школі можливе тільки при умові систематичного переживання тривоги з приводу подій шкільного життя. Навчання й розвиток дитини найкраще перебігає тоді, коли тривога знаходиться на оптимальному рівні і коли дитина навчається реагувати на неї адекватно. Інтенсивність переживання тривоги не повинна перевищувати індивідуальної для кожної дитини межі, після якої воно починає виявляти деструктивний, а не конструктивний вплив [21, 68].

Найбільш типове виникнення шкільної тривожності пов'язують із соціально-психологічними факторами. Аналіз літератури і досвід роботи з шкільною тривожністю дозволили виділити фактори, які сприяють її виникненню та закріпленню:

1. Навчальні перевантаження, які обумовлені різними аспектами сучасної системи організації освітнього процесу. По-перше, вони пов'язані зі структурою навчального року. Дослідження доводять, що після 6 тижнів активних занять у дітей різко знижується рівень працездатності зростає рівень тривожності. Встановлення оптимального для навчальної діяльності стану потребує перерви. По-друге, перевантаження може спричинюватися протягом навчального тижня; доведено, що ефективність навчальної діяльності знижується до кінця тижня. Також встановлено, що учні, які отримують домашні завдання на вихідні дні, характеризуються більш високим рівнем тривожності, чим їх однолітки, які мають повноцінний відпочинок у вихідні дні. По-третє, на перевантаження молодших школярів, особливо першокласників впливає тривалість уроку; доведено, що перші 30 хвилин уроку дитина відволікається в три рази менше, ніж за 15 останніх хвилин уроку.

2. Нездатність школяра упоратися зі шкільною програмою може бути

обумовлена різними причинами:

- підвищенням рівня складності навчальних програм, які не відповідають рівню розвитку дітей (особливо характерно для спеціалізованих навчальних закладів); доведено, чим складніше програма, тим виразніше деструктивний вплив тривожності;

- недостатнім рівнем розвитку вищих психічних функцій учнів, педагогічною занедбаністю, недостатньою компетентністю педагога, який не володіє навичками подання навчального матеріалу чи педагогічного спілкування;

- психологічним синдромом хронічної неуспішності, який формується саме в молодшому шкільному віці; основна особливість психологічного профілю такої дитини – висока тривожність, обумовлена неспівпадінням між очікуваннями дорослих і досягненнями дитини. Найбільш «тривожними» учнями є відмінники.

3. Неадекватні очікування з боку батьків породжують у дитини внутрішній конфлікт, який закріплює тривожність. Чим більше батьки орієнтовані на досягнення дитиною високих навчальних результатів, тим більш вираженою є тривожність у дитини.

4. Несприятливі стосунки з педагогом. По-перше, тривожність може бути обумовлена стилем взаємодії педагога з учнями; високий рівень тривожності демонструють діти з класів, де вчитель дотримується міркувально-методичного стилю педагогічної діяльності. По-друге, формуванню тривожності сприяють завищені вимоги педагога до учнів, які часто не відповідають віковим можливостям дітей. В таких випадках педагоги вважають шкільну тривожність позитивною характеристикою учня, яка свідчить про відповідальність та старанність дитини, і спеціально посилюють емоційну напруженість у навчальному процесі. По-третє, тривожність може бути спричинена вибірковим ставленням педагога до конкретної дитини, пов'язаним із систематичним порушенням цією дитиною правил поведінки на уроці.

5. Постійні оцінно-перевірювальні ситуації сильно впливають на

емоційний стан молодших школярів, оскільки перевірку інтелекту відносять до найбільш психологічно дискомфортних ситуацій, особливо, якщо ця перевірка пов'язана із соціальним статусом особистості. Прагнення престижу, поваги і авторитету, отримати позитивну оцінку визначають емоційно-напружений характер оцінної ситуації, що підкріплюється тим, що тривожність супроводжується пошуком соціального схвалення. Негативний вплив ситуації перевірки знань перш за все позначається на тих учнях, для яких тривожність є стійкою властивістю особистості.

6. Зміна шкільного колективу чи/або неприйняття дитячим колективом. Зміна шкільного колективу є стресогенним фактором, оскільки передбачає необхідність встановлення нових взаємозв'язків із незнайомими однолітками. Результат суб'єктивних зусиль не визначений, тому що залежить від інших людей. Перехід зі школи до школи провокує формування міжособистісної тривожності. Аналогічний ефект викликає неприйняття дитячим колективом. Існує думка, що шкільна тривожність починає формуватися в дошкільному віці. Цьому може сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини, постійні порівняння її з іншими дітьми. У деяких родинах протягом року, що передує вступу до школи, в присутності дитини весь час йдуть розмови про майбутнє навчання. Заклопотаність батьків передається дитині. Крім того, батьки наймають численних учителів, які годинами виконують з дитиною різноманітні завдання. Незміцнілий і неготовий до такого інтенсивного навантаження організм іноді не витримує і дитина починає хворіти. Бажання йти до школи зникає, а тривога з приводу майбутнього навчання зростає [23, 26].

Визначений рівень тривожності – природна та обов'язкова особливість активності особистості. У кожної людини є свій оптимальний рівень тривожності – корисна чи конструктивна тривожність. Такий рівень необхідний для оптимальної адаптації особистості до дійсності. Надмірно високий рівень (деструктивний), як і надмірно низький рівень свідчить про дезадаптивну реакцію, що виявляється у загальній дезорганізованості поведінки та діяльності

і є показником несприятливого особистісного розвитку. Тривожність, як правило, підвищена при наявності нервово-психічних захворюваннях, а також у людей, які переживають наслідки психотравми. В цілому тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості [20,14].

Молодший шкільний вік традиційно вважається емоційно насиченим. Це пов'язано з тим, що вступ до школи розширює коло потенційно тривожних подій. Вступ до школи характеризується віковою кризою розвитку, коли дитина стає особливо емоційно збудливою, що відбувається на фоні процесу адаптації до нової ролі – школяра. Тривога є елементом адаптаційного процесу. Тому найбільші хвилювання характерні для першокласників, для яких відвідування школи представляє собою нову форму організації життя.

Шкільна тривожність першокласника персоніфікована і концентрується біля небажання засмутити близьких людей. Як правило, після завершення адаптаційного періоду рівень тривожності у більшості першокласників нормалізується. У другому-третьому класі дитина повністю орієнтується в системі навчальної діяльності і шкільних вимог, що дає підставу вважати, що тривожність знижується. В той же час, особистісний розвиток приводить до того, що спектр потенціальних причин шкільної тривожності розширюється. Нестабільним періодом у шкільному житті дитини є момент переходу дитини до середньої школи, який супроводжується зміною системи шкільних вимог, вимагає адаптаційних зусиль, і, відповідно, спричинює підвищення рівня шкільної тривожності. Шкільна тривожність може проявлятися різноманітними способами.

Основними діагностичними ознаками шкільної тривожності є пасивність на уроках, уникання публічних відповідей, збентеження при зауваженнях, які сполучаються із погіршенням соматичного здоров'я дітей, небажанням ходити до школи і надмірною пильністю при виконанні завдань [24, 179].

Серед молодших школярів виділяються діти з високою стійкою тривожністю. Такі діти не створюють великих проблем для оточуючих, їм не властиві порушення поведінки. Важко зважитися на соціально не

схвалювальний вчинок, якщо заздалегідь мучить страх, виникає тривога з приводу можливих наслідків – засудження знайомих і покарань. Проте тривожні діти – не цілком благополучний контингент. Вони можуть стати невстигаючі; але навіть якщо відставання в навчанні їм не загрожує, вони постійно турбуються в інших випадках і можуть дійти до неврозу.

Особистісна тривожність виникає у тих дітей, які постійно переживають тривогу, страх в самих різних ситуаціях. Спочатку тривожність ситуативна, і лише з часом вона виявляється стійкою.

Ситуативна тривожність виникає в дошкільному дитинстві і допомагає дитині стримувати свої безпосередні бажання, спонукання до дій, які, як він знає, не схвалюються близькими дорослими. Така тривожність стає емоційним станом, що супроводжує людину протягом усього його життя. Вона корисна, так як включається в довільну регуляцію поведінки. Активна пізнавальна діяльність, в тому числі вчення, неможлива без цієї емоції. І дитині, і дорослому потрібно не повна відсутність тривожності, а оптимальний її рівень і, крім того, вміння адекватними способами виходити з дуже сильних і тривалих емоційних станів.

Ситуативна тривожність може стати стійкою, фіксуватися в структурі особистості. Вона може стати рисою особистості вже в дошкільному дитинстві.

Оптимальний рівень тривожності індивідуальний. Одні школярі більш чутливі до оцінки вчителя, не тільки зауваження, а й несподіване запитання, виклик до дошки здатні привести їх у розгубленість, викликати страх. У деяких класах можна спостерігати навіть відмінників (частіше дівчаток), які губляться у дошки і відповідають гірше, ніж могли б. Інших такі ситуації не дезорганізують, третє, навпаки, можуть мобілізувати на подолання труднощів, що виникли. У будь-якому випадку продуктивність навчальної роботи в емоціогенній ситуації підпорядковується виведеному в 1908 р. американськими психологами Р. Йерксом і Дж. Д. Додсоном закону, в якому простежується залежність ефективності виконуваних дій від ступеня емоційної напруги або сили мотивації. Один учень найбільш продуктивно працює при досить

низькому емоційному напруженні, інший – при більш високому.

Недостатня і зайва для конкретної дитини емоційна напруженість, яка не відповідає її зоні оптимуму, не дасть потрібних результатів: навчальні дії ще неможливо налагодити при слабких мотивації і емоціях, а під впливом дуже сильних емоцій і мотивації починають руйнуватися. У першому випадку вчителю потрібно стимулювати, «струсити» учня, щоб він запрацював на повну силу (зауваженням, викликом до дошки і т. п.), у другому – заспокоїти, знизити емоційне напруження.

У дошкільному віці це відбувається при певному стилі виховання дитини. Дитина стає тривожною, коли хто-небудь з членів сім'ї постійно незадоволений її поведінкою і висловлює своє невдоволення досить ясно і відкрито. Звичайно, дорослі повинні оцінювати дії дитини, чітко висловлювати своє ставлення до провини. Але дуже важливо те, як часто і в якій формі це робиться. Звертаючись до батьків дошкільнят, Е. Еріксон говорив: «Не перевантажуйте совість дитини».

Коли дитині докоряють, соромлять і відверто лають за все підряд – лежить не на місці іграшка, залишену у дворі лопатку, брудні руки, розпатлане волосся, забруднений одяг і т. д., – сплески ситуативної тривожності перетворюються на суцільний емоційний фон. Однак жорсткий, авторитарний стиль виховання викликає появу особистісної тривожності не у всіх дітей. У деяких сім'ях нескінченні закиди відскакують від дитини, «як від стінки горох»: дитина виявляється до них недостатньо чутливим, зникає і не реагує, або відповідає агресивно. Стійка тривожність розвивається у дітей з такими рисами, як вразливість, підвищена вразливість, недовірливість.

Рання особистісна тривожність, яка виникає до підліткового віку, вважається результатом порушення відносин між батьками і дітьми. Вона може з'явитися, якщо батькам не властива любов до дитини, прийняття його таким, яким він є в дійсності – негарним, що не дуже розумним, занадто жвавим, гучним або, навпаки, повільним і замкнутим. Але найчастіше становлення особистісної тривожності відбувається в старшому дошкільному віці, в період

підготовки до шкільного навчання. Батьки, раніше спокійно ставилися до того, що робить дитина, починають пред'являти йому непосильно високі вимоги. Чекаючи великих успіхів, вони нервують і дратуються але приводу їх відсутності [25].

Дитина, яку лають за будь-який промах і за кожен помилку, за погано переказану казку, неправильно пораховані палички, невдалий малюнок і т. д., починає чекати невдачі заздалегідь. Він уявляє собі майбутнє невдоволення родичів, ще не приступивши до виконання чергового завдання, і у нього з'являється тривожність. Через це результати стають все гірше, а оцінки дорослих все нижче: «дурний», «нездатний». Низькі оцінки викликають подальше зростання тривожності, невпевненості в собі. Замикається порочне коло.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що на сучасному етапі акцент у дослідженнях тривожності ставиться переважно на аналізі її як властивості особистості, яка виникає і розвивається в нестабільних умовах сьогодення. В ряді робіт пропонується система вправ для її подолання. Разом з тим практично відсутні роботи, де були б чітко визначені психолого-педагогічні умови попередження виникнення та подолання особистісної тривожності і, зокрема, в початковий період навчання.

1.3. Ігротерапія як засіб корекції у професійній діяльності соціального педагога

Гра – це одна з форм вияву активності особистості. Суть гри складається в непродуктивній діяльності, мотив якої лежить не в її результатах, а в самому процесі, направленому на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, і в якій складається і удосконалюється управління поведінкою.

Дитяча гра – форма залучення дитини у світ людських дій і відносин. Гра сприяє психічній розрядці особистості, зняттю стресових станів. Гра є тією

універсальною формою діяльності, всередині якої, по визначенню Д. Ельконіна, відбуваються прогресивні зміни в психіці і особистості дитини; гра визначає її відносини з навколишніми людьми, готує до переходу на наступний віковий етап, до нових видів діяльності. Про першорядне значення гри для природного розвитку дитини свідчить той факт, що ООН проголосила гру універсальним і невід’ємним правом дитини.

У ряді досліджень гра визначається як робота дитини. З. Фрейд писав: «Найулюбленіша і всепоглинаюча діяльність дитини – це гра. Можливо, ми можемо сказати, що в грі кожна дитина подібна письменнику: вона створює свій внутрішній світ, або інакше, вона влаштовує цей світ так, як їй більше подобається. Було б невірно сказати, що дитина не сприймає свій світ серйозно, навпаки, вона відноситься до гри дуже серйозно і щедро вкладає в неї свої емоції» [39, 47].

Л. Френк вважав, що гра для дітей – це спосіб навчитися тому, чому їх ніхто не може навчити, спосіб орієнтації в реальному світі, просторі і часі, спосіб дослідження предметів і людей. Включаючись в процес гри, діти вчаться жити в сучасному світі. Ж. Піаже вважає, що гра є містком між конкретним досвідом і абстрактним мисленням, символічна функція гри є особливо важливою. Т. Шульга, В. Слот, Х. Спаніард виділяють три ознаки, за якими гру можна віднести до терапевтичного засобу [36, 167]:

- те, що дитина робить під час гри, символізує її емоції і страхи;
- гра – це природне середовище для самовираження дитини;
- несвідомо дитина виражає емоціями в грі те, що потім може усвідомити, вона краще розуміє свої емоції і справляється з ними.

Гра дозволяє соціальному педагогу більше дізнатися про історію життя дитини.

Гра є ключем до будівництва хороших відносин між дитиною і педагогом і її поведінка буде спонтанною.

Саме тому все більше значення набуває ігротерапія.

А. Осипова пропонує наступне визначення: «Ігротерапія – це метод

психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих з використанням гри» [37, 138].

Л. Костіна розглядає ігротерапію, як спосіб корекції емоційних і поведінкових порушень у дітей, в основу якого встановлена гра.

Основні види і форми ігротерапії.

1. Якщо як критерій висунути теоретичний підхід, то можна виділити такі види:

- ігротерапію в психоаналізі;
- ігротерапію, що центрується на клієнті;
- ігротерапію відреагування;
- ігротерапію побудови стосунків;
- примітивну ігротерапію;
- ігротерапію у вітчизняній психологічній практиці.

2. За функціями дорослого в грі розрізняють:

- недирективну ігротерапію;
- директивну ігротерапію.

3. За формою організації діяльності розрізняють:

- індивідуальну ігротерапію;
- групову ігротерапію.

4. За структурою матеріалу:

- ігротерапію з неструктурованим матеріалом;
- ігротерапію із структурованим матеріалом.

Розглянемо більш докладно види ігротерапії. Так, ігротерапія в психоаналізі є відносно молодого галуззю сучасної психології і соціальної педагогіки, яка орієнтується переважно на роботі з дітьми. З'явившись в першій половині 20 віку в надрах психоаналізу, в роботах Г. Гуг-Гельмут (1926), М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), ігротерапія поступово розповсюдилася по широкому спектру напрямів, знаходячи теоретичне обґрунтування різноманітності своїх методів [42; 43].

Звернення психоаналізу до гри дитини було вимушеним певною мірою.

Так, М. Кляйн вважала, що за допомогою аналізу можна усунути або позитивно вплинути на порушення психічного розвитку дитини. Однак спроби прямого перенесення техніки психоаналізу на роботу з дітьми виявилися невдалими через ряд специфічних особливостей дитячого віку. Головна проблема у використанні аналітичної техніки в роботі з дитиною полягала в неможливості застосування ключового для психоаналізу методу вільних асоціацій, що дозволяє виявити несвідомі потяги, піддати їх аналізу.

Пошуки обхідних шляхів для вирішення цієї проблеми і привели М. Кляйн та Г. Гуг-Гельмут до думки про можливість використання гри дитини як вдалої заміни методу вільних асоціацій.

Можливості такого використання гри пов'язані з двома її характеристиками:

1. Гра для дитини, на думку М. Кляйн, є символічною діяльністю, в якій знаходять вираження пригнічені і обмежені соціальним контролем несвідомі імпульси і потяги. В ігрових діях з іграшками ховається певний символічний зміст.

2. Гра виступає єдиним видом діяльності, де дитина вільно проявляє себе під примусом і тиском з боку ворожого до неї середовища. Це означає, перед нею розкриваються широкі можливості вираження несвідомих потягів, відчуттів і переживань, які не можуть бути прийняті і зрозумілі в реальних стосунках дитини зі світом.

М. Кляйн вважала, що практично будь-яка ігрова дія з дитиною має певний символічний зміст, виражає конфлікти і пригнічені потяги дитини. Цей символічний зміст має бути проінтерпретований терапевтом і доведений до свідомості дитини.

У 1919 р. М. Кляйн почала використовувати ігрову техніку як засіб аналізу при роботі з дітьми молодше 6 років. Вона вважала, що дитяча гра і заснована на ній ігрова терапія дозволяють безпосередньо проникнути в дитяче несвідоме. Термін «ігрова терапія» був запропонований саме М. Кляйн [40].

Ігротерапію одною з перших почала застосовувати Г. Фрейд в роботі з

дітьми, що пережили бомбардування Лондона під час другої світової війни. Якщо дитина мала можливість виразити в грі свої переживання, то вона звільнялася від страху, і пережите не розвивалося в психологічну травму.

У книзі «Діти і війна» Г. Фрейд (1944) яскраво описує відмінності в способі вираження реакції на бомбардування Лондона дорослих і дітей: після нальоту дорослі знову і знову розповідали про те, який жах вони пережили. Діти, що пережили те ж саме, майже ніколи не говорили про це. Їх реакція на пережите виражалася в грі. Діти будували будиночки з кубиків і скидали на них бомби. Будинки горіли, завивали сирени. Навколо були убиті і поранені, і «швидка допомога» відвозила їх до лікарні. Такого роду ігри продовжувалися декілька тижнів.

Г. Фрейд виявила, що гра є важливим фактором становлення емоційного контакту з дитиною і служить тим засобом, який робить самовираження дитини вільним.

Услід за Г. Фрейдом, Г. Гуг-Гельмут стала одним з перших терапевтів, що стверджують, що гра є найбільш відповідальним моментом в психоаналізі дитини.

Основні цілі коректувальної дії в психоаналітичній ігротерапії:

1. Встановлення аналітичного зв'язку, емоційно-позитивного контакту між дитиною і дорослим, що дозволяє ігротерапевту здійснювати функції інтерпретацій і трансляцій дитячої гри: брати участь в грі дитини і організовувати в грі актуалізацію і програвання значущих для дитини конфліктів.

2. Катарсис – форма емоційного реагування, що призводить до подолання негативних емоційних переживань і звільнення від них.

3. Гра надає дві можливості для катарсису: вільне вираження відчуттів і емоцій дитини, і вербалізація почуттів.

4. Інсайт – є одночасно і результат і механізм ігротерапії. Як результат інсайт можна визначити як досягнення дитиною глибшого розуміння себе і своїх стосунків з іншими. Інсайт не вимагає інтерпретації, роз'яснення з боку

ігротерапевта, а досягається дитиною раптово. У дитячому віці інсайт часто носить невербальний характер.

5. Дослідження (тестування) реальності. Процес дослідження і випробування дитиною різних форм і способів взаємодії зі світом людей, стосунків.

6. Особлива атмосфера особистісної безпеки і довіри, що панує на заняттях, знімає страхи і тривожність дітей перед можливими невдачами і санкціями. І стимулюють їх до дослідження нових способів поведінки і спілкування як з дорослими, так і з однолітками.

Таким чином, гра в психоаналітичній практиці розглядалася як символічна діяльність, в якій дитина, будучи вільною від тиску і заборон з боку соціального оточення за допомогою іграшок, ігрових дій з ними і ролей, виражає в особливій символічній формі несвідомі імпульси і потяги.

Розвиток ідей терапевтів в напрямі ігротерапії, що центрується на клієнті, вивчений і розширений К. Роджерсом і В. Екслейн. Мета такої терапії – не змінювати і не переробляти дитину, не вчити її якимось спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість бути самою собою. Ігровий терапевт не намагається виростити дитину, а кожній створює оптимальні умови для зростання і розвитку. Він повністю залучений в гру дитини, йому цікаво бути з нею, що б та не робила. Він концентрує всю свою увагу і професійну майстерність, чує, відчуває і розуміє будь-які емоційні стани дитини і відображає їх, тобто розкриває дитині зрозуміло і коротко ці емоційні стани.

В основі ігрової терапії, що центрується на дитині, лежить уявлення про спонтанність психічного розвитку дитини, яка володіє внутрішніми джерелами саморозвитку і потенційними можливостями самостійного вирішення проблем особистісного зростання. Разом з тим процес реалізації, саморозвитку може бути порушений або обмежений внаслідок несприятливих умов, або порушень взаємодії і спілкування із значущими іншими, насамперед із батьками і близькими дорослими. Стосунки, зв'язок з іншою людиною є необхідною

умовою особистісного розвитку [42; 44, 107].

Основне завдання корекції полягає в створенні або відновленні значущих стосунків між дитиною і дорослим з метою оптимізації особистісного зростання і розвитку.

Гра як діяльність, вільна від примусу, підкорення, страху і залежності дитини від світу дорослих, є, на думку прихильників недирективної терапії, єдиним місцем, де дитина має можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних відчуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрації.

Метою корекції не може і не має бути пряма зміна особистості дитини, оскільки постановка подібної мети означала б неприйняття дитини такою, якою вона є.

Корекція, навпаки, має бути спрямована на ствердження унікального Я дитини, її самоцінності.

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді наступних завдань:

- розширення репертуару форм самовираження дитини;
- оптимізація комунікацій в системі стосунків «дитина – дорослий»;
- підвищення рівня соціальної компетентності дитини в її взаємодії з однолітками;
- розвиток здатності емоційної саморегуляції і досягнення емоційної стійкості за рахунок усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, відчуттів і переживань;
- оптимізація розвитку «Я-концепції»;
- підвищення ступеня самоприйняття і формування відчуття «Я».

Основними показниками для проведення цього виду ігротерапії виступають:

- порушення зростання «Я», що відбивається в порушеннях поведінки і дисгармонійній Я-концепції;
- низький ступінь самоприйняття, сумнів і невпевненість в можливостях власного зростання;

- висока соціальна тривожність і ворожість по відношенню до навколишнього світу;

- емоційна лабільність і нестійкість.

Стадії процесу ігрової терапії виникають як результат взаємодії між ігротерапевтом і дитиною, що протікає в безумовній атмосфері ігрової кімнати, створенню якої сприяє ігротерапевт, що демонструє щире зацікавлення і схвалення по відношенню до дитини.

Ці унікальні жваві стосунки, в яких приймається і цінується особистість і індивідуальність дитини, дозволяють їй розширити горизонти власного «Я» у відповідності з тим, наскільки вона відчуває міру прийняття себе терапевтом. Ці переживання і розширення власних можливостей часто виявляються у стадіях змін, що настають в міру розвитку терапевтичного процесу: дифузні негативні почуття; амбівалентні почуття, загальна тривожність і ворожість; прямі негативні відчуття, спрямовані проти батьків, інших людей і виражені в особливих регресивних формах; амбівалентні почуття (позитивні або негативні) до батьків, і інших людей; ясні, чіткі, виділені, зазвичай реалістичні, позитивні і негативні установки (при цьому в грі домінують позитивні установки).

В процесі ігрової терапії, що центрується на клієнті, діяльність дітей виявляється по-різному.

1-4 сеанси. Дитина виявляє цікавість, заглиблюється в дослідницьку безсистемну творчу гру, робить прості описові і інформаційні зауваження і виражає одночасно радість і тривогу.

5-8 сеанси. Дитина продовжує дослідницьку безсистемну творчу гру, зростає загальна агресивна спрямованість гри, як і раніше виражається радість і тривога, очевидні спонтанні реакції.

9-12 сеанси. Частина дослідницької безсистемної гри зменшується, поступово збільшується частка гри, направленої на встановлення стосунків, творчість і радість домінують, вербальні взаємодії з терапевтом зростають, і видається більше інформації про сім'ю і про себе самого.

13-16 сеанси. Переважають творча гра та гра, спрямовані на встановлення

стосунків. Частка агресивних ігор зменшується. Зростають випадки вираження щастя, хвилювання, відвертання, недовірливості.

17-20 сеанси. Переважають розігрування сценок і рольова гра. Агресивні висловлювання продовжуються. Посилюється побудова стосунків з ігротерапевтом. Домінуючою емоцією стає радість. Дитина продовжує повідомляти відомості про себе і про сім'ю.

21-24 сеанси. Переважають ігри, направлені на побудову стосунків, а також драматичні і рольові ігри. Зростає число ігор із зображенням нещасних випадків.

Інше вагоме дослідження процесу ігрової терапії провела Піті (1975). Вона виявила наступне:

1-3 сеанси. Діти найчастіше перевіряють, як ігротерапевт відноситься до їх дій, демонструють високий рівень тривожності і здійснюють вербальну, невербальну і пошукову ігрову діяльність.

4-6 сеанси. Цікавість, дослідницька активність знижуються. В той же час агресивна гра, голосові ефекти досягають піку.

7-9 сеанси. Агресивна гра майже зникає, а творча гра, вираження радості і вербальна інформація про родину, школу, інші сторони свого життя досягають кульмінації.

10-12 сеанси. Максимального розвитку досягають ігри зі встановлення стосунків, а безсюжетна гра майже припиняється.

13-15 сеанси. Безсюжетна гра і невербальне вираження гніву досягають максимуму. Тривожність в порівнянні з попередніми сеансами зростає. Частішають спроби управляти ігротерапевтом. Збільшується число вербальних взаємодій.

Були також виявлені відмінності між грою хлопчиків і дівчаток. У хлопчиків частіше зустрічалися вираження гніву, агресивні висловлювання, агресивні ігри, звукові ефекти.

У дівчаток частіше спостерігаються творчі ігри, ігри, що відображають стосунки між людьми, а також прояви радості, тривоги, вербальні перевірки

реакції ігротерапевта і вербалізація позитивних і негативних роздумів.

Ці дослідження свідчать про те, що в процесі дитячої гри можна розрізнити чіткі моделі встановлення ігротерапевтичних стосунків в ігровій кімнаті. По мірі розвитку стосунків діти починають виражати відчуття більш безпосередньо і реалістично, ретельніше зосереджуються на них і точніше їх визначають.

На ефективність ігротерапії в межах клієнт-центрованої терапії вказують:

- позитивна динаміка емоційного розвитку дитини, що характеризується зростанням ступеня усвідомлення почуттів;
- гармонізація образу «Я» (позитивна самооцінка);
- зближення Я-реального і Я-ідеального;
- підвищення ступеня самоприйняття і впевненості в собі і своїх можливостях.

Ігрова терапія відреагування виникла в 30-і роки з появою роботи Д. Леві, в якій розвивалася ідея терапії відреагування, структурованої ігрової терапії для роботи з дітьми, що пережили яку-небудь травмуючу подію.

Д. Леві засновував свій підхід насамперед на переконанні в тому, що гра надає дітям можливість відреагування. В межах цього підходу ігротерапевт відтворює таку атмосферу, щоб спеціально відібрані іграшки допомогли дитині відновити той досвід, який викликав у неї реакцію тривоги [45, 74].

Дитині дозволяється грати вільно, щоб вона познайомилася з обстановкою кімнати і з ігротерапевтом. Потім ігротерапевт використовує певні ігрові матеріали, що в потрібний момент ввести в гру дитини стресогенну ситуацію. Відтворення травмуючої події дозволяє дитині звільнитися від болю і напруги, викликаних цією подією.

Іноді дитині дозволяється вільний вибір гри. В процесі розігрування колишнього досвіду дитина управляє грою і тим самим переміщується з пасивної ролі діяча, що постраждав, в активну роль. В процесі гри ігротерапевт позначає словами, промовляє вголос, відображає виражені дитиною вербальні і невербальні почуття. Потім дитині дозволяється грати вільно, щоб вона могла

відпочити від важкої ситуації.

В ігровій кімнаті можливі три форми ігрової активності:

1. Позбавлення від агресивної поведінки: дитина кидає предмети, надуває повітряні кулі або проявляє форми інфантильної поведінки (наприклад, смочче соску).
2. Звільнення від почуттів стандартизованих ситуацій, що стимулює почуття ревності, прикладаючи ляльку до грудей матері.
3. Звільнення відчуттів шляхом відтворення в грі специфічного стресового досвіду з життя дитини.

З появою досліджень Д. Тафті і Ф. Аллена, названих терапією стосунків, виник наступний значний напрям в ігровій терапії. Філософською основою для нього стала робота О. Ранка, який переніс акцент з досліджень історії життя дитини і її несвідомого на розвиток стосунків в системі «терапевт - клієнт», поставивши в центр уваги те, що відбувається «тут і зараз» в кабінеті терапевта.

В ігровій терапії стосунків основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом.

«Мені цікаво створити природні стосунки, в яких у пацієнта розвивається адекватне самосприйняття, – ясне уявлення про те, що він може зробити і що він відчуває по відношенню до світу, в якому продовжує жити, – писав Ф. Аллен. – Я не боюся дати пацієнтові відчути, що він цікавий мені як особистість».

Не додаються ніяких зусиль до того, щоб пояснити або інтерпретувати минулий досвід. У фокусі уваги знаходяться, перш за все, безпосередні почуття і реакції. Ф. Аллен і Дж. Тафті особливо підкреслювали необхідність ставлення до дитини як до особистості, яка володіє внутрішньою силою і здатна конструктивно змінити власну поведінку [42, 3].

Дітям надається свобода вибору – грати або не грати і можливість управляти власною діяльністю. Гіпотеза полягає в тому, що діти поступово приходять до розуміння того, що вони є окремими особами зі своїми бажаннями і можуть існувати в системі стосунків з іншими людьми зі

специфічними якостями. В межах цього підходу дитині доводиться перейняти на себе відповідальність за процес зростання, а ігротерапевт концентрує увагу на труднощах дитини, а не на своїх власних.

Мета терапії стосунків корекції, полягає не в тому, щоб змінити дитину, а в тому, щоб допомогти їй ствердити своє Я, відчутти власну цінність. Дитина – особистість, унікальна, самоцінна, така, що володіє внутрішніми джерелами саморозвитку.

Основний механізм досягнень коректувальних цілей – встановлення стосунків, зв'язків між ігротерапевтом і клієнтами, за допомогою яких ігротерапевт демонструє незмінне і повне схвалення дитини, її установок і цінностей і виражає постійну і щиру віру в дитину і її здібності.

Цілі терапії обмежені завданнями особистісного самовизначення, самоактуалізації і свободи реального самовираження.

Поява в 60-х роках в США програм психологічної допомоги дітям в початковій школі відкрила шлях для розвитку ще одного напрямку застосування методу примітивної ігрової терапії в роботі шкільного соціального педагога і психолога для того, щоб задовольнити потреби, що виникають в житті будь-якої дитини, а не тільки дитини з дефектом психічного розвитку.

Основна мета початкової школи – допомогти дітям в їх інтелектуальному, емоційному, фізичному і соціальному розвитку, надавши їм відповідні можливості навчання. Таким чином, головне завдання використання ігрової терапії з дітьми в початковій школі полягає в тому, щоб допомогти дітям підготуватися до ефективного засвоєння знань. Дітей не можна змусити навчитися чому-небудь. Навіть найбільш ефективно працюючі вчителі не можуть навчити дітей, які ще не готові вчитися. У такому разі ігрова терапія є доповненням до навчального середовища, досвідом, який допомагає дітям найефективніше використовувати свої здібності до навчання.

До використання гри безпосередньо в психокоректувальних цілях зверталися багато вітчизняних дослідників-практиків Л. Абрамян, А. Варга, О. Захаров, А. Співаковська.

Основним принципом ігрової терапії, на думку А. Співаковської, є вплив на дитину з урахуванням специфічності обстановки і контакту. Суть цього принципу полягає в наступному: щоб включити в дію механізм перебудови поведінки боязких в спілкуванні дітей, слід змінити умови, тобто вивести їх з того середовища, в якому у них з'явилися небажані форми поведінки.

Л. Абрамян, досліджуючи способи подолання негативних емоційних станів дітей засобами гри, детально розкриває процес перетворення як важливої умови перебудови емоційної сфери. У гри-драматизації дитина випробовує подвійне переживання: вона ліпить образи, перетворюючи саму себе і, дивлячись на це як би з боку, радіє зміні в грі, разом з тим виявляючи певне ставлення до свого персонажа.

Цілям корекції, на думку Б. Карвасарського і О. Захарова, служить перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами вдачі, переносять на ляльку свої недоліки, які завдають їм неприємностей.

Значний внесок в розробку методів групової ігротерапії неврозів у дітей і підлітків вніс О. Захаров. Він розробив психологічні критерії формування дитячої психотерапевтичної групи, досліджував можливості об'єднання сімейної і групової терапії, а також методику ігрової психотерапії, яка є частиною цілого комплексу різних впливів на дитину-невротика, що включає і сімейну психотерапію. Гра розглядається ним і як самостійний метод, і як складова частина, що поєднується з раціональною і сугестивною психотерапією.

О. Захаров пропонує певну послідовність коректувальних методик:

- 1) бесіда;
- 2) спонтанна гра;
- 3) спрямована гра;
- 4) навіювання.

Тривалість ігрового сеансу не більше 30 хв. Частота занять при гострому періоді неврозу – 2-3 рази, при хронічній течії – 1 раз на тиждень. Тривалість

програми – від декількох днів до декількох місяців.

В організації терапевтичного процесу О. Захаров виділяє діагностичну, терапевтичну і навчальну функцію гри [41, 138]. Всі три пов'язані між собою і реалізуються як на початковому етапі, в спонтанній грі, так і в спрямованій грі, яка зазвичай є імпровізацією якого-небудь сюжету.

1. Діагностична функція полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з оточуючими. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона будь-коли пережила. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповідала про себе, значить – автоматично споруджувати бар'єр в терапевтичних стосунках, немов би кажучи дитині: «Ти повинен піднятися на мій рівень спілкування і використовувати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження, відреагування напруження, страхів і фантазій. Гра надає конкретну форму і вираження внутрішньому світу, дає можливість організувати свій досвід. Для дитини важливий процес ігри, а не її результат. Вона розігрує минулі переживання, розчиняючи їх в новому сприйнятті і в нових формах поведінки. Аналогічним чином вона намагається вирішити свої проблеми і внутрішні конфлікти, програти своє утруднення або збентеження. Результати обстежень показують, що в процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Навчальна функція гри полягає в перебудові стосунків, розширенні діапазону спілкування і життєвого досвіду, реадаптації і соціалізації.

О. Захаров виділяє ряд правил, дотримання яких є необхідним в ігротерапії:

- гра застосовується як засіб діагностики, корекції і навчання;
- вибір ігрових тем відображає їх значущість для соціального педагога та

психолога та інтерес для клієнта;

- керівництво грою сприяє розвитку самостійної ініціативи дітей;
- спонтанні і спрямовані ігри – дві взаємодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу, в якому головне – можливість імпровізації;
- співвідношення спонтанного і спрямованого компонентів залежить не стільки від віку дітей, скільки від їх клінічних особливостей;
- гра не коментується дорослим.

Процес ігрової психотерапії, за О. Захаровим, складається з чотирьох етапів: об'єднання дітей в групу, розповідь, ігри, обговорення.

1. Об'єднання дітей в групу починається спільною і цікавою для них діяльністю у вигляді екскурсій в музей, наочних ігор, розповідях про захоплення.

2. Розповіді складаються вдома і по черзі розповідаються в групі.

3. Гра проводиться на тему, запропоновану дітьми і терапевтом. У грі послідовно відтворюються розповіді, казки, умовні і реальні ситуації. Ігри на даному етапі на відміну від етапу об'єднання вимагають включення соціального педагога та психолога і високої активності тих, хто грає.

Важливо відзначити, що у міру руху групи вперед зміст рольових ігор міняється від терапевтично спрямованих до навчальних. Терапевтичні ігри ставлять собі за мету усунення афектних перешкод стосунків, а навчальні – досягнення адаптації і соціалізації дітей.

4. Обговорення – завершальний етап ігрової психотерапії.

Директивна (спрямована) ігротерапія передбачає виконання ігротерапевтом функцій інтерпретації і трансляції дитині символічного значення дитячої гри, активну участь дорослого в грі дитини з метою актуалізації в символічній ігровій формі несвідомих пригнічених тенденцій і їх програвання у напрямі соціально прийнятих стандартів і норм.

У даній ігротерапії дорослий – центральна особа в грі – бере на себе функції організатора гри, інтерпретації її символічного значення. За приклад директивної терапії можна вважати психотерапію Д. Леві (1933). Для такого

підходу характерні заздалегідь розроблені плани гри, чіткий розподіл ролей, з'ясування всіх конфліктних ситуацій. Дитині пропонується в готовому вигляді декілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе і своїх конфліктів.

Недирективна ігротерапія – гра як засіб самовираження дитини, що дозволяє одночасно успішно вирішити три важливі задачі:

1. Розширення репертуару самовираження дитини.
2. Досягнення емоційної стійкості і саморегуляції.
3. Корекція стосунків в системі «дитина – дорослий» [38, 45].

Ігротерапевт не втручається в спонтанну гру дітей, не інтерпретує її, а створює самою грою атмосферу тепла, безпеки, безумовного схвалення думок і почуттів клієнта.

Мета гри в недирективному підході – допомогти дитині усвідомити саму себе, свої переваги і недоліки, труднощі і успіхи. Існують наступні принципи такої ігротерапії:

- невимушені дружні взаємини з дитиною;
- ігротерапевт приймає дитину такою, якою вона є;
- ігротерапевт досягає того, щоб дитина говорила про свої почуття якомога відкритіше;
- ігротерапевт повинен в найкоротший час зрозуміти почуття дитини і спробувати звернути її увагу на саму себе;
- дитина – господар положення;
- не можна ні квапити, ні уповільнювати ігровий процес;
- терапевт – дзеркало, в якому дитина бачить саму себе.

Виділяють два рівні участі ігротерапевта в коректувальному процесі: пасивний і активний.

Пасивна участь ігротерапевта:

1. Безумовне схвалення клієнта ігротерапевтом.
2. Встановлення довіри між ними.
3. Дотримання терапевтичного процесу за дитиною.

4. Неприскорення цього процесу.

Активна участь:

1. Формування стосунків.
2. Рефлексія власних відчуттів.
3. Внесення певних обмежень і заборон.

Останнє особливо важливе, оскільки ця система обмежень необхідна, щоб забезпечити дитині максимальну свободу. Адже окрім задалегідь обумовлених заборон вона не піддається ніяким обмеженням. Перш за все дитині забороняється завдавати шкоди іншим дітям і собі.

Основні функції соціальних педагогів та психологів в неспрямованій ігротерапії:

1. Організація емпатійного спілкування, в якому терапевт створює атмосферу схвалення дитини, емоційне співпереживання їй і комунікація цього ставлення дитині.

2. Забезпечення переживання дитиною почуття власної гідності і самоповаги.

3. Встановлення обмежень в грі.

У не спрямованій ігротерапії, особливо в її індивідуальних формах, участь дорослого представляється доцільним. Тут ігротерапевт може мати подвійну функцію:

1. «Ідеального батька», що забезпечує дитині переживання відчуття її схвалення, батьківського тепла, що заповнює дефіцит позитивних дитячо-батьківських стосунків.

2. «Рівноправного партнера по грі», дитини, яка намагається зняти опір клієнта терапії, завоювавши довіру дитини знищенням традиційної дистанції між дитиною і дорослим.

Ігротерапія використовується як в індивідуальній, так і в груповій формі. Головним критерієм переваги групової ігротерапії є наявність у дитини соціальної потреби в спілкуванні, що формується на ранній стадії дитячого розвитку. Висновок про наявність у дитини соціальної потреби виноситься на

підставі аналізу історії кожного випадку.

У разі, коли соціальна потреба у дитини відсутня, встає особливе завдання формування потреби в соціальному спілкуванні, яка може бути оптимально вирішена у формі індивідуальної ігротерапії. Якщо соціальна потреба вже сформована, то якнайкращою формою корекції особистісних порушень спілкування буде групова ігротерапія [45, 54].

Якщо для індивідуальної ігротерапії протипоказанням може виступати надглибокий ступінь розумової відсталості дитини, то для групової ігротерапії коло протипоказань розширюється. Такими можуть бути:

- яскраво виражені дитячі ревності;
- явно виражена асоціальна поведінка, що представляє загрозу для безпеки партнерів по групі;
- прискорений сексуальний розвиток;
- крайня агресивність;
- актуальний стресовий стан.

У всіх цих випадках проведенню групової ігротерапії повинна передувати її індивідуальна форма, що забезпечує зняття гострої симптоматики і підготовку дитини до роботи в групі.

Групова ігротерапія – це психологічний і соціальний процес, в якому діти природним чином взаємодіють один з одним, набувають нових знань не тільки про інших дітей, але і про себе. Цей метод має на увазі гру як терапевтичний процес і є ефективним засобом корекції функціональних нервово-психічних розладів, психосоматичних захворювань і психопрофілактики.

Групова ігротерапія покликана: допомогти дитині усвідомити своє реальне Я, підвищити її самооцінку і розвинути потенційні можливості, відреагувати внутрішні конфлікти, страхи, агресивні тенденції, зменшити неспокій і відчуття провини.

В процесі взаємодії діти допомагають один одному узяти на себе відповідальність за побудову стосунків, набути досвіду побудови стосунків з іншими людьми у взаємно задовольняючій манері. Спостерігаючи іншими

дітьми, дитина знаходить сміливість, необхідну для того, щоб спробувати зробити те, що їй хочеться.

Велике значення для успіху роботи коректувальної групи має також склад групи. Підбір кандидатів в групу повинен здійснюватися за принципом доповнення і включати дітей з різноманітними порушеннями, що забезпечувало б можливість ідентифікації з альтернативними зразками поведінки.

Кожна дитина в групі повинна мати можливість вільного самовираження, без погроз і насмішок, неуспіху і відкидання. У групі не має бути більше 5 осіб, причому в одній групі небажана присутність дітей, що контактують зовні ігротерапевтичної ситуації.

Група не повинна включати більш за одну дитину делінквентної поведінки. Різниця у віці дітей (мається на увазі психологічний вік) в групі не повинна перевищувати 12 місяців. Група дошкільного і молодшого шкільного віку повинна включати дітей різної статі (і хлопчиків, і дівчаток).

Діяльність ігротерапевта спрямована не на групу в цілому, а на кожного її члена окремо.

При наборі групи керуються наступним:

- група повинна складатися з дітей з різними порушеннями;
- дітей слід поміщати в таку групу, де вони не отримають додаткову психічну травму;
- члени групи не мають бути знайомі до початку ігротерапії;
- різниця у віці не повинна перевищувати 1 року. У таких групах можуть брати участь діти у віці від 5 до 12 років.

Чисельність дітей в групі за А. Захаровим:

- у віці 4-5 років – 4 особи;
- у віці 5-11 років – 6 осіб;
- у віці 11-14 років – 8 осіб.

Працюючи в парі (чоловік та жінка), соціальні педагоги та психологи мають можливість не тільки об'єктивніше поглянути на групу і обговорити особливості, що виникають по ходу роботи, але і опосередковано впливати на

формування правильної статево-рольової ідентичності хлопчиків або дівчаток. Наявність чоловіка або жінки в групі дозволяє дітям проектувати свої очікування і установки щодо чоловічого і жіночого стереотипів поведінки, а також відреагувати і відіграти свої страхи і проблеми, пов'язані з фігурою матері або батька [46, 74].

В ігротерапії використовуються як структуровані, так і неструктуровані ігри.

До структурованих ігор відносяться ігри в родину (людей і тварин), агресивні, з маріонетками (ляльковий театр), виражаючі конструктивні і деструктивні наміри.

Структурований матеріал провокує вираження агресії (вогнепальна, холодна зброя), пряме вираження бажань (людські фігури), а також комунікативних дій (ігри в телефон, поїзди, машини). Передбачається, що вік дітей від 4 до 12 років є оптимальним для застосування цього методу.

До неструктурованих відносяться рухливі ігри і вправи (стрибання, лазіння), ігри з водою, піском, глиною, група ігор, що належать до фонду арт-терапії (малювання пальцями, пензлем, пастеллю, кольоровими олівцями). До неструктурованого матеріалу відносяться вода, пісок, глина, пластилін, з його допомогою дитина може побічно висловлювати свої бажання.

Цей матеріал сприяє також розвитку сублимації. Зокрема, заняття з неструктурованим матеріалом особливо важливі на ранніх фазах ігротерапії, коли відчуття дитини ще не виділені і не усвідомлені нею.

Подальша динаміка зміни ігор в процесі ігротерапії підводить дитину до структурованих ігор, що відкривають шляхи для вираження відчуттів і переживань дитини, зокрема агресивних, в прямій директивній формі соціально прийнятними способами.

Гра має виняткове значення для психічного розвитку дитини. Вона дозволяє їй зберігати і набувати психічного здоров'я, визначає її відносини з тими, що оточують, готує до дорослого життя. Гра допомагає дитині набути певних навичок в тій або іншій діяльності, у тому числі і в спілкуванні, засвоїти

соціальні норми поведінки, підвищує життєвий тонус, покращує емоційний і фізичний стан. Гра має лікувальну дію, позбавляє від психотравми, дозволяючи пережити травмуючі життєві обставини в полегшеній формі.

Отже, у загальному вигляді ігротерапія розглядається як провідний метод психотерапевтичного і психокорекційного впливу в роботі з дітьми і молодшими підлітками. Ціль ігрової терапії – не змінювати й не «переробляти» дитину, не навчати її спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість «прожити» у грі хвилюючі ситуації при повній підтримці і співпереживанні дорослого. Професійні стандарти, необхідні для використання у ігротерапії, відповідають професійним стандартам, які існують у роботі з дорослими. Спеціалісти-ігротерапевти повинні володіти необхідними знаннями і вміннями, що дозволяють досягти ефективності в роботі і служити інтересам дітей. Сучасні дослідження спрямовуються на удосконалення методів ігротерапії, підвищення вимог до їх використання, диференціацію технік з урахуванням різних умов роботи та особливостей дітей.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ТРИВОЖНИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

2.1. Діагностика особистісної тривожності молодших школярів

Як свідчать експериментальні дослідження, проведені останнім часом, тривожність молодших школярів є найбільш поширеним явищем (І. Дубровіна, В. Гарбузов, О. Захаров, Є. Ковальова та інші). Підвищена тривожність впливає на всі сфери психіки дитини: афективно-емоційну, комунікативну, морально-вольову, когнітивну.

Основною проблемою діагностики дитячої тривожності є підбір методично правильних, надійних і репрезентативних методик, які дозволяють створити загальну картину соціальної взаємодії дитини з її навколишнім соціальним світом.

Досліджуючи вікову динаміку тривожності, Т. Лаврентьєва говорить про те, що шестирічна дитина вже може не показувати страх або сльози. Вона навчається не тільки в значній мірі керувати вираженням своїх почуттів, наділяти їх у культурно прийнятну форму, але й усвідомлено користуватися ними, інформуючи навколишніх про свої переживання, впливаючи на них [47, 98]. Для соціального педагога поведінка дитини, вираження нею своїх почуттів – важливий показник у розумінні внутрішнього світу маленької людини, що свідчить про її психічний стан, благополуччя, можливі перспективи розвитку.

Для дослідження тривожності дошкільників застосовують методи спостереження, аналізу діяльності дитини, тестування. Найчастіше використовують проєктивні, найперше графічні проєктивні методики. Серед проєктивних методик особливої популярності набули методики, що використовуються психологами і для дослідження взаємовідносин у сім'ї

(В. Вольф, Д. Кауфман, М. Кольцова, І. Корман, У. Лео, В. Халс та ін.) [49].

В даний час використання психологічних малюнкових тестів стало дуже популярним в багатьох галузях нашого життя. Їх значною перевагою, в порівнянні з іншими методиками дослідження особистості, наприклад, у порівнянні зі словесним опитуванням, є відсутність страху у випробуваного в процесі тестування, що дозволяє дати найбільш точну і об'єктивну оцінку його особистісних особливостей, емоційного і психологічного стану. Застосування малюнкових тестів для виявлення особистісних особливостей дитини засноване на принципі проєкції, тобто на винесенні назовні своїх переживань, уявлень, прагнень. Малюючи той чи інший об'єкт, дошкільник мимоволі передає своє ставлення до нього. Додатковою перевагою малюнкових методик є їх природність, близькість до звичайних видів людської діяльності. Той чи інший досвід малювання є практично у кожної дитини дошкільного віку. Дитині легко зрозуміти тестову інструкцію. Для виконання методик не потрібен високий рівень розвитку мовлення.

В соціальній педагогіці та психології визначені рівні та показники прояву тривожності, на основі уточнених та систематизованих критеріїв їх розрізнення: високий рівень тривожності – дитина не здатна адаптуватися до подразника, знизити рівень його значущості, тому майже завжди переживає фрустрацію і відчуває страх, агресію чи апатію (в залежності від індивідуально-типологічних особливостей); середній – часто не здатна адаптуватися і тому переживає незадоволення та відчуває хвилювання, напругу, роздратування; низький рівень – інколи відчуває незадоволення та емоційний дискомфорт, але здатна адаптуватися до подразника.

Метою соціально-педагогічного експерименту вивчення тривожності є виявлення індивідуальних особливостей дитини, аналіз факторів, які сприяють її емоційному неблагополуччю, розкриття внутрішнього ставлення дитини до певної ситуації, що дає непрямую інформацію про характер її взаємовідносин з однолітками і дорослими в сім'ї та школі. Слід зауважити, що змістовний аналіз дитячої тривожності найбільш повно розкривається в процесі ігрової та

продуктивної (малювання, ліпка) діяльності дитини.

На констатувальному етапі соціально-педагогічного експерименту було дібрано тестові та малюнкові методики, адекватні меті роботи. Включення в методичний апарат конкретних тестів і відповідних їм експериментальних показників здійснювалося на основі наступних критеріїв: концептуальна обумовленість методу, висока валідність, психометрична надійність, можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою конкретного методу, з результатами інших.

В своїй роботі ми використовували такі тестові та малюнкові методики з вивчення тривожності молодших школярів (див. додаток А):

1. Тест тривожності (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен).

Даний інструментарій належить до методик проєктивного типу. Розроблений на основі методики В. Амен [84].

Тест оцінює тривожність дитини у типових для неї життєвих ситуаціях, де відповідна властивість особистості проявляється найбільшою мірою. При цьому сама тривожність розглядається як риса особистості, функція якої полягає у створенні безпеки людини на психологічному рівні. Тест оцінює внутрішнє ставлення дитини до певних соціальних ситуацій, дає корисну інформацію про характер взаємовідносин, які склалися у даної дитини з оточуючими. Психодіагностичний матеріал представлений серією малюнків, які сюжетно є типовими ситуаціями в житті дитини. Кожний малюнок виконаний у двох варіантах (по 14 малюнків для хлопчиків і дівчаток). Методика призначена як для групового так і для індивідуального користування.

Проєктивний тест досліджує характерну для дитини тривожність у звичних для неї життєвих ситуаціях (в яких характерні якості особистості проявляються найкраще). Причому тривожність розглядається як особистісна якість, функція якої – забезпечення безпеки на психологічному рівні і яка разом з тим має негативні наслідки. Ці наслідки проявляються в гальмуванні активності дитини, спрямованої на досягнення успіху. Висока тривожність часто супроводжується високо розвинутою потребою уникання невдач чим

заважає бажанню досягнути успіху. Тривога, яку дитина переживає у одній ситуації не завжди буде проявлятися в іншій. Це залежить від негативного емоційного досвіду, набутого дитиною в подібних ситуаціях. Негативний емоційний досвід формує тривожність, як якість особистості і відповідну поведінку дитини.

2. Проективна методика «Неіснуюча тварина».

Проективна методика «Неіснуюча тварина» запропонована М. Друкаревич. Тест рекомендовано використовувати з дітьми молодшого шкільного віку (6-7 років). За допомогою нього можна досліджувати загальні особливості особистості дитини, тривожність, труднощі у спілкуванні. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, те як вона сприймає оточуюче середовище.

3. Тест О. Захарова на оцінку рівня тривожності дитини.

Мета: визначення рівня тривожності та ознак психічного напруження дитини. Тест виконують батьки дітей 4-10 років [50].

4. Проективний малюнок «Малюнок сім'ї» (за Р. Беляускайте)

Мета: тест допомагає виявити ставлення дитини до членів своєї сім'ї, сімейні відносини, які викликають тривогу чи конфлікти, малюнки показують, як дитина сприймає взаємовідносини з іншими членами сім'ї та своє місце в сім'ї.

Використовуючи тест, слід мати на увазі, що кожен малюнок є творчою діяльністю, не тільки відображає сприйняття дитиною своєї сім'ї, а й дозволяє дитині аналізувати і переосмислювати сімейні стосунки. У цьому сенсі малюнок сім'ї не тільки відображає сьогодення і минуле, але також спрямований і на майбутнє, так як при малюванні дитина інтерпретує ситуацію, вирішує проблему актуальних сімейних відносин. У цьому сенсі соціальний педагог може дати дитині зрозуміти свою ситуацію в сім'ї, разом з ним пошукати можливості кращої адаптації дитини в своїй родині. Але тут слід уникати сугестивної, привнесеної ззовні інтерпретації ситуації, надавши можливість самій дитині зрозуміти і сприйняти стільки, скільки він може,

виходячи з його психологічної зрілості. Зазвичай тест складається з двох частин: малювання сім'ї та бесіди після малювання. Для виконання тесту дитині давався стандартний аркуш паперу для малювання, олівець (твердість 2М) і гумку.

Діагностика була проведена на базі Запорізької гімназії № 31 м. Запоріжжя з учнями перших класів (1-А та 1-Б). З метою виявлення дітей, найбільш схильних до прояву високого рівня тривожності були проведені методики з усіма учнями даних класів. Всього в дослідженні прийняли участь 59 дітей, з них 28 дівчат та 31 хлопець.

Для визначення наявного рівня шкільної тривожності під кінець адапційного періоду навчання був використаний тест тривожності (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен) (див. додаток А). Тестування проводилося після закінчення 1 чверті, коли в більшості дітей проходить ситуативна тривога, пов'язана з надходженням у школу. Метою тестування є виявлення дітей зі справжньою шкільною тривожністю.

У залежності від індекса, тривожність розділяють на 3 групи:

- високий рівень тривожності (ІТ вище 50 %);
- середній рівень тривожності (ІТ від 20 до 50 %);
- низький рівень тривожності (ІТ від 0 до 20 %).

За результатами експериментального дослідження 59 учнів молодшого шкільного віку було виявлено високий рівень тривожності 55,5 %, найбільший рівень тривожності проявляється в ситуаціях, що моделюють стосунки дитина-дитина («Гра з молодшими дітьми», «Об'єкт агресії», «Гра зі старшими дітьми», «Агресивна напад», «Ізоляція»). Середній рівень склав 26 %, діти позначали негативні емоційні вибори в ситуаціях, зображених на малюнках: № 2 («Дитина і мати з немовлям»), № 7 («Умивання»), № 9 («Ігнорування») і № 11 («Збирання іграшок»). Значно нижчий рівень тривожності 13,5 % в малюнках, що моделюють стосунки дитина-дорослий («Дитина і мати з немовлям», «Догана», «Ігнорування», «Дитина з батьками»). Результати дослідження тривожності учнів окремо по класам представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати дослідження тесту Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен

Клас	Всього учнів	Рівні тривожності дитини		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1-А	30	57 %	25 %	18 %
1-Б	29	54 %	27 %	19 %

Виявлені фактори виникнення особистісної тривожності та показники її прояву вказують на необхідність організації спеціальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку по її подоланню, оскільки високий рівень тривожності негативно впливає на формування емоційної сфери молодших школярів і затримує розвиток пізнавальної сфери та дегармонізує особистість на подальших етапах її становлення. Виявлення рівнів особистісної тривожності свідчить про необхідність проведення роботи з подолання тривожності, яка базувалась би на усуненні факторів її виникнення, розвитку і закріплення у дітей молодшого шкільного віку. Тому на наступних етапах дослідження постало завдання науково визначити та узагальнити ряд психологічних та педагогічних умов подолання особистісної тривожності; передбачити такі форми, методи і засоби психолого-педагогічного впливу, які б забезпечували взаємодію вчителя, батьків, соціального педагога, практичного психолога з дитиною в плані попередження і подолання переживань негативної модальності, що можуть призвести до виникнення і закріплення тривожності.

При високому рівні тривожності подразник за силою майже завжди переважає індивідуально психофізіологічну здатність організму дитини успішно його подолати чи швидко адаптуватися до нього, щоб знизити тривожність. При середньому рівні – подразник часто переважає здатність до адаптації. При низькому (в рамках активізуючої ситуативної тривожності) – лише інколи призводить до неадекватної реакції. Коли вплив подразника закінчується, то реакція у вигляді страху, агресії, апатії тощо при високому

рівні тривожності зберігається ще тривалий час (дні, тижні, місяці, роки); при середньому рівні – певний час (години, дні); при низькому – зникає повністю при усуненні дії подразника. У схожих обставинах, навіть коли подразник не діє, реакція тривожності при високому рівні особистісної тривожності виникає завжди; при середньому – часто; при низькому – інколи.

Для визначення рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку ми взяли тест «Неіснуюча тварина». Це проєктивна методика дослідження особистості, запропонована М. Дукаревич, яка направлена на діагностику особливостей особистості. Одним із блоків для інтерпретації є емоційна сфера досліджуваного, де ми можемо прослідкувати його ступінь тривожності. Ми обрали саме цю методику, оскільки вона є однією з найпоширеніших та інформативних методик для оцінки агресивності і тривожності дитини, з'ясування рис особистості, установок і психологічних проблем дитини. В результаті проведеної методики «Неіснуюча тварина» ми визначили ступінь емоційної тривожності молодших школярів.

За результатами інтерпретації малюнків дітей, було виявлено високий рівень тривожності у 46 % учнів. Особливу категорію становлять маленькі малюнки, розташовані в лівому верхньому куті аркуша. Цей тип локалізації часто свідчить про високу тривожність, схильність до регресивного поведіння й ескапізму (бажання вийти із ситуації, відхід у минуле, або у фантазію), запобіганню нових переживань. Можлива виражена дисгармонія між самооцінкою й рівнем домагань. Коливна, переривчаста лінія, «острівці», лінії, які перекривають одна одну, нез'єднані вузли, «забруднені» малюнки говорять про легку напруженість, підвищений рівень тривожності, що властиво невротикам. Середній рівень тривожності показали роботи 36,5 % учнів. Під час аналізу малюнків дітей, ми звертали увагу на положення неіснуючої тварини в нижній частині аркуша – зворотній показник: невпевненість в собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, немає зацікавленості у своєму соціальному стані, відсутність прагнення бути прийнятим оточенням, схильність до фіксації на перешкодах до досягнення ситуативних потреб.

Низький рівень тривожності показали 17,5 % учнів. У нормі малюнок розташований по середній лінії (або трохи лівіше) і ледве вище середини аркуша паперу. Підвищення положення малюнка на аркуші паперу говорить про прагнення відповідати високому соціальному стандарту, прагненням до емоційного прийняття з боку оточуючих, а також пов'язане зі зменшенням фіксації на перешкодах до досягнення ситуативних потреб.

Аналіз малюнків дітей по класам показав наступні результати, які представлені у вигляді таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Результати дослідження за методикою «Неіснуюча тварина»

Клас	Всього учнів	Визначення рівня емоційної тривожності дитини		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1-А	30	44 %	33 %	23 %
1-Б	29	48 %	40 %	12 %

Схожі результати було отримано під час застосування тесту О. Захарова на оцінку рівня тривожності дитини, проведений з батьками. Так, було виявлено високий рівень тривожності 54,5 % в учнів, середній рівень 28,5 %, низький рівень 17 % (табл. 2.3.)

Важливим джерелом виникнення високих і помірно високих показників невротичної тривоги є взаємини дитини з батьками, особливо з матір'ю, що підтверджується результатами тест – опитувальника. Взаємини, які включають прагнення матері інфантилізувати дитину, приписати їй особистісну і соціальну неспроможність, непристосованість – зумовлюють незадоволення батьків і їх нарікання на те, що дитина неуспішна і невправна. Таке оцінне ставлення матері спричиняє розвиток у дитини схильності до невротичної тривоги, коли дошкільник не може реалістично сприймати ставлення до нього оточуючих.

Оскільки невротична тривога супроводжує процес діяльності дитини, то

це, звичайно, стоїть на заваді реалізації творчих здібностей зростаючої особистості. Захист власного «Я», гомеостазу особистості відбувається через конфлікт і боротьбу з батьками – у вигляді таких форм поведінки, як негативізм (активний чи пасивний), підвищена конфліктність, агресивність, гіперактивність.

Батьки, які високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, пишаються, поважають і приймають самоцінність власної дитини, заохочують до самостійності, намагаються бути з нею на рівних, виявляють довіру. Такі діти, окрім високих показників інтелектуального розвитку, психічних функцій та рівня підготовки до школи, виявили помірно низькі показники оптимальної тривожності. Коли стосунки матері і дитини такі «ненадійні», дитина не відчуває довіри до світу, а це негативно впливає на її розвиток: пригнічується пізнавальна активність (низькі показники розвитку інтелекту і психічних функцій), знижується самооцінка, спостерігається відсторонення від оточуючих. Про таких дітей можна сказати, що вже в такому віці у них виявляються окремі ознаки аутизму, тобто порушення контактів, уникання дійсності, заглиблення у світ власних переживань. Таким дітям властива повна відчуженість, безініціативність, низькі показники тривожності.

В умовах переживань дітьми негативного оцінного ставлення з боку дорослих регулятивна функція самооцінки порушується, внаслідок чого в них виникає схильність до прояву тривожності і гальмується активність як суб'єктів діяльності та спілкування, спостерігаються прояви депривації.

Під час дослідження прояву тривожності за методикою «Малюнок сім'ї» ми мали можливість простежити вплив сімейної психологічної атмосфери, яка панує в родині, на кожну окрему дитину, залученої до дослідження. Для того, щоб вплинути на поведінку батьків з дітьми в сім'ї та з іншими членами родини, на стиль виховання, ми мали одержати певні факти, окрім відгуків вчителів та психолога. Для цього дітям віком від 6 до 7 років ми запропонували зобразити на малюнку свою родину.

До середини дитинства дитина пов'язана тісними емоційними зв'язками з

батьками (чи з людьми, які її заміняють). Особливості впливу сімейних взаєностосунків на дітей цього віку ми й мали намір простежити.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження тесту О. Захарова

Клас	Всього учнів	Визначення рівня тривожності дитини		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1-А	30	50 %	33 %	17 %
1-Б	29	59 %	24 %	17 %

Аналізуючи малюнки зі зображенням сім'ї, ми насамперед виокремили найхарактерніші ознаки, що можуть свідчити про особливості емоційної сфери досліджуваних:

- I – відсутність на малюнку автора;
- II – особливості розміру фігур автора;
- III – розміщення на малюнку фігур автора;
- IV – спеціальні ознаки конкуренції;
- V – розмір фігур усіх членів сім'ї;
- VI – загальний емоційний фон малюнка;
- VII – інші спеціальні ознаки малюнка сім'ї.

Застосування методики «Малюнок сім'ї» відбувалося з метою дослідження міжособистісних стосунків у сім'ї, виявлення конфліктності, тривожності, ворожості та почуття неповноцінності. Для тесту була розроблена система кількісної оцінки, виділено 5 симптомокомплексів.

1) Сприятлива сімейна ситуація (спільна діяльність усіх членів сім'ї, адекватне розташування людей на аркуші).

2) Тривожність (штриховка, лінії з сильним натиском, стирання, подвійні чи переривчасті лінії, підкреслювання окремих деталей).

3) Конфліктність (бар'єри між фігурами, витирання окремих фігур, відсутність головних частин тіла, виокремлення окремих фігур або їх ізоляція,

член сім'ї, що стоїть спиною, переважання речей.

4) Почуття неповноцінності (автор малюнка непропорційно маленький, розташування фігур у нижній частині аркуша, лінія слабка і переривчаста, ізоляція автора від інших, відсутність автора, автор стоїть спиною).

5) Ворожість (одна фігура на іншому аркуші або на протилежному боці папера, агресивна позиція фігури, закреслена фігура, деформована фігура, обернений профіль, руки, розведені в сторони; пальці довгі, підкреслені).

Під час малювання фіксувалися послідовність зображення, спонтанні вислови, стирання, емоційні реакції. При необхідності інструкція повторювалася або використовувалося нагадування: «Те, що ти малюєш, відноситься до нашої теми «Малюнок сім'ї»? Після виконання завдання ми прагнули одержати максимум додаткової інформації в ході бесіди з дитиною з наступних питань: Скажи, хто тут намальований ?; Де вони знаходяться ?; Що вони роблять ?; Який у них настрій (або: їм весело або сумно, чому)?

Фіксувалися також такі особливості малюнка сім'ї, як:

- послідовність зображення;
- склад намальованої сім'ї, послідовність зображення членів сім'ї;
- відстань між окремими членами сім'ї;
- відмінності зображення членів сім'ї;
- стиль спілкування усередині сім'ї;
- колірна гамма;
- розташування малюнка на листі.

Узагальнюючи результати нашого дослідження можемо стверджувати, що частіше за все психологічні труднощі дитини виходять з сім'ї, вони обумовлені нервово-психічним станом батьків та їх ставленням до дітей і життя взагалі. Як з'ясувалося, дуже поширеною особливістю малюнків є зображення неповного складу сім'ї. При цьому найчастіше дитина не малює саме узалеженого члена родини. Часто діти не зображували себе або, навпаки, малювали лише себе. Такі малюнки свідчать про емоційне відчуження, тривожність та конфліктність у родині, так би мовити, з різним забарвленням.

Якщо дитина не малює узалеженого члена сім'ї, то це означає, що вона звинувачує у сімейних проблемах саме його, виражає агресію до нього. Дитина, яка відмовляється або «забуває» намалювати себе, дуже ймовірно, відчувається винною у несприятливій сімейній ситуації. Дитина, яка малює лише себе, схильна до засвоєння стратегії «загубленої дитини».

В нашому експериментальному дослідженні ми звертаємо увагу саме на діагностику та аналіз тривожності молодших школярів, проводячи цю проєктивну методику. Аналізуючи малюнок, ми виділили показники тривожності:

- наявність штрихування (0-3 балів);
- лінія обводки (0-1 балів);
- лінія з сильним натиском (0-1 балів);
- перебільшена увага до деталей (0-1 балів);
- стирання (0-2 балів);
- похмура колірна гама малюнку (0-1 балів);
- відмова малювати малюнок (0-1 балів);
- відмова малювати одного із членів родини (0-1 балів);
- велика дистанція між членами сім'ї (0-1 балів);
- інші можливі ознаки (0-1 балів).

75 % дітей експериментальної групи почали малюнок із зображення різних предметів (кіл, трикутників, хмар, дерев, листя, сонця). Вони ніби «застрягли» на предметах або явищах навколишнього світу, зволікаючи почати момент малювання людей. Про тривожність свідчить і підкреслене промальовування очей (60 %), що говорить про наявність у більшості дітей страхів. Крім того, в малюнках зустрічається специфічна «тривожна лінія» – довга лінія, що складається з окремих дрібних штрихів (35 %). Тривожність і страх дітей відображають надміру заштриховані олівцями постаті батьків. Стосунки дітей з батьками, як свідчать малюнки, не надто близькі – часто їхні постаті зображені відокремлено одна від одної. До речі, вчителі стверджують що сьогоднішні батьки мало цікавляться внутрішніми переживаннями власних

дітей, світом їхніх емоцій, тоді як дитина молодшого шкільного віку потребує до себе особливої уваги. Їм не вистачає батьківської ласки, любові, багато з них почувують себе самотніми та відгородженими від оточуючих.

Аналізуючи показники симптомокомплексу тривожності, ми порахували кількість дітей з високим, середнім і низьким рівнем тривожності у процентному співвідношенні. Дані представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати дослідження проектної методики «Малюнок сім'ї»

Клас	Всього учнів	Визначення рівня тривожності дитини		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1-А	30	43%	30%	27%
1-Б	29	55%	34%	11%

Підводячи підсумки діагностування учнів 1-А та 1-Б класів за допомогою обраних ефективних методик, з'ясовано середній показник рівня тривожності молодших школярів. На основі отриманих даних діагностик, було визначено середній показник рівнів тривожності учнів обох класів. Результати представлені в таблиці 2.5.

Високий рівень тривожності, за нашим дослідженням, констатовано у 52 % молодших школярів. Поведінка таких учнів виражається у підвищеній занепокоєності у навчальних ситуаціях у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативного оцінювання з боку вчителів та однолітків. Тривожність виявляється у почутті невпевненості у собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними (суб'єктивними) зовнішніми чи внутрішніми чинниками, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб тощо (чи сприймаються як такі).

Середній рівень було діагностовано у 31 % молодших школярів. Діти у цілому спокійні, врівноважені, соціально адаптовані, проте у стресових

ситуаціях, ситуаціях публічного виступу, незнайомій для себе ситуації вони будуть відчувати деяке занепокоєння. Однак, воно не буде порушувати їх соціальну адаптацію.

Таблиця 2.5.

Середній показник рівнів тривожності молодших школярів

Клас	Всього учнів	Рівні тривожності учнів		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1-А	30	49 %	30 %	21 %
1-Б	29	54 %	32 %	14 %

Низький рівень тривожності виявлено у 17,5 % молодших школярів, які, умовно кажучи, «надміру спокійні». Подібна нечутливість до неблагополуччя носить, як правило, компенсаторний, захисний характер і перешкоджає повноцінному формуванню особистості.

Таким чином, отримані результати експериментального дослідження дають підстави стверджувати про необхідність посилення соціально-педагогічної роботи корекції тривожності дітей молодшого шкільного віку. Більшість дітей мають високий рівень тривожності, що вважаємо негативним фактором для становлення особистості у такий важливий період онтогенезу. Проведене дослідження переконує у важливості обґрунтування соціально-педагогічних умов та запровадження програми зниження рівня тривожності молодших школярів.

2.2. Програма використання ігротерапії соціальним педагогом в профілактиці особистісної тривожності молодших школярів

Практика роботи з дітьми в дитячих установах вказує на тенденцію до збільшення числа дітей із високою тривожністю. Це заважає повноцінному психофізичному розвитку дитини, негативно позначається на сфері її спілкування і провідній діяльності, сприяє появі психосоматичних проблем, м'язових затисків та ін. Тому потрібно організувати різні види діяльності, спрямовані на корекцію невпевненості дитини, допомогти їй успішно адаптуватися до колективу, розкрити її здібності, реалізувати особистісні потреби.

Тривожність визначається як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, нечітке почуття небезпеки, які виникають в процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності.

Кожна дитина – це особистість зі своїми власними правами. Причому кожний – особистість унікальна, і ця унікальність не залежить від якоїсь значущої людини; жодною мірою особиста значущість не пов'язана з поведінням дитини й не є її функцією. Діти заслуговують на повагу, тому що вони мають цінність і гідність як індивіди. Їхня унікальність звеличується й визнається педагогом, що ставиться до дитини як до особистості. Часто дорослі поводяться з дитиною так, ніби перед ними неживий предмет. Це неправильно. Діти – люди. Дитина – не об'єкт для вивчення, але людина, яку варто пізнавати в динаміці розвитку. Діти й взагалі всі люди прагнуть до того, щоб їх почули, щоб визнали їхню особистість.

Дитинство невіддільне від гри. Чим більше значення дитинства в культурі, тим важливіше гра для суспільства. На початку ХХ століття критерій психічного здоров'я сформулювався так: «Здоровий той, хто вміє любити й працювати». Наприкінці ХХ століття говорили, що «здоровий той, хто вміє любити, працювати й грати».

Коли дитина зустрічає щире розуміння й прийняття свого стану, вона

долає свої внутрішні конфлікти, психологічний дискомфорт, невротичні стани й стає здатною до особистісного росту й розвитку. Це головне положення клієнт центрної терапії К. Роджерса, «дитячим» варіантом якої є ігрова терапія, центрована на дитині [51, 205].

Мета такої терапії – не змінювати й переробляти дитину, не вчити її якихось спеціальних поведінкових навичок, а дати можливість дитині бути собою.

Гра – це засіб обміну інформацією, і жадати від дитини, щоб вона говорила, – значить автоматично споруджувати бар'єр у терапевтичних відносинах, накладаючи обмеження, які фактично говорять дитині: «Ти маєш перейти на мій рівень спілкування й використати для цього слова». Педагог відповідає за те, щоб бути на одному рівні з дитиною й спілкуватися з нею за допомогою тих засобів, які є зручними саме дитині. Чому дитина повинна пристосовуватися до дорослого? Це педагог – та людина, що, як передбачається, уміє добре пристосовуватися, володіє для цього необхідними навичками, знає, як ефективно спілкуватися на будь-якому рівні й розуміє особливості дитячого розвитку.

У сучасній психокорекції дітей гра використовується у груповій психотерапії і соціально-психологічному тренінгу у вигляді спеціальних вправ, завдань на невербальні комунікації, розігруванні різних ситуацій та ін. Гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значущих наслідків.

Ігротерапія використовується як в індивідуальній, так і в груповій формі. Головним критерієм переваги групової ігротерапії є наявність у дитини соціальної потреби в спілкуванні, що формується на ранній стадії дитячого розвитку. Висновок про наявність у дитини соціальної потреби, вирішальним чином визначає успіх проведення групової терапії, виноситься на підставі аналізу історії кожного випадку.

У випадку, коли соціальна потреба у дитини відсутня, постає особливе завдання формування потреби в соціальному спілкуванні, яка може бути оптимально вирішеною у формі індивідуальної ігротерапії. Якщо соціальна потреба вже сформована, то найкращою формою корекції особистісних порушень спілкування буде групова ігротерапія.

Якщо для індивідуальної ігротерапії протипоказанням може виступати надглибока ступінь розумової відсталості дитини, то для групової ігротерапії коло протипоказань розширюється. Такими можуть бути:

- яскраво виражені дитячі ревності, які виступають у формі конкуренції сибсів;
- явно виражена асоціальна поведінка, що становить загрозу для безпеки партнерів по групі;
- прискорений сексуальний розвиток;
- крайня агресивність;
- актуальний стресовий стан.

У всіх цих випадках проведення групової ігротерапії повинна передувати її індивідуальна форма, що забезпечує зняття гострої симптоматики та підготовку дитини до роботи в групі [37, 146].

Групова ігротерапія – це психологічний і соціальний процес, в якому діти природним чином взаємодіють один з одним, набувають нові знання, не тільки про інших дітей, але і про себе.

Хоча групова ігрова терапія виникла з появою ігрової терапії як такої, використовувалася вона дуже обмежено. Єдиною опублікованою роботою в цій області є книга Х. Джайнотта «Групова психотерапія з дітьми: Теорія і практика ігрової терапії», що з'явилася в 1961 р. і з тих пір не перевидавалася. Саме з цієї причини і у зв'язку з швидкозростаючим інтересом до цього розділу ігрової терапії, робота в групах і згадується тут у числі основних напрямів. Як і при груповому консультуванні підлітків і дорослих, групова ігрова терапія являє собою психологічний і соціальний прогрес, у якому діти, природним чином взаємодіючи один з одним, набувають нові знання не тільки про інших

дітей, але і про себе. У процесі взаємодії діти допомагають один одному взяти на себе відповідальність за побудову міжособистісних відносин. Потім діти природним чином переносять ці способи взаємодії з однолітками безпосередньо за межі групи. На відміну від інших підходів у груповому консультуванні, в груповій ігровій терапії не існує групових цілей, а групова згуртованість не є необхідною складовою групового процесу. Спостерігаючи за іншими дітьми, дитина знаходить сміливість, необхідну для того, щоб спробувати зробити те, що їй хочеться [53, 487].

Групова ігротерапія покликана: допомогти дитині усвідомити своє реальне «Я», підвищити її самооцінку і розвинути потенційні можливості, відреагувати внутрішні конфлікти, страхи, агресивні тенденції, зменшити занепокоєння і відчуття провини.

Велике значення для успіху роботи корекційної групи має також склад групи, що представляє собою потужний інтегративний або дезінтегративний фактори. Підбір кандидатів у групу повинен здійснюватися за принципом доповнення та включати дітей з різноманітними порушеннями, що забезпечувало б можливість ідентифікації з альтернативними зразками поведінки.

Кожна дитина в групі має отримати можливість вільного самовираження, без погроз і глузувань, неуспіху і відкидання.

Різниця у віці дітей (мається на увазі психологічний вік) в групі не повинна перевищувати 12 міс. Група дошкільного та молодшого шкільного віку повинна включати дітей різних статей (і хлопчиків, і дівчаток). Діти не повинні контактувати поза групою. Оптимальна кількість учасників групи від 4 до 8, максимум 12. В одній групі допускається 1 дитина з девіантною поведінкою, і хоча б 1 «нейтралізатор».

Діяльність ігротерапевта спрямована не на групу в цілому, а на кожного її члена окремо. У завдання ігротерапії не входить корекція групи як соціальної одиниці.

Цілі групової терапії слід визначати як терапевтичні в широкому сенсі, а

не індивідуалізовані перспективні цілі для кожної дитини в цілому. В іншому випадку ігротерапевт неминуче непомітно або відкрито підштовхує дитину в напрямку мети, пов'язаної з певною проблемою, обмежуючи, таким чином, можливості дитини з управлінням власною діяльністю.

У цьому сенсі цілі і завдання можуть бути позначені таким чином. Групова ігротерапія покликана допомогти дитині розвинути більш позитивну «Я-концепцію»; стати більш відповідальним у своїх діях і вчинках; більшою мірою покладатися на себе і оволодіти почуттям контролю; виробити високий рівень здатності до самоприйняття і самостійного прийняття рішень; розвинути внутрішнє джерело оцінки і знайти віру в самого себе [37, 148].

Таким чином, ігротерапія використовується як в індивідуальній, так і в груповій формі. Зокрема групова ігротерапія покликана: допомогти дитині усвідомити своє реальне «Я», підвищити її самооцінку і розвинути потенційні можливості, відреагувати внутрішні конфлікти, страхи, зменшити занепокоєння і підвищити рівень комунікативних умінь. Успіх ігротерапії буде залежати від правильно підбраного складу групи, створення оптимальних умов і наявності необхідних коштів, матеріалів.

Значний вклад у розробку методів групової ігротерапії у дітей та підлітків вніс О. Захаров. Він розробив показники та клініко-психологічні критерії формування дитячої психотерапевтичної групи, дослідив можливість об'єднання сімейної та групової ігротерапії, а також сформулював комплекс заходів, що необхідні для допомоги дитині невротіку.

О. Захаров вважає, що цілями корекції є перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наповнюють персонаж особистими негативними емоціями, рисами характеру, переносячи на ляльку свої недоліки, які були їм неприємні. Гра розглядається ним як самостійний метод і як складова частина психокорекційної і сугестивної психотерапії.

О. Захаровим була запропонована наступна послідовність корекційних методик:

- 1) бесіда;

- 2) спонтанна гра;
- 3) спрямована гра;
- 4) навіювання.

Тривалість ігрового заняття повинно тривати не більше 30 хвилин.

В організації терапевтичного процесу О. Захаров виділяє наступні функції гри [37, 141]:

1. Діагностична функція полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з оточуючими. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона коли-небудь зазнала. Іноді такий зв'язок абсолютно очевидний, але іноді він може бути віддаленим.

Діти більш повно і безпосередньо виражають себе в спонтанній, ініційованій ними самими грі, ніж в словах. А вимагати від дитини, щоб вона розповіла про себе, значить – автоматично споруджувати бар'єр в терапевтичних стосунках, як би кажучи дитині: «Ти повинна піднятися на мій рівень спілкування і використовувати для цього слова».

2. Терапевтична функція гри полягає в наданні дитині емоційного і моторного самовираження, відреагування напруги, страхів і фантазій. Гра надає конкретну форму і вираз внутрішнього світу, дає можливість організувати свій досвід. Для дитини важливий процес гри, а не її результат. Він розігрує минулі переживання, розчиняючи їх у новому сприйнятті і в нових формах поведінки. Аналогічним чином він намагається вирішити свої проблеми та внутрішні конфлікти, програти своє складне становище або збентеження.

В процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

3. Навчальна функція гри полягає в перебудові відносин, розширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадaptaції і соціалізації.

У зв'язку з цим представляється необхідним підкреслити відмінність між поняттями: «навчальна функція гри» та «навчальні (розвивально-спрямовані)

ігри». Дітей не потрібно вчити грати, не потрібно змушувати їх грати. Діти грають спонтанно, не переслідуючи якихось певних цілей. І навчіння, тобто придбання різноманітного досвіду, відбувається поступово і непомітно в процесі гри. А коли ми прагнемо швидше розвинути в дитини асоціативне і абстрактно-логічне мислення, ерудованість, придумуємо спеціальні техніки, методики, називаючи їх іграми, намагаючись впливати на дитину з метою її навчання і виховання, ми, таким чином, блокуємо її емоційність. Її душевний стан, психічний розвиток, самооцінка і формування системи взаємовідносин залишаються поза сферою уваги. Такий навчальний підхід нічого спільного з груповою ігротерапією не має.

Всі три функції пов'язані між собою і реалізуються як в початковому етапі, в спонтанній грі, так і в спрямованій грі, яка зазвичай є імпровізацію будь-якого сюжету.

О. Захаров виділяє низку правил, дотримання яких є обов'язковим в ігротерапії [54, 98]:

- гра застосовується, як засіб діагностики, корекції і навчання;
- вибір ігрових тем відображає їх значущість для дослідника і інтерес для дитини;
- керівництво грою сприяє розвитку самостійної ініціативи дітей;
- спонтанні і спрямовані ігри – дві взаємодоповнюючі фази єдиного ігрового процесу, в якому головне можливість імпровізації;
- співвідношення спонтанного і спрямованого компонентів – залежить не стільки від віку дитини, а скільки від їх клінічних особливостей;
- гра не коментується дорослим;
- спрямований вплив дитини здійснюється за допомогою характеру відтворюваних нею і соціальним педагогом персонажів.

Процес ігрової терапії на думку О. Захарова складається з чотирьох етапів: об'єднання дітей в групу, розповідей, ігор, обговорень.

Отже, ігротерапія – це метод психотерапевтичної дії на дітей і дорослих з використанням гри. Гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками

групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях.

Саме в грі дитина виявляється вільним від примусу і тиску з боку ворожого до неї середовища, а, значить, перед нею розкриваються широкі можливості вираження несвідомих потягів, почуттів і переживань, які не можуть бути прийняті і зрозумілі в реальних відносинах дитини зі світом.

Метою формувального етапу соціально-педагогічного експерименту було створено програму корекції тривожності молодших школярів із використанням різних видів ігротерапії. Гра в психоаналітичній практиці розглядалася як символічна діяльність, в якій дитина, будучи вільним від тиску і заборон з боку соціального оточення за допомогою іграшок, ігрових дій з ними і ролей, виражає в особливій символічній формі несвідомі імпульси і потяги.

Корекційна програма, яка була застосована нами на базі Запорізької гімназії № 31 з експериментальною групою дітей, а саме з учнями 1-А класу, спрямована на зниження рівня тривожності, подолання негативних проявів у спілкуванні та гармонізацію міжособистісних стосунків дітей.

Програма розрахована на 10 занять по 30-35 хвилин, що відповідає віковим особливостям молодших школярів та вимогам до організації корекційної роботи з ними (див. додаток Б).

Основна мета програми – забезпечення можливостей для підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції емоційних станів, в першу чергу, тривожності, розвиток комунікативних умінь та сприяння процесу становлення позитивних відносин у дитячій групі.

Основні завдання програми:

1. Набуття на закріплення молодшими школярами навичок позитивної вербальної та невербальної комунікації.
2. Розвиток навичок експресивної виразності.
3. Розвиток уміння щиро ділитися своїми почуттями та розуміти почуття інших.
4. Розвиток взаємної підтримки, довіри, емпатії.

5. Підкріплення позитивного образу «Я».
6. Оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану.
7. Розвиток уміння здійснювати само пред'явлення в групі однолітків.
8. Стимулювання побудови сприятливих взаємовідносин у групі.

Психолого-педагогічні принципи розвивальної роботи: комплексності; поступового ускладнення розвивальних технік; доступності; системності; зворотного зв'язку; активності; конфіденційності.

Запропонована програма включає комплекс психолого-педагогічних технік прямого і опосередкованого впливу, що забезпечує розвиток емоційної стабільності та стресостійкості дітей та позитивно впливає на формування сприятливих стосунків в дитячому колективі.

Зміст занять передбачає можливість проведення їх як спеціалістом-психологом, соціальним педагогом, так і вчителем початкових класів.

Програма орієнтована на групові форми роботи, як більш ефективні та економічні, проте при необхідності вона може бути доповнена різними видами індивідуальної психолого-педагогічної допомоги дітям та їх батькам.

Тривалість кожного заняття може складати 30-35 хвилин в залежності від стану дітей та складності запропонованих вправ та інших видів роботи.

Головний зміст групових занять складають ігри та психотехнічні вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери, зниження рівня тривожності та формування навичок соціальної поведінки молодших школярів. В ході роботи важливо створити позитивний мікроклімат в групі, забезпечити групову динаміку та взаємодію між дітьми та керівником групи.

М. Бітянова пропонує наступну структуру занять: ритуал привітання, розминка, основний зміст заняття, рефлексія, ритуал прощання.

Ритуали привітання-прощання є важливим моментом роботи з групою, що дозволяють згуртувати дітей, створити атмосферу групової довіри та прийняття, що, в свою чергу, надзвичайно важливо для плідної роботи. Ритуали можуть бути придумані самою групою в ході обговорення, або запропоновані психологом чи педагогом. Ритуали виконуються на кожній зустрічі, в них

повинні брати участь всі діти. З часом контроль за виконанням ритуалів переходить від дорослого до самих членів групи.

Розминка є засобом впливу на емоційний стан дітей, рівень їх активності, стимулює включення до продуктивної діяльності. Розминка може проводитися не тільки на початку заняття, але і між окремими вправами, а також в тому випадку, коли тренер відчуває необхідність змінити актуальний емоційний стан дітей. Вправи для розминки відбираються з урахуванням змісту та завдань конкретного заняття.

Основний зміст заняття є сукупністю вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань розвивального комплексу. Пріоритет тут складають багатофункціональні техніки, що сприяють розвитку емоційної сфери та соціальних навичок дітей. Послідовність вправ повинна передбачати зміну видів діяльності та психофізіологічних станів дітей: від рухливого до спокійного, від складної, напруженої гри до релаксації тощо. Вправи використовуються з урахуванням фактора стомлюваності дітей. Ігор не повинно бути занадто багато, розпочинати та завершувати заняття бажано одною з улюблених вправ дітей, співзвучною з темою заняття.

Рефлексія передбачає ретроспективну оцінку заняття в двох аспектах: емоційному (що сподобалось – не сподобалось, було добре – погано і чому) і смислового (чому це важливо, навіщо ми це робили). Рефлексія попереднього заняття включає спогади дітей про те, чим вони займались минулого разу, що особливо запам'яталось, для чого вони це робили, тощо. Рефлексія наприкінці заняття дає дітям змогу при допомозі дорослого відповісти на питання: для чого це потрібно, як це може допомогти в житті, створює можливість зворотного емоційного зв'язку між соціальним педагогом та учасниками групи.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Результати соціально-педагогічного експерименту дозволяють стверджувати, що ігротерапія – це один з різновидів арт-терапії, що є психотерапевтичним методом, який базується на застосуванні ролівої гри в якості однієї з найбільш інтенсивних методик впливу на особистісний розвиток. Спеціальні вправи, які було застосовано на формульовальному етапі експерименту, сприяли стимулюванню вербальне і невербальне спілкування, проживання через гру ситуаційних завдань.

Ігровою терапією є дієвим методом при роботі з дітьми, так як всі інші методи терапії можуть просто не підходити для роботи з малюками. Адже навіть виявити проблему у дітей, а тим більше її причину, буває досить непросто, оскільки найчастіше вона не лежить на поверхні. Протягом проведення занять ми спостерігали, що гра відображає образ мислення малюків, те, як вони взаємодіють з оточенням і справляються з емоціями. Соціальний педагог, контролюючи ігровий процес дитини, може навчати її, як справлятися зі складними почуттями або ситуаціями. Методи ігротерапії дозволяли нам м'яко і обережно проводити діагностику емоційного і психічного стану малюка, виявляти причину виниклої проблеми, скоригувувати її, надавати дитині можливі шляхи її подолання.

Гра є не тільки одним з найулюбленіших занять малюків, а й провідною діяльністю дітей, починаючи з ранніх років і до шкільного віку. За допомогою гри відбувається розвиток моторних функцій і когнітивних здібностей у дитини. Також вона є головним методом навчання для дитини. Ігротерапія являє собою відгалуження арт-терапії, надання допомоги та досягнення психологічного комфорту індивіду за допомогою ігрової діяльності. Вона являє собою досить ефективний корекційний метод для роботи з дітьми, що мають абсолютно різні психічні особливості.

При виборі методів ігротерапії потрібно виходити з вимог конкретних цілей корекційного впливу і з того, наскільки стійкі показники результативності

впливу на індивіда саме ігрової терапії. Як параметр ефективності ігротерапії враховується спрямованість дітей до підтримки комунікацій і взаємодії з оточенням в колективі. Це проявляється в позитивних особистісних трансформаціях, зрушеннях, що виникають у самосвідомості, поліпшення психоемоційного самопочуття, позитивну динаміку інтелектуального розвитку внаслідок зняття емоційної тривожності і напруги. Так, наприклад, ігротерапія спілкування полягає в заняттях рухомого характеру, які допомагають вибудовувати позитивні, емоційно теплі стосунки з дітьми. Заняття ігротерапії не вимагають специфічного обладнання, а її техніки носять більше інтуїтивний характер.

Проведені заняття переконливо свідчать про те, що за допомогою ігор дитину можна навчити правильній побудові діалогу, знизити її гіперактивність, можна навчити дітей вільніше взаємодіяти з оточенням, підвищити шкільну успішність, зменшити їх гіперактивність, агресивність та інші розлади поведінки.

Отже, роль ігротерапії для маленького індивіда величезна. Ігровий процес допомагає дитині легше і швидше навчатися, здобувати навички, які їй знадобляться в подальшому житті.

На контрольному етапі експерименту було проведено повторне обстеження дітей контрольної та експериментальної групи.

Аналіз результатів повторної діагностики за тестом тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амен, дозволяють нам стверджувати, що у дітей ЕК в цілому знизилися показники тривожності. Про це свідчить те, що учні обирали позитивне обличчя в малюнках, моделюючих відносини дитина-дорослий, і в ситуаціях, моделюючих повсякденні дії. Разом з тим у роботах дітей контрольної групи рівень тривожності виражався у негативному емоційному виборі ситуацій, що моделюють відносини дитина – дитина.

Високий рівень тривожності учнів ЕГ знизився з 57 % до 15 %, відповідно збільшилась кількість учнів з низьким рівнем тривожності з 18 % (до проведення формувального етапу експерименту) до 63 % учнів. Отримані

дані дають підставу стверджувати, що витримується баланс позитивних / негативних стимулів у виховному процесі дитини, а середовище виховання для дитини повністю відповідає її потребам. Отримані дані дітей КГ фактично не відрізняються від тих, що були на контрольному етапі експерименту тобто, вимоги, що пред'являються, і умови, які створені для дитини, непосильні та їй потрібна допомога. До того ж необхідно звернути увагу на методи виховання, на особливості особистості дитини, її оточення і виробити стратегію, яка дозволить знизити рівень ІТ та зробити вплив стресогенів безпечним для психіки дитини (табл. 2.6.).

Дані повторної діагностики проєктивної методики «Неіснуюча тварина» показали суттєві позитивні зрушення у дітей експериментальної групи. Такі результати дозволяють нам стверджувати, що у дітей ЕК в цілому знизилися показники тривожності. Зображені тварини дітей експериментальної групи переважно мали кумедний вигляд, переважали світлі, теплі кольори. Разом з тим у малюнках дітей контрольної групи міра тривожності виражалася зображенням великої кількості тварин, їхнім розташуванням та наявністю гострих кутів, численні самовиправлення.

Особливо показовими є безглузді виправлення, тобто такі, які не ведуть до реального поліпшення результату. До того ж залишилися на малюнках прямі символи тривоги, а саме намальовані тварини мали закритий рот округлої форми, великі очі та різко продавлені лінії, видимі навіть на зворотному боці листа, різке збільшення розмірів малюнка, так, що він займає практично весь аркуш. На дитячих малюнках дітей КГ переважали темні, сірі кольори (табл. 2.7.).

Результати діагностики тесту О. Захарова на оцінку рівня тривожності дитини, проведений з батьками, переконують у зниженні показників тривожності у дітей ЕГ. Про це свідчать також індивідуальні бесіди соціального педагога з батьками, у сім'ях яких дитина помітно змінилась у своїй поведінці. Стала більш спокійною, засипає та спить спокійно, із задоволенням йде до школи, діти більш рішучі та впевнені у своїх вчинках. Суттєвих зрушень у

дітей КГ не відбулося (табл. 2.8.).

Таблиця 2.6.

Динаміка результатів діагностики за тестом тривожності Р. Теммла, М. Доркі,
В. Амен

Клас	Всього учнів	До експерименту			Після експерименту		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1-А	30	57 %	25 %	18 %	15 %	22 %	63 %
КГ 1-Б	29	54 %	27 %	19 %	50 %	25 %	25 %

Таблиця 2.7.

Динаміка результатів діагностики тривожності за проективною методикою
«Неіснуюча тварина»

Клас	Всього учнів	До експерименту			Після експерименту		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1-А	30	44 %	33 %	23 %	11 %	19 %	70 %
КГ 1-Б	29	48 %	40 %	12 %	46 %	38 %	16 %

Позитивні зрушення відбулися і під час повторної діагностики за проектною методикою «Малюнок сім'ї». Показниками сприятливої сімейної ситуації на малюнках учнів ЕГ є зображення всіх членів родини, відсутність ізольованих членів родини та зайвих предметів, загальна діяльність всіх членів родини та їхня оберненість одне на одного.

Також на роботах дітей переважали світлі яскраві кольори та усміхнені позитивні обличчя. Рівень тривожності у дітей КГ не змінився. Малюючи свою

родину, деякі діти зображували усі фігури дуже маленькими і розташовували їх на нижній частині аркуша.

Таблиця 2.8.

Динаміка результатів діагностики тривожності за тестом О. Захарова,
проведений з батьками

Клас	Всього учнів	До експерименту			Після експерименту		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1-А	30	50 %	33 %	17 %	13 %	20 %	67 %
КГ 1-Б	29	59 %	24 %	17 %	55 %	29 %	16 %

Це може свідчити про експресивність дитини, про її почуття неповноцінності в сімейній ситуації. На деяких малюнках переважали не люди, а речі, найчастіше меблі. Передбачається, що це також показує емоційну заклопотаність дитини з приводу своєї сімейної ситуації, яка тривожить її, і вона як би відкладає малювання членів родини, а малює речі, які не мають настільки сильної емоційної значимості. Коли відносини дитини конфліктні й тривожні, емоційно неоднозначно зафарбовані, у своїх роботах учні використовували штрихування в зображенні того члена родини, з яким у них не склалися ефективні зв'язки. В аналогічних випадках можна спостерігати стирання і перемальовування. Результати представлені в таблиці 2.9.

Таким чином, після проведення констатуючого етапу експерименту було відібрано дітей, які проявляли ознаки тривожності, тобто всі учні, як КГ так і ЕГ мали високий рівень тривожності. Після проведення експерименту загальний рівень тривожності у дітей ЕГ знизився до 36 %, натомість у дітей КГ цей відсоток суттєвих змін не зазнав.

Проаналізувавши отримані результати виявилось, що поставлена на початку мета програми корекції підтвердилась, а саме: рівень тривожності

молодших школярів значною мірою знижується після проведення комплексної програми педагогічної корекції тривожності учнів молодших класів.

Таблиця 2.9.

Динаміка результатів діагностики тривожності за проектною методикою
«Малюнок сім'ї»

Клас	Всього учнів	До експерименту			Після експерименту		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1-А	30	43 %	30 %	27 %	13 %	10 %	77 %
КГ 1-Б	29	55 %	34 %	11 %	52 %	31 %	17 %

Підводячи підсумки повторного діагностування учнів 1-А та 1-Б класів за допомогою обраних ефективних методик, виявлено динаміку середнього показника рівнів тривожності молодших школярів. Результати представлені в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Динаміка середнього показника рівнів тривожності

Клас	Всього учнів	До експерименту			Після експерименту		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
ЕГ 1-А	30	48,4 %	30,3 %	21,3 %	13 %	17,7 %	69,3 %
КГ 1-Б	29	54 %	31,3 %	14,7 %	50,8 %	30,7 %	18,5 %

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи свідчать, що включена комплексна програма педагогічної корекції тривожності молодших школярів, позитивно впливає на результати підвищення самооцінки, розвиток

навичок саморегуляції емоційних станів, в першу чергу, тривожності, розвиток комунікативних умінь та сприяє процесу становлення позитивних відносин у дитячій групі.

ВИСНОВКИ

Визначення і узагальнення соціально-педагогічних умов подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку має вирішальне значення для оптимального розвитку і формування емоційної сфери особистості учня не лише на даному віковому етапі, а й впродовж всього наступного розвитку дитини.

У межах виконання першого завдання проаналізовано концептуальні підходи до вивчення проблеми тривожності у наукових дослідженнях; узагальнено психологічні особливості розвитку тривожності у молодшому шкільному віці. Вказано, що тривожність – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості. До психічних проявів тривожності відносяться: переживання занепокоєння, хвилювання, безсилля, безпорадність, розгубленість, роздратованість, страх, смуток, тривога. Особливо важливим є вивчення тривожності у дошкільному та молодшому шкільному віці, коли закладаються основи для міцного психоемоційного здоров'я дитини. Вказано, що у 3-5 років для дітей характерні страхи самотності, темряви й замкненого простору. В 5-7 років провідним стає страх смерті. Фахівці вважають, що у дошкільному та молодшому шкільному віці більш тривожні хлопчики, а після 12 років – дівчатка.

Визначено основні фактори, які впливають на невротизацію та тривожні стани у дітей: генетичні передумови, соціальне оточення, стиль сімейного виховання. Також до тривожних станів призводять непорозуміння у стосунках дитини і значимого дорослого (батька, матері, вихователя), проблеми взаємин з однолітками, низька самооцінка, неадекватність сприйняття світу, схильність до запам'ятовування тільки негативних сторін подій, що відбуваються навколо, очікування агресивної поведінки у ставленні оточуючих до дитини. Серед

найбільш значимих причин виникнення тривожності у дітей молодшого шкільного віку виокремлено обумовленість її виникнення міжособистісними взаємини з найближчими рідними. Зокрема, тривожність передається дитині від напруженої, тривожної матері і/або виникає внаслідок невпевненості дитини у батьківській любові і підтримці.

Виникнення особистісної тривожності зумовлене незадоволеністю основних потреб молодшого школяра та переживанням, у зв'язку з цим, постійно діючих фрустраційних станів. Поведінкові прояви особистісної тривожності полягають в загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість та продуктивність.

Умови подолання особистісної тривожності пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії факторів, що її зумовлюють. До них належать психологічні та педагогічні умови подолання таких основних їх форм, пов'язаних з дією даних факторів: шкільної тривожності (забезпечення дитині комфортних психофізіологічних умов перебування в школі; індивідуального підходу в навчанні і вихованні молодших школярів; створення умов для розвитку довільності, самостійності; оволодіння компонентами навчальної діяльності; вироблення критеріїв особистісного успіху; розвиток мотиву компетентності та ін.); міжособистісної тривожності (культивування доброзичливості; взаємодопомоги, взаємоповаги у стосунках між учнями класу в процесі навчальної діяльності; розширення взаємної довіри, підтримки між вчителем і учнем, учнем і однокласниками; підтримання в класі атмосфери прийняття дитини, незалежно від успішності навчання та ін. Знання та впровадження в практику шкільного життя цих умов дозволяє не лише подолати тривожність, а й забезпечує інтелектуальне та особистісне зростання учнів, адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфер їх особистості.

Визначено рівні та показники прояву та критерії особистісної тривожності: високий – дитина не здатна адаптуватися до подразника, знизити рівень його значущості, тому майже завжди переживає фрустрацію і відчуває

страх, агресію чи апатію; середній – часто не здатна адаптуватися і тому переживає незадоволення та відчуває хвилювання, напругу, роздратування; низький – інколи відчуває незадоволення та емоційний дискомфорт, але здатна адаптуватися до подразника.

Розроблено програму роботи по забезпеченню соціально-педагогічних умов та впровадженню системи практичних вправ методом ігротерапії для подолання особистісної тривожності, дотримання яких на початковому етапі шкільного навчання закономірно запобігає виникненню та закріпленню особистісної тривожності молодших школярів.

У межах виконання четвертого завдання дослідження розроблено та апробовано програму психологічної допомоги дітям молодшого віку у подоланні їх тривожності, здійснено аналіз ефективності її впровадження. Мета корекційної програми соціально-педагогічної допомоги молодшим школярам у подоланні їх тривожності – забезпечення можливостей для підвищення самооцінки, розвиток навичок саморегуляції емоційних станів, в першу чергу, тривожності, розвиток комунікативних умінь та сприяння процесу становлення позитивних відносин у дитячій групі.

Після проведення занять за розробленою програмою соціально-педагогічної допомоги учням молодших класів у подоланні їх тривожності було проведено контрольне дослідження, у ході якого відзначено позитивну динаміку змін у проявах тривожності дітей експериментальної групи. Серед дітей експериментальної групи, які мали високі показники тривожності, виявлено значне зменшення кількості учасників з неоптимальними показниками психічного стану та тривожності. Більше половини цих дітей стали проявляти оптимальні показники тривожності (або її відсутність) та характеризувалися позитивним психічним станом. Отже, доведено ефективність програми соціально-педагогічної допомоги дітям молодшого віку у подоланні їх тривожності, що дозволяє рекомендувати її до впровадження у роботу соціального педагога для оптимізації їх психічного стану та зниження показників тривожності.

Подальші перспективи дослідження цієї проблеми ми вбачаємо у більш ґрунтовному аналізі проблеми шкільної тривожності в системі міжособистісних та сімейних стосунків, у визначенні конкретного впливу тих факторів, які провокують виникнення і закріплення тривожності саме в цих сферах життєдіяльності молодшого школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 672 с.
2. Аминникова Н. С. Адаптация первоклассников к школьным условиям. URL : <http://festival.1september.ru/articles/314289/>
3. Астапов В. М., Малков Е. Е. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика : монография. Москва : МПСИ, 2011. 368 с.
4. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі / упоряд. Т. Бишова, О. Кондратюк. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. 311 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Наука, 1968. 464 с.
6. Брель Е. Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера РАО. Томск, 1996. 21 с.
7. Бурлачук Л. Б., Грабская Н. А., Кочарян А. С. Основы психотерапии. Киев : Ника-Центр; Москва : Алетея, 1999. 232 с.
8. Вавилов Ю.П. Игры для внимательных и сообразительных. Ярославль : Академия Холдинг, 2002. 111 с.
9. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М. Гамезо и др. Москва : Педагогическое общество России, 1984. 512 с.
10. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. С. 35-39.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1996. 536 с.
12. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б., Запорожец А. В. К анализу теории

- Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д. Флейвелла «Генетическая психология Ж. Пиаже». Москва : Изд-во Московского университета, 1967. 272 с.
13. Гарбузов В. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. Санкт-Петербург : АО «Сфера», 1994. 160 с.
 14. Дідук І. А. Взаємини між дітьми в сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2000. 21 с.
 15. Еткін Д. Б. Психологія гри. *Початкове навчання і виховання*. 2009. № 5. С. 12-19.
 16. Зайцев Т. П. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. Київ : ІНК ОС, 2005. 366 с.
 17. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва : ЭКСМО, 2000. 448 с.
 18. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Ленинград : Медицина, 1982. 411 с.
 19. Изард К. Е. Страх и виды тревожности. *Тревога и тревожность* / сост. и общая редакция В. М. Астапова, К. Е. Изард. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 109-123.
 20. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. Челябинск, Санкт-Петербург : Питер, 1999. 324 с.
 21. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності у молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1. Том 1. 2014. С. 98-103.
 22. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги : в школе и дома. *Семья и школа*. 1988. № 7. С. 35-39.
 23. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия, искусство отношений. Москва : Институт практической психологии, 1998. 368 с.
 24. Литвиненко С. А. Ігротерапія. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.
 25. Марінушкіна О. Діагностика шкільної дезадаптації дітей молодшого

- шкільного віку. *Діагностичний інструментарій психолога* / упоряд. Т. Гончаренко. Київ : Шкільний світ, 2008. 299 с.
26. Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О. *Порадник практичного психолога*. Харків : Основа, 2007. 115 с.
 27. *Методы эффективной психокоррекции : Хрестоматия* / сост. К. В. Сельченко. Минск : Харвест, 2003. 816 с.
 28. Микляева А. В, Румянцева П. В. *Школьная тревожность : диагностика, профилактика, коррекция*. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 248 с.
 29. Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г. *Психологічна допомога дітям з тривожними станами*. Київ : Шкільний світ, 2011. 112 с.
 30. Орехова О. А. *Цветовая диагностика эмоций ребенка*. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 112 с.
 31. Осипова А. А. *Общая психокоррекция*. Москва : Сфера, 2001. 510 с.
 32. Павелків Р. В., Цигипало О. П. *Дитяча психологія*. Київ : Академвидав, 2008. 337 с.
 33. Панфилова М. А. *Игротерапия общения : тесты и коррекционные игры*. Москва : ГНОМ и Д, 2007. 156 с.
 34. Прихожан А. М. *Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст*. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.
 35. Прихожан А. М. *Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика*. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
 36. Прихожан А. М. *Тревожность и страх у младших школьников : руководство практического психолога* / под ред. И. В. Дубровиной. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1995. 327 с.
 37. *Профілактика и терапія засобами мистецтва : науково-методичний посібник* / під заг. ред. О. І. Пилипенка. Київ : А.Л.Д., 1996. 56 с.
 38. *Психология индивидуальных отличий* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер,

- В. Я. Романова. Москва : АСТ, 2008. 391 с.
39. Психолог в детском дошкольном заведении / под ред. Т. В. Лаврентьевой. Москва : Новая школа, 1996. 296 с.
 40. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 178 с.
 41. Разумова А. В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2004. 23 с.
 42. Роджерс К. О групповой психотерапии. Москва : Гиль-Эстель, 1993. 224 с.
 43. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. Москва : Академия, 1997. 176 с.
 44. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 58 с.
 45. Сердюк В. Дидактичні ігри з молодшими школярами. *Початкова школа*. 1998. № 8. С. 28-30.
 46. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Дарвест; Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. 419 с.
 47. Тонконог К. А. Психолого-педагогічні аспекти подолання тривожності першокласників-шестирічок. *Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні*: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 12-13 квітня 2007 р.). Мелітополь, 2007. С. 91-95.
 48. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.
 49. Хейзинг Й. Статьи по истории культуры. Москва : Прогресс, 1997. 22 с.
 50. Шмаков С. А. Игры учеников – феномен культуры. Москва : Новая школа, 1994. 14 с.
 51. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. Москва : Знание, 1981. 191 с.
 52. Beesdo K., Knappe S., Pine D. Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatr Clin*

North. 2009. Vol. 32. P. 483-424.

53. Murray L., Creswell C., Cooper P. The development of anxiety disorders in childhood: an integrative review. *Psychological Medicine*. 2009. Vol. 39 (9). P. 1413-1423.
54. Spielberger C. Assessment of emotional states and personality traits : measuring psychological vital signs. *European Psychologist*. 2006. Vol. 1 (4). P. 297-303.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Опитувальник оцінювання рівня тривожності та схильності до неврозу»

Автор: О. Захаров

Мета: визначення рівня тривожності та ознак психічного напруження дитини.

Вік: дошкільники та молодші школярі (батьки).

Тестовий матеріал

Інструкція. Шановні батьки, прочитайте подані нижче твердження та поставте відмітку навпроти тієї відповіді, яка найбільше підходить до характеру, поведінки вашої дитини.

з/н	Запитання	Так	Іноді	Ні
1	Легко засмучується, багато переживає			
2	Часто плаче, скиглить, довго не може заспокоїтись			
3	Вередує, дратується через дрібниці			
4	Часто ображається, не переносить будь-яких зауважень			
5	Трапляються випадки агресії			
6	Заїкається			
7	Гризе нігті			
8	Смокче пальці			
9	Поганий апетит			
10	Вживає їжу вибірково			
11	Важко засинає			
12	Спить неспокійно			

з/н	Запитання	Так	Іноді	Ні
13	Неохоче прокидається			
14	Часто кліпає			
15	Неспокійні, імпульсивні рухи			
16	Не вміє зосереджуватись, швидко відволікається			
17	Намагається бути тихим			
18	Боїться темряви			
19	Боїться самотності			
20	Боїться невдач, невпевнена у собі, нерішуча			
21	Відчуває почуття неповноцінності			

Обробка результатів діагностики:

За кожен відповідь «так» нараховується - 2 бали, «іноді» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Якщо Ви отримали суму:

- 28-42 - невроз, високий рівень психоемоційного напруження;
- 20-27 - невроз був чи буде найближчим часом;
- 11-19 - нервовий розлад, середній рівень психоемоційного напруження;
- 7-13 - низький рівень психічного напруження, дитині необхідна увага;
- до 7 балів - відхилення незначні і проявляються як вікові особливості розвитку дитини.

Додаток Б

Програма використання ігротерапії соціальним педагогом у профілактиці особистісної тривожності молодших школярів

Заняття 1. Мета: Знайомство, розвиток навичок невербальної взаємодії, емоційної чутливості, емпатії.

Повідомлення загальної мети роботи групи.

Діти сідають в коло. Керівник повідомляє дітям, що вони будуть зустрічатися разом на спеціальних заняттях. Ці заняття не будуть схожі на уроки. На них можна буде гратися, малювати, а головне – поділитися своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу або підтримку, навчитися краще розуміти себе та інших, дізнатися про себе та інших багато нового та корисного.

Правила групової взаємодії.

Для успішної діяльності тренінгової групи доцільно розробити та засвоїти правила групової взаємодії. Для дітей їх не повинно бути занадто багато. Головними можуть бути такі:

- Говорити коротко, конкретно і тільки про те, що думаєш або відчуваєш сам.
- Слухати товаришів уважно, не перебиваючи.
- Критикувати не людину, а конкретний вчинок.
- Критикувати лише в доброзичливій формі, бажано, щоб критика супроводжувалась конкретною порадою та впевненістю у можливості виправлення недоліків або помилок.

Гра «Знайомство»

Кожному учаснику пропонується обрати собі будь-яке ім'я, яким він хотів би, щоб його називали інші. Ця процедура має діагностичний зміст, вона виявляє бажаний об'єкт ідентифікації дитини. Найчастіше молодші школярі обирають імена дівчаток і хлопчиків, іноді не ті, якими називають їх самих.

Вибір не свого імені може бути ознакою неприйняття себе. Так може виявлятися відчуття власного неблагополуччя у дитини. На першому занятті не слід виявляти, чому дитина назвала себе по іншому, щоб не відштовхнути її. Зробити це можна пізніше, коли діти адаптуються до нової форми роботи та відчують довіру до керівника групи. Повторивши по черзі (по колу) своє ім'я, діти придумують і малюють його символ-образ, наприклад у вигляді піктограми. Цей символ діти малюють на обкладинці власного щоденника, як би підписуючи його. Після цього пропонується гра «Гості», яка дозволяє запам'ятати нові імена учасників групи та виявити характер міжособистісних стосунків.

Гра «Гості»

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

Рухлива гра «Море хвилюється..»

Знайома всім дітям і дорослим гра була дещо змінена відповідно до мети програми. Діти обирають одного, хто повертається спиною до інших, і промовляє «Море хвилюється раз...». Після рахунку «три» діти повинні завмерти в незвичайній позі. Керівник гри підходить по черзі до кожного учасника «включає» його і намагається відгадати кого і в якому стані він зобразив. Потім дитина сама розповідає, що вона хотіла зобразити. При цьому керівник обов'язково аналізує разом з групою виразні невербальні засоби

передачі задуманого образу (міміка, погляд, жести, тощо), обговорює наскільки вдалим був їх вибір. Під час даної гри діти навчаються розпізнавати і «читати» емоційні стани інших людей, адекватно передавати свої. Гра також допомагає коректувати нетерплячість. Слід пам'ятати, що участь у всіх вправах є добровільною, не можна заставляти дитину, можливо вона ще не досягла необхідного рівня адаптації в групі.

Вправа гра «Слухаємо себе»

Дітям пропонується сісти в зручній позі. На 1-2 хвилини заплющити очі, розслабитися, прислухатись до себе, «заглянути в себе» і подумати: що кожен відчуває, який у нього настрій. В той же час керівник малює крейдою на дошці або прикріплює плакат з зображеннями різних емоційних станів людини: радості, злості, страху, подиву, спокою. Діти по черзі розповідають, не відкриваючи очей, як вони себе відчувають, який у їх настрій. Після цього тренер пропонує дітям відкрити очі і подивитися на схематичні зображення різних емоційних станів. Разом з керівником групи обговорюються особливості мімічної експресії обличчя в кожному випадку: положення брів, куточків рота, очей. Вправа дозволяє діагностувати емоційне самопочуття учасників групи, ступінь прийняття ними форм і методів роботи. Завершуючи вправу, керівник просить дітей швидко та схематично зобразити свій стан та настрій.

Вправа «Шосте почуття»

Ця вправа використовується як діагностичний метод вивчення ступеня єдності групи. Для цього дітям пропонується відповісти на питання, але не від себе, а як би від усіх учасників групи, так, як, на їх думку, відповіла би більшість. Відповіді діти повинні мовчки обрати із запропонованих. Не називаючи ніяких варіантів вголос, інакше гра не відбудеться, «не буде цікаво». Пропонуються питання наступного плану: який у більшості групи улюблений день тижня? Яка найулюбленіша пора року? Яке найулюбленіше число 2, 3, 4 чи 9? Яку геометричну фігуру вибрала група: ромб, трикутник, квадрат чи коло? Що хотіли б робити учасники групи у даний момент? Після виконання першої частини завдання керівник знову зачитує питання і варіанти відповідей,

а кожна дитина піднімає руку в тому випадку, якщо прозвучала його відповідь. Проводиться експрес-обробка результатів виконання завдання. Найбільша кількість відповідей на дане питання вважається думкою групи, діти визначають його по кількості піднятих рук. Так, керівник говорить «понеділок» і рахує скільки учнів підняло руки, потім «вівторок» і знову підраховується кількість піднятих рук і т. д. по кожному питанню. Діти тут же отримують інформацію про ступінь розвитку в них «шостого почуття». Ця вправа повторно проводиться на заключному етапі тренінгу для того, щоб порівняти наскільки зросла групова єдність та згуртованість дітей.

Малювання на тему «Мій найщасливіший день»

Дітям пропонується протягом 5 хвилин пригадати і намалювати найщасливіший день у своєму житті. Керівник групи просить дітей пригадати, що вони відчували в той день, чим він запам'ятався, пропонує «поділитися» своєю радістю з іншими дітьми. Малювання сприяє невербальному вираженню переживань, про які дитина не завжди може розповісти. Аналіз розповідей, кольорових рішень, змісту малюнків дає змогу в певній мірі діагностувати рівень їх домагань. Доброзичливе обговорення малюнків, розуміння почуттів дітей, стимулююча похвала знімає бар'єри спілкування, емоційну напругу дітей і створює відчуття «захищеності в групі». По закінченню обговорення малюнків керівник бажає дітям, щоб в їхньому житті було більше щасливих днів, і звертає увагу на те, що часто це залежить від них самих.

Вправа гра «Веселка»

Діти сідають зручно, заплющують очі і протягом 1-2 хвилин уявляють легку, прекрасну веселку, гру кольорів і себе в спокійному, приємному, розслабленому стані. Керівник настроює дітей на відчуття спокою, розслабленості. По закінченні вправи обговорюється, що відчули діти під час її виконання, хто «бачив» щось незвичайне. Закінчується заняття тим, що діти встають, потягаються та рухами рук над головою зображують веселку.

Ритуал прощання. Гра «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 групи. Керівник цікавиться враженнями дітей від заняття, дякує групу за роботу та запрошує на наступну зустріч.

Заняття 2. Мета: Розвиток навичок невербальної взаємодії, вміння розуміти свої емоції та досягати поставленої мети.

Ігра з гудзиками. «Гудзиковий масаж»

Заповніть велику коробку (наприклад, з-під взуття) гудзиками. Бажано, щоб їх було багато. А тепер разом з дитиною зробіть таке:

- опустіть руки в коробку;
- поведіть долонями по поверхні коробки;
- захопіть гудзики в кулаки, трошки підніміть і розтисніть кулаки;
- зануруйте руки глибше в «гудзикове море» і «поплавайте» в ньому;
- перетирайте гудзики в ньому;
- перетирайте гудзики між долонями;
- пересипайте їх з долоні в долоню;
- спочатку однією рукою, а потім іншою, потім двома руками захопіть трішки гудзиків і відпустіть;
- беріть у руки по одному різноманітному гудзику: великий, витягнутий, квадратний, гладенький, перекочуйте їх між долонями, поступово збільшуючи амплітуду рухів;
- ці рухи можна зробити зовнішніми сторонами долонь.

А тепер перемістіть коробку на підлогу:

- занурте у коробку голі ступні;
- виконуйте кругові рухи;
- глибоко занурюйте ноги в гудзики, поворушіть пальцями ніг;
- перебирайте гудзики пальцями ніг;

- перебирайте гудзики між ступнями;
- захопіть гудзики пальцями ніг, підніміть і розтисніть пальці.

Коментар. Масаж активізує так званий «мануальний інтелект» через масаж кінчиків пальців, рук, долонь. Таким чином відбувається сенсорно-моторний розвиток, який є передумовою успішної взаємодії з навколишнім світом. Масаж ніг важливий для активізації життєво важливих центрів організму.

Вправа гра «Зустріч»

Учні стають у два кола: зовнішнє і внутрішнє, обличчям один до одного і, використовуючи невербальні засоби спілкування, по черзі вітаються з кожним учасником протилежного кола так, начебто вони зустріли: друга; приятеля; учня із свого класу; учня із паралельного класу; сусіда; ворога; хлопчика або дівчинку, який (яка) подобається; вчителя; незнайомця; батьків свого однокласника, маленьку дитину тощо. Тренер періодично змінює завдання.

Після завершення вправи проводиться обговорення на тему:

- Які відчуття, емоції були в тебе, коли доводилося вітатися з однолітком, старшою за тебе людиною, молодшим, незнайомцем?
- Як змінювалися твої жести, рухи, емоційний стан?
- Які, можливо, були труднощі?
- Як це пов'язано із твоєю поведінкою в житті?

Під час обговорення дається можливість висловлюватись кожному бажуючому. Тренер звертає увагу дітей на те, що у різних життєвих ситуаціях, у спілкуванні з різними людьми ми діємо по-різному. Також необхідно акцентувати увагу учнів на усвідомленні своїх актуальних відчуттів за принципом «тут і тепер». Тренер слідкує за дотриманням правил надання зворотного зв'язку.

Вправа допомагає учням усвідомити, що наші дії, міміка завжди відбивають емоційне ставлення до співрозмовника. Щоб краще розуміти емоції співрозмовника, можна аналізувати його жести і міміку. В свою чергу для того, щоб бути зрозумілим для інших, треба вміти невербально проявляти свої

емоції.

Рухлива гра «Молекули»

Учні рухаються в хаотичному порядку, не торкаючись один одного, без будь-якої взаємодії, уявляючи себе «молекулами» одного тіла, і зосереджуючись на своїх емоціях. Тренер дає команду продовжувати рух, але оновлює завдання. Учні повинні, зустрічаючись один з одним, на короткий час зупинитися і, дивлячись в очі один одному, намагатися зрозуміти: «Що я відчуваю?»

Тренер пропонує невербально проявляти певні емоції: посміхатися один одному; сердитися; підозрювати; ображатися; вихвалитися; боятися; дивуватися; пустувати; заздрити; ненавидіти; жаліти; радіти тощо.

В будь-який момент тренер може «перетворити» учасників на «камінь». Це означає, що після того, як тренер вимовив: «Камінь!», учасники групи повинні завмерти на місці, зосереджуючись на своїх актуальних внутрішніх відчуттях, емоціях. Після команди тренера: «Рух!» учасники продовжують рухатися.

Обговорення, обмін почуттями, враженнями:

- Чи вдалося зрозуміти свої емоції?
- Як змінювався ваш внутрішній стан, коли виражали мімікою різні емоції?
- Що відбувалось із відчуттями, коли треба було «перетворитись на камінь»?
- Чи відчували ви емоції іншої людини? Що вразило?
- Коли було найнеприємніше? Ви можете поділитися своїми почуттями із партнером.
- Як в житті ви визначаєте своє ставлення до іншої людини?

Під час рефлексії ведучий акцентує увагу дітей на вмінні усвідомлювати свої актуальні почуття, емоції. Важливо показати учням на їх власному досвіді, що існує великий спектр емоцій, почуттів. Кожен може відчувати як позитивні, так і негативні емоції. Встановлення балансу між ними допомагає людині

краще адаптуватися у житті. Діти повинні усвідомити, що можна навчитися регулювати свій емоційний стан, в першу чергу, почуття тривоги.

Психологічний коментар. У спілкуванні емоційне сприйняття співрозмовника значно впливає на характер взаємовідносин. Зазвичай, неприємно відчувати на собі негативні емоції іншого.

Учні роблять висновок: якщо хтось проявляє на твою адресу негативні емоції, то це не означає, що ти поганий, але може означати, що співрозмовник не задоволений твоїми діями (вони для нього неприємні або незрозумілі). Якщо ти сам часто не задоволений чужими діями, то розберися у собі: що тобі неприємно чи не зрозуміло? Тривалі негативні емоції шкодять здоров'ю та заважають порозумітися із співрозмовником, не породжуючи конфлікту. Тому краще встановити причину непорозуміння та щиро висловити свої почуття.

Гра «Ціль»

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

Після проведення гри обговорюються питання:

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

В ході проведення вправи тренер стежить за організацією безпечного

простору під час пересування учнів, заохочує учасників допомагати один одному, якщо хтось залишився без стільця. Після обговорення тренер звертає увагу учнів на те, що найшвидше та найефективніше досягти ціль можна годі, коли в цьому прагненні ми достатньо поважаємо оточуючих та, разом з цим, пам'ятаємо про свої потреби.

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

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

На завершення заняття можна запропонувати традиційну гру «Посмішка по колу».

Заняття 3. Мета: Розвиток уваги, уміння визначати власний емоційний стан, формування позитивного ставлення до школи, навичок спілкування та поведінки в ситуаціях емоційної напруги.

Рухлива гра «Будь ласка»

Існує декілька варіантів гри. Її суть полягає в тому, що ведучий подає команди, виконувати які діти повинні, коли вони супроводжуються певним звертанням. Для даного заняття можна обрати слово «будь ласка». Якщо це слово не пролунало, а деякі діти виконали команду, то вони вибувають з гри. Команди можуть бути самими різноманітними, наприклад: «ліворуч», «праворуч», «кругом» тощо. Гра розвиває увагу дітей та допомагає їм зняти емоційну напругу на початку заняття.

Гра «Наші емоції»

Для даної вправи керівнику потрібен набір карток або плакат із зображенням різних емоційних станів людини. При роботі з картками пропонується серія завдань: назвати емоційні стани, зображені на картках; розділити аркуш паперу на дві половини і перемалювати схематичні зображення так, щоб зліва розташувались емоційні стани, які дітям

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

Для виконання цієї частини завдання можна пригадати етюд «Слухаємо себе». При обговоренні різних емоційних станів керівник звертає увагу на самопочуття дітей в групі, констатує наявність підвищеної тривожності у окремих членів групи.

Бесіда гра «Чарівне слово»

Логічним продовженням гри є коротка бесіда про силу чарівного слова «будь ласка», про наслідки ввічливості та грубощів, про те яке враження справляє ввічлива, а яке груба людина, і яка з цих двох тактик вирішення проблем є більш ефективною.

Гра «Подобається – не подобається»

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

- Що мені не подобається в школі?
- Що мені не подобається вдома?
- Що мені не подобається взагалі в житті?

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

- Що мені подобається в школі?
- Що мені подобається вдома?
- Що мені подобається взагалі в житті?

Діти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається в школі, вдома і в житті. Важливою є саме така послідовність відповідей: спочатку негативні, потім позитивні, щоб показати, що не все в

житті так погано, є позитивні моменти і хороші люди. Ця вправа дозволяє отримати інформацію про характер взаємовідносин дитини з однокласниками, членами сім'ї, оточуючими, про те яке місце і роль визначає для себе дитина в класі, в сім'ї, як дитина сприймає себе серед інших.

Вправа гра «Продовжи речення»

При проведенні даної вправи керівник продовжує збір інформації про учасників групи. Для цього дітям пропонується серія проєктивних питань. Учні пропонується продовжити речення першими, що приходять на ум фантазіями, не роздумуючи занадто довго, бо правильних чи неправильних відповідей не існує. На аркуші паперу діти записують продовження фраз: «Більше всього я боюсь..», «Я злюсь, коли...», «Мені сумно, коли...». По відповідям можна оцінити здатність дитини до рефлексії власних переживань. Відповідь «не знаю» може свідчити про недостатній розвиток цієї здібності, або про високу значимість проблеми, що викликає жах.

Вправа гра «Дай мені книгу»

Керівник пропонує дітям уявити себе в наступній ситуації. Учень приходить в клас і бачить на столі цікаву книгу в красивому перепльоті. Йому дуже хочеться взяти її, подивитися малюнки. Він підходить до столу. Але в цей момент книжку бере інший учень. А книгу подивитися так хочеться ! Як бути? Як її отримати ? Діти програють ситуацію по черзі, парами. Після програвання ситуації всіма учасниками групи проводиться обговорення варіантів її вирішення, і діти спільно з керівником групи роблять висновок проте, що найбільш конструктивною формою досягнення результату (отримання книги) виявилось ввічливе прохання. Виконання цього завдання дозволяє дітям порухатись, зняти втому та емоційну напругу.

Вправа «Сходишки»

Дивлячись на зразок, підготовлений керівником на дошці, діти малюють сходишки. Керівник пояснює зміст завдання: уявіть собі, що всіх учнів вашого класу розсадили на сходишки, дотримуючись однієї умови. На першу сходишку посадили старанних, розумних дітей, які добре вчаться, старанно виконують всі

завдання в школі і дома, на другій сходинці розташувалися учні, які теж добре вчаться, але інколи бувають неуважними, допускають помилки. Як ви думаєте, які діти потраплять на останню, найнижчу сходинку? А тепер подумайте на якій сходинці посадили б вас? А на інших сходах намалюйте себе на тій сходинці, на якій би ви хотіли сидіти, тобто як би ви хотіли вчитися. Дані, отримані при виконанні цієї вправи, дають інформацію про характер самооцінки кожного учня та рівень його домагань в сфері навчальної діяльності.

Гра релаксація «Скинь втому»

Діти стають у вільне коло. Керівник пропонує їм розставити широко ноги, трохи зігнути їх в колінах, зігнути тіло, вільно опустити руки, розправити пальці, нахилити голову до грудей. Після цього покачатися вбік, вперед, назад, а потім різко потрусити головою, ногами, тілом. Керівник при цьому говорить, звертаючись до кожного: «Ти скинув свою втому? Що ще осталося? Тоді повтори ще раз.»

Вправа гра «Слухаємо себе»

Протягом 1-2 хвилин діти розслабляються та слухають себе. Після чого зображують свій настрій наприкінці заняття.

Гра «Посмішка по колу» – на прощання

Заняття 4. Мета: Розвиток емоційної сфери, емпатії, корекція фобій, формування єдиних цінностей групи та відчуття захищеності її членів.

Гра «Вгадай емоцію»

Один із учасників групи повертається спиною до інших. Керівник демонструє картку з схематичним зображенням емоційного стану, і сам з допомогою міміки обличчя показує її. Діти мовчки повторюють за тренером мімічні рухи. Тому, хто стоїть спиною пропонують повернутися і, уважно подивившись на обличчя дітей, вгадати який емоційний стан вони зображують. Якщо він правильно вгадав, йому надається право обирати наступний стан, який буде зображуватись. Відгадувати його буде інший учасник групи, який найкраще відобразив першу емоцію.

Психогімнастика, вправа «Метелик»

Метою заняття є зняття емоційної напруги.

Діти уявляють себе гарними метеликами, які пурхають з квітки на квітку, збирають солодкий медок, милуються красою оточуючого світу.

Діагностична вправа-гра «Який я?»

Мета цієї гри проведення діагностики домінантного емоційного стану дітей.

Хід вправи: діти стають у коло і вивчають три жести:

- руки вперед: «Так. Згоден»;
- руки за спину: «Ні не згоден»;
- руки на голову, почесати потилицю: «Я подумаю, я ще не знаю».

Психолог запитує:

- Тобі весело на перервах?
- Тобі цікаво у школі?
- Ти часто буваєш сумним?
- Тебе часто сварять?
- Ти хороший?
- У тебе багато друзів у класі?
- Тобі подобаються твої однокласники?
- Ти щасливий?
- Тобі подобається вчитися?
- Ти добрий?

Бесіда «Наші жахи»

Керівник запитує дітей, які з емоцій, зображених на картках (плакаті) найнеприємніші. Якщо, перелічуючи емоції, діти не назвали жах, керівник сам нагадує про нього. Коротко обговорюються особливості мимічної експресії обличчя даного стану, відчуття, що виникають, коли людина відчуває жах, згадують як описується цей стан.

Малювання на тему «Мій жах»

Після невеликої вступної бесіди керівник просить дітей подумати, чого

вони найбільше бояться і намалювати свій жах. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкту жаху, тривоги дитини. Малюнок виконується на окремому аркушу паперу. Після цього тренер пропонує дітям розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і повідомляє дітям, що кожен з них переміг свій жах, що жаху більше не існує, тому що розірвані шматки разом з сміттям вивезуть на звалище, сплять, і від жахів більше нічого не залишиться.

Гра «Подія»

Влаштуйтеся зручно за столом, на килимі, дивані. Увімкніть приємну музику. Дістаньте коробку з гудзиками. Згадайте, як багато поколінь жінок вашої сім'ї тримали цю коробку в своїх руках, складаючи гудзики. Злегка потрусіть закриту коробку над своїм вухом і вухом дитини, прислухайтеся до шепота часу... Скажіть дитині: У цій коробці зберігаються гудзики, які були на одязі твоєму, моєму, бабусі, дідуся. Чуєш їх розмову? Вони розповідають один одному і нам чудові історії нашої сім'ї. Послухай, ось одна з них...

У цій коробці є гудзичок мого весільного плаття. Він маленький, білий, блискучий, гладенький. Знайдемо його в коробочці. Так, це він. Цей гудзичок пам'ятає наше з татом весілля. Він пам'ятає посмішки, побажання щастя, багато радості. Тому він приносить радість і щастя. Візьми його в руки, стисни його в кулачку, зігрій. Відчуваєш, як до тебе прийшла радість? Тепер, якщо ти залишишся сам удома, і тобі стане сумно, знайди цей гудзичок, потримай його в руках, і він дасть тобі сил. Гудзик може дарувати радість і іншим. З ким би ти хотів поділитись своєю радістю? Скажи цій людині щось хороше.

Коментар. Ви можете розповісти історії про різні події, які відбувалися у вашому житті, приписуючи гудзикам почуття, які прикрасять історію. Таким чином, ви створюєте символи різних емоційних станів, що сприяє розвитку емоційних процесів дитини.

Вправа гра «Слухаємо себе»

Протягом 1-2 хвилин діти розслабляються і «слухають себе», після чого швидко і схематично зображують свій настрій наприкінці заняття.

Вправа гра «Дерево»

Діти стають в коло на деякій відстані один від одного. Кожен учень сильно надавлює п'ятками на підлогу, руки стискає в кулачки, міцно стискає зуби. Ведучий говорить, звертаючись до кожного: «Ти – могутнє, міцне дерево, у тебе сильне коріння, і ніякі вітри тобі не страшні. В складних життєвих ситуаціях, коли хочеться плакати або битися, – стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все здійсниться, і все буде добре. Ти – впевнена людина». Потім діти беруться за руки, підіймають їх догори, продовжуючи надавлювати п'ятками на підлогу. «Ми разом велика сила. Самотньому дереву важко, разом ми цілий ліс. Разом нам не страшні ніякі негоди». Після цього керівник пропонує дітям розслабитися, перестати надавлювати п'ятками на підлогу, помахати руками, розслабити м'язи обличчя, виконуючи ритуал прощання.

Заняття 5. Мета: Розвиток навичок міжособистісного спілкування, емоційної саморегуляції, конструктивної поведінки в конфліктній ситуації.

Гра «Шикуйся в ряд»

Керівник пропонує дітям стати в ряд ліворуч від нього, не даючи ніяких додаткових пояснень та уточнень. У випадку, якщо діти задають питання, їм відповідають: «Так, як ви захочете». Дана вправа допомагає діагностувати характер групових відносин: лідери, як правило, прагнуть зайняти вигідні, з їх точки зору, позиції, відштовхуючи тих, чий авторитет в групі нижчий. Крім того, спостерігаючи за тим, яке місце прагне зайняти кожен учасник групи, керівник робить висновки про самооцінку кожного учасника. Звичайно, діти з завищеною самооцінкою прагнуть зайняти «перші» (ліворуч від керівника) місця в шерензі. Діти з заниженою самооцінкою, особливо ті, чий груповий статус невисокий, задовольняються «середніми» та «останніми» місцями. Коли діти вишикувались, їм пропонується рухлива гра та етюд «Слухаємо себе».

Рухлива гра «Дракон»

Мета гри допомогти дітям, що відчують труднощі в спілкуванні, набути

впевненості і відчутти себе частиною колективу.

Хід вправи: діти стають у лінію, тримаючи один одного за плечі. Перший учасник – «голова», останній – «хвіст». «Голова» повинна досягти до «хвоста» і доторкнутися до нього. «Тіло» дракона нерозривне. Як тільки «голова» схопила «хвіст», вона стає «хвостом». Гра продовжується доти, поки кожен учасник не побуває в двох ролях.

Розігрування в ролях ситуації «Капелюх»

Розподілившись на пари, діти по черзі розігрують добре відому ситуацію: одна людина відпочиває на лавці, поклавши капелюха. Поряд сідає інша людина, прямо на капелюх. В даному випадку діти демонструють свою реакцію на фруструючу ситуацію. Після програвання ситуації обговорюються реакції, як «потерпілого», так і «винуватого». Підводячи підсумок обговоренню керівник звертає увагу дітей на те, що всі люди різні: один веселий, привітний, інший рухливий, емоційний, хтось може «плакса» тощо. Після обговорення різних реакцій в ситуації можливого конфлікту, тренер пропонує ще раз пограти в «Капелюха». При цьому до роботи залучаються саме ті діти, які демонстрували неадекватні агресивні реакції. Відпрацьовуються бажані моделі поведінки в конфлікті, що сприяє формуванню і розвитку у учнів навичок самоконтролю та саморегуляції поведінки.

Релаксація. Вправа «Корабель і вітер»

«Уявіть собі, що ваш вітрильник пливе по хвилях, але раптом він зупинився. Давайте допоможемо йому і запросимо на допомогу вітер. Вдихніть в себе повітря, сильно втягніть щоки. А тепер голосно видихніть через рот повітря і нехай вирветься на волю вітер, який підганяє корабель. Давайте спробуємо ще раз. Я хочу почути, як шумить вітер!». Вправу можна повторити три рази.

Вправи «Слухаємо себе» та «Посмішка по колу»

Заняття 6. Мета: Відреагування негативних емоцій, розвиток навичок самоконтролю і саморегуляції, самопрезентація членів групи.

Рухлива гра «Злюка»

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

Розминка гра «Полювання на лева»

Мета розминки створити добрий настрій, зняти втому.

Хід вправи: діти стають у коло оди за одним. Педагог промовляє слова, які супроводжуються певними рухами, а всі учасники повторюють за ним:

- Ми йдемо полювати на лева! (впевнений хід по колу).
- Не боїмось ми нічого (заперечувальні рухи руками).
- Ой, а це що? – Це болото! Чав! Чав! Чав! (обережний хід, високо піднімаючи коліна).
- Ой, а це що? – Це море! Буль! Буль! Буль! (рухи, що імітують плавання).
- Ой, а це що? – Це поле! Туп! Туп! Туп! (гучне тупотіння).
- Ой, а це що! – Це дорога навпростець! (впевнений хід).
- Ой, а це хто? Такий великий? (показують який). Такий пухнастий! (показують рухами, ніби погладжуючи).
- Ой, та це ж лев! (показують як злякалися). Далі рухи повторюються.
- Побігли додому! Через поле! Туп! Туп! Туп!
- Через море! Буль! Буль! Буль!
- Через болото! Чав! Чав! Чав!
- Прибігли додому! Двері зачинили! Які ми молодці! (показують мімікою і жестами).
- Які ми хоробрі! (показують мімікою).

- Похвалимо себе! (погладжують себе по голові).

Вправа гра «Слухаємо себе»

Вправа гра «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.

Розігрування в ролях ситуації «Привіт другу»

Діти сідають в коло. Їм необхідно привітатися з кожним учасником гри, підкреслюючи при цьому індивідуальність партнера, називаючи притаманні йому риси характеру. Особливу увагу слід звернути на те, які слова обирає кожен учасник, щоб привітати іншу дитину, які жести при цьому використовує, як представлена експресія обличчя. Керівник разом з учасниками групи розглядає типові помилки, демонструє конструктивні засоби контакту-привітання. Після цього дві-три пари учнів програють моделі бажаного привітання. Якщо діти добре засвоїли цю вправу, можна використовувати її для того щоб налаштувати дітей на конструктивне спілкування, допомогти продуктивно працювати.

Вправа «Девіз»

Керівник розповідає дітям, що в старину був звичай на воротах замку або на щитах давніх лицарів зображати герб і девіз, тобто короткий вислів, що відображає ведучу ідею або мету власника. Після цього тренер пропонує дітям придумати власний девіз. Щоб дітям було зрозуміло, чого від них чекають, керівник називає свій девіз, наприклад, «Завжди допомагати людям, не дивлячись ні на що». На придумування девізів відводиться 5-7 хвилин, після чого діти по черзі називають свої девізи і дають пояснення, якщо це необхідно.

Бесіда «Мій девіз»

Проаналізувавши всі девізи, тренер звертає увагу на те, що ніхто з дітей в своїх девізах не говорив, що буде когось кривдити, ображати, бити. До чого прийшла б людина, девізом якої були б сварки, розбій, тощо? Як виглядає така людина? Яке враження справляє про себе у оточуючих? Чи хочеться спілкуватися та дружити з такою людиною? Керівник підтримує девізи дітей, звертаючи особливу увагу на цікаві, оригінальні, говорить про те, що має надію, що в житті діти будуть керуватися тільки добрими намірами, пронесуть свій девіз через все життя і будуть поводитися відповідно.

Малювання на тему «Мій герб»

Після закінчення роботи над індивідуальними девізами тренер пропонує дітям придумати і намалювати в щоденниках свій герб. Звертається увага учасників групи на те, що герб малювався на щиті лицаря (його бачили в бою противники) і на воротах замку (де його могли бачити і вороги і друзі). Тому слід добре продумати зміст зображення на гербі.

Вправа гра «Слухаємо себе»

Вправа гра «Гора з плечей»

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

Заняття 7. Мета: Корекція шкільної тривожності, стимулювання мотивації навчання, формування позитивної Я-концепції особистості учнів.

Вправа гра «Долоня»

Ведучий пропонує дітям прикласти руку до аркушу паперу, обвести її ручкою або олівцем та написати в центрі своє ім'я, а в кожному пальчику – по одній хорошій якості, які дитина може знайти в собі. Намальована долоня розфарбовується, завершені малюнки представляються групі та коментуються.

На завершення влаштовується виставка малюнків. Якщо хтось із дітей не знаходить в собі достатньої кількості позитивних якостей, йому допомагає тренер, залучаючи до цього дітей.

Вправа гра «Урок і перерва»

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

Вправа гра «Обличчя на сонці»

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

Релаксація. Вправа гра «Корабель і вітер»

«Уявіть собі, що ваш вітрильник пливе по хвилях, але раптом він зупинився. Давайте допоможемо йому і запросимо на допомогу вітер. Вдихніть в себе повітря, сильно втягніть щоки... А тепер голосно видихніть через рот повітря і нехай вирветься на волю вітер, який підганяє корабель. Давайте спробуємо ще раз. Я хочу почути, як шумить вітер!». Вправу можна повторити три рази.

Заняття 8. Мета: Активізувати учасників до роботи в групі, тренувати увагу до дій іншого, вміння знаходити засоби вербального та невербального спілкування, зрозумілі іншим, формувати навички етикету.

Рухлива гра «Знайди пару»

Тренер роздає картки з назвами тварин і просить прочитати ці назви подумки. Завдання кожного: знайти свою пару, але при цьому не можна говорити (можна користуватися лише характерними рухами цих тварин).

Коли пара об'єдналася, потрібно лишатися поруч і не перемовлятися, поки всі інші теж не знайдуть свою пару.

Вправа гра «Індійські імена»

Інструкція. Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами. Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «Швидка річка», «Ясний вогонь», тощо. Подивіться один на одного. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи.

Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується ім'я, говорить згодний він з ним чи ні, якщо ні, йому придумують інше ім'я.

Тренер стежить за тим, щоб всі імена носили позитивний характер.

Малювання на тему «Мій день народження»

Керівник пропонує дітям згадати почуття, пов'язані з улюбленим святом дівчорі – днем народження. Після того, як діти, заплющивши очі, уявили себе в ролі іменинника, згадали, що вони відчували, зустрічаючи гостей, отримуючи подарунки та поздоровлення, їх просять намалювати свій день народження в щоденниках, себе в оточенні гостей.

Бесіда «Моє улюблене свято»

Коли малюнки готові, діти по колу діляться своїми почуттями, що запам'яталися з дня народження. В процесі короткої бесіди тренер прагне актуалізувати приємні та радісні спогади дітей, щоб підготувати їх до виконання наступних завдань.

Малювання на тему «Подарунок найкращому другу»

Продовжуючи основну тему заняття тренер пропонує дітям придумати і намалювати, який подарунок кожен член тренінгової групи хотів би подарувати своєму другу. В щоденниках діти, крім зображення, підписують, що намальовано і для кого цей подарунок, що само по собі включає елементи діагностики.

Вправа гра «День народження»

З числа учасників обирається іменинник. Всі діти мімікою, жестами дарять йому подарунки, висказують найкращі побажання. Потім самому імениннику пропонується згадати чи не образив він когось, подумати, як це

виправити. Діти доповнюють побажання, пов'язані з виправленням недоліків, які сам іменинник на назвав, а, можливо, не бачить в собі. Після чого учасникам групи пропонується пофантазувати і придумати майбутнє імениннику. Вправа сприяє згуртуванню групи, дає дітям можливість висказати образи, зняти розчарування.

Розігрування в ролях ситуації «Подарунок»

Після виконання серії завдань діти отримують можливість порухатися, програючи в парах ситуацію вручення подарунка. Двоє дітей розташовуються один проти одного. Один з них – іменинник, другий – гість. Діти інсценують прихід гостя на день народження до друга і вручення подарунка. Часто робити це відповідно до правил етикету діти не вміють. Вони обмежуються словами «це тобі», «на» або мовчки вкладають подарунок в руки. Послідовно направляючи дітей, тренер добивається правильної моделі поведінки в даній ситуації. Самі учасники доповнюють свою модель окремими деталями: причесатися і надушитися перед візитом, привести в порядок свій одяг, начистити взуття, чемно привітатися, висказати привітання і побажання і, нарешті, вручити подарунок, при необхідності пояснивши його призначення або смисл. Програвши ситуацію, діти міняються ролями. При створенні пар тренер прагне об'єднати дітей з різним соціометричним статусом. Це сприяє зняттю небажаних стереотипів у спілкуванні, оптимізації взаємовідносин в групі.

Гра «Відгадай, чого я хочу»

За допомогою міміки та жестів діти по черзі показують, який подарунок вони хотіли б отримати на день народження. Інші намагаються вгадати. При цьому вони можуть задавати уточнюючі питання, наприклад: «Це їстівне?», «Це іграшка?», «Це кругле?» тощо. Відповідати на запитання можна лише засобами пантоміміки, виражаючи при цьому емоції подиву, розчарування, досади, якщо діти називають неправильні версії; або радості, надії, коли відгадування йде в правильному напрямку. Після того, як кожен учасник зміг показати бажаний подарунок, тренер бажає, щоб мрії дітей (якщо вони реальні)

збулися, і кожен з них рано чи пізно отримав бажаний подарунок.

Етюди «Слухаємо себе», «Посмішка по колу»

Заняття 9: Мета: Формування позитивного ставлення до партнерів по спілкуванню, корекція самооцінки, зниження рівня тривожності в комунікативній діяльності.

Гра «Привітання»

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

Вправа гра «Здрастуйте»

Не порушуючи кола, керівник дає дітям завдання привітатися з різними людьми: 1) с товаришем, 2) з учителем, 3) з другом, якого давно не бачив, 4) як учень, який спізнився на урок, 5) з своїм ворогом, 6) з інопланетянином (потертися носами). Виконання останнього завдання може викликати інтерес і одночасно продемонструвати комунікативні «зажими» дітей. Більшість імітують привітання «інопланетян», не торкаючись до іншого учасника.

Вправа гра «Мені подобається твій (твоя)...»

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

Після цього кожен учасник може сказати двом іншим учням, що в їхній поведінці чи рисах характеру йому найбільше подобається.

Обговорення:

- Що ти почував, коли говорив приємні речі іншим?
- Що ти почував, коли чув приємні речі про себе?
- Що було робити легко, а що важко?

Вправа гра «Ти мені дуже потрібен»

Діти залишаються в тісному колі. Кожен з учасників по чергово повинен сказати двом обраним членам групи речення, в якому є слова: «Ти мені дуже потрібний.» Висловлювання повинно бути щирим. Під час виконання вправи потрібно дивитися в очі один одному.

Обговорення:

- Чи важко було висловлюватися?
- Чи важко було приймати висловлювання?
- Які були труднощі?

Заняття 10. Мета: Закріплення позитивного ставлення до себе, формування вміння долати непевність та тривогу, пов'язану з ситуаціями в шкільному житті.

Вправа гра «Корабель успіхів»

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

Гра «Школа кенгуру»

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

Гра сприяє згуртуванню групи та подоланню шкільних страхів.

Вправа «Шосте почуття»

Ця вправа використовується як діагностичний метод вивчення ступеня єдності групи. Для цього дітям пропонується відповісти на питання, але не від себе, а як би від усіх учасників групи, так, як, на їх думку, відповіла би більшість. Відповіді діти повинні мовчки обрати із запропонованих. Не

називаючи ніяких варіантів вголос, інакше гра не відбудеться, «не буде цікаво». Пропонуються питання наступного плану: який у більшості групи улюблений день тижня? Яка найулюбленіша пора року? Яке найулюбленіше число 2, 3, 4 чи 9? Яку геометричну фігуру вибрала група: ромб, трикутник, квадрат чи коло? Що хотіли б робити учасники групи у даний момент? Після виконання першої частини завдання керівник знову зачитує питання і варіанти відповідей, а кожна дитина піднімає руку в тому випадку, якщо прозвучала його відповідь. Проводиться експрес-обробка результатів виконання завдання. Найбільша кількість відповідей на дане питання вважається думкою групи, діти визначають його по кількості піднятих рук. Так, керівник говорить «понеділок» і рахує скільки учнів підняло руки, потім «вівторок» і знову підраховується кількість піднятих рук і т. д., по кожному питанню. Діти тут же отримують інформацію про ступінь розвитку в них «шостого почуття». Ця вправа повторно проводиться на заключному етапі тренінгу для того, щоб порівняти наскільки зросла групова єдність та згуртованість дітей.

Вправа «Розігрування тривожних сцен шкільного життя»

Діти можуть розіграти ситуації викликають страх та непевність. Бажано, щоб такі ситуації запропонували самі члени групи.

Після розігрування ситуацій ведучий може підвести підсумки та обговорити з дітьми, чому вони навчились на заняттях.

На завершення учасники групи обмінюються посмішкою та побажаннями.

Рефлексія, закінчення занять

Звучить тиха, спокійна музика. Всі учасники обговорюють, що вони навчились на заняттях, які в них залишились враження. Діти прощаються, говорять один одному свої побажання. Кожна дитина отримує на згадку маленьке сердечко, як талісман, що дарує добро, тепло та любов.