

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»

Факультет соціальних наук

(повне найменування факультету)

Психологія

(повне найменування кафедри)

Пояснювальна записка

до дипломного проєкту (роботи)

магістр

(ступінь вищої освіти)

на тему Корекція ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-

терапії

(назва теми)

Виконав(ла): студент(ка) 2 курсу,

групи СНЗ-114М

Спеціальності 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

Освітня програма (спеціалізація)

Психологія

ГЕРМАНЮК Т.Б.,

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Керівник ГАЙВОРОНСЬКА Т.О.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Рецензент _____

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»
(повне найменування закладу вищої освіти)

Факультет соціальних наук
Кафедра «Психологія»
Ступінь вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
(код і найменування)
Освітня програма (спеціалізація) Психологія
(назва освітньої програми (спеціалізації))

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« 29 » _____ серпня 2025 року

З А В Д А Н Н Я

НА ДИПЛОМНИЙ ПРОЄКТ (РОБОТУ) СТУДЕНТА

ГЕРМАНІЮК Тарас Борисович

(ПРИЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

1. Тема проєкту (роботи) Корекція ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії

керівник проєкту (роботи) кандидат філософських наук, доцент ГАЙВОРОНСЬКА Таїсія Олексіївна

(науковий ступінь, вчене звання, ПРИЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «01» вересня 2025 року № 388

2. Строк подання студентом проєкту (роботи) 15 грудня 2025 року

3. Вихідні дані до проєкту (роботи) 95 сторінок, 46 джерел, 5 рисунків, 1 таблиця, 3 додатки.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) було реалізовано ряд завдань: був здійснений теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння тривожності, шкільної тривожності та шкільної дезадаптації молодших школярів; розкрито психологічні чинники формування підвищеної тривожності у молодшому шкільному віці та її зв'язок із шкільною дезадаптацією; охарактеризовано сутність, принципи та можливості арт-терапії як засобу психокорекційного впливу на емоційну сферу молодших школярів; проведено експериментальне дослідження з корекції ситуативної тривожності засобами арт-терапії; розроблено практичні рекомендації для шкільного психолога щодо корекції ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) рис. 2.1. Розподіл тривожності в учнів на констатуючому етапі експерименту за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» Прихожан А.М.; рис. 2.2. Діаграма рівня тривожності у учнів за Філіпсом на констатуючому етапі експерименту; рис. 2.3. Розподіл тривожності в учнів на контрольному етапі експерименту за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» Прихожан А.М.; рис. 2.4. Порівняльна діаграма розподілу високого рівня тривожності у учнів на різних етапах експерименту за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» Прихожан А.М.; рис. 2.5. Рівні тривожності у учнів за методикою Філіпса на різних етапах експерименту; таблиця 2.1. Структура програми корекції емоційної сфери молодших школярів засобами арт-терапії.

6. Консультанти розділів проєкту (роботи)

Розділ	ПРИЗВИЩЕ, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	прийняв виконане завдання
1	ГАЙВОРОНСЬКА Т.О., доцент	23.09.2025	05.10.2025
2	ГАЙВОРОНСЬКА Т.О., доцент	07.10.2025	26.10.2025
3	ГАЙВОРОНСЬКА Т.О., доцент	21.10.2025	26.11.2025
Нормок-ь	КУЗЬМІН В.В., доцент	04.12.2025	10.12.2025

7. Дата видачі завдання «29» серпня 2025 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проєкту (роботи)	Строк виконання етапів проєкту (роботи)	Примітка
1	Узгодження теми та затвердження завдання на дипломний проєкт(роботу)	29.08.2025	
2	Затвердження теми	01.09.2025	
3	Збір матеріалу та вивчення літературних джерел на дипломний проєкт (роботу)	04.09.2025	
4	Складання змісту	05.09.2025	
5	Виконання першого розділу	05.10.2025	
6	Виконання другого розділу	26.10.2025	
7	Виконання третього розділу	26.11.2025	
8	Формування висновків	28.11.2025	
9	Перевірка роботи керівником	01.12.2025	
10	Оформлення дипломного проєкту(роботи)	04.12.2025	
11	Нормоконтроль та перевірка на запозичення	10.12.2025	
12	Попередній захист дипломного проєкту(роботи)	12.12.2025	
13	Подання роботи на кафедру	15.12.2025	
14	Одержання відгуку та рецензії	18.12.2025	

15	Захист дипломної роботи	24.12.2025	
----	-------------------------	------------	--

Студент

_____ Тарас ГЕРМАНЮК
 (підпис) (Ім'я ПРИЗВИЩЕ)

Керівник проєкту (роботи)

_____ Таїсія ГАЙВОРОНСЬКА
 (підпис) (Ім'я ПРИЗВИЩЕ)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 95 с., 1 табл., 5 рис., 46 дж., 3 дод.

Об'єкт дослідження: ситуативна тривожність молодших школярів у процесі шкільної адаптації.

Предмет дослідження: психологічні особливості та можливості корекції ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії в умовах загальноосвітнього закладу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично перевірити ефективність програми корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії в умовах загальноосвітнього навчального закладу та розробити практичні рекомендації для шкільного психолога.

Методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми тривожності, шкільної дезадаптації та арт-терапії, спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (дитячий варіант шкали явної тривожності А. М. Прихожан, тест шкільної тривожності Філіпса, проєктивні малюнкові методи), констатуючий і формуючий експерименти, методи математико-статистичної обробки даних: кількісний та якісний аналіз результатів, порівняння показників до й після впровадження корекційної програми.

Практичне значення дослідження: результати можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками та вчителями початкових класів для організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають підвищений рівень тривожності. Розроблену програму групових арт-терапевтичних занять, методичні рекомендації та діагностичні матеріали можна впроваджувати в діяльність психологічної служби закладів загальної середньої освіти.

СИТУАТИВНА ТРИВОЖНІСТЬ, ШКІЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ, АРТ-ТЕРАПІЯ, ЕКСПЕРИМЕНТ

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ.....	12
1.1. Значення шкільної тривожності в процесі формування особистості молодших школярів.....	12
1.2. Шкільна дезадаптація як наслідок тривожності молодших школярів.....	26
1.3. Особливості арт-терапії як метода шкільної корекції тривожності.....	34
Висновки по розділу 1.....	43
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ	45
2.1. Опис констатуючого етапу дослідження рівня тривожності молодших школярів	45
2.2. Програма корекції ситуативної тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.....	48
2.3. Аналіз результатів дослідження психолого-педагогічної корекції тривожності молодших школярів на контрольному етапі дослідження.....	55
Висновки по розділу 2.....	58
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО КОРЕКЦІЇ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	61
3.1. Загальні засади організації корекційної роботи та її етапи.....	61
3.2. Практичні рекомендації для шкільного психолога щодо корекції ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії.....	63
	59

Висновки по розділу 3.....	69
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей молодшого шкільного віку, які демонструють ознаки емоційного неблагополуччя, підвищеної тривожності, труднощів у навчанні та спілкуванні. Початок систематичного шкільного навчання є для дитини переломним етапом, пов'язаним зі зміною соціального статусу, включенням у нову систему вимог, правил і стосунків. У цей період значно зростає навантаження на нервово-психічну сферу, що робить молодшого школяра особливо вразливим до дії стресогенних чинників шкільного середовища.

Тривожність, виступаючи як емоційний стан та як відносно стійка особистісна характеристика, істотно впливає на успішність навчання, самооцінку, рівень домагань, міжособистісні стосунки дитини. Підвищена тривожність призводить до порушення уваги, зниження працездатності, виникнення страху помилки й ситуацій оцінювання, формує унікальну поведінку, сприяє розвитку шкільної дезадаптації. Актуальність проблеми посилюється тим, що тривожність молодших школярів часто залишається непоміченою або інтерпретується дорослими як «неслухняність», «лінощі» чи «несерйозне ставлення до навчання», що перешкоджає своєчасній психолого-педагогічній допомозі.

У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (А. Спілбергер, К. Ізард, Ч. Спілбергер, А. Маслоу, К. Роджерс, А.М. Прихожан, Г. Кириленко та ін.) тривожність розглядається як багатовимірний феномен, пов'язаний із переживанням небезпеки, невизначеності, загрози особистісно значущим цінностям. Значну увагу приділено вивченню шкільної тривожності та шкільної дезадаптації, аналізу їхніх причин і наслідків для розвитку дитини. Водночас практичні аспекти корекції тривожності молодших школярів, особливо з використанням сучасних психотерапевтичних та арт-терапевтичних технологій у звичайному загальноосвітньому закладі, залишаються недостатньо розробленими.

Особливе значення у профілактиці та корекції тривожності має діяльність шкільного психолога, який покликаний створювати психологічно безпечне освітнє середовище, своєчасно виявляти дітей «групи ризику», розробляти й

реалізовувати корекційно-розвивальні програми. В цьому контексті перспективними виступають засоби арт-терапії, що забезпечують м'який, ненасильницький вплив, базуються на природній для дитини ігровій, образній і творчій активності, сприяють невербальному вираженню й опрацюванню емоційних переживань. Арт-терапевтичні методи дають змогу створити умови для безпечної експресії тривоги, страхів, внутрішньої напруги та формування більш адаптивних стратегій подолання.

Разом із тим у практиці загальноосвітніх закладів програмні арт-терапевтичні підходи до корекції тривожності молодших школярів використовуються епізодично, несистемно й часто не мають науково обґрунтованої діагностичної та контрольної бази. Виявляється суперечність між:

- об'єктивною потребою школи у психолого-педагогічних засобах корекції ситуативної тривожності молодших школярів;
- недостатньою розробленістю та апробованістю комплексних програм, які б поєднували діагностику, арт-терапевтичний вплив і оцінку його ефективності в конкретних умовах загальноосвітнього закладу.

Ця суперечність зумовила вибір теми роботи: «Корекція ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії».

Об'єкт дослідження – ситуативна тривожність молодших школярів у процесі шкільної адаптації.

Предмет дослідження – психологічні особливості та можливості корекції ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії в умовах загальноосвітнього закладу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично перевірити ефективність програми корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії в умовах загальноосвітнього навчального закладу та розробити практичні рекомендації для шкільного психолога.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння тривожності, шкільної тривожності та шкільної дезадаптації молодших школярів.

2. Розкрити психологічні чинники формування підвищеної тривожності у молодшому шкільному віці та її зв'язок із шкільною дезадаптацією.

3. Охарактеризувати сутність, принципи та можливості арт-терапії як засобу психокорекційного впливу на емоційну сферу молодших школярів.

4. Провести експериментальне дослідження з корекції ситуативної тривожності засобами арт-терапії.

5. Розробити практичні рекомендації для шкільного психолога щодо корекції ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень ситуативної й частково особистісної тривожності молодших школярів знизиться, а показники їхньої емоційної адаптованості до шкільного середовища покращаться за умови цілеспрямованої реалізації спеціально розробленої програми психокорекційної роботи з використанням арт-терапевтичних методів (ізотерапії, музикотерапії, танцювально-рухової терапії тощо) у поєднанні з гуманізацією взаємодії «учитель – учень» та співпрацею з батьками.

Методологічну основу дослідження становлять:

- особистісно-орієнтований підхід, який розглядає дитину як активного суб'єкта власного розвитку;
- діяльнісний і системний підходи до аналізу процесу шкільної адаптації;
- положення про вікові особливості психічного розвитку молодших школярів;
- теоретичні засади арт-терапії як наряду психологічної допомоги.

Для розв'язання поставлених завдань застосовано такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми тривожності, шкільної дезадаптації та арт-терапії;
- емпіричні: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (дитячий варіант шкали явної тривожності А. М. Прихожан, тест шкільної тривожності Філіпса, проєктивні малюнкові методи), констатуючий і формуючий експерименти;

— методи математико-статистичної обробки даних: кількісний та якісний аналіз результатів, порівняння показників до й після впровадження корекційної програми.

Наукова новизна роботи полягає в уточненні уявлень про структурні компоненти шкільної тривожності молодших школярів у контексті шкільної дезадаптації, а також у розробці та апробації комплексної арт-терапевтичної програми корекції тривожності, адаптованої до умов загальноосвітнього закладу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що результати можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками та вчителями початкових класів для організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають підвищений рівень тривожності. Розроблену програму групових арт-терапевтичних занять, методичні рекомендації та діагностичні матеріали можна впроваджувати в діяльність психологічної служби закладів загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ

1.1. Значення шкільної тривожності в процесі формування особистості молодших школярів

У системі регуляції діяльності людини та її взаємин з іншими людьми емоційні переживання нерідко мають частково або повністю неусвідомлюваний характер. Формуючи певний емоційний стан, вони впливають на динаміку дій, їх якість, ефективність і результативність.

Для успішного навчання в школі особливої ваги набуває психічне здоров'я дитини, яке можна розуміти як стан психологічного, фізичного та соціального благополуччя. Період молодшого шкільного віку ускладнюється швидкими темпами змін у розвитку, що робить дитину особливо вразливою до стресових впливів і тривожних переживань.

Е.Г. Ейдеміллер [1] визначає тривожність як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки й виявляється в очікуванні несприятливого чи недоброзичливого розвитку подій.

Аналіз змісту поняття «тривожність» показує, що дослідники по-різному розставляють акценти у його тлумаченні. Так, С.Л. Рубінштейн пов'язував тривожність із особливим емоційним станом, що виникає за умов невизначеної або розмитої небезпеки й виявляється у внутрішньому очікуванні некерованого, несприятливого розвитку подій [2].

У підході В.К. Вілюнаса тривожність розуміється передусім як індивідуальна схильність до частого й інтенсивного переживання тривоги; при цьому вона характеризується зниженим порогом виникнення гальмівних реакцій, тобто надмірною легкістю, з якою запускаються стани внутрішнього напруження та пригнічення активності [3].

Численні дослідники тривожності підкреслюють, що шкільне середовище для значної частини дітей виступає потужним стресогенним чинником. Уже зранку в окремих учнів можна помітити ознаки перевтоми: втомлений вираз обличчя, зниження загальної активності, скарги на головний біль. Навіть шлях до школи вимагає від дитини підвищеної зосередженості та напруження. Протягом усього навчального дня майже не виникає ситуацій, у яких дитина могла б повністю розслабитися й відновити сили [4].

Найчастіше поняття «тривожність» використовують для опису емоційного стану з негативним емоційним забарвленням або внутрішніх суб'єктивних умов, що характеризуються відчуттям напруги, занепокоєння, внутрішнього неспокою. З фізіологічного боку цей стан супроводжується активацією автономної нервової системи. Інтенсивність тривоги може змінюватися, а її тривалість пов'язана з рівнем стресу, якого зазнає людина [5; 6; 7].

У «Словнику практичного психолога» [8] тривожність трактується як стан цілеспрямованого підвищення сенсорної уваги та моторної готовності в умовах можливої небезпеки, який забезпечує своєчасну та адекватну реакцію на загрозу або страх.

У дітей, зокрема в молодших школярів, прояви тривожності можуть мати як соматичний, так і поведінковий характер.

Соматичні прояви пов'язані зі змінами у функціонуванні внутрішніх органів та систем організму: прискорене серцебиття, нерівне або поверхневе дихання, тремор кінцівок, скута моторика, можливе підвищення артеріального тиску, порушення роботи шлунково-кишкового тракту тощо. У цьому контексті тривогу можна розглядати як психічний стан, спричинений реальними або ймовірними неприємними подіями, змінами звичного способу життя чи діяльності, що виявляється в характерних емоційних реакціях (побоювання, хвилювання, внутрішній неспокій).

На поведінковому рівні спектр проявів підвищеної тривожності ще ширший і менш передбачуваний – від виразної пасивності, байдужості та безініціативності до демонстративно жорстокої, агресивної поведінки. Тривожні діти нерідко

доходять висновку: щоб самому не боятися, потрібно зробити так, аби боялися мене. Через це тривожність часто виступає одним з головних джерел дитячої агресії. Зазвичай у таких дітей спостерігається занижена самооцінка.

Діти, в яких агресивність формується як спосіб подолання внутрішньої тривоги, потребують особливої уваги дорослих. Маскуючи власну тривогу, приховуючи її від значущих дорослих, однолітків, а іноді й від самих себе, вони не усвідомлюють справжніх потреб і не вміють звернутися по допомогу. Натомість провокують негативне ставлення до себе оточення. Це ще більше загострює їхній внутрішній конфлікт, посилює переживання безвиході й переконання, що шлях до «нормального» життя для них закритий.

У подібних ситуаціях вирішальне значення має реакція дорослих, зокрема вчителів, на агресивні прояви тривожних дітей. Основний принцип – не відповідати агресією на агресію. Можна виразити обурення, незгоду, образу чи подив, але при цьому необхідно максимально сприяти підвищенню самооцінки тривожно-агресивних молодших школярів.

Серед учнів молодших класів виокремлюють групу дітей з високим, стійким рівнем тривожності, який перетворюється на значущу рису особистості.

Щоби зрозуміти, як формується тривожність у молодшому шкільному віці, важливо розглянути її витоки ще в дошкільному дитинстві. Цей період зазвичай характеризується відносною емоційною стабільністю, впевненістю в собі, завищеною самооцінкою. У дошкільника переважає ситуативна тривожність, яка виконує регулятивну функцію – допомагає стримувати імпульсивні бажання, дії, що не схвалюються дорослими. Такий стан, як короточасна ситуативна тривога, властивий усім людям і є корисним, адже включається в мимовільну регуляцію поведінки. Активна пізнавальна діяльність також неможлива без помірного рівня ситуативної тривожності.

Однак ситуативна тривога може закріплюватися й трансформуватися у стійку особистісну тривожність. У дошкільному віці це часто пов'язано з певними особливостями стилю виховання. Особистісна тривожність формується за авторитарного підходу, поєднаного з завищеними очікуваннями батьків щодо

досягнень дитини, а також у ситуації гіперопіки, коли самі тривожні батьки мимоволі «передають» свою тривогу дитині.

Якщо один із батьків є виразно тривожним і виявляє надмірну, гіпертрофовану турботу, у дитини формується почуття нестабільності навколишнього світу, очікування небезпеки «з усіх боків». Дитина боїться робити крок за межі звичного, надмірно зосереджується на сім'ї, але при цьому не отримує від неї відчуття надійності й захищеності. Так виникають відчуття незахищеності, невпевненості у власних силах, підвищена тривожність.

Найчастіше діти стають тривожними, коли до них висувують завідомо надмірні вимоги, демонструють роздратованість, постійно й відверто висловлюють невдоволення їхньою поведінкою. Якщо дитину регулярно сварять, дорікають, засоромлюють, ситуативні хвилювання поступово перетворюються на стійке емоційне тло. Виникає очікування неприємностей, страх перед покаранням, звичка жити в режимі постійної внутрішньої напруги.

Рівень тривожності різко зростає в період підготовки до школи. Батьки, які раніше мало звертали уваги на заняття дитини, починають різко підвищувати планку вимог. У прагненні побачити швидкі й значні успіхи вони надмірно нервують, часто дратуються як через реальні труднощі, так і без очевидного приводу.

У результаті дитина ще до вступу до школи опиняється в ситуації неуспіху. Беручись до будь-якого завдання, вона вже наперед очікує невдачі й боїться її. Через це не досягає високих результатів, отримує негативні оцінки батьків – і ще глибше «заходить у глухий кут». Очікування невдач стає хронічним, тривожність посилюється, діяльність руйнується, самооцінка падає, зростає невпевненість, ускладнюється адаптація до нових умов.

У школі ситуація часто закріплюється або навіть погіршується. До вже наявного тиску додається нова значуща фігура – учитель, а також система оцінювання, де з'являються низькі бали.

Формуванню високої тривожності в молодшому шкільному віці сприяє авторитарний стиль спілкування вчителя з класом, орієнтація не на

індивідуальний прогрес, а на абстрактну «соціальну норму», схильність до «наклеювання ярликів» на тих дітей, що не вписуються в цю норму. Емоційна холодність, безтактність і навіть грубість педагога призводять до загального підвищення рівня тривожності в класі, особливо серед молодших школярів.

На думку А. М. Прихожан, шкільна тривожність є відносно «м'яким», але показовим проявом емоційного неблагополуччя дитини. Вона виявляється у стійких хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, а також у процесі ускладненого, внутрішньо напруженого спілкування з однолітками. Молодший школяр у такому стані майже постійно переживає власну «недостатність»: почувається неповноцінним, сумнівається у правильності своєї відповіді, рішень, поведінки.

Педагоги й батьки, як правило, помічають подібні прояви, однак не завжди надають їм належного значення. Водночас, як емпірично доведено дослідницею, така поведінка може бути індикатором початкових стадій невротичних розладів, порушень пізнавальної діяльності та формування стійких психологічних комплексів у дитини [9].

А.М. Прихожан [9] виокремлює низку характерних властивостей дітей з підвищеною тривожністю:

- підвищена чутливість до соціальних порівнянь;
- переживання неуспіху навіть за відсутності реальних підстав;
- хронічна незадоволеність власними досягненнями;
- краща, ніж у нетривожних однолітків, фіксація та запам'ятовування невдач і несприятливих подій;
- домінування орієнтації на зовнішню оцінку (зовнішня мотивація);
- труднощі з самотійним, об'єктивним оцінюванням власних дій.

Уже з дошкільного віку у дітей починають формуватися так звані «маски» тривожності – особливі форми поведінки, які допомагають переживати тривогу у більш м'якій, опосередкованій формі й не виявляти її відкрито. Однією з найтиповіших є втеча у світ фантазій: дитина начебто присутня на уроці, але внутрішньо «відсутня», занурена у власні уявні сюжети, мрії, думки.

Поширеним проявом тривожності є стан апатії, млявості, безініціативності. Конфлікт між суперечливими прагненнями розв'язується за рахунок повної відмови від активних дій. Ігнорування інтересів дитини веде до їх згасання, незадоволення базових потреб – до зниження рівня мотивації взагалі. Апатія часто виникає як результат неуспішності інших способів подолання тривоги: коли ні фантазії, ні ритуали, ні навіть типова для шкільного віку агресія не дають полегшення. Маска апатії ще небезпечніша й більш оманлива, ніж агресивна поведінка, оскільки показна байдужість і відсутність живих емоцій заважають дорослим побачити глибокий внутрішній конфлікт і тривогу.

Отже, ми можемо говорити про різноманітні прояви тривожності й способи, за допомогою яких школярі намагаються уникати тривожних переживань і пристосуватися до життя в умовах хронічного внутрішнього конфлікту. Внутрішня суперечливість бажань, коли одне сильне прагнення вступає в протиріччя з іншим, одна потреба блокує реалізацію іншої, стає основою для виникнення тривоги. Але щоб тривожність сформувалася як стійка особистісна риса, дитина має накопичити чималий досвід неуспішних, неадекватних способів подолання тривожних станів.

Внутрішній конфлікт може бути наслідком:

- суперечливих вимог до дитини, що надходять з різних джерел;
- завищених або неадекватних вимог, які не відповідають її реальним можливостям і бажанням;
- негативних вимог, які ставлять її у принижене, залежне становище, особливо болісне для дитини, що прагне самостійності та свободи.

Ймовірно, саме з цим пов'язаний дещо вищий загальний рівень тривожності в молодшому шкільному віці порівняно з іншими віковими періодами. У цей час суттєво розширюється коло значущих соціальних контактів, зростає кількість оцінювальних ситуацій.

Очікування загрози, що наближається, пов'язується з переживанням невідомого: людина не завжди може усвідомити, звідки саме походить небезпека.

На відміну від емоції страху, що має конкретний об'єкт, тривожність позбавлена чітко окресленого джерела.

Серія досліджень К. Ізарда [10] показала, що тривогу можна розуміти як емоційний патерн, який складається з кількох відносно самостійних афективних компонентів. Тобто тривога – це комплекс емоційних переживань (страху, смутку, сорому, гніву, провини, інтересу тощо), серед яких особливо виразними є показники страху, сорому, провини та підвищеної зацікавленості. Отже, дитина в стані тривоги відчуває не одну емоцію, а складну їх комбінацію, і кожен елемент цього комплексу по-своєму впливає на соціальні взаємини, соматичний стан, когнітивні процеси та поведінку в цілому.

Тривожна особистість схильна постійно прогнозувати несприятливі для себе сценарії розвитку подій. Навіть досягаючи успіху, така людина очікує негативних наслідків – критики, осуду, приниження з боку оточуючих.

На думку Л.А. Лепіхової [11], виникнення тривожності пов'язане з недостатньою адаптивністю психофізіологічних механізмів, що проявляється у надмірному підвищенні рівня активації нервової системи й, відповідно, в неадекватних поведінкових реакціях.

Тривожність негативно позначається не лише на емоційному самопочутті людини, а й на подальшому розвитку її особистості: знижується самооцінка, зменшується здатність до навчання через ригідність мислення, бідність уяви, зниження продуктивності пам'яті. Відбувається гальмування й часткова деструкція особистісного розвитку. «Хронічна тривога» нерідко переходить у патопсихологічні розлади, а значна частина тривожних дітей має й соматичні проблеми зі здоров'ям.

Розв'язання проблеми тривожності передбачає: виявлення чітких детермінант її виникнення, об'єктивну оцінку наслідків надмірної тривоги й страху в емоційному житті дитини, створення оптимальних умов у ключових соціальних інституціях, що супроводжують процес соціалізації (сім'я, заклади освіти тощо), а також розробку ефективних програм корекції та профілактики дитячої тривожності. Реалізація таких завдань має істотне значення для

підвищення якості навчально-виховного процесу, удосконалення родинного виховання, підтримки індивідуального розвитку й саморозвитку особистості.

Тривожність тісно пов'язана з очікуванням соціальних та особистісних наслідків успіху чи неуспіху. Для молодших школярів ідеться насамперед про результати у їх провідній діяльності – навчанні. Саме воно включає систему стосунків з учителем, однокласниками, батьками, а також власні переживання дитини щодо рівня домагань, самооцінки, відчуття задоволеності базових потреб. У цьому віці ці потреби та переживання особливо міцно пов'язані з тим, наскільки успішно дитина взаємодіє з іншими та як справляється з навчальними завданнями.

У сім'ях, де панує доброзичлива атмосфера, де конфлікти не домінують у щоденному житті, діти загалом менш тривожні, ніж у родинах із постійними напруженими ситуаціями. Формування навчальної тривожності починається ще в дошкільні роки. На це можуть впливати як особливості стилю роботи вихователя (надмірна вимогливість, часті зауваження, публічні порівняння дітей), так і завищені очікування дорослих. У деяких сім'ях протягом усього «передшкільного» року в присутності дитини обговорюють вибір «кращої» школи, «найперспективнішого» вчителя. Такий емоційний фон тривожного очікування мимоволі передається дитині. І тоді тривога, що виникає в період початку навчання, може сприйматися дитиною як своєрідна форма відповідальності за батьківські зусилля та турботу.

Поширеною передумовою підвищеної тривожності дитини є завищені батьківські домагання. Якщо дитину в родині вважають «особливо здібною», а її цілком нормальні, середні навчальні результати сприймають як провал, реальні досягнення або не помічають, або знецінюють. У відповідь на такі реакції дорослих у дитини поступово знижується впевненість у собі, зростає тривога, формується стійке очікування невдач.

Як емоційне напруження, тривожність породжує специфічні страхи у значущих для дитини ситуаціях: під час перевірки знань, у моменті очікування оцінки, у взаєминах з учителем. Дитина боїться не виправдати сподівань

дорослих, боїться «не відповідати» їхнім вимогам. Відомо, що страх блокує пам'ять і заважає повноцінному використанню наявних знань. Тому у стані високої емоційної напруги учень не здатен діяти адекватно власним можливостям. Це призводить до погіршення результатів, дезорганізації діяльності, нераціонального використання навчального часу, а зрештою – до зниження загальної успішності.

Таким чином, неуспіх підживлює тривогу, а тривога сприяє закріпленню нових невдач. Згодом цей процес перетворюється на замкнене коло, і недостатня успішність набуває «хронічного» характеру. Саме тому вкрай важливо своєчасно виявляти психологічний стан дитини, зокрема наявність у неї високого рівня тривожності, оскільки вона може виступати тим негативним чинником, який суттєво знижує навчальні досягнення молодшого школяра.

Ситуативна тривога, що зумовлена конкретною життєвою ситуацією й має реальне підґрунтя для хвилювання, виступає своєрідним мобілізуючим механізмом. Вона допомагає людині зосередитися, більш усвідомлено й відповідально підійти до розв'язання проблеми. Натомість надмірно низький рівень ситуативної тривоги може свідчити про інфантильність, недостатній розвиток усвідомлення власних дій та їх наслідків.

Особистісна тривожність розглядається як відносно стійка риса характеру, що проявляється у постійній схильності переживати тривогу в найрізноманітніших життєвих обставинах, у готовності інтерпретувати майже будь-яку подію як потенційно небезпечну або несприятливу. У цьому сенсі особистісна тривожність вступає в суперечність із базовими потребами особистості – в емоційному благополуччі, відчутті впевненості та безпеки. Її виникнення й закріплення значною мірою пов'язане з хронічним незадоволенням актуальних потреб людини, які з часом набувають гіпертрофованого характеру [12].

Певний, «робочий» рівень тривожності є природною й необхідною характеристикою активності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний поріг тривожності – так звана корисна, або конструктивна

тривожність. Вона забезпечує достатню мобілізацію ресурсів і сприяє адекватній адаптації до вимог реальності. Надмірно високий (деструктивний) рівень тривожності, так само як і занадто низький, свідчить про дезадаптивну реакцію, що проявляється у загальній розорганізованості поведінки та діяльності й є показником несприятливого особистісного розвитку. Підвищена тривожність часто спостерігається за наявності нервово-психічних захворювань, а також у людей, які пережили психотравмуючі події. У цілому тривожність можна розглядати як суб'єктивний індикатор внутрішнього неблагополуччя особистості [9].

Як психічна властивість, тривожність має виразну вікову специфіку, що виявляється в її змісті, джерелах виникнення, формах прояву й способах компенсації. Для кожного вікового етапу можна виокремити такі сфери діяльності, які, незалежно від реального ступеня загрози, викликають підвищену тривогу в більшості дітей.

Серед найпоширеніших причин виникнення тривожності в дитячому віці виділяють завищені вимоги до дитини, негнучку, догматичну систему виховання, а також внутрішні особистісні конфлікти, пов'язані з оцінкою власної успішності в різних видах діяльності. Відповідно до онтогенетичних закономірностей психічного розвитку можна окреслити специфічні чинники тривожності на етапі молодшого шкільного віку. У молодших школярів підвищена тривожність часто є наслідком фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення й виступає показником порушення стосунків із значущими дорослими.

Дитина з високим рівнем тривожності часто виявляє неспокій, має велику кількість страхів у ситуаціях, де об'єктивно нічого не загрожує. Вона може поводитися нав'язливо, демонструвати надмірну залежність від оцінок дорослих, орієнтуватися насамперед на їх схвалення чи осуд [13].

Проблема тривожності як відносно стійкого особистісного утворення в молодшому шкільному віці рідко постає «у чистому вигляді». Зазвичай вона розглядається в контексті ширшого кола питань, пов'язаних із навчальною діяльністю. Відчуття тривоги майже неминуче супроводжує процес навчання в

будь-якій, навіть ідеально організованій школі, оскільки сама ситуація пізнання нового пов'язана з невизначеністю, суперечностями, а отже – створює підґрунтя для тривоги. Повністю зняти тривожність і усунути всі труднощі пізнання означало б одночасно нівелювати ті перешкоди, подолання яких є необхідною умовою засвоєння знань.

Оптимальний навчальний процес у школі можливий лише за умови, що дитина періодично переживає певний рівень тривоги у зв'язку з подіями шкільного життя. Навчання й розвиток молодшого школяра найефективніше відбуваються тоді, коли тривога знаходиться на помірному (оптимальному) рівні, а дитина поступово навчається конструктивно на неї реагувати. Інтенсивність цього переживання не має перевищувати індивідуальну для кожної дитини межу, після якої тривога починає діяти деструктивно, а не стимулювально [13].

Тривога охоплює різні аспекти стійкого шкільного неблагополуччя. Вона виявляється у хвилюванні, підвищеному неспокої в навчальних ситуаціях, очікуванні негативного ставлення до себе, страху отримати несхвальну оцінку з боку вчителів та однолітків, боязні припуститися помилки чи не відповідати вимогам дорослих.

Така тривожна дитина постійно переживає власну неадекватність, «неповноцінність», невпевненість у правильності своєї поведінки та прийнятих рішень. Показово, що в нейтральних умовах обстеження, особливо коли завдання не нагадують шкільні, вона може діяти достатньо успішно й демонструвати лише слабкі ознаки тривожності. Однак у міру наближення ситуації до «шкільної» тематики, коли з'являються оцінювання, контроль знань, роль учителя, показники тривожності різко зростають.

У цілому шкільна тривожність є результатом взаємодії особистості з конкретною ситуацією. Це специфічний вид тривожності, характерний саме для контексту взаємодії дитини з різними компонентами шкільної освітньої системи (вчитель, однокласники, оцінювання, правила, вимоги тощо). Вона позбавляє дитину психологічного комфорту й стає центральною ланкою формування хронічної неуспішності [12].

Інтенсивне переживання тривоги, яке дезорганізує навчальну діяльність, розглядають як важливий симптом шкільної дезадаптації. Найчастіше виникнення шкільної тривожності пов'язують із соціально-психологічними чинниками. Аналіз літератури та практичний досвід роботи з тривожними молодшими школярами дозволяють виокремити наступну низку факторів, що сприяють її появі й закріпленню:

1. Навчальні перевантаження. Вони пов'язані з різними аспектами організації сучасного освітнього процесу.

- По-перше, зі структурою навчального року. Дослідження показують, що приблизно після шести тижнів інтенсивних занять у дітей помітно знижується рівень працездатності й зростає тривожність. Щоб відновити оптимальний для навчання стан, необхідні своєчасні перерви та відпочинок.

- По-друге, перевантаження може наростати впродовж навчального тижня: доведено, що ефективність навчальної діяльності помітно зменшується до його кінця. Учні, які отримують значний обсяг домашніх завдань на вихідні, демонструють вищий рівень тривожності, ніж їхні однолітки, які мають можливість повноцінно відпочити.

- По-третє, суттєвим чинником є тривалість уроку, особливо для молодших школярів і, зокрема, першокласників. Показано, що в перші 30 хвилин уроку дитина відволікається приблизно утричі менше, ніж протягом останніх 15 хвилин. Відповідно, надто довгі або інтенсивні за структурою уроки збільшують напруження та тривожність.

2. Нездатність учня впоратися зі шкільною програмою. Це може бути обумовлено різними причинами:

- надмірною складністю навчальних програм, що не відповідають віковим можливостям дітей (особливо в спеціалізованих закладах); доведено, що чим вищий рівень складності навчального матеріалу, тим сильніше тривожність набуває деструктивного характеру;

- недостатнім розвитком вищих психічних функцій, педагогічною занедбаністю, браком професійної компетентності вчителя, який не володіє

методичними навичками доступного пояснення матеріалу або ефективного педагогічного спілкування;

- формуванням психологічного синдрому хронічної неуспішності, що часто виникає саме в молодшому шкільному віці. Провідною характеристикою такого профілю є високий рівень тривожності, зумовлений постійною невідповідністю між очікуваннями дорослих і реальними досягненнями дитини.

Найбільш «тривожними» часто виявляються саме відмінники, для яких ціна помилки сприймається як надзвичайно висока.

3. Неадекватні очікування з боку батьків. Надмірна орієнтація батьків на високі навчальні досягнення дитини породжує в неї внутрішній конфлікт, який фіксує й посилює тривожність. Чим більше дорослі зосереджені на результаті (оцінках, престижі, «кращій школі»), тим більш вираженою виявляється тривога у самої дитини. Реальні, цілком нормальні успіхи можуть знецінюватися, а будь-які помилки сприйматися як серйозні невдачі.

4. Несприятливі стосунки з учителем.

- По-перше, тривожність може зумовлюватись стилем взаємодії педагога з учнями. Високий рівень тривоги демонструють діти в тих класах, де вчитель дотримується жорстко регламентованого, «міркувально-методичного» (формально-авторитарного) стилю, надаючи перевагу контролю та покаранню замість підтримки й співпраці.

- По-друге, формуванню тривожності сприяють завищені вимоги педагога, що не відповідають віковим можливостям дітей. За таких умов вчителі інколи помилково вважають шкільну тривожність «позитивною» характеристикою учня, що свідчить про його відповідальність і старанність, та фактично підсилюють емоційне напруження в навчальному процесі.

- По-третє, тривога може бути наслідком вибіркового негативного ставлення до конкретної дитини, коли педагог систематично акцентує увагу на її помилках, порушеннях дисципліни чи особистісних недоліках.

5. Постійні оціночно-перевірювальні ситуації. Регулярні перевірки знань і досягнень істотно впливають на емоційний стан молодших школярів, оскільки

контроль інтелектуальних результатів належить до найнапруженіших, психологічно значущих ситуацій дитинства. Їхній вплив особливо відчутний для дітей із високим рівнем особистісної тривожності, які надмірно орієнтуються на зовнішню оцінку та прагнення соціального схвалення. У таких умовах зростає страх помилки, страх «не виправдати сподівань», що підтримує замкнене коло: тривога → збій у діяльності → гірший результат → ще вища тривога.

6. Зміна шкільного колективу та (або) неприйняття з боку дитячої групи є для дитини потужним стресогенним чинником. Потрапляючи в новий клас, молодший школяр змушений заново вибудовувати систему взаємин з незнайомими однолітками, домагатися прийняття, шукати своє місце в ієрархії. При цьому результат усіх його зусиль залишається для нього непередбачуваним, адже значною мірою залежить від реакцій інших дітей. Перехід із однієї школи до іншої, так само як і ситуація відторгнення в уже сформованому колективі, часто стає підґрунтям для формування стійкої міжособистісної тривожності.

Поширеної думки дотримуються дослідники, що витoki шкільної тривожності слід шукати ще в дошкільному віці. На її становлення можуть впливати як стиль взаємодії вихователя (надмірна суворість, публічні порівняння, часті зауваження), так і завищені вимоги до дитини та постійне зіставлення її успіхів з досягненнями інших. У деяких сім'ях упродовж усього року, що передуює вступу до школи, при дитині постійно обговорюють питання майбутнього навчання, вибору «кращої» школи, учителя, додаткових занять. Така хронічна заклопотаність батьків неминуче передається дитині.

Нерідко дорослі, прагнучи «краще підготувати» сина чи доньку до школи, наймають кількох репетиторів, організовують щільний графік занять, у якому час відпочинку мінімальний. Незміцнілий організм і психіка дитини не завжди витримують подібне інтенсивне навантаження: зростає втомлюваність, частішають захворювання, зникає природне бажання йти до школи. Натомість посилюється тривога, пов'язана з майбутнім навчанням, очікуванням труднощів і невдач [14, 15, 16, 17].

1.2. Шкільна дезадаптація як наслідок тривожності молодших школярів

Тлумачення феномену шкільної дезадаптації в різних галузях психології пов'язане з акцентуванням саме тих аспектів цього процесу, які становлять предмет їхнього спеціального вивчення, а також з визначенням ролі наукового аналізу й цілеспрямованого впливу на нього. Оскільки шкільна дезадаптація зумовлюється дією багатьох різнорідних чинників, то залежно від того, які саме з них опиняються у фокусі дослідження, виокремлюють психологічний, психофізіологічний, етнопсихологічний, акмеологічний, соціально-психологічний, психолого-педагогічний та юридично-психологічний підходи до аналізу цієї проблеми.

Педагогічна психологія зосереджується на вивченні психолого-педагогічних закономірностей цілеспрямованого виховання й формування особистості, а також умов і факторів, що порушують перебіг цих процесів. Диференційна та загальна психологія досліджують психологічні засади самодетермінації особистості; вікова психологія аналізує вікову специфіку проявів та перебігу шкільної дезадаптації. Соціальна психологія розглядає формування соціального досвіду дитини в системі взаємодії з найближчим оточенням. Етнопсихологія досліджує етнічні особливості психіки, національний характер, закономірності становлення й функціонування національної самосвідомості, володіння якими сприяє подоланню дезадаптаційних проявів. Акмеологія вивчає закономірності формування психологічної готовності особистості до опанування певних умінь, навичок та досвіду, зокрема досвіду саморегуляції поведінки й діяльності як умови ефективної соціальної адаптації. Юридична психологія звертається до тих порушень адаптації, які проявляються у правопорушеннях та кримінальних вчинках.

Вагомий внесок у розуміння феномену адаптації зробив Ж. Піаже [18]. У його концепції адаптація в психології розглядається як єдність двох протилежно спрямованих, але взаємопов'язаних процесів – акомодатії та асиміляції. Акомодатія (часто окремо позначувана як «адаптація до середовища» у вузькому

сенсі) пов'язана зі зміною способів функціонування психіки в цілому або окремих психічних систем відповідно до властивостей середовища. Асиміляція, навпаки, передбачає перетворення елементів середовища, їх «вбудовування» й переробку згідно з уже наявними структурними компонентами психічної діяльності суб'єкта. Ці процеси взаємно обумовлюють один одного, хоча в окремих ситуаціях може домінувати той чи інший із них. Недарма підкреслюється, що «як немає асиміляції без акомодатії (попередньої або поточної), так немає і акомодатії без асиміляції» [19, с. 8]. Отже, адаптацію можна розглядати і як процес, і як результат – певним чином організовану систему взаємодії суб'єкта із середовищем. Розуміння адаптації як єдності цих протилежно спрямованих тенденцій робить можливим застосування цього поняття як узагальненої категорії для пояснення будь-яких форм активного функціонування.

А. В. Петровський, розробляючи концепцію неадаптивної (надситуативної) активності, водночас обґрунтовує принципову, вихідну адаптивну спрямованість будь-яких психічних процесів і поведінкових актів. Дослідник підкреслює, що саме наявність цієї адаптивної орієнтації дозволяє вирізнити ряд сутнісних характеристик, які визначають спрямованість і якість активності суб'єкта.

На думку А. В. Петровського, адаптивна спрямованість психічної активності особистості проявляється в кількох взаємопов'язаних блоках процесів, серед яких можна виокремити такі:

1. Процеси пристосування до природного середовища, завдяки яким забезпечуються базові умови існування людини: збереження фізичної цілісності, виживання, нормальне функціонування організму і підтримання життєво важливих параметрів.
2. Процеси адаптації до соціального середовища, що реалізуються через прийняття та виконання суспільно заданих норм, вимог і очікувань. Саме їх дотримання робить індивіда повноцінним суб'єктом соціальної спільноти, визнаним її членом.
3. Процеси самопристосування, які охоплюють механізми саморегуляції поведінки й діяльності, внутрішню організацію ієрархії мотивів та інтересів,

реалізацію стійких когнітивних схем, установок і стереотипів, що забезпечують послідовність та узгодженість особистісного функціонування.

4. Процеси активного перетворення середовища, у ході яких людина підпорядковує зовнішні умови своїм фундаментальним потребам і провідним життєвим цілям: задоволенню потреб, досягненню значущих результатів, розв'язанню життєвих завдань, утвердженню власних ціннісних орієнтацій.

У цьому контексті доцільно звернутися до концепції психічних рівнів, запропонованої А. Ф. Лазурським. Учений показує, що нижчий рівень пов'язаний переважно з індивідами, які виявляються недостатньо пристосованими до умов існування; середній рівень характеризує осіб, які загалом успішно адаптувалися; натомість представників вищого рівня він описує як таких, що «пристосовують до себе» середовище [20, с. 63].

Якщо співвіднести це з термінами Ж. Піаже, то для осіб середнього рівня домінуючими в соціальній поведінці є процеси акомодатії – гнучкого підлаштування під зовнішні вимоги й умови. Для представників вищого рівня провідною стає асиміляція – активне «вбудовування» реальності у власні схеми, перетворення її відповідно до внутрішніх смислів та цілей суб'єкта. Саме на цьому рівні, підкреслює А. Ф. Лазурський, ми «завжди зустрічаємося з більшим чи меншим чином яскраво вираженим процесом творчості, в якій би сфері вона не проявлялася» [Фурман, с. 62], тобто з тенденцією не просто приймати наявні умови, а конструювати нові.

Особливості перебігу адаптаційних і дезадаптаційних процесів на різних етапах онтогенезу вимагають урахування статевовікових та індивідуально-психологічних характеристик дитини й молодшого школяра, які можуть зумовлювати їхню «нестандартність», труднощі виховання, підвищену конфліктність або «важковиховуваність». Проблема шкільної дезадаптації особистості простежувалася дослідниками на різних вікових щаблях розвитку, однак істотна трансформація соціальної ситуації розвитку призвела до виразного зростання кількості молодших школярів, які переживають стан дезадаптації (О.Б.

Бовть, М.Р. Бітянова, Г.В. Бурменська, І.В. Дубровіна, Л.В. Дзюбко, М.М. Заваденко, О.І. Захаров, В. М. Оржеховська та ін.).

Наголошується, що цей стан пов'язаний не стільки з порушеннями соматичного здоров'я чи зниженням навчальної успішності, скільки з труднощами соціально-психологічного входження у шкільне середовище: включенням у колектив класу, засвоєнням системи шкільних відносин, прийняттям нової ролі «учня».

Г. Кириленко під дезадаптацією розуміє формування в людини неадекватних механізмів пристосування до умов навколишнього середовища, що супроводжується порушеннями поведінки, конфліктними взаєминами, виникненням психогенних захворювань і реакцій, підвищенням рівня тривожності та негармонійним розвитком особистості [21]. Отже, дезадаптаційні процеси значно ускладнюють засвоєння знань і формування вмінь у здобувачів освіти. Тому важливим завданням педагогів, шкільних психологів і батьків є своєчасне помічання перших ознак дезадаптації та початок їх подолання ще на ранніх етапах шкільного шляху. У наукових працях дослідники конкретизують поняття «дезадаптація» залежно від виду діяльності й, зокрема, виокремлюють «шкільну дезадаптацію» – стан, за якого дитина переживає критичні періоди психічного розвитку, що ускладнює сам процес навчання і соціалізації в шкільному середовищі.

Є. Воронова трактує шкільну дезадаптацію як втрату навчальної мотивації, низьку успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями та однолітками, схильність до асоціальних форм поведінки, занижену самооцінку й домінування негативного емоційного напруження [22].

Аналіз наукових джерел показує, що термінами «шкільна дезадаптація» або «шкільна непристосованість» зазвичай позначають будь-які труднощі, які виникають у дитини в освітньому процесі. При цьому дезадаптацію часто розглядають як формування неадекватних способів пристосування до шкільних вимог. Вона виявляється у порушеннях навчальної діяльності та поведінки, у

виникненні конфліктів між усіма учасниками освітнього середовища, у психогенних реакціях і захворюваннях, у зростанні тривожності [23; 24].

Більшість дослідників підкреслюють, що шкільна дезадаптація є окремим феноменом, який постає внаслідок невідповідності соціально-психологічного чи психофізіологічного статусу дитини вимогам нової для неї соціальної ситуації – ситуації систематичного шкільного навчання. Науковці наголошують: несвоєчасне або помилкове виявлення причин і труднощів, що виникають у навчальному процесі, може призвести до серйозних наслідків. Якщо ці проблеми не вирішити в молодшому шкільному віці, вони стають підґрунтям для різноманітних відхилень у психосоціальному розвитку на наступних етапах онтогенезу, особливо яскраво проявляючись у підлітковий період, коли ефективність корекційних заходів уже значно нижча [25].

Досвід педагогів і батьків свідчить, що симптоми дезадаптації не завжди різко виражені й очевидні, однак при цьому відбуваються помітні зміни у поведінці дитини. Вона болісно реагує на шкільні труднощі, переживає тривогу, може втрачати апетит, страждати від порушень сну, демонструвати реакції як активного, так і пасивного протесту. Це виявляється у підвищеній настороженості, невпевненості, безпричинній плаксивості. Подібні форми поведінки є першими сигналами, на які дорослим слід звернути особливу увагу.

Л. Алексєєва та Н. Кожемякіна, спираючись на підходи О. та Б. Головків, описують кілька варіантів шкільної дезадаптації [26;27].

Перший варіант – дезадаптація, що виникає на тлі особливостей перебігу навчального процесу в молодших класах. Предметна сторона навчання в цьому віці передбачає оволодіння базовими знаннями, уміннями та навичками. Якщо формування цих умінь відбувається утруднено, неефективно, дитина починає відставати від програми. У такій ситуації особлива відповідальність покладається на дорослих, оскільки саме вони мають допомогти дитині опанувати спосіб «як учитися». Для молодшого школяра це принципово новий вид діяльності, що часто супроводжується страхом не впоратися із завданням, не запам'ятати матеріал або не відповідати очікуванням учителя.

Другий варіант – дезадаптація як невміння дитини довільно регулювати власну поведінку, увагу та адекватно сприймати вимоги. Для таких учнів характерно виконання завдань не за внутрішнім спонуканням, а під впливом зовнішніх стимулів (тиску, примусу, наказів). Це зазвичай емоційно вразливі діти з підвищеною чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і реакцій. Вони надмірно зосереджені на власних внутрішніх переживаннях, завдання виконують із численними помилками, виглядають загальмованими, неуважними, розсіяними. Науковці пов'язують це з особливостями сімейного виховання за типом «вседозволеності», коли дитина приходить до школи з дуже низьким рівнем сформованості вольової готовності. Унаслідок цього вона з перших днів навчання стикається з істотними труднощами.

Третій варіант – дезадаптація як невміння дитини включитися в темп шкільного життя. Для таких школярів типовими є часті захворювання, підвищена втомлюваність, загальна соматична ослабленість. Вони легко здаються перед труднощами, істотно занижують оцінку власних можливостей. У цьому випадку важливо враховувати не лише соматичні, а й психосоматичні чинники: хвороба може мати «вторинну вигоду», коли уникнення відвідування школи дає можливість не стикатися з дискомфортом і вимогами навчального процесу.

На основі концепцій І. Крук, О. Осадько та Г. Колесової було визначено ключові причини шкільної дезадаптації [28]. Дослідники узагальнили їх і виокремили три великі групи:

1. помилки сімейного виховання;
2. порушення у системі взаємин у школі;
3. індивідуальні особливості психічного розвитку дитини.

До типових помилок виховання належать:

- завищені батьківські очікування щодо навчальних досягнень дитини, коли будь-яка невдача сприймається надмірно драматично; нерідко батьки намагаються реалізувати через дитину власні нереалізовані амбіції;
- відсутність позитивної установки на шкільне життя: інколи, віддаючи дитину до першого класу, дорослі лякають її майбутніми труднощами, суворістю

вчителя, надмірним навантаженням, що формує страх і невпевненість, ускладнюючи адаптацію [28];

- постійне обговорення недоліків школи чи вчителя замість акценту на позитивних моментах; засудження професійних дій педагога або способів організації навчання підриває у дитини довіру до школи й мотивацію до навчання;

- часті конфлікти через успішність, унаслідок чого все, що пов'язане зі школою, втрачає привабливість;

- виховання за типом «кумир родини», коли в дитини формується комплекс «відмінника», який не має права на помилку, або надмірно завищена самооцінка, що заважає адекватно сприймати труднощі й помилки;

- несформованість продуктивних форм взаємодії з ровесниками: дитина, яка спілкувалася переважно лише з дорослими, зазнає суттєвих комунікативних труднощів у дитячому колективі [28];

- байдуже ставлення батьків до навчання, перекладання всієї відповідальності на школу, попри те, що дитина потребує уваги й підтримки з боку родини.

До порушень у системі шкільних взаємин відносять:

- дидактогенію – психогенний вплив, пов'язаний безпосередньо з процесом навчання (надмірні вимоги, часті перевірки, жорсткі форми контролю);

- дидакалогенію – некоректне ставлення вчителя до учня. Г. Колесова пояснює її як уповільнене або порушене формування емоційного зв'язку між учителем і дитиною, спричинене незнанням педагогом індивідуально-психологічних особливостей учня, прагненням якомога швидше «підлаштувати» його під нове середовище, домінуванням авторитарного, навчально-дисциплінарного стилю взаємодії [28];

- порушення взаємин з однолітками, що призводить до ізоляції, конфліктів, булінгу.

Серед індивідуальних причин дезадаптації виділяють:

- невисокий інтелектуальний потенціал;

- затримку психічного розвитку;
- гіперактивність;
- труднощі у вольовій регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності;
- несформованість навчальної мотивації;
- підвищену сенситивність до несприятливих впливів середовища;
- високу чутливість нервової системи;
- підвищений рівень тривожності;
- агресивність або замкнутість;
- інертність нервових процесів;
- соматичну ослабленість (хронічні захворювання);
- психологічну неготовність до школи.

Інші дослідники також відносять до несприятливих чинників дезадаптації: низький освітній рівень батьків, хронічні конфлікти в сім'ї (зокрема на тлі зловживання алкоголем), негативне ставлення вчителя до дітей, неповну сім'ю тощо [24; 29].

Отже, процес дезадаптації школярів до навчальної діяльності зумовлюється як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. До перших належать психолого-педагогічні умови, до других – особливості психічного розвитку дитини. У таблиці 1 представлено форми, причини та наслідки шкільної дезадаптації [24].

Результати експериментального дослідження показали, що близько 15 % дітей молодшого шкільного віку переживають дезадаптаційні труднощі. До кінця першого класу приблизно у 30 % учнів формується негативне ставлення до школи. Дані також свідчать, що індивідуальні відмінності інтелектуального розвитку пов'язані з несформованістю елементів навчальної діяльності, що проявляється у зазначених у таблиці 1 наслідках. Стилі виховання на кшталт гіперпротекції або домінуючої гіпопротекції руйнують позитивну мотивацію до навчання, посилюють проблеми поведінки й уваги. У сукупності всі ці чинники суттєво підвищують імовірність переживання дитиною шкільної дезадаптації.

Л. Алексеева наголошує, що сформованість пізнавальних процесів, оволодіння діяльністю, значущою для віку, достатній рівень соціально-психологічного розвитку, а також цілеспрямоване стимулювання дитини як суб'єкта власного розвитку з боку педагога й батьків знаходять свій вияв у шкільній зрілості та здатності до навчання [26]. Звідси випливає, що проблема шкільної дезадаптації є важливим питанням як психологічної теорії, так і педагогічної практики. Вона перешкоджає успішній соціалізації дитини, гармонійному становленню особистості, ускладнює подальше навчання й соціально-психологічну адаптацію.

Дослідники підкреслюють: розглядаючи причини адаптації й дезадаптації дитини, необхідно комплексно підходити до аналізу порушень особистісного розвитку, враховуючи психологічні, педагогічні та соціальні чинники. Лише такий підхід дає змогу реально подолати шкільну дезадаптацію як проблему, яка й досі залишається недостатньо вивченою.

Фахівці, що займаються адаптацією молодших школярів, вважають найефективнішим засобом боротьби з труднощами пристосування – попередження та профілактику описаних причин дезадаптації. Соціальна профілактика передбачає, що педагог свідомо обирає оптимальні форми й методи роботи, які сприятимуть успішному формуванню шкільної адаптованості дитини [30]. В умовах Нової української школи одним із провідних завдань є цілісне, гармонійне становлення особистості, створення таких освітніх умов, за яких кожна дитина має можливість для самореалізації, а процес адаптації молодших школярів відбувається з мінімальними негативними психологічними, соціальними та психічними навантаженнями на їхню особистість.

1.3. Особливості арт-терапії як метода шкільної корекції тривожності.

К.Г. Юнг підкреслював, що людина далеко не завжди усвідомлює глибину й складність власного внутрішнього світу. Він вважав принципово важливим розрізняти душу і свідомість, адже їх ототожнення спрощує й спотворює об'єкт

дослідження. На думку Юнга, у глибинних шарах несвідомого існують універсальні образи й мотиви – архетипи, – які проявляються, зокрема, через творчість. Несвідоме прагне до вираження, а особистість у процесі розвитку намагається інтегрувати ці змісти, набуваючи більшої цілісності. Творча діяльність у цьому контексті стає способом «розмови» з несвідомим, що набуває форми в матеріалі – у камені, на полотні, у слові, у піску тощо [31, с. 635].

Арт-терапія розглядається як метод психологічної допомоги, в основі якого лежить творче самовираження, що сприяє відновленню внутрішньої цілісності й гармонізації психічного життя. Її головний акцент робиться не стільки на «лікуванні» у вузькому медичному сенсі, скільки на налагодженні більш узгодженої взаємодії між тілесною, емоційною та духовною сферами людини. Мистецтво, за спостереженнями дослідників, має виражений психотерапевтичний потенціал, оскільки пов'язане з осмисленням власного досвіду, адаптацією до середовища та пошуком сенсу існування [32, с. 2].

Розвиток арт-терапії як напряму психологічної практики ґрунтовно проаналізовано в роботах О. Копитіна, М. Кисельової, Е. Беляєвої, В. Синиці, Л. Магур, Р. Ткача та ін. Вони досліджують теоретичні засади, технології та специфіку застосування арт-терапії в різних сферах. Сучасні українські автори – О. Гарковець, І. Бореичук, В. Назаревич – приділяють особливу увагу можливостям арт-терапевтичних підходів у психологічному консультуванні, зокрема в роботі з дитячою тривожністю [33, с. 23–24].

У педагогічному контексті арт-терапія трактується як засіб підтримки емоційного благополуччя й психологічного здоров'я окремої особи, групи або колективу через залучення до різних видів художньої діяльності. При цьому провідними стають завдання розвитку, виховання та соціалізації. В освітньому середовищі арт-терапія постає як комплексна інновація, що включає систему теоретичних концепцій, практичних методик та технологій і пов'язана з широким колом соціальних, психологічних та педагогічних явищ. Водночас вона зберігає відносну автономність щодо інших компонентів педагогічного процесу (навчання, виховання, управління), що дозволяє розглядати її як окремий напрям роботи.

Важливою характеристикою арт-терапії є її здатність до гнучкої інтеграції в різні соціально-педагогічні контексти, адаптації до умов конкретного закладу чи цільової групи [34, с. 7].

До ключових ознак арт-терапевтичної роботи належать: використання образотворчих та інших художніх засобів для вираження внутрішніх переживань; створення емоційно безпечного, підтримувального середовища; участь фахівця, який допомагає клієнту усвідомити й осмислити створені ним образи. Важливу роль відіграє супровід з боку арт-терапевта, котрий не лише організовує процес, а й сприяє встановленню зв'язку між художнім продуктом і внутрішнім досвідом людини. Через таку взаємодію відкриваються можливості для глибшого самопізнання й поступової гармонізації емоційного стану [32, с. 2].

Арт-терапевтичні методи мають низку переваг порівняно з традиційними формами психологічної допомоги. Передусім вони є доступними для людей різного віку, освітнього рівня, культурного досвіду, а також для тих, хто відчуває труднощі з вербальним самовираженням. Завдяки опорі на невербальні канали комунікації творчі методи стають особливо цінними у роботі з дітьми, людьми з мовленнєвими порушеннями або постстресовими станами. Вони створюють умови для м'якого, ненасильницького саморозкриття та розкриття внутрішнього потенціалу особистості, що сприяє встановленню довірливих стосунків між клієнтом і фахівцем [35; 36; 37; 38; 39].

Арт-терапія – це не лише спосіб корекції окремих симптомів, а й багатокомпонентний психоемоційний інструмент, який активізує внутрішні ресурси особистості через творчу діяльність. Вона дозволяє звернутися до глибинних шарів психіки, що часто залишаються недоступними для суто вербальних підходів: символічні образи дають можливість прожити, трансформувати й інтегрувати внутрішні конфлікти. Позитивні емоції, що супроводжують процес творчості, стають своєрідним «пусковим механізмом» для подолання емоційної застигlosti, апатії, відновлення активності та віри у власні можливості. У ході арт-терапевтичного процесу укріплюється суб'єктна позиція людини – її здатність самотійно осмислювати й змінювати своє життя [32, с. 25].

Ефективність арт-терапії значною мірою пояснюється тим, що вона спирається на природні механізми саморегуляції, які актуалізуються під час творчого переживання [40; 41; 42]. На відміну від жорстких, директивних інтервенцій, арт-терапевтичні підходи відзначаються гнучкістю і дозволяють людині самій визначати глибину і темп змін. Це підвищує суб'єктивне відчуття безпеки, зменшує опір і сприяє формуванню довіри до процесу. «М'якість» впливу тут виступає не слабкою, а навпаки – сильною стороною, оскільки створює простір для справжнього, ненасильницького контакту із власними почуттями [32, с. 25].

Сучасні арт-терапевтичні практики активно інтегруються в систему психологічної допомоги, освіти та медичної реабілітації, демонструючи високу гнучкість щодо різних вікових, соціальних і клінічних груп. Вони впливають у кількох напрямках – від підтримки ідентичності й самооцінки до сприяння соціальній адаптації та інтеграції. Перспективним напрямом є анімаційна терапія, що поєднує мистецьку діяльність із груповою взаємодією й орієнтується на відновлення міжособистісних стосунків. Вона ефективна у роботі з явищами соціальної ізоляції, напруженості у групах, дефіциту емпатії, оскільки мистецький простір виступає умовно нейтральним полем для безпечного проживання конфліктів і відновлення комунікації [43, с. 54–55].

Важливе місце посідає арт-синтезтерапія, що об'єднує різні види мистецтв (образотворче, музичне, театральне тощо) в єдину систему групової роботи. Такий підхід передбачає володіння фахівцем широким арсеналом технік і розуміння психопатологічних аспектів, що підвищує результативність корекційного впливу. Доповнює цей спектр бібліотерапія, яка використовує літературні тексти для підтримки й корекції психоемоційного стану, зокрема в кризових ситуаціях.

У кінотерапії сюжет фільму стає своєрідним дзеркалом життєвих труднощів клієнта: ототожнення з героями й аналіз їхніх рішень допомагають побачити альтернативні способи поведінки. Драматерапія ґрунтується на театральних формах і рольовій грі, що дозволяє «програвати» значущі ситуації й шукати нові

моделі реагування. Ігротерапія, у свою чергу, спирається на потенціал гри як провідної діяльності для дитини та важливого ресурсу для дорослих, стимулюючи емоційний, когнітивний і соціальний розвиток.

Музикотерапія використовує музику як засіб впливу на емоційну сферу: музичні імпровізації, прослуховування, спів дають змогу по-іншому відчувати й виразити свій внутрішній стан. Серед інших методів можна згадати оригамі, що поєднує дрібну моторику з елементами медитації, а також пісочну терапію, де робота з піском і фігурками допомагає в символічній формі відобразити актуальні переживання.

Ізотерапія зосереджується на використанні малювання, живопису, графіки як засобів самовираження й корекції емоційного стану. Казкотерапія спирається на потенціал казкових історій, у яких відображаються внутрішні конфлікти й ресурси дитини; аналіз і створення казок сприяють усвідомленню власних можливостей та конструюванню позитивних сценаріїв майбутнього. У комплексі ці технології забезпечують умови для гармонізації внутрішнього світу людини та її психосоціальної реабілітації.

Молодший шкільний вік (орієнтовно від 6–7 до 10–11 років) є періодом інтенсивних змін усіх психічних структур. У цей час активно формуються базові компоненти особистості, розвиваються здатність до самоспостереження, розуміння інших людей, опановуються навички організованої пізнавальної діяльності. Дитина поступово переходить від переважно емоційно-залежного, ситуативного мислення, характерного для дошкільника, до більш довільних, усвідомлених форм навчальної активності. Навчальна діяльність стає провідною, впорядковуючи інші види активності та сприяючи розвитку не лише інтелекту, а й морально-ціннісної, емоційно-вольової та комунікативної сфер [44, с. 93].

У цей період відбувається поступовий перехід від наочно-дійового й наочно-образного мислення до елементарних форм логічного узагальнення. Формується внутрішнє мовлення як засіб планування й контролю власних дій, що свідчить про становлення рефлексії. Водночас зберігається певна нерівномірність когнітивного розвитку: увага ще нестійка, її обсяг і здатність до розподілу

обмежені, пам'ять має переважно мимовільний характер, а ефективність засвоєння матеріалу істотно залежить від емоційної забарвленості й наочності. Уява, хоча й збагачується під впливом навчання, залишається тісно пов'язаною з фантазійними елементами, що робить її важливим каналом внутрішнього «переварювання» нового досвіду.

Ефективність навчально-виховного процесу в цьому віці значною мірою зумовлена тим, наскільки зміст і форми роботи відповідають реальним пізнавальним та емоційним можливостям молодшого школяра. Інформація має бути подана доступно, опиратися на образність, гру, емоційне залучення. Так організований освітній простір не лише полегшує засвоєння знань, а й створює атмосферу психологічної безпеки, в якій дитина може експериментувати, помилятися, ставити запитання й відчувати підтримку дорослого [44, с. 93].

Емоційна сфера молодших школярів відзначається відкритістю й підвищеною чутливістю. Діти цього віку легко радіють успіхам, але так само гостро реагують на невдачі та зауваження. У цей період особливо важливо допомагати їм навчатися розуміти й виражати власні почуття, справлятися зі стресовими ситуаціями. Зростає значення соціальних стосунків: учитель і однокласники стають значущими фігурами, а досвід взаємодії в класі впливає на формування самооцінки та почуття власної компетентності. Спочатку провідну роль відіграє зовнішня мотивація (оцінки, схвалення дорослих), але поступово формується інтерес до пізнання та елементи внутрішньої мотивації.

Паралельно розвиваються базові навчальні навички – читання, письмо, лічба – які створюють фундамент для подальшої освіти. Попри зростання значущості навчальної діяльності, гра й надалі залишається важливим засобом розвитку, що знижує напруження, підтримує інтерес, сприяє розвитку уяви та соціальних умінь. Фізичний розвиток також триває: удосконалюються координація, дрібна моторика, зберігається потреба в рухливості й схильність до швидкої втоми, що необхідно враховувати при плануванні режиму дня й навчальних навантажень.

Головне завдання дорослих у цьому віці – забезпечити умови для гармонійного розвитку: підтримати позитивне ставлення до себе, формувати вміння долати труднощі, розвивати самостійність, відповідальність і здатність до співпраці.

Проблематика шкільної тривожності молодших школярів детально висвітлюється у працях Т. Гончаренко, Н. Бастун, О. Пересадчак, М. І. Тіхонової, О. Казанкової, О. О. Коновалюк, Ю. О. Бабаян, І. А. Дідук, Г. В. Бурменської, А. В. Разумової, К. А. Тонконог, О. В. Новікової, М. Титаренко, Г. М. Прихожан [33, с. 7].

Шкільна тривожність у дітей початкових класів зумовлена поєднанням вікових особливостей і нових соціальних вимог, пов'язаних із початком систематичного навчання [33, с. 9]. У першому класі її джерелами стають зміна звичного способу життя, входження в нову соціальну роль учня, значне зростання когнітивного й емоційного навантаження. Більшість першокласників у перші місяці навчання переживають підвищене напруження: бояться запізнитися, забути зошит чи інші речі, не впоратися з завданням. Це часто супроводжується тривожними сновидіннями, пов'язаними зі школою.

У подальших класах тривожність нерідко підтримується надмірною орієнтацією на оцінку, страхом втратити схвалення вчителя або батьків. У частини дітей із часом відбувається природне зниження тривожності, пов'язане з успішною адаптацією до шкільних умов. Однак в інших тривожність закріплюється як стійка особистісна риса. Такі учні схильні уникати складних завдань, відмовляються відповідати біля дошки, гостро переживають можливість помилки, інколи проявляють мовленнєві труднощі (заїкання, надмірно тихий голос), що ускладнює спілкування з дорослими й однолітками.

Соціально-психологічні чинники тривожності молодших школярів формують складну систему взаємодіючих впливів [45, с. 592–593]. На емоційному рівні підвищена тривожність свідчить про наявність негативного досвіду, «накопичених» переживань провини, сорому, страху неуспіху. Дослідники відзначають, що тривожні діти часто неточно оцінюють ситуацію: можуть

очікувати успіху там, де шанси невисокі, і водночас не вірити у свої можливості навіть за сприятливих умов. Вони більше орієнтуються не на об'єктивні обставини, а на власні побоювання й очікування, що формує стійкий негативний емоційний фон.

У сім'ї джерелом тривожності нерідко стають специфічні особливості взаємин між батьками та дитиною. До поширених чинників належать гіперопіка, надмірні або суперечливі вимоги, постійні порівняння з іншими дітьми, відсутність емоційної підтримки. Завищені очікування й часті зауваження формують ситуації хронічного «неуспіху», що підсилює почуття неповноцінності. Дані А. Разумової свідчать: у сім'ях із теплими, стабільними стосунками діти значно рідше виявляють високий рівень тривожності, ніж у конфліктних родин. Уже в дошкільному віці під впливом виховного стилю можуть закладатися передумови навчальної тривожності.

У взаєминах з однолітками тривожність часто стає провідним мотивом спілкування. Такі діти схильні відчувати себе залежними, невпевненими, частіше сприймають ровесників як загрозливих або неконтактних. Їхній емоційний досвід у групі нерідко відтворює моделі, що склалися у стосунках із батьками: очікування критики, відкидання, непорозуміння.

Дослідження також показують зв'язок тривожності з іншими особистісними характеристиками [45]. Підвищена тривожність корелює з нестійкою самооцінкою, надто високим або, навпаки, заниженим рівнем домагань, страхом негативної оцінки. Тривожні діти часто переконані, що до них ставляться гірше, ніж до інших, що підсилює емоційну вразливість і сприяє закріпленню внутрішнього конфлікту.

У такому контексті особлива цінність арт-терапії як засобу подолання тривожності в учнів початкових класів полягає в її здатності поєднувати корекційні й розвивальні завдання. Різні методи арт-терапії мають специфічний вплив на емоційну сферу дитини [46, с. 38–39].

Ізотерапія як один із найстабільніших і найпоширеніших напрямів ґрунтується на використанні малювання й інших видів образотворчої діяльності

для вираження й перетворення емоційних станів. Під час малювання дитина може «винести назовні» свої страхи, тривоги, бажання, а сам творчий процес знижує внутрішнє напруження. Психолог аналізує зміст, кольорову гаму, композицію малюнків, відстежує динаміку змін, що дає змогу як діагностувати, так і коригувати емоційний стан. Малювання образів «страху» або «тривоги» з подальшим обговоренням допомагає дитині дистанціюватися від переживань і знайти нові способи їх подолання.

Казкотерапія використовує казкові сюжети й персонажів як «контейнер» для складних переживань. Через слухання, обговорення й створення власних історій дитина може в символічній формі програвати ситуації, що викликають тривогу. Ідентифікація з героєм, який долає труднощі, сприяє формуванню більш конструктивного ставлення до проблеми. Доповнення казкотерапії малюванням і інсценуванням окремих епізодів поглиблює емоційний вплив і робить проживання ситуації більш повним.

Пісочна терапія дає дитині змогу будувати «свій світ» у пісочниці, використовуючи фігурки людей, тварин, предметів. Моделюючи різні сцени, дитина відображає актуальні переживання, у тому числі тривожні. У процесі творчої гри вона може змінювати перебіг подій, уводити нових персонажів, створювати безпечніші сценарії, що сприяє переробці й трансформації внутрішнього досвіду. Важливо, що пісочна терапія забезпечує відчуття свободи і безпеки: дитина сама обирає, що й як розмістити в пісочниці, а психолог лише м'яко супроводжує цей процес. За потреби пісок можуть замінювати іншими сипкими матеріалами (манка, крупи, дрібні камінці). Формати роботи варіюються від індивідуальних сесій до сімейних або малих груп, що робить пісочну терапію корисною і для розв'язання внутрішньосімейних конфліктів, і для налагодження взаємодії між членами родини.

Висновки до розділу 1.

Тривожність молодших школярів є важливим показником емоційного благополуччя дитини та умов її розвитку. Вона проявляється на соматичному (порушення роботи серцево-судинної, дихальної, травної систем), поведінковому (пасивність, уникання, агресивність) та особистісному рівнях (занижена самооцінка, очікування невдачі, внутрішній конфлікт).

Витоки особистісної тривожності закладаються ще в дошкільному віці й пов'язані з особливостями сімейного виховання: авторитарним стилем, завищеними вимогами, гіперопікою, емоційною холодністю або нестабільністю стосунків. У молодшому шкільному віці тривожність посилюється через розширення кола соціальних контактів і збільшення кількості оцінювальних ситуацій.

Шкільна тривожність формується внаслідок взаємодії дитини з ключовими елементами освітнього середовища (учитель, однокласники, оцінювання, правила, вимоги). Найчастіше вона пов'язана зі страхом перевірки знань, страхом помилки, страхом не відповідати очікуванням значущих дорослих та однолітків, а також з фрустрацією потреби в успіху.

Шкільна дезадаптація розглядається як наслідок тривожності й виражається в порушеннях навчальної діяльності, поведінки, конфліктах у системі «дитина – учитель – батьки – однолітки», зниженні мотивації до навчання. Вона зумовлюється поєднанням зовнішніх чинників (помилки сімейного виховання, жорсткий або байдужий стиль учителя, перевантаження, часті стресові оцінювальні ситуації) та внутрішніх (особливості нервової системи, рівень інтелектуального розвитку, самооцінка, сенситивність, підвищена тривожність).

Теоретичний аналіз показав, що арт-терапія є перспективним засобом корекції шкільної тривожності. Вона поєднує діагностичні, корекційні та розвивальні можливості, забезпечує безпечне символічне відреагування страхів і тривожних переживань, сприяє інтеграції свідомих і несвідомих компонентів емоційного досвіду, активізує внутрішні ресурси дитини.

Найбільш ефективними щодо роботи з тривогою молодших школярів є ізотерапія, казкотерапія, музикотерапія, танцювально-рухова та пісочна терапія, які допускають м'який, ненасильницький вплив, враховують вікові можливості дітей і дозволяють поєднувати індивідуальні й групові форми роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЇ

2.1. Опис констатуючого етапу дослідження рівня тривожності молодших школярів

Основною метою дослідно-експериментальної роботи стала перевірка висунутої гіпотези дослідження про те, що реалізація корекційної програми з використанням засобів арт-терапії дозволить знизити рівень ситуативної тривожності дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим було визначено перебіг дослідно-експериментальної роботи, що складалася з трьох етапів: констатуючого, формуючого та контрольного експериментів.

Експеримент проводився на базі школи №88 м. Запоріжжя (підземна школа). В експерименті були задіяні учні 2 «А» класу. Вік випробуваних 7-9 років. Обстежувана група складалася з 20 осіб, які не диференційовані за гендерним складом.

Для підтвердження гіпотези необхідно вирішити такі завдання дослідно-експериментальної роботи:

1. Провести вивчення рівня тривожності молодших школярів.
2. Розробити програму занять із використанням арт-терапії щодо зниження рівня тривожності молодших школярів.
3. Провести порівняльний аналіз результатів дослідження.

Для досягнення поставлених у ході дослідження завдань було обрано такі методики: «Дитячий варіант шкали явної тривожності» (А.М. Прихожан) та «Діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса».

Методика «Дитячий варіант шкали явної тривожності» А.М. Прихожан.

Шкала явної тривожності для дітей розроблена американськими психологами, адаптована та стандартизована А.М. Прихожан. Вона призначена для виявлення тривожності як до відносно стійкого утворення в дітей віком 8-12

років. При проведенні кількісної оцінки змін, що виникли в результаті корекційної програми, нам необхідно було використовувати метод, що дає можливість об'єктивної оцінки актуального рівня тривожності у дитини. Це спричинило вибір даного методу. Також слід зазначити, що ця методика містить шкалу «соціальної бажаності», критичний показник якого дорівнює дев'яти. Цей і більш високий результат свідчать, що відповіді піддослідного можуть бути недостовірним, можуть спотворюватися під впливом чинника соціальної бажаності.

Тест добре зарекомендував себе при вирішенні наступних практичних завдань:

- виявлення груп ризику з погляду профілактики та збереження психічного здоров'я дітей;
- аналіз характеру емоційних проблем дітей;
- профілактика «зривів», пов'язаних з екзаменаційними, конкурсними, змагальними та іншими стресовими умовами, що висувають підвищені вимоги до нервово-психічного стану школяра;
- виявлення причин шкільної дезадаптації;
- в психогігієнічних цілях – для визначення оптимального розкладу занять, режиму праці та відпочинку, загального та навчального навантаження тощо;
- при аналізі факторів, пов'язаних із підвищеною стомлюваністю школяра, порушеннями сну та ін.;
- в роботі з дітьми та батьками, у тому числі виявлення співвідношення тривожності дітей та батьків/педагогів (при проведенні з батьками/педагогами дорослого варіанта шкали).

Порядок проведення.

Методика може проводитися як індивідуально так і у групах з дотриманням стандартних правил групового обстеження. Для дітей 7-8 років краще індивідуальне проведення. При цьому якщо дитина має труднощі в читанні,

можливий усний спосіб пред'явлення – психолог зачитує кожен пункт та фіксує відповідь школяра. При груповому проведенні такий варіант пред'явлення тесту, звісно, виключено.

Приблизний час виконання тесту – 15-25 хв.

Методика пред'являється дитині на індивідуальному бланку. У ході даної процедури піддаються запитанням про внутрішній стан дитини в тій чи іншій ситуації. Випробуванням може бути обраний лише один варіант відповіді (вірно, невірно).

Після проведення методики нами було підраховано результати. Спочатку підраховували бали за шкалою соціальної бажаності. Потім підраховуються бали за субшкалою тривожності.

Наступна методика, яка була використана у нашому дослідженні – «Методика діагностики рівня шкільної тривожності» Філіпса. Дана методика дозволяє швидко та ефективно оцінити рівень та характер тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого та середнього шкільного віку (Додаток А).

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися письмово. На кожне запитання потрібно однозначно відповісти «Так» чи «Ні».

Інструкція: «Зараз Вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про те, як Ви почуваєтеся в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, добрих чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь».

Відповідаючи на запитання, записуйте його номер та відповідь «+», якщо Ви згодні з ним, або «-», якщо не згодні».

Під час обробки результатів виділяють питання; відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58 питання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «ні». Відповіді, які збігаються з ключем – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

Загальна кількість розбіжностей у всьому тесті. Якщо вона більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загальної кількості питань тесту – про високу тривожність.

Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, що виділяються в тесті. Рівень тривожності визначається як і у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, що багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактору).

Загальна тривожність у шкільництві – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами його включення до життя школи.

Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (передусім – з однолітками).

Фрустрація потреби у досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби у успіху, досягненні високого результату тощо.

Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення та переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо – публічної) знань, досягнень, можливостей.

Страх невідповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків, і думок, тривога щодо оцінок - які даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

Низький фізіологічний опір стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

Проблеми та страхи у відносинах з вчителями – загальний негативний емоційний фон відносин із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини.

Дослідження проводилося у груповому режимі, у рівних умовах, у звичній обстановці.

Для вивчення прояву тривожності ми використовували дані, отримані за допомогою методики «Дитячий варіант шкали явної тривожності» (А.М. Прихожан). Обробка даних полягала в тому, що вираховувалися бали за наведеною в методиці шкалою, які потім переводилися в показники відповідно до таблиці нормативних показників для даного віку. Серед даних було виділено три рівні прояви тривожності.

Отримані при тестуванні кількісні дані наведено у Додатку Б.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок, що ступінь прояву явної тривожності у 11 осіб (55%) низька; ступінь шкільної тривожності – низька у 9 учнів (45%), ступінь самооцінної тривожності – низька у 8 школярів, середня у 8 осіб (по 40%), міжособистісна тривожність висока у 9 осіб (45%).

У цілому нині, можна назвати, що у групі опитуваних переважає середній і високий рівні проявів тривожності. Отримані дані представлені рис 2.1

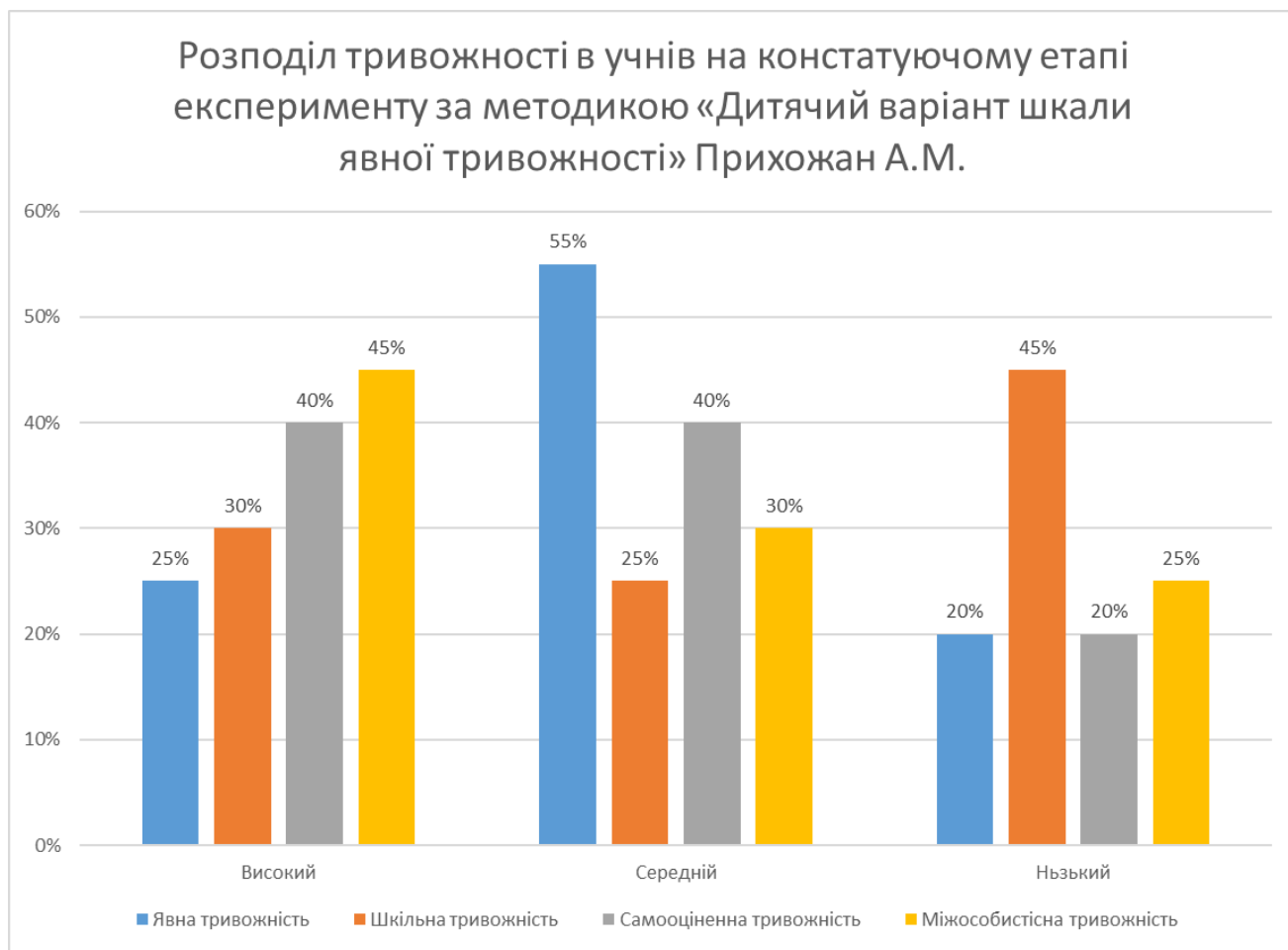


Рис. 2.1. Розподіл тривожності в учнів на констатуючому етапі експерименту за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» Прихожан А.М.

«Методика Філіпса» дозволила оцінити такі фактори та отримати такі результати (Додаток Б):

Підвищена загальна тривожність, загальний емоційний стан 19 (95%) осіб.

Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, і натомість якого розвиваються її соціальні контакти в 11 (55 %) учнів.

Фрустрація потреби у досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби у успіху, досягненні високого результату в 11 (55 %) школярів.

Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, демонстрації своїх можливостей у 11 учнів (55 %) обстежуваних.

Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення та переживання тривоги у ситуаціях перевірки знань у 16 осіб (80 %) учнів.

Страх не відповідати очікуванням оточуючих – тривога щодо оцінок, що даються оточуючими, очікування негативних оцінок у 8 (40%) школярів відповідно.

Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на фактор тривоги середовища 13 (65 %) осіб.

Проблеми та страхи у відносинах з вчителями – загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини 9 (45 %) осіб.

Зазначимо, що страх ситуації перевірки знань та проблеми та страхи у відносинах з вчителями – найбільш виражені страхи у молодших школярів.

Відмінність у рівнях факторів тривожності у молодших школярів за Філіпсом показано рис 2.2

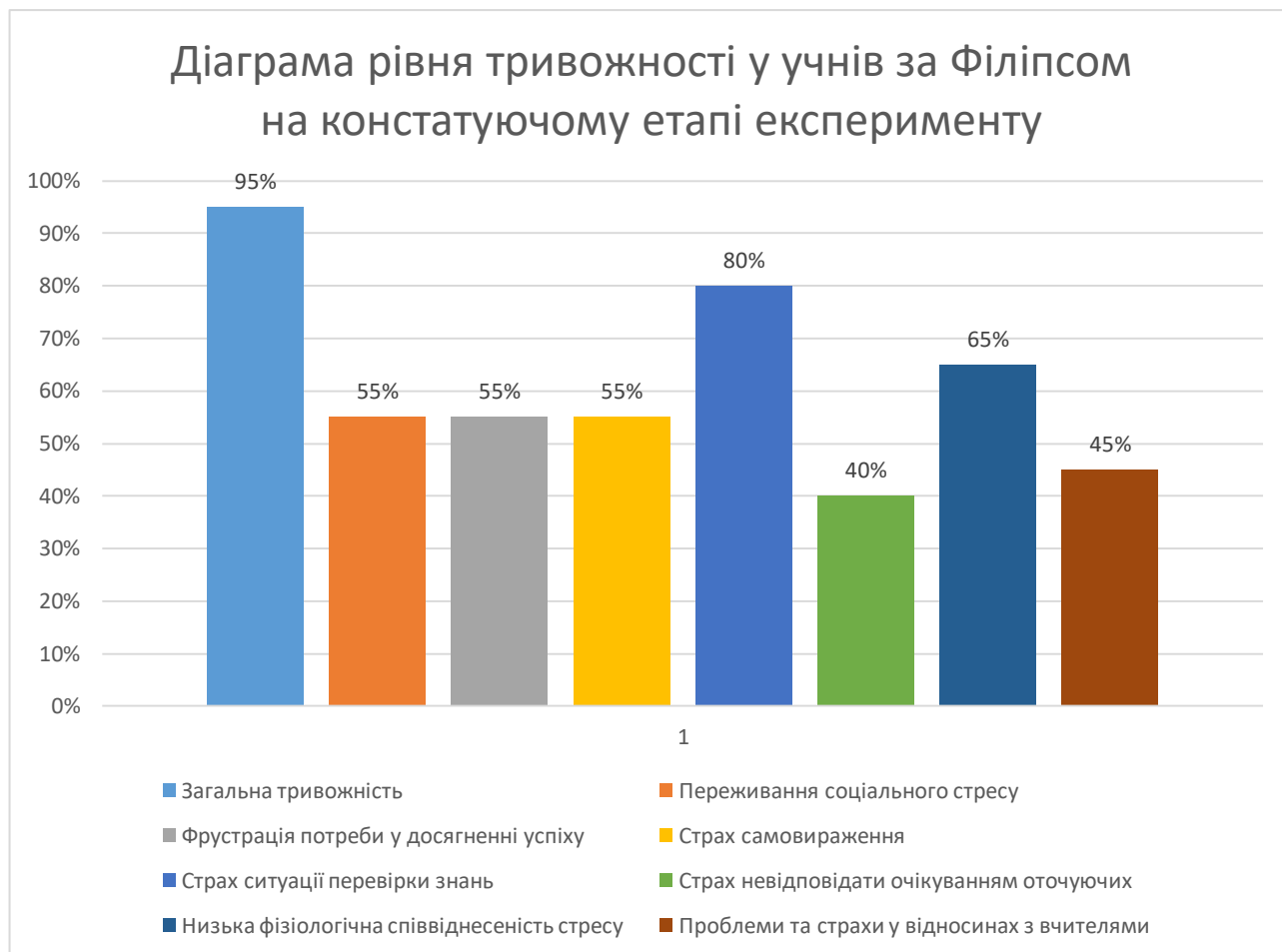


Рис. 2.2. Діаграма рівня тривожності у учнів за Філіпсом на констатуючому етапі експерименту

Таким чином, «Методика Філіпса» виявила досить високий рівень тривожності школярів у ситуації перевірки знань 80%, ситуації самовираження 55%, рівня загальної тривожності дітей у школі 95%.

2.2. Програма корекції ситуативної тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.

Експеримент був спрямований на перевірку гіпотези дослідження про те, що корекційна програма корекції емоційної сфери дітей молодшого шкільного

віку за допомогою арт-терапії дозволить нівелювати негативні емоційні стани у дітей.

У зв'язку з цим були визначені такі основні цілі, завдання, принципи, умови та напрямки роботи з дітьми.

Метою програми була корекція тривожності дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. У цьому були поставлені такі основні завдання:

1. Надання допомоги у подоланні негативних переживань.
2. Зниження тривожності, емоційної напруги, розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини та вміння висловити своє.

3. Допомога у знятті страхів.
4. Створення умов для дитини у подоланні тривожної поведінки.

В основу корекційно-розвивальної програми закладено такі основні принципи:

1. Принцип єдності діагностики та корекції був одним із основоположних при складанні корекційно-розвивальної програми – корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами здійснювалася на основі проведеної діагностики тривожності молодших школярів.

2. Принцип обліку віково-психологічних та індивідуальних особливостей школярів.

3. Принцип системності корекційних, профілактичних та розвиваючих завдань задає необхідність їх визначення у будь-якій корекційній програмі. Системність завдань відбиває взаємопов'язаність розвитку різних сторін дитини і нерівномірність їх розвитку.

4. Принцип комплексності методів психологічного впливу, будучи одним з найбільш прозорих і очевидних принципів побудови корекційно-розвивальних програм, стверджує необхідність використання всього різноманіття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

5. Принцип заохочення (і прояв цього психологічного заохочення) досягнень дитини в плані набуття творчої самостійності та продуктивності.

6. Принцип символічного відреагування дитячих страхів, тривожності та перетворення їх на об'єкт творчого опрацювання.

Детальний опис занять у додатку В.

Організація занять: Клас був розбитий на 2 групи по 10 осіб, корекційно-розвиваюча програма реалізовувалась протягом 7 тижнів, з періодичністю двічі на тиждень (з вересня по жовтень 2025 року) у кожній групі, кожне заняття розраховане на 40 хвилин, всього було проведено занять 7.

Для реалізації поставлених завдань використовувалися такі елементи арт-терапії: 1) рисункова терапія (власне арт-терапія); 2) музикотерапія; 3) танцювальна терапія.

Зупинимося на короткій характеристиці видів арт-терапії, які ми використовували у роботі:

Малювальна терапія – вид арт-терапії, побудованої на використанні образотворчої діяльності. Застосування проєктивного малюнка як форми арткорекції матеріалізує та конкретизує переживання дітей, сприяє розумінню їх причин, переосмисленню та зрештою звільненню від них. Така форма роботи дозволяє перемикає хлопців із вербального рівня осмислення своїх проблем на невербальний рівень.

Музикотерапія – контрольоване використання музики у реабілітації дітей та дорослих.

Танцювальна терапія бере свій початок у творчому танці. При використанні терапії танець дозволяє спонтанно звільнити почуття суб'єкта.

Після проведення програми занять учні знову протестували за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» А.М. Прихожан; «Методика діагностики рівня шкільної тривожності» Філіпса. Графічно отримані дані за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» А.М. Прихожан представлені на рис 2.3.

Порівняльна характеристика зміни високого рівня тривожності на початок корекційного впливу і після нього представлена графічно рис 2.4.

Таким чином, наочно продемонстровано зниження високого рівня тривожності у учнів після проходження ними корекції.

Таблиця 2.1.

Структура програми корекції емоційної сфери молодших школярів засобами арт-терапії

Блок	Завдання	Методи та прийоми корекції емоційної сфери
Настановний (1 заняття)	- встановлення дружньої атмосфери серед школярів; - спонукання до співпраці з психологом; - створення умов, у яких дитина буде мотивована для корекційної роботи;	Рисунок на тему «Автопортрет», «Моє ім'я»
Корекційний (5 занять)	- зниження емоційної напруги; - корекція рівня тривожності; - зняття страхів та тривог;	Елементи: рисункова терапія, музикотерапія, танцювальна терапія – малювання на тему «Я люблю найбільше...», Виготовлення аплікації «Ромашка «Я», Танцювальний етюд «Подаруй рух», Гра «Знайди радість».
Контрольний (1 заняття)	виявлення змін на рівні тривожності, кількості активних страхів.	Проведення повторного діагностичного дослідження

2.3. Аналіз результатів дослідження психолого-педагогічної корекції тривожності молодших школярів на контрольному етапі дослідження.

Наприклад, явна тривожність знизилась на 10%, шкільна і самооцінна тривожність також на 10%, міжособистісна – знизилась на 20%, що є достатньо наочним показником проведеного корекційного впливу.

Таким чином, ми бачимо загальне зменшення тривожності учнів після проведення корекції тривожності учнів.

Різницю в рівнях факторів тривожності у молодших школярів за Філіпсом показано на рис 2.3.

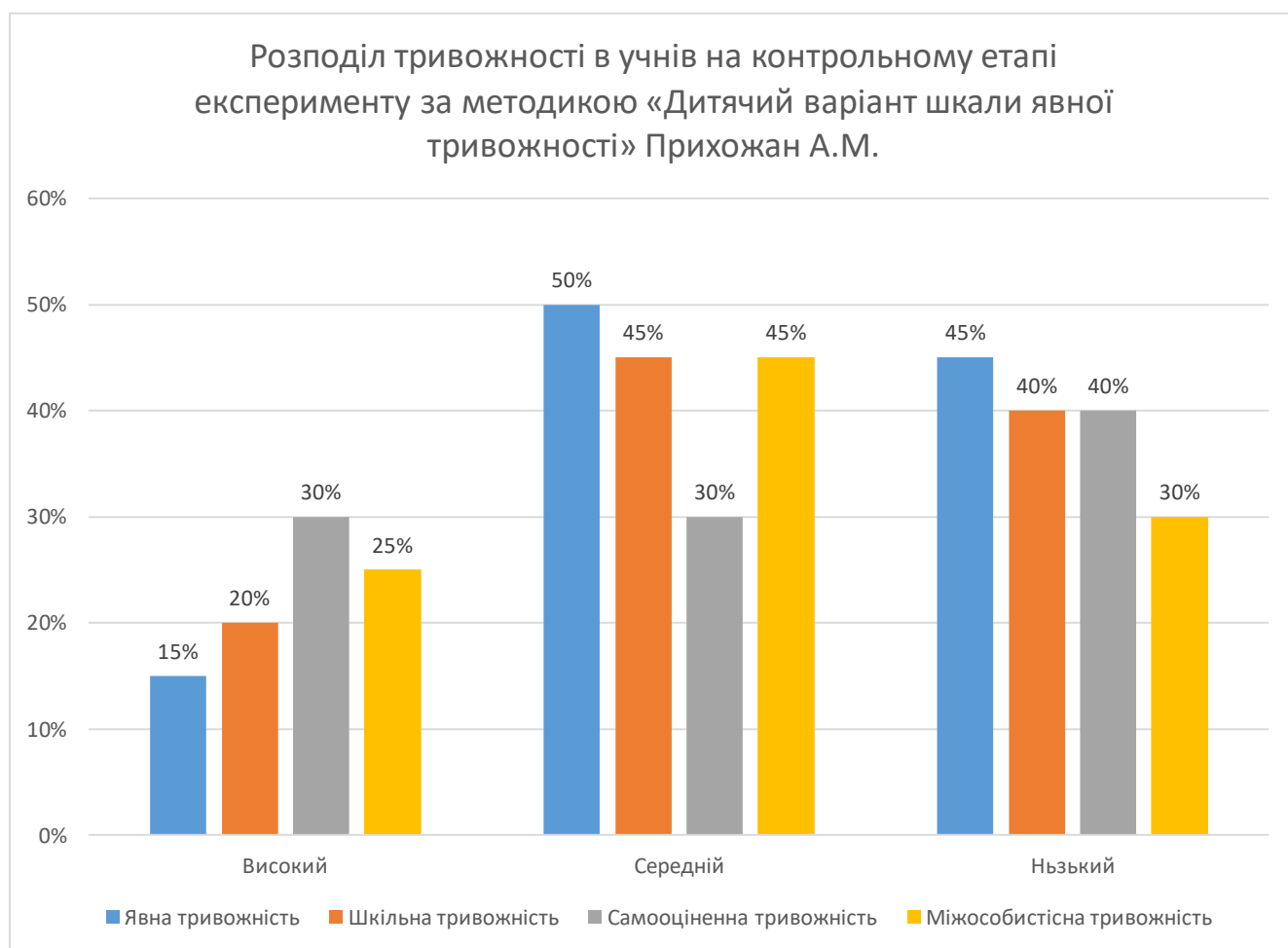


Рис. 2.3. Розподіл тривожності в учнів на контрольному етапі експерименту за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» Прихожан А.М.

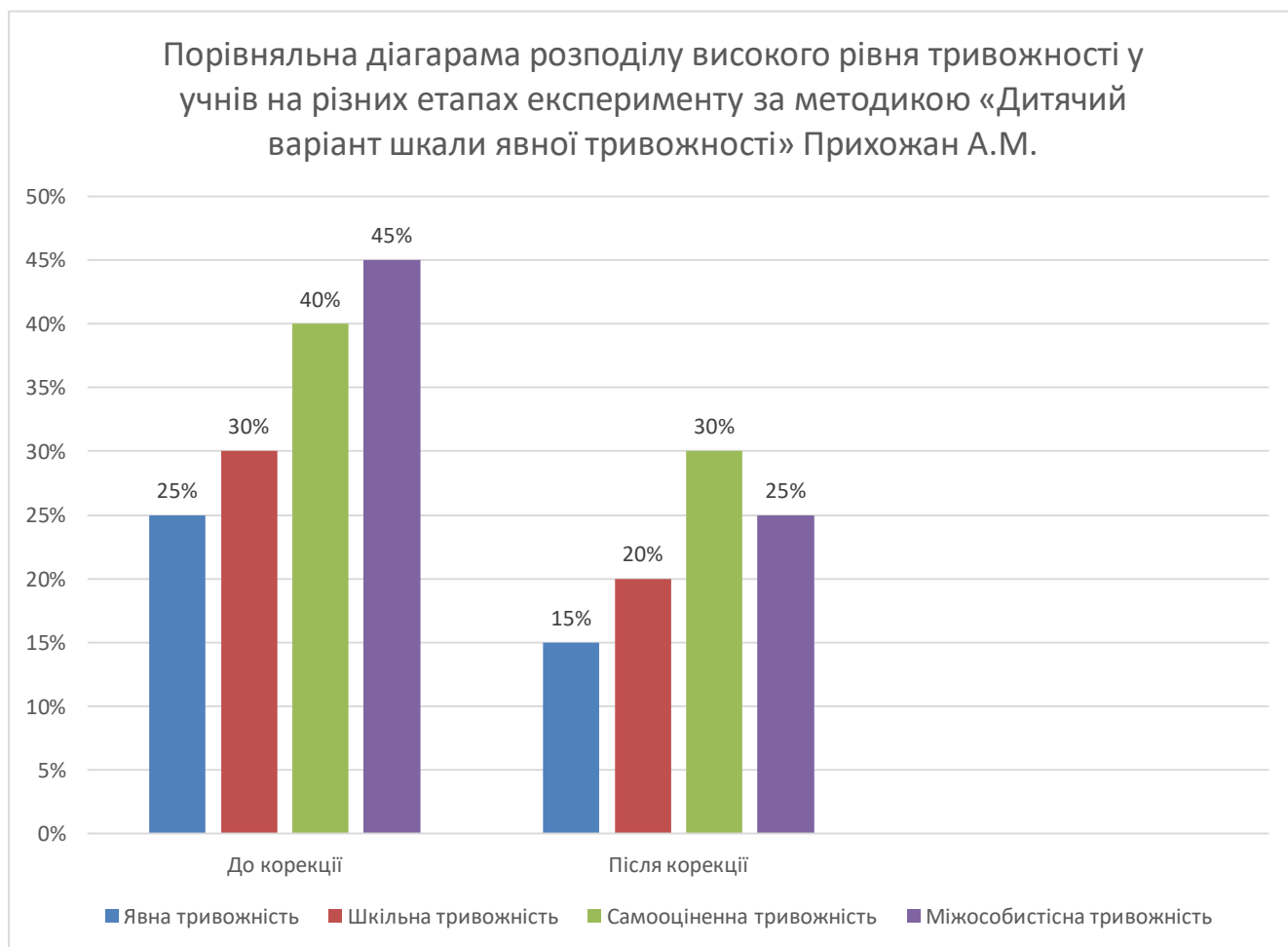


Рис. 2.4. Порівняльна діаграма розподілу високого рівня тривожності у учнів на різних етапах експерименту за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» Прихожан А.М.

На основі проведеного дослідження нами було виявлено, що основною складовою тривожності учнів є міжособистісна та самооцінна складові. Явна та шкільна тривожність виражені менше.

У ході формуючого експерименту було реалізовано програму занять із використанням засобів арт-терапії з корекції тривожності молодших школярів. Після проведення курсу занять учні знову протестували за методикою «Дитячий варіант шкали явної тривожності» А.М. Прихожан; «Методика діагностики рівня шкільної тривожності» Філіпса.

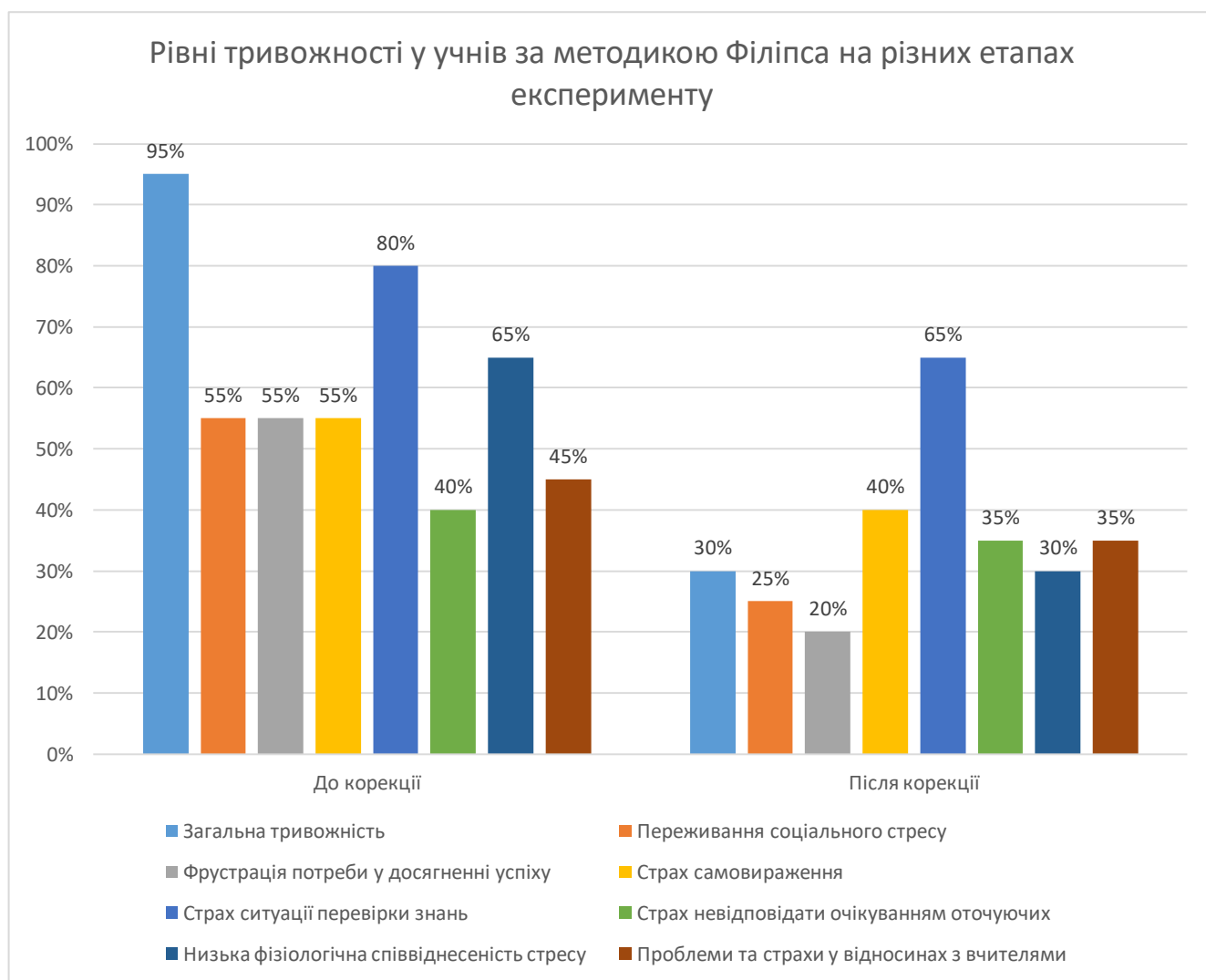


Рис. 2.5. Рівні тривожності у учнів за методикою Філіпса на різних етапах експерименту

Порівняльний аналіз даних показав, що молодших школярів спостерігається позитивна динаміка. Більшість (65%) дітей прояв тривожності стало лише на рівні норми, загалом рівень тривожності за показниками знизився на 10 %. Таким чином, результати свідчать про позитивну динаміку: високий рівень тривожності перейшов у середній та низький.

Висновки до розділу 2

Дослідно-експериментальна робота, проведена з учнями 2 «А» класу школи № 88 м. Запоріжжя (20 дітей віком 7–9 років), показала, що для більшості

молодших школярів характерні підвищені показники тривожності за методиками А. М. Прихожан та Філіпса. Особливо вираженими виявилися загальна шкільна тривожність, страх ситуації перевірки знань, страх самовираження, переживання соціального стресу, проблеми у взаєминах з учителем.

За результатами методики А. М. Прихожан на констатуючому етапі виявлено, що високий рівень тривожності мають 25 % дітей, середній – 55 %, низький – лише 20 %. Методика Філіпса підтвердила високий рівень загальної шкільної тривожності в 95 % учнів, що свідчить про системний характер емоційного неблагополуччя.

Отримані дані дозволили виокремити провідні чинники шкільної тривожності: страх перевірки знань, фрустрацію потреби в успіху, переживання соціального стресу, страх негативної оцінки, низьку фізіологічну опірність стресу, проблеми у відносинах з учителями. Це стало підставою для розробки спеціальної корекційної програми, зорієнтованої саме на ці зони ризику.

Запропонована арт-терапевтична програма (7 занять по 40 хвилин, двічі на тиждень протягом 7 тижнів), що включала елементи малювальної терапії, музикотерапії та танцювально-рухових вправ, була побудована на принципах єдності діагностики й корекції, вікової доцільності, системності й комплексності методів. Структура програми охоплювала настановний, корекційний та контрольний блоки.

Результати повторної діагностики засвідчили позитивну динаміку:

- явна, шкільна й самооцінна тривожність знизилася приблизно на 10 %;
- міжособистісна тривожність – на 20 %;
- у більшості (приблизно 65 %) дітей прояви тривожності перейшли в межі норми.

Таким чином, високі рівні тривожності були трансформовані в середні й низькі.

Дані методики Філіпса також підтвердили зменшення вираженості основних тривожних синдромів: знизилася страх ситуації перевірки знань, страх

самовираження, переживання соціального стресу, покращилися стосунки з учителями, що свідчить про формування більш сприятливого емоційного фону шкільного життя.

Отже, емпіричне дослідження підтвердило робочу гіпотезу: цілеспрямована реалізація програми арт-терапевтичних занять є ефективним засобом зниження ситуативної й частково особистісної тривожності молодших школярів, сприяє їхній шкільній адаптації та профілактиці дезадаптаційних проявів.

РОЗДІЛ 3.

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО КОРЕКЦІЇ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

3.1. Загальні засади організації корекційної роботи та її етапи

Результати теоретичного аналізу й емпіричного дослідження рівня тривожності учнів 2 класу загальноосвітнього закладу показали, що для значної частини молодших школярів характерним є підвищений, а інколи й високий рівень загальної, шкільної, міжособистісної та самооцінної тривожності. Особливо вираженими виявилися страх ситуації перевірки знань, переживання соціального стресу, фрустрація потреби у досягненні успіху та проблеми у взаєминах з учителями. Це об'єктивно обумовлює необхідність системної корекційної роботи шкільного психолога.

З огляду на вікові особливості молодших школярів та підтверджену в дослідженні ефективність арт-терапевтичних підходів, доцільно розглядати арт-терапію як провідний засіб психолого-педагогічної корекції шкільної тривожності. Арт-терапія забезпечує:

- м'яке, ненасильницьке включення дитини в корекційний процес;
- можливість вираження емоцій у безпечній символічній формі;
- активізацію внутрішніх ресурсів та саморегуляційних механізмів;
- створення атмосфери психологічної безпеки й прийняття.

Практична діяльність шкільного психолога щодо корекції тривожності має будуватися з урахуванням таких базових принципів:

- принцип єдності діагностики й корекції – планування програми на основі індивідуальних діагностичних даних (за методиками А.М. Прихожан, Філіпса тощо);
- принцип вікової та індивідуальної доцільності – добір технік з урахуванням віку, рівня розвитку, особливостей емоційної чутливості дитини;

- принцип системності – поєднання профілактичних, розвивальних і корекційних завдань, спрямованих як на емоційну сферу, так і на самооцінку, мотивацію, соціальні навички;
- принцип комплексності методів – використання різних видів арт-терапії (ізотерапія, музикотерапія, танцювально-рухова терапія, елементи казкотерапії, ігротерапії тощо);
- принцип підтримки та заохочення – послідовне підкріплення навіть незначних позитивних зрушень, підвищення віри дитини у власні можливості;
- принцип символічного відреагування – переведення страхів і тривог у символічні образи з подальшим їх перетворенням у творчому процесі.

На основі проведеного дослідження доцільно рекомендувати шкільному психологу трирівневу модель корекційної програми:

1. Констатуючий (діагностичний) етап.
 - Визначення вихідного рівня тривожності молодших школярів за допомогою стандартизованих методик (зокрема «Дитячий варіант шкали явної тривожності» А.М. Прихожан, «Методика діагностики рівня шкільної тривожності» Філіпса).
 - Виявлення провідних зон емоційного неблагополуччя (страх перевірки знань, страх самовираження, переживання соціального стресу, проблеми у взаєминах з учителем тощо).
 - Формування групи дітей, які потребують цілеспрямованої корекції (орієнтовно 8–12 осіб у групі).
2. Формуючий (корекційно-розвивальний) етап.
 - Проведення циклу арт-терапевтичних занять (у дослідженні – 7 занять тривалістю 40 хвилин, двічі на тиждень протягом 7 тижнів; такий формат можна вважати оптимальним для умов початкової школи).
 - Структурування програми за блоками: настановний (1 заняття), корекційний (5 занять), контрольний (1 заняття).

- Послідовний перехід від знайомства та створення безпечної атмосфери – до опрацювання тривожних переживань і формування конструктивних способів поведінки.

3. Контрольний (оцінювальний) етап.

- Повторне застосування використовуваних на констатуючому етапі методик.

- Порівняльний аналіз показників тривожності, визначення динаміки за окремими шкалами.

- Формулювання висновків щодо ефективності програми та групових/індивідуальних рекомендацій.

Організаційно корекційні заняття доцільно проводити:

- у другій половині дня, з урахуванням розкладу уроків та загальної втомлюваності дітей;

- у спеціально облаштованому психологічному кабінеті або іншому приміщенні, де можна забезпечити спокій, конфіденційність і можливість вільного розміщення матеріалів (фарби, олівці, папір, музичне обладнання тощо);

- у стабільному складі групи, що створює відчуття безпеки й довіри.

3.2. Практичні рекомендації для шкільного психолога щодо корекції ситуативної тривожності молодших школярів засобами арт-терапії.

З урахуванням вікових особливостей розвитку, рівня шкільної тривожності та результатів апробації програми доцільно виділити кілька ключових напрямів арт-терапевтичного впливу.

1. Ізотерапія як базовий засіб опрацювання тривожних переживань.

Образотворча діяльність є природною для молодших школярів формою самовираження, що дозволяє дитині «винести назовні» страхи, сумніви, внутрішню напругу. Шкільному психологу рекомендується:

- включати в структуру занять тематичні малюнки, спрямовані на дослідження й трансформацію страхів та тривог («Мій настрій», «Чого я боюся у школі», «Я і школа», «Я люблю найбільше...», «Мій день без тривоги» тощо);
- використовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи (спільне малювання, колективні панно), що сприяє згуртуванню групи та формуванню досвіду позитивної взаємодії;
- на етапі обговорення акцентувати увагу не на формальній «правильності» малюнка, а на почуттях, які дитина вклала в образ, та змінах, яких вона хотіла б досягти;
- застосовувати прийоми символічного перетворення: «перемальовування» страшних образів у безпечні, «освітлення» темних кольорів, додавання ресурсних елементів (сонце, друзі, підтримуючий дорослий тощо).

Сам процес малювання знижує психоемоційне напруження, а обговорення створених образів допомагає дитині усвідомити й вербалізувати власні переживання.

2. Музикотерапія як засіб регуляції емоційного стану.

З огляду на те, що багато тривожних дітей мають труднощі з вербальним вираженням почуттів, доцільно активно використовувати можливості музики. Рекомендується:

- застосовувати музичні фрагменти різного темпу й настрою (спокійні, бадьорі, ігрові) для емоційної розминки, релаксації або мобілізації;
- пропонувати дітям рухатися, малювати або виконувати прості пластичні етюди під музику, співвідносячи внутрішній стан із характером мелодії;
- завершувати частину занять прослуховуванням спокійних композицій у поєднанні з елементами релаксації (дихальні вправи, уявні подорожі, «чарівний сон» тощо).

Музикотерапевтичні елементи сприяють формуванню навичок самозаспокоєння, що є важливим компонентом подолання тривоги в навчальних ситуаціях.

3. Танцювально-рухова терапія як спосіб зняття напруги та розвитку впевненості

Значна частина тривоги в молодшому шкільному віці проявляється через тілесні симптоми (м'язова напруга, скута моторика, тремор, somatic скарги). У зв'язку з цим доцільно:

- включати до програми прості танцювальні етюди («Подаруй рух», «Танець настрою», «Танець тварин/героїв»), які дають змогу вивільнити накопичену напругу;
- використовувати вправи на «відображення» рухів партнера, рухи в колі, парні танці, що сприяють розвитку довіри й позитивного тілесного досвіду;
- через рухові вправи підсилювати відчуття власної компетентності («я можу», «у мене виходить», «я справляюся»).

Танцювально-рухова активність має важливий корекційний потенціал: вона одночасно впливає на емоційну, тілесну й соціальну сфери.

4. Ігрові та казкотерапевтичні елементи

Враховуючи провідну роль гри в цьому віці, рекомендовано включати до арт-терапевтичної програми:

- рольові ігри та міні-інсценування, що моделюють типові для дитини тривожні ситуації (відповідь біля дошки, знайомство з однокласниками, розмова з учителем тощо) з можливістю відпрацювати більш конструктивні способи реагування;
- обговорення казок і коротких історій, у яких герой долає страх, невдачі, труднощі взаємин, із подальшим перенесенням цього досвіду на власні життєві ситуації;
- вправи, спрямовані на формування довіри та згуртованості («Клейовий дощик», «Передай посмішку», «Знайди радість», спільні мандрівки «стежкою» тощо).

Такі форми роботи дозволяють «програти» тривожні ситуації в безпечному форматі, знижуючи рівень внутрішньої напруги й формуючи новий поведінковий репертуар.

5. Напрями роботи шкільного психолога з батьками та педагогами.

Отримані в ході дослідження дані підтверджують значущий вплив сімейних та шкільних умов на формування тривожності молодших школярів. Тому корекційна робота буде неповною без залучення батьків і вчителів.

Робота з батьками передбачає:

- інформування про вікові особливості тривожності, її зв'язок зі стилем виховання та навчальними вимогами;
- індивідуальні консультації за результатами діагностики: обговорення проявів тривожності дитини, рекомендації щодо оптимізації сімейної взаємодії (зменшення надмірних вимог, відмова від постійних порівнянь із іншими дітьми, формування атмосфери підтримки та прийняття);
- проведення тематичних батьківських зборів (тренінгових занять) щодо конструктивних способів реагування на помилки дитини, організації домашньої навчальної діяльності без надмірного стресу;
- підготовку інформаційних пам'яток (буклетів) про «корисний» рівень тривоги, ознаки емоційного неблагополуччя, прийоми емоційної підтримки.
- Робота з учителями включає:
- обговорення результатів дослідження рівня тривожності класу в цілому та окремих учнів (із дотриманням принципу конфіденційності);
- надання рекомендацій щодо гуманізації стилю педагогічного спілкування, пом'якшення оціночно-контролюючих ситуацій, відмови від публічних порівнянь та «ярликів»;
- спільне планування заходів, спрямованих на зниження навчальних перевантажень, раціоналізацію домашніх завдань, чергування видів діяльності;
- підтримку вчителя у формуванні позитивного психологічного клімату в класі (використання ігор на згуртування, спільні творчі проєкти, класні години, присвячені емоціям і їхньому вираженню).

Тільки за умови узгоджених дій психолога, педагогів і батьків можна досягти стійкого зниження рівня тривожності та запобігти формуванню стійких дезадаптаційних форм поведінки.

6. Оцінювання ефективності арт-терапевтичної програми

Практичний досвід показує, що ефективність корекційної програми доцільно оцінювати комплексно – за кількома параметрами:

а. Психодіагностичні показники.

- Зміна рівня явної, шкільної, міжособистісної та самооцінної тривожності (за шкалою А.М. Прихожан).

- Динаміка факторів за методикою Філіпса (загальна шкільна тривожність, страх самовираження, страх перевірки знань, переживання соціального стресу, проблеми у взаєминах з учителем тощо).

У дослідженні було зафіксовано зниження високих рівнів тривожності (зміщення до середніх і низьких показників) приблизно на 10 % за основними шкалами, а також істотне зменшення міжособистісної тривожності (на 20 %), що свідчить про результативність запропонованої програми.

б. Експертні оцінки вчителів і батьків.

- Спостереження за змінами поведінки дітей на уроках та перервах (зменшення проявів страху, уникання, агресії, соматичних скарг; підвищення активності, впевненості, готовності відповідати).

- Відгуки батьків щодо емоційного стану дитини вдома (зменшення скарг на школу, проблем зі сном, тривожних фантазій, протестної поведінки).

с. Самозвіти дітей.

- Обговорення з учнями їхнього ставлення до школи, вчителів, однокласників до й після програми.

- Аналіз змін у змісті малюнків, казок, висловлювань дітей про власні почуття.

Регулярний моніторинг дозволяє не лише фіксувати досягнутий ефект, а й своєчасно коригувати програму, адаптуючи її до потреб конкретного класу чи окремих учнів.

7. Умови ефективності та можливі обмеження впровадження програми.

Для забезпечення максимальної ефективності корекційної роботи з використанням арт-терапії шкільному психологу варто враховувати такі умови:

- добровільність участі дітей у заняттях і створення атмосфери безумовного прийняття, де помилки не караються, а розглядаються як природна частина навчання;
- конфіденційність інформації, отриманої в ході індивідуальних і групових зустрічей;
- поступовість і м'якість впливу: небажано провокувати надмірне емоційне збудження, не будучи готовим його підтримати й «утримати»;
- збереження балансу між роботою з труднощами (страхами, тривогами) та акцентом на ресурсах (успіхи, сильні сторони, приємні спогади, мрії);
- професійна підготовка психолога у сфері арт-терапії, знання вікової та клінічної психології, здатність до рефлексії власних реакцій.
- Серед можливих обмежень слід відзначити:
 - наявність у дитини тяжких психічних або неврологічних розладів, що потребують спеціалізованої допомоги (у таких випадках арт-терапія може розглядатися лише як додатковий, а не основний метод);
 - недостатню готовність педагогічного колективу та батьків до зміни стереотипних підходів у вихованні та навчанні (що знижує стійкість досягнутих результатів);
 - обмеженість матеріальної бази закладу освіти (нестача приміщення, матеріалів, технічних засобів).

У таких ситуаціях шкільний психолог має адаптувати програму до реальних можливостей, зберігаючи її провідні цілі та принципи.

Висновки до 3 розділу.

На основі теоретичного аналізу й результатів емпіричного дослідження обґрунтовано необхідність системної корекційної роботи шкільного психолога зі зниження тривожності молодших школярів. Арт-терапія розглядається як провідний метод, що поєднує діагностичні, корекційні, розвивальні та профілактичні можливості.

Запропоновано трифазну модель організації роботи:

- констатуючий (діагностичний) етап – виявлення рівня й структури тривожності, формування групи;
- формуючий (корекційно-розвивальний) – реалізація циклу арт-терапевтичних занять;
- контрольний (оцінювальний) – повторна діагностика, аналіз динаміки, формулювання індивідуальних та групових рекомендацій.

Практичні рекомендації підкреслюють значення поєднання різних видів арт-терапії: ізотерапії (малюнок, аплікація, колективні панно), музикотерапії (емоційна регуляція через музику, спів, ритм), танцювально-рухової терапії (зняття м'язової напруги, формування впевненості, досвід тілесної свободи), казко- та ігротерапії (програвання тривожних ситуацій у символічній формі).

Наголошується, що ефективність корекційної роботи залежить від дотримання низки умов: добровільності участі дітей, створення атмосфери психологічної безпеки, конфіденційності, м'якості й поступовості впливу, балансу між опрацюванням труднощів і посиленням ресурсів, професійної підготовки психолога в галузі арт-терапії.

Важливим компонентом є робота з батьками та педагогами: просвіта щодо природи шкільної тривожності, індивідуальні консультації, рекомендації з оптимізації стилю виховання й педагогічної взаємодії, відмова від публічних порівнянь і «ярликів», зменшення навчальних перевантажень, формування підтримувального емоційного клімату в класі.

Показано, що профілактична спрямованість діяльності шкільного психолога (раннє виявлення тривожних дітей, робота з групою ризику, участь у плануванні режиму навчального навантаження) дозволяє запобігати формуванню стійкої шкільної дезадаптації та пов'язаних із нею поведінкових і емоційних порушень.

Умови реалізації програми арт-терапевтичної корекції (стабільний склад групи, спеціально організований простір, достатня кількість матеріалів, координація з учителями й адміністрацією) визначають можливість її системного впровадження в практику Нової української школи як ефективного засобу підтримки психічного здоров'я молодших школярів.

ВИСНОВКИ

У виконаній роботі теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено можливості корекції тривожності молодших школярів засобами арт-терапії в умовах загальноосвітнього закладу. На основі проведеного аналізу літератури, діагностики та корекційної програми можна зробити такі узагальнені висновки:

Тривожність є важливим чинником формування особистості молодшого школяра. Встановлено, що тривожність виступає як емоційний стан і як відносно стійка особистісна риса, пов'язана з очікуванням небезпеки, невизначеності, негативної оцінки. У молодшому шкільному віці вона має виразні соматичні (серцебиття, м'язова напруга, порушення сну тощо) і поведінкові прояви (уникання, пасивність, агресія, апатія), істотно впливаючи на пізнавальну активність, самооцінку та успішність дитини.

Джерела тривожності молодших школярів мають комплексний характер. Показано, що підвищена тривожність формується внаслідок поєднання сімейних, шкільних і внутрішньоособистісних чинників: стилю виховання (гіперопіка, завищені очікування, суперечливі вимоги), авторитарного стилю педагогічної взаємодії, надмірного акценту на оцінюванні, навчальних перевантажень, частих оціночно-перевірювальних ситуацій, труднощів у стосунках з однолітками й учителем, а також хронічного досвіду неуспіху.

Шкільна тривожність тісно пов'язана з явищем шкільної дезадаптації. На основі аналізу психологічних підходів (Ж. Піаже, А. В. Петровський, А.Ф. Лазурський та ін.) показано, що дезадаптація у шкільному середовищі проявляється у порушенні навчальної діяльності, поведінки, системи стосунків, виникненні психогенних реакцій і захворювань. Тривожність у цьому контексті виступає як важливий індикатор порушень адаптації та як один із ключових чинників формування негативного ставлення до школи, зниження мотивації до навчання, емоційного неблагополуччя дитини.

Визначено основні форми, причини й наслідки шкільної дезадаптації молодших школярів. На основі узагальнення наукових даних окреслено різні

варіанти дезадаптації: пов'язані з утрудненнями засвоєння навчального матеріалу, невмінням регулювати поведінку та увагу, труднощами включення в темп шкільного життя, порушеннями у системі стосунків «учитель – учень – однолітки – батьки». Показано, що тривожність у більшості випадків є не лише наслідком дезадаптації, а й фактором, який її поглиблює, формуючи замкнене коло «тривога – неуспіх – зростання тривоги».

Арт-терапія обґрунтована як ефективний засіб корекції тривожності молодших школярів. На теоретичному рівні показано, що арт-терапія, спираючись на ідеї К.Г. Юнга та сучасних дослідників, забезпечує безпечне символічне вираження внутрішніх переживань, дає змогу м'яко опрацьовувати страхи й тривогу, активізує природні механізми саморегуляції. Переваги арт-терапії полягають у доступності для дітей різного рівня розвитку, опорі на невербальні канали комунікації, можливості поєднання корекційних і розвивальних завдань, формуванні емоційно підтримувального середовища.

Сформовано й реалізовано корекційну програму з використанням засобів арт-терапії. Розроблена програма була спрямована на корекцію ситуативної тривожності дітей молодшого шкільного віку. Вона включала три етапи (настановний, корекційний, контрольний), передбачала 7 занять тривалістю 40 хвилин, які проводилися двічі на тиждень упродовж 7 тижнів. У програму інтегровано елементи ізотерапії (малювання, аплікація), музикотерапії, танцювально-рухової терапії, ігрових і казкотерапевтичних технік.

Емпірично встановлено високий рівень тривожності у значної частини молодших школярів на констатуючому етапі. За результатами діагностики «Дитячим варіантом шкали явної тривожності» А. М. Прихожан і методикою Філіпса виявлено, що у вибірці 2 класу школи № 88 м. Запоріжжя домінують середні й високі рівні тривожності. Особливо вираженими виявилися:

- загальна шкільна тривожність (у 95 % дітей – підвищена);
- страх ситуації перевірки знань (80 %);
- страх самовираження, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху;

– значна частина учнів демонструвала високий рівень міжособистісної та самооцінної тривожності. Отримані дані підтвердили необхідність цілеспрямованої корекційної роботи.

Після реалізації арт-терапевтичної програми зафіксовано позитивну динаміку показників тривожності. Результати повторного обстеження свідчать про зменшення частоти високих показників тривожності й загальне «зміщення» рівнів у бік норми. Зокрема:

- явна, шкільна та самооцінна тривожність знизилася в середньому на 10 %;
- міжособистісна тривожність зменшилася приблизно на 20 %;
- у 65 % дітей прояви тривожності наблизилися до нормативних значень. Це дає підстави стверджувати, що запропонована програма корекції є ефективною для зниження тривожності молодших школярів.

Підтверджено гіпотезу дослідження. Отримані емпіричні дані підтверджують гіпотезу про те, що реалізація спеціально розробленої програми психолого-педагогічної корекції з використанням арт-терапевтичних методів сприяє зниженню рівня ситуативної і частково особистісної тривожності дітей молодшого шкільного віку, підвищенню їх емоційної стабільності, поліпшенню міжособистісних стосунків і шкільної адаптації.

Сформульовано практичні рекомендації для шкільного психолога, педагогів і батьків. У роботі запропоновано трирівневу модель організації корекційної діяльності шкільного психолога (діагностичний – формуючий – контрольний етапи), описано структуру й зміст групових арт-терапевтичних занять, окреслено напрями співпраці з учителями та батьками. Підкреслено важливість:

- гуманізації стилю педагогічної взаємодії;
- недопущення публічного приниження, «наклеювання ярликів»;
- зменшення надмірних навчальних перевантажень;
- формування в сім'ї атмосфери підтримки й прийняття, відмови від завищених і суперечливих вимог.

Визначено умови ефективності арт-терапевтичної корекції. До ключових умов результативності програми віднесено: добровільність участі дітей, забезпечення психологічної безпеки, конфіденційність, опору на вікові можливості й індивідуальні особливості учнів, послідовність і систематичність занять, фахову підготовку психолога в галузі арт-терапії, а також узгодженість зусиль школи й родини. Порушення цих умов може істотно знизити ефективність корекційного впливу.

Результати дослідження мають теоретичне й практичне значення. Теоретично робота уточнює уявлення про структуру й чинники шкільної тривожності та дезадаптації молодших школярів, розкриває потенціал арт-терапевтичних підходів у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Практично – запропонована програма та рекомендації можуть бути використані шкільними психологами, соціальними педагогами, вчителями початкових класів у закладах загальної середньої освіти, зокрема в контексті реалізації концепції Нової української школи.

Окреслено перспективи подальших досліджень. Отримані результати базуються на роботі з однією шкільною групою і потребують подальшої перевірки на ширших вибірках, з урахуванням контрольних груп, тривалішого часу спостереження та варіативності арт-терапевтичних методик. Перспективним є також вивчення віддалених ефектів участі дітей у подібних програмах, зокрема впливу на навчальну мотивацію, самооцінку, соціальний статус у класі та профілактику шкільної дезадаптації.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що шкільна тривожність молодших школярів є значущою психологічною проблемою, яка впливає на їхній особистісний розвиток і успішність навчання, однак може бути ефективно скоригована за умови системної психолого-педагогічної роботи, у якій провідне місце посідають засоби арт-терапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ейдемільер Е. Г., Юстіцкіс В. В. Психологія та психотерапія сім'ї. Львів: Сузір'я, 2020. 672 с.
2. Rubinstein S. L. Probleme der Allgemeinen Psychologie. Heidelberg: Steinkopff, 1981. VIII, 250 S.
3. Вілюнас В. К. Психологія емоційних явищ. Харків: Просвітництво, 2006. 315 с.
4. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог*. 2003. №2. С. 21-22.
5. Губа Н. В. Шкільна тривожність молодших школярів: чинники формування та напрями психокорекції. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019. № 4. С. 27-34.
6. Коваль О. М. Діагностика шкільної тривожності в молодшому шкільному віці. *Наукові записки кафедри психології*. 2021. Вип. 15. С. 88-95.
7. Сидоренко І. В. Психологічні умови зниження рівня шкільної тривожності в учнів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7. С. 112-120.
8. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова/ За ред.. Н. А. Побірченко. Київ: Новий світ, 2007. 336 с.
9. Формування рівнів тривожності у дітей віком 8-12 років із псоріазом / Е. О. Мурзіна, О. В. Чубар, Ю. А. Рохлецова // *Український медичний часопис*. 2021. 5 (145). С. 1–5.
10. Izard C. E. The Psychology of Emotions. New York : Plenum Press, 1991. 451 p.
11. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді : наук.-метод. посіб. / Т. М. Титаренко, Л. А. Лепіхова. Київ: Міленіум, 2006. 204 с.

12. Казаннікова О. В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1 (1). С. 176-180.
13. Омельченко Я. М. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ, 2011. 112с.
14. Булах І. С., Кузьменко С. В. Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. пр.* 2011. Вип. 7. С. 150-157.
15. Бабаян Ю. О., Коновалюк О. О. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12 (103). С. 18-21.
16. Прахова С. А. Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «нової української школи» (на прикладі лонгітюдного дослідження). *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 6 (44). С. 234-254.
17. Поспелова І. Д., Рамзіна О. Проблеми виникнення тривожності молодшого школяра в сучасній школі. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 156-166.
18. Piaget J. La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel ; Paris : Delachaux & Niestlé, 1937. 398 p.
19. Вивчення особистості молодшого школяра / За ред. М. Т. Дригус. Київ: Інститут психології АПН України, 1994. 128 с.
20. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. Тернопіль: «Економічна думка», 2000. 197 с.
21. Кириленко Г.А., Ілюхіна О.О. Психологічна характеристика причин неуспішності молодших школярів. *Рідна школа*. 1992. № 2-4. С.11-13.
22. Воронова Є. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 5-7.

23. Захарова Н.М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: Монографія. Донецьк: вид-во «Ноулідж». 2010. 218 с.
24. Рудніцька І. Фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи. *Психолог: Все про адаптацію*. № 25-26, 2004. С. 21-55.
25. Віщак О.О. Можливості забезпечення адаптації першокласника у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*. 2016. №133. С. 27-30.
26. Алексєєва Л.В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб.наукових праць*. Університет «Україна», 2007. № 3 (5). С.143-151.
27. Кожемякіна Н. І. До питання про шкільну дезадаптацію дітей першого класу. *Наука і освіта*. 2002. № 2. С. 32-35.
28. Колесова Г.В. Діагностика адаптації першокласників до школи (методичне забезпечення). Відділ освіти виконавчого комітету Славутської міської ради Міський методичний центр: Славутич, 2009. 44с.
29. Блажівський М.І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2014. № 1. С.233-242
30. Гільбук Ю.З., Коробко С.Л. Кондратенко Л.О. Готовність дитини до школи / За ред. Максименка, О.Главник. Київ: Довіра, 2004. 112 с.
31. Войцеховська О. Піскова терапія як форма психологічної допомоги дітям та дорослим. *Молодий вчений*. 2018. № 4 (56). С. 634-637.
32. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в Україні: стан та перспективи розвитку. *Львівсько-Ряшівські наукові зошити: Культура – Мистецтво. Освіта. Терапія в міждисциплінарній перспективі*. 2014. С. 93-103.
33. Андрієвський К. Д. Арт-терапія як засіб корекції тривожності у дітей шкільного віку : кваліфікаційна робота бакалавра. Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Миколаїв, 2022. 91 с.
34. Ільченко І. С. Арт-терапія : навч. посіб. для студентів денної та заочної форми навчання. Умань : Візаві, 2013. 148 с.

35. Мельник Л. П. Арттерапевтичні методи в корекції шкільної тривожності молодших школярів. *Психологія і педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*. 2022. № 2. С. 59-66.
36. Цимбалюк І. С. Використання ігор і тренінгових вправ у роботі з тривожними дітьми молодшого шкільного віку. *Сучасна початкова школа*. 2021. № 9. С. 20-25.
37. Казакова В. В., Маляр О. В. Дослідження впливу арт-терапії на подолання негативних емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. С. 144-154.
38. Стеценко А. І., Шабінська О. О. Теоретико-методологічні засади подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2024. Т. 35 (74), № 6. С. 131-138.
39. Ільченко І. С. Арт-терапія : навч. посіб. для студентів Умань : Візаві, 2013. 150 с.
40. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Ч. 1. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 232 с.
41. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2020. 90 с.
42. Сушко О., Губа М. Арт-терапія як інструмент розвитку креативності та інноваційного мислення в організаціях. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10 (56).
43. Замелюк М. І., Магдисюк Л. І., Ольхова Н. В. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості. *Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. РДГУ*. 2018. Вип. 10. С. 51-57.
44. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.

45. Бочаріна Н. О., Понзель Н. В. Особливості подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 13 (18). С. 586-599.

46. Карапетова О. В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 2 (20). С. 34-39.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики рівня шкільної ситуативної тривожності Філіпса

Мета методики (опитувальника) полягає у вивченні рівня та характеру тривожності, пов'язаною зі школою у дітей молодшого та середнього шкільного віку. Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися письмово. На кожне запитання потрібно однозначно відповісти «Так» чи «Ні». Інструкція: «Зараз Вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про те, як Ви почуваетесь в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, добрих чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер та відповідь «+», якщо Ви згодні з ним, або «-», якщо не згодні». Обробка та інтерпретація результатів. Під час обробки результатів виділяють питання; відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58 питання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «ні». Відповіді, які збігаються з ключем – це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

1. Загальна кількість розбіжностей у всьому тексті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загальної кількості питань тесту – про високу тривожність.
2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається як і, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, що багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Номери відповідей на запитання тесту

Чинники	№ питань
1. Загальна тривожність у школі	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5. 10, 15.20, 24.30, 33,36.39, 42, 44 сума = 11
3. Фрустрація потреби у досягненні успіху	1.3,6. 11. 17. 19, 25,29, 32, 35, 38, 41, 43; сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26; сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3,8,13,17.22; сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9,14.18.23,28; сума = 5

Ключ до питань

1-	7-	13-	19-	25+	31-	37-	43+	49-	55-
2-	8-	14-	20+	26-	32-	38+	44+	50-	56-
3-	9-	15-	21-	27-	33-	39+	45-	51-	57-
4-	10-	16-	22+	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11+	17-	23-	29-	35+	41+	47-	53-	
6-	12-	18+	24+	30+	36+	42-	48-	54-	

Результати

Число розбіжностей знаків («+» - так, «-» - немає) за кожним фактором (абсолютна кількість розбіжностей у відсотках: < 50 %; > 50 % і 75%). До кожного респондента.

Текст опитувальника.

Чи важко тобі триматись на одному рівні з усім класом?

Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що має намір перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?

Чи важко тобі працювати у класі так, як цього хоче вчитель?

Чи сниться тобі часом, що вчитель лютує від того, що ти не знаєш урок?

Чи траплялося, що хтось із твого класу бив чи вдаряв тебе?

Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, доки ти не зрозумієш, що він каже?

Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді чи виконанні завдання?

Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватись на уроці, бо боїшся зробити дурну помилку?

Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте в різні ігри?

Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

Чи намагаєшся ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?

Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого ти хочеш?

Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

Чи важко тобі отримувати такі позначки, на які чекають від тебе батьки?

Чи боїшся ти часом, що тобі стане погано в класі?

Чи твої однокласники будуть сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?

Чи схожий ти на своїх однокласників?

Виконавши завдання, чи турбуєшся ти про те, чи добре впорався з ним?

Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?

Чи сниться тобі іноді, що ти у школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?

Чи правда, що більшість хлопців ставляться до тебе по-дружньому?

Чи працюєш ти більш старанно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи порівнюватимуть у класі з результатами твоїх однокласників?

Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе питають?

Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?

Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає битися, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

Коли ти отримуєш хороші позначки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитись я?

Чи добре ти почуваєшся з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?

Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?

Як ти думаєш, чи втрачають прихильність ті з учнів, які не справляються з навчанням?

Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

Чи допомагає твоя мама в організації вечорів як інші мами твоїх однокласників?

Чи хвилювало тебе колись, що думають про тебе оточуючі?

Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?

Чи ти вважаєш, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?

Чи часто ти думаєш, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?

Чи мають здібні учні якісь особливі права, яких немає в інших хлопців у класі?

Чи злиться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращими за них?

Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?

Чи добре ти відчуваєшся, коли залишаєшся віч-на-віч з учителем?

Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?

Чи ти думаєш, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?

Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи ти відчуваєш, що ось-ось розплачешся?

Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи ти думаєш часом із занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що забув речі, які добре знав раніше?

Чи тремтить твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання?

Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

Коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання, чи ти відчуваєш страх, що не впораєшся з ним?

Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого ти не можеш?

Коли вчитель пояснює матеріал, чи тобі здається, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

Чи турбуєшся ти дорогою до школи, що вчитель може дати класу перевірючу роботу?

Коли ти виконуєш завдання, чи ти зазвичай відчуваєш, що робиш це погано?

Чи тремтить твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Результати констатуючого зрізу рівнів тривожності молодших школярів на констатуючому етапі

	Методика "Дитячий варіант шкали явної тривожності" (А.М. Прихожан)		Методика «Діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса»	
	Бали	Рівень тривожності	Число розбіжностей	Рівень тривожності
Випробуваний 1	4	Середовище.	65	Середовище.
Випробуваний 2	5	Середовище.	80	Вис.
Випробуваний 3	7	Вис.	85	Вис.
Випробуваний 4	5	Середовище.	85	Вис.
Випробуваний 5	6	Середовище.	63	Середовище.
Випробуваний 6	2	Низький.	59	Середовище.
Випробуваний 7	6	Середовище.	72	Середовище.
Випробуваний 8	7	Вис.	35	Низький.
Випробуваний 9	8	Вис.	82	Вис.
Випробуваний 10	2	Низький.	70	Середовище.
Випробуваний 11	6	Середовище.	85	Вис.
Випробуваний 12	5	Середовище.	25	Низький.
Випробуваний 13	5	Середовище.	55	Середовище.
Випробуваний 14	8	Вис.	30	Низький.
Випробуваний 15	4	Середовище.	80	Вис.
Випробуваний 16	1	Низький.	85	Вис.
Випробуваний 17	10	Вис.	92	Вис.
Випробуваний 18	3	Низький.	63	Середовище.
Випробуваний 19	5	Середовище.	75	Середовище.

Випробуваний 20	4	Середовище.	79	Вис.
Разом:	Вис. - 5 чол. (25%) Серед. - 11 чол. (55%) Низьк. - 4 особи (20%)		Вис. - 9 чол. (45%) Серед. - 8 чол. (40%) Низьк. - 3 чол. (15%)	

Заняття №1 «Знайомство»

Вітання учасників заняття

Кожен учасник називає своє ім'я та супроводжує це вигаданим жестом, решта групи повторює ім'я вголос та жест.

Гра «Моє ім'я». Ціль: Ідентифікація себе зі своїм ім'ям, формування позитивного ставлення дитини до свого «Я». Дитина називає своє ім'я та якість, на першу літеру імені, а решту називають його ім'я ласкаво.

Що тобі сподобалося? Що тобі не сподобалось?

Гра «Дізнайся за голосом». Ціль: Розвиток уваги, вміння впізнавати один одного за голосом, створення позитивного емоційного фону. Діти встають у коло, вибирають ведучого. Він встає у центр кола і намагається впізнати дітей за голосом.

Малювання на тему «Автопортрет» Розслаблення – казка №1.

Заняття №2 «Я»

Привітання – звернення на ім'я та питання, який у тебе сьогодні настрій?

Розмова.

Ціль: Розкриття свого «Я», розгадування характерів з опорою на художнє зображення. Діти розкладають свої автопортрети, виконані на минулому занятті. Ведучий пропонує дітям сказати щось добре про кожен із малюнків. Якщо діти мають труднощі або висловлюють негативну оцінку, ведучий допомагає виправити становище.

Гра «Прогулянка» Ціль: Двигуна та емоційна розминка. Ведучий: *Літній день. Діти гуляють. Пішов дощ. Діти біжать додому. Прибігли вони вчасно, почалася гроза. Гроза пройшла швидко, перестав дощ. Діти знову вийшли надвір і почали бігати по калюжах.* У грі використовується різноманітна музика (швидка, повільна).

Малювання на тему «Я люблю найбільше...» (вода, фарби, пензлі, аркуші паперу)

Гра «Візьми та передай» Мета: Досягнення взаєморозуміння та згуртованості, вміння передавати позитивний емоційний стан. Діти встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі та мімікою передають радісний настрій, добру посмішку.

Домашнє завдання: розпитати батьків про своє ім'я.

Розставання

Заняття №3 «Моє ім'я»

Гра-розминка: «Привіт друг..»

Всі встають у 2 кола, зовнішній та внутрішній створюючі пари. Потім ведучий розучує слова та дії з групою:

Привіт друг, (тиснуть один одному руки)

Як ти тут? (ляпають по плечу один одного)

Де ти був? (розтирають мочку вуха)

Я сумував., (складають руки хрестом на грудях)

Ти прийшов! (розкривають руки)

Добре! (обіймаються)

Розмова про ім'я. Ведучий розмовляє з дітьми на тему домашнього завдання про «історію» їхнього імені. Психолог каже, що для кожної людини його ім'я – найважливіший і найсолодший звук на Землі, який звучить як найкраща у світі музика. Тому щоразу, починаючи заняття, ми вітаємо одне одного на ім'я. Але ім'я можна не просто проспівати, а проспівати на різні лади, наприклад: тихо, як капає дощик, як стукає барабан, як лунає луна в горах. Давайте це зробимо.

Виготовлення аплікації «Ромашка «Я». Ціль: актуалізація особистісних якостей, формування адекватного ставлення до себе. Склеюється ромашка, на одній стороні пелюсток пишуться якості особистості дитини, на другому боці пелюсток які якості дитина хотіла б у собі мати, у центрі, що потрібно зробити для цього.

Танцювальний етюд «Подаруй рух». Мета: Зміцнення емоційних контактів, взаєморозуміння та довіри.

Учасники встають у коло. Звучить весела музика. Ведучий починає танець, виконуючи якісь однотипні рухи протягом 15-20 с. Інші повторюють ці рухи. Потім кивком голови ведучий дає знак комусь із дітей продовжити рух у такт музиці, той у свою чергу передає це право наступному – і так по колу.

Розставання – встають у коло і бажають усім приємного дня.

Заняття №4 «Мій настрій».

Привітання – зарядка під музику.

Ведучий читає англійську народну пісеньку:

Два маленькі кошеня посварилися в кутку. Сердита господиня взяла свою мітлу і вимела з кухні кошенят, щоб не билися, не розібравшись при цьому, хто правий, хто винен. А справа була вночі, зимою, у січні, Два маленькі кошеня озябли на подвір'ї.

Лягли вони, згорнувшись, на камінь біля ганку, Носи уткнули в лапки і почали чекати кінця. Але зглянулася господиня і відчинила двері. «Ну що, - вона спитала, - не сваритеся тепер?». Пройшли вони тихенько в свій кут на нічліг, зі шкірки обтрусили холодний мокрий сніг, і обидва перед грубкою заснули солодким сном. А завірюха до світанку шуміла за вікном.

Після читання ведучий запитує дітей: чи змінювалося їх самопочуття під час прослуховування пісні? Як? Було сумно чи весело?

Малювання на тему: «Мій настрій» (мокрый лист та фарби)

Вправа «Тренуємо емоції». Ціль. Розвиток уміння відчувати настрій та співпереживати оточуючим.

Ведучий пропонує дітям:

- а) насупитися як:
 - осіння хмара,
 - розсерджена людина;
- б) позлитися, як:
 - зла чарівниця,
 - два барани на мосту,

- голодний вовк,
- дитина, у якої відібрали м'яч;
- в) злякатися, як:
 - заєць, що побачив вовка,
 - пташеня, що впало з гнізда,
 - кошеня, на яке гавкає злий собака;
- г) посміхнутися, як:
 - кіт на сонечку,
 - саме сонце,
 - хитра лисиця,
 - наче ти побачив диво.

Розставання - Гра «Передай посмішку іншому».

Заняття № 5 «Настрій»

Привітання – звернення на ім'я та питання, який у тебе сьогодні настрій? (1 коло) На що схожий твій настрій? (2 коло)

Цілі: Емоційне усвідомлення свого самопочуття, розвиток симпатії. Учасники гри по колу за допомогою порівняння говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий на їхній настрій. Починає гру ведучий: «Мій настрій схожий на білу пухнасту хмарку в спокійному Синє небо. А твоє? «Ведучий узагальнює – який же сьогодні у всієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий, тощо.

Гра «Знайди радість»

Цілі: Формування оптимального емоційного тону, відкритості зовнішніх вражень, розвиток допитливості, нівелювання тривожності Психолог просить дітей назвати по черзі всі речі, події, явища, які приносять їм радість. Пропонує завести книгу-зошит з наступними розділами:

- *якості, які подобаються у людях;*
- *справи, які вдається робити добре;*

- *речі, які люблю;*
- *улюблені книжки, фільми, мультфільми;*
- *улюблені місця;*
- *приємні сни;*
- *наші мрії.*

Розігрування сценки «Кошенята». Цілі: розвиток розуміння емоційного стану та вчинків іншої людини, вміння висловити свій стан. Діти, прослухавши пісеньку, по черзі зображують міміку господині, змерзлих кошенят, солодкий сон кошенят, що зігрілися. Потім грають сценку повністю.

Малювання епізоду сценки «Кошенята», що запам'яталося найбільше.

Цілі: рефлексія із опорою на художнє зображення.

Під звучання спокійної мелодії малюки малюють, потім обговорюють малюнки. Кожен розповідає, чому він зобразив саме цей епізод, які почуття при цьому зазнав.

Розслаблення – казка №2

Заняття №6 «Стежка»

Вітання.

«Гра «Стежка».

Мета: Активізація уяви і позитивних емоцій, що супроводжують його, формування особистості та розвиток оптимістичного чуттєвого фону.

Всі діти вишиковуються в потилицю і йдуть змійкою уявною стежкою. За командою дорослого вони переходять уявні перешкоди. *«Спокійно йдемо стежкою... Навколо кущі, дерева, зелена трава... Птахи співають... Шелестять листя... Раптом на стежці з'явилися калюжі... Одна... друга... третя... Знову спокійно йдемо стежкою... Перед нами струмок. Через нього перекинутий місток із поручнями. Переходимо по містку, тримаючись за перила... Спокійно йдемо стежкою... Стежка пішла через болото. З'явилися купини. Стрибаємо з купини на купину. Раз... Два... Три...*

Чотири... Перейшли болото, знову йдемо спокійно. Перед нами яр. Через нього перекинута колода. Переходимо яр по колоди... Обережно, йдемо!.. Ух! Нарешті перейшли... Ходімо спокійно!.. Що це? Стежка раптом стала липкою від мокрої розкислої глини. Ноги так і прилипають до неї... Ледве віддираємо ноги від землі... А тепер через стежку впало дерево. Та яке величезне! Гілки на всі боки!.. Перелазимо через дерево, що впало... От і прийшли! Молодці!» (Текст потрібно читати спокійно, з відповідними інтонаціями.)

Малювання «Чарівний ліс»

Ціль: Розвиток уяви, вміння передавати свій емоційний стан через художній образ. Ведучий пропонує дітям уявити той ліс, яким йшли стежкою, і відповісти: яка пора року була, яка погода стояла в лісі, який час доби, який настрій мав кожен під час прогулянки лісом. (Можна дати слово кожній дитині і намалювати індивідуальні картини, інший варіант – колективне малювання.)

Вправа «Танець» Мета: Танцювальна психотерапія, тренування психомоторних функцій, самовираження індивідуальності дитини.

Ведучий пропонує дітям потанцювати. Причому кожен танцює, що хоче. Дитина має висловити в танці будь-який образ. Краще, якщо він вигадас образ сам. При утрудненні ведучий пропонує такі теми: станцюй «метелика», «зайчика», «веселого їжака», «конячка», «дерево», «квітка», «пташку» тощо. Ведучий стежить за тим, щоб діти саме танцювали, тобто виконували під музику танцювальні рухи у відповідному темпі та ритмі, а не зображували почуття мімікою.

Розставання - Казка №5

Заняття №7 «Сонце в долоні»

Вітання.

Хлопці звертаються один до одного на ім'я та запитують, який настрій у них сьогодні, і на що схожий їхній настрій.

Гра «Зустріч казкових героїв». Мета: Корекція негативних поведінкових реакцій, формування нового досвіду взаємин у процесі гри. Психолог підбирає

кожній дитині казковий персонаж, який має протилежні особистісні особливості. Наприклад, конфліктній дитині дається роль персонажа, якою з усіма дружить, усім допомагає (Попелюшка, Хлопчик-зпальчик); дитині з низькою самооцінкою дається роль героя, яким усі захоплюються (наприклад, Ілля Муромець); активній дитині з руховою розгальмованістю роль, що передбачає обмеження активності (скляна людина, вартовий на посту), і т.п. Казкові герої можуть бути вигаданими. Кожній дитині чарівник дає по п'ять «життів», яких вони втрачають, якщо змінять поведінку своїх героїв. Діти сідають у коло та відкривають зустріч казкових героїв. Тему для розмови вони обирають самі. Вони вигадують казку для своїх героїв та розігрують її. Після гри відбувається обговорення з питань та завдань.

- *Опишіть свої відчуття у новій ролі.*
- *Що заважало зберігати певний стиль поведінки?*
- *Чи зможете ви в реальному житті поводитися так, як ваш герой?*
- *Які сильні та слабкі сторони кожного героя?*

Етюд «Сонце в долоні». Ціль: Зняття емоційної напруги, розвиток правильного розуміння дітьми емоційно-виразних рухів.

Ведучий читає вірш «Сонце в долоні».

*Сонце в долоні,
Тінь на доріжці,
Крик півнячий,
муркотіння кішки,
Птах на гілці,
Квітка біля стежки,
Бджола на квітці,
Мураха на травинці.
І поряд - жук, весь
Вкритий засмагою. -
І все це - мені,
І все це - задарма!
Отак - нізащо! -*

*Аби жив я і жив,
Любив цей світ
І іншим зберіг...*

Діти за бажанням зображують персонажів вірша, «насихуючись» атмосферою радості та добра.

Етюд «Просто так». Ціль: Розвиток соціальної довіри, виховання нових способів спілкування, формування адекватних форм поведінки. Діти розігрують сценки з мультфільму «Просто так», де щеня подарувало букет квітів, а разом із ним і свій гарний настрій тому, кому було сумно, «просто так» – нічого не вимагаючи натомість. І його добра справа пішла ланцюжком далі – від одного героя до іншого.

Гра «Клейовий дощик» Діти встають один за одним і тримаються за плечі, що стоїть попереду. У такому положенні вони долають різні перешкоди:

- піднятися і зійти зі стільця,
- проповзти під столами,
- обігнути «широке озеро»,
- пробратися через «дрімкий ліс»,
- сховатись від «диких тварин».

Протягом усієї гри діти намагаються уникнути відчеплення від свого партнера.

Комплекс «Чарівний сон». Ціль: Саморозслаблення. Ведучий, читаючи вірші, просить дітей заплющити очі.

*Вії опускаються...
Очі закриваються...
Ми спокійно відпочиваємо (2 рази),
Сном чарівним засинаємо.
Дихається легко, рівно, глибоко.
Напруга полетіла...
І розслаблене все тіло (2 рази),
Наче ми лежимо на траві,*

На зеленій м'якій траві.

Гріє сонечко зараз...

Руки теплі у нас...

Гаряче сонечко зараз...

Ноги теплі у нас...

Дихається легко... рівно... глибоко...

(Тривала пауза)

Ми спокійно відпочивали,

Сном чарівним засинали.

Добре нам відпочивати!

Але час уже вставати!

Міцніше кулачки стискаємо.

Їх вище піднімаємо.

Потягтись! Усміхнутися!

Діти розплющують очі.

Діти по колу прощаються із заняттями, бажають один одному всього доброго.