

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет психології та соціальної роботи

(повне найменування інституту/факультету)

кафедра практичної та клінічної психології

(повна назва кафедри)

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Психологічні особливості переживання кризових ситуацій у дітей

молодшого шкільного віку

Psychological features of experiencing crisis situations in children of young school age

Виконала: здобувачка заочної форми навчання

спеціальності 053 Психологія

Освітня програма Психологія

Златова Анастасія Василівна

Керівник к.істор.н., доц.. Піщевська Е.В.

Рецензент к.психол.н., доцент кафедри загальної та

диференціальної психології ПНПУ

ім. К. Д. Ушинського Ульянова Т.Ю.

Рекомендовано до захисту:

Захищено на засіданні ЕК № _____

Протокол засідання кафедри

протокол № _____ від _____ 11.2024 р.

№ __ від _____ 2024 р.

Оцінка _____ / _____ / _____

Завідувач кафедри _____ Литвиненко О.Д.

(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК _____

(підпис)

(підпис)

2024

ЗМІСТ	
ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	6
1.1. Феномен вікових криз як психологічне явище	6
1.2. Особистість молодшого школяра	13
1.3. Психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи	17
1.4. Особливості розвитку психіки молодших школярів	19
1.5. Симптоми кризи 6-7 років	25
1.6. Психологічні особливості кризи 6-7 років	27
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ КРИЗИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	38
2.1. Методи та прийоми формування мотивації до навчальної діяльності у молодшому шкільному	38
2.2. Розвиток вольової сфери молодшого школяра	44
2.3. Розвиток емоційних станів особистості молодшого школяра	49
2.4. Духовне та моральне виховання особистості молодшого школяра	51
2.5. Ефективні методи подолання кризи молодшого шкільного віку	56
Висновки до розділу 2	65
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	68
3.1. Програма емпіричного дослідження	68
3.2. Методи та методики дослідження	69
3.3. Аналіз отриманих результатів дослідження	69
Висновки розділу 3	78
ВИСНОВОК	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	84
ДОДАТКИ	89

ВСТУП

На сучасному етапі перед вихователями, педагогами та психологами стоїть завдання формування гармонійної, розвиненої, соціально-активної особистості, всебічний розвиток якої є неодмінною складовою, запорукою успішної реалізації свого потенціалу.

Одним із найважливіших напрямків діяльності сучасної школи, поряд з вихованням і навчанням підростаючого покоління є збереження і зміцнення здоров'я учнів. Головна роль у збереженні психологічного здоров'я учнів відводиться психологічній службі установи освіти. У функціональні обов'язки психолога входить і психолого-педагогічний супровід кризових періодів розвитку учнів, надання психолого-педагогічної допомоги дітям в кризовій ситуації та ін.

У психологічній літературі значна увага приділяється виявленню, психологічному аналізу та класифікації різноманітних психічних феноменів, що виникають у дітей у період кризових ситуацій. Найвагоміший внесок у дослідженні криз і кризових періодів у дитячому віці зробив відомий вітчизняний психолог Л.С. Виготський. Проблеми кризових ситуацій, в тому числі, в молодшому шкільному віці розглядалася в роботах В.П. Балакирева, І.І. Бекетової, А.М. Волкової, Р.В. Чиркіної і Л.Є.Федкуліної, О.М. Туманової, М.С.Корольчука, Т.М.Титаренко, С. Холла, Ш. Бюллер, З. Фрейда та ін.

Л.С. Виготський зазначав, що шкільний вік, як і всі віки, відкривається критичним, або переломним, періодом, який був описаний в літературі раніше, ніж криза семи років. Помічено, що при переході від дошкільного до шкільного віку дуже різко змінюється і стає більш важким у виховному відношенні, ніж раніше. Це якийсь перехідний ступінь – уже не дошкільник та ще не школяр.

На думку Л.І. Божович - у дитини з'являється потреба вийти за рамки свого дитячого образу, зайняти нове, доступне йому місце та здійснювати реальну, серйозну суспільно значущу діяльність. Неможливість реалізувати цю потребу породжує кризу семи років.

У роботах сучасних психологів школи цей стан визначається як криза дитинства - криза усталеної періодизації розвитку та звичної системи описують його понять. Такий стан створює необхідність уточнення меж вікових періодів і фаз, кризових моментів розвитку та побудови програм «дорозвитку» дітей в інтервали зміни вікового статусу.

Саме поняття «криза» (від грецького «crisis» – рішення, ви-бір, поворотний пункт, зміна напрямку, шанс) характеризує те, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та не може розв'язати за короткий час і звичним способом.

Більшість зарубіжних психологів, а саме С. Холл, Ш. Бюллер, З. Фройд та інші, пов'язують кризу даного віку з біологічним фактором [8]. На багатоаспектність проблеми особливостей переживання кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку вказує те, що вона в центрі уваги вчених, педагогів, шкільних гігієністів, психологів, фізіологів, медиків. У тому числі Л.Борщевська, О.Власова, О. Главник, М.Заброцький, Д.Ілляшенко, С. Максименко, К. Максименко, В.Назарович, А.Обухівська, І.Рудніцька, О.Савченко, Н. Стадненко, С.Тарасюк, М.Тютюнник, І.Холковська, О. Якимчук та інших.

Інтерес до цієї проблеми, на думку В.П. Балакирева, викликаний недопрацьованістю теми «криз» і негативних переживань дітей у психологічній літературі, а також практично повною відсутністю теоретичних, психотехнічних і організаційних основ психологічної допомоги дітям у важких ситуаціях. На думку психологів, наслідки криз можуть бути різними, як негативними, так і позитивними. Зрештою криза постає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для розвитку, зростання.

Актуальність теми та необхідність дослідження проблеми визначила вибір теми кваліфікаційної роботи: Психологічні особливості переживання кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження: теоретично встановити та емпірично дослідити психологічні особливості прояви кризових переживань у дітей молодшого шкільного віку.

Об'єкт дослідження: - криза молодшого шкільного віку .

Предмет дослідження: - психологічні особливості переживання кризових ситуацій дітьми молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження:

1. Теоретичний аналіз особливостей переживання кризових ситуацій дітьми молодшого шкільного віку

2. Провести аналіз проблеми допомоги дітям молодшого шкільного віку у кризовій ситуації

3. Підібрати діагностичні методики для виявлення особливостей переживання кризових ситуацій дітьми молодшого шкільного віку ;

4. Провести емпіричне дослідження особливостей переживання кризових ситуацій в молодшому шкільному віці.

Методи дослідження. теоретичний аналіз підходів з проблеми дослідження; емпіричне дослідження за допомогою методів опитування (анкета-опитувальник, тест-опитувальник), методи спостереження, бесіди, якісно-кількісного аналізу (контент-аналіз), непараметричних методів математичної статистики.

База дослідження. Ліцей №53 Одеської міської ради. У дослідженні брали участь учні двох 1-х класів, у віці 6-7 років, в кількості 50 дітей. З них 27 хлопчиків і 23 дівчинок.

Робота апробована на 80-й звітній студентській науковій конференції ОНУ імені І.І. Мечникова.

Структура роботи. Робота включає вступ, три розділи, висновки по кожному із розділів, загальний висновок, список використаних джерел, додатки.

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Феномен вікових криз як психологічне явище

Проблема кризових станів надзвичайно актуальна як для стану сучасного суспільства, що характеризується зростанням соціальної напруженості, що суб'єктивно переживається як ситуація нестабільності, невизначеності та незахищеності, так і для розвитку психологічної науки в цілому.

Розглядаючи поняття кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку, необхідно спочатку з'ясувати, що означає термін: ситуація. Ситуація (від лат. Situation - положення) - сукупність умов і обставин, що створюють певні відносини, обстановку, становище. Треба відзначити, що теорія криз з'явилася на психологічному горизонті порівняно недавно. Її початок прийнято вести від статті Е.Ліндемманна, присвяченій аналізу гострого горя.

Вивчення психологічного аспекту кризових ситуацій є актуальною дослідницькою проблемою. Вивчення кризових станів окремої особистості, соціальних інституцій, суспільства загалом дозволить розкрити фактори, що їх обумовлюють; передбачити профілактичні заходи щодо збереження здоров'я, визначити смислоціннісні орієнтири та установки людини протягом усього життєвого шляху.

В галузі психології криза та кризові стани є предметом дослідження таких напрямків, як психологія особистості, клінічна психологія, психологія розвитку, педагогічна психологія тощо. Проте багато авторів зазначають, що поняття кризи та кризового стану поки що не мають чітких дефініцій (О.В.Гладкова, В.В. Бочаров, Е.Б. Карпова, В.В. Козлов, В.А. Чулкова, Л.М.).

Поняття «криза» походить від грецького слова *krisis*, що буквально означає «поділ доріг». Китайська піктограма слова криза відображає ідею кризи. Вона складається із двох основних радикалів: один зображує можливість, інший – небезпека [7]. Таким чином, слово «криза» несе в собі відтінок надзвичайності,

загрози та потреби у дії. Саме небезпека потенціює пошук виходу з кризової ситуації, і часто це пов'язано з виходом людини на новий рівень розвитку, а отже, на новий рівень розуміння та новий рівень можливостей подолання кризової ситуації захищеності, так і для розвитку психологічної науки в цілому.

У зарубіжній психології спочатку кризові стани розглядалися як стани, що супроводжують розвиток і становлення особистості (З. Фрейд, К. р. Юнг, А. Адлер та ін.). Надалі кризові стани особистості досліджувалися у поняттях травми, стресу та посттравматичного стресового розладу.

Для психологів екзистенційно-гуманістичного та транс-персонального спрямування (Р. Асаджіолі, С. Грофф, А. Маслоу, К. Юнг та ін.) характерне розуміння кризи як органічної частини процесу розвитку особистості. Криза розглядається ними в аспекті духовного зростання людини. На думку С. Грофа, стан кризи може бути важким і лякаючим, але має величезний еволюційний і цілющий потенціал, відкриває шлях до більш повного життя. «Правильно зрозуміла духовна криза, що розглядається як важка стадія природного розвитку, може призвести до спонтанного лікування різних емоційних і психосоматичних розладів, до сприятливих змін особистості, до вирішення важливих життєвих проблем» [4].

За твердженням американського психолога Г. Олпорт, феноменологія кризи відображає «...ситуацію емоційного та розумового стресу», що потребує значної зміни уявлень про світ і себе за короткий проміжок часу. У той же час, протягом усього життєвого шляху, у процесі розвитку та становлення особистості, людині доводиться долати кризові стани, пов'язані не тільки з її фізичним та психічним дозріванням, а й у зв'язку з адаптацією до середовища проживання, проявом своєї особистісної позиції стосовно того, що відбувається і формує внутрішньому сенсо-життєвому досвіду. Тому цілком закономірно те, що процес розвитку особистості тісно пов'язаний із життєвими кризами, оскільки саме в ці кризові періоди відбувається народження чогось нового, особистість заново проживає таємницю

сенсу життя, набуваючи духовного інструментарію спілкування зі світом.

У вітчизняній психології проблема криз та кризових станів тривалий час досліджувалась у контексті проблем розвитку та періодизації дитинства. Надалі криза та кризовий стан стали розглядатися як процеси, що супроводжують етапи становлення особистості протягом усього життєвого шляху, насамперед, пов'язані з особистісним зростанням та особистісними виборами, у тому числі екзистенційного та духовного порядку.

В.Г. Ромек визначає кризову ситуацію як ситуацію емоційного та інтелектуального стресу, що вимагає внесення суттєвих змін до уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу. Кризові ситуації слід сприймати як попередження про те, що потрібно щось робити, поки не сталося щось гірше.

Відмінні риси теорії криз, згідно Дж. Якобсону, полягають у наступному:

1. Вона відноситься головним чином до індивіда, хоча деякі її поняття використовуються стосовно сім'ї, малих і великих груп;
2. Теорія криз підкреслює не тільки можливі патологічні наслідки кризи, а й можливості зростання і розвиток особистості.

Криза позначає втрату якоїсь існуючої життєвої форми, до якої людина звикла, і з'являється можливість входження в нову життєву форму, ще не відому для людини.

Серед емпіричних подій, які можуть призвести до кризи, автори виділяють такі як: смерть близької людини, тяжке захворювання, відділення від батьків, родини, друзів, зміна зовнішності, зміна обстановки, одруження, різкі зміни соціального статусу і т.д.

Дж. Каплан описав чотири послідовні стадії кризи:

1. Первинне зростання напруги;
2. Подальше зростання напруги;
3. Ще більше збільшення напруги;
4. Підвищення тривоги і депресії, почуттями безпорадності і безнадійності, дезорганізація особистості.

Дж. Каплан вважає, що криза може скінчитися на будь-якій стадії, якщо небезпека зникає або з'являється рішення. Кризові ситуації вибивають людину зі звичної життєвої колії. З одного боку для неї - це стрес і нестабільність, з іншого боку людині дається можливість подивитися на своє життя на даному відрізку часу як би з боку, тобто звичне життя представляється перед нею під іншим кутом зору і відбувається оцінка обставин, що склалися.

Наведемо низку характерних для вітчизняної психології визначень понять кризи та кризової ситуації:

1. Під кризою розуміють критичний момент і поворотний пункт на життєвому шляху, що супроводжується внутрішнім порушенням емоційного балансу, що настає під впливом загрози, що створюється зовнішніми обставинами [2].

2. Криза розглядається як невдалу спробу подолання, під якою розуміє реакцію загрозливі проблеми чи ситуації. Під кризовим станом мають на увазі тимчасову, ситуаційно або внутрішньо обумовлену дезінфекцію особи. Ця дезінтеграція може мати позитивний чи негативний результат. Позитивною є дезінтеграція тоді, коли криза є певною умовою та кроком у нову якість, новий рівень цілісності. Негативна дезінтеграція супроводжується деструктивними змінами особи [10].

3. Криза визначається: 1) як ситуація неможливості, неможливості подальшого існування у колишньому статусі, тобто. таку ситуацію, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей) звичними способами; 2) як внутрішнє порушення емоційного балансу, що настає під впливом загрози, що створюється зовнішніми обставинами [7].

4. Визначення кризи як природної (вікової та екзистенційної кризи) або штучної (антропогенної, техногенної, соціогенної) перешкоди на життєвому шляху, подолання якого неможливе особистістю або групою звичними ресурсами. Причому особистісну кризу він визначає як психологічний стан максимальної дезінтеграції (на внутрішньопсихічному рівні) та дезадаптації (на соціально-психологічному рівні) особистості, що виражається в втраті основних життєвих

орієнтирів (цінностей, базової мотивації, поведінкових патернів)), що виникає внаслідок перешкод у звичному перебігу життя суб'єкта. Кризовий стан – це пролонгована в часі особистісна криза [6].

Можемо визначити кризу як ситуацію, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей) звичними способами. Таким чином, кризовий стан – це стан емоційно-поведінкового реагування в

Питання теоретичного аналізу вікових криз є надзвичайно актуальним, так як стрімкі зміни в суспільстві стимулюють дитину до безперервного розвитку, а лабільність соціальних норм розмиває орієнтири розвитку особистісної ідентичності. Серед різних форм ідентичностей найбільш загальними і розділеними є вікові орієнтири як основа самоідентифікації особистості дитини.

Вивчення психологічних закономірностей вікових криз особистості (симптомів, особливостей протікання, головних новоутворень) дозволить виробити загальні принципи і розробити індивідуальні стратегії психологічного супроводу особистості дитини в періоди криз. Це одна з істотних причин, яка викликає необхідність розробки загально психологічної концепції вікових криз розвитку особистості.

У різні періоди життя людини відбуваються зміни в її психіці. Вони можуть розгортатися повільно і поступово (еволюційні зміни). У кризові періоди розвитку і становлення індивіда ці зміни раптово вибухають, розвиваються бурхливо і швидко, призводячи до глибоких наслідків. Цей психологічний феномен позначений поняттям «вікові кризи». Вікові кризи – особливі, перехідні періоди розвитку людини, які характеризуються психологічними змінами і нею переживаються.

Феномен вікових криз як психологічного явища в контексті теорій періодизації розвитку людини досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Л.

Виготський, Д.Ельконін, О. Запорожець, Л. Божович, Я. Неверович, В. Давидов, Л. Обухова, І. Славіна, І. Кон, О. Донченко, Т. Титаренко, С. Холл, З. Фрейд, Е. Еріксон та ін. [3; 5; 6; 7]. Дослідники встановлюють індивідуальні характеристики переживання вікових криз розвитку та зараховують їх до природних процесів формування особистості.

На думку Л.С. Виготського, криза, чи критичний період, – час якісних позитивних змін, результатом яких є перехід особистості на більш високий щабель розвитку. Зміст кризи – це руйнування соціальної ситуації розвитку, що склалась та виникнення нової [5]. У сучасній психології ще не вироблено єдиного погляду на вікові кризи. Одні дослідники вважають їх ненормальним, болісним явищем, результатом неправильного виховання, інші – вбачають у кризах конструктивну функцію, вважаючи їх закономірним, неминучим явищем.

Очевидно, більшу рацію мають ті, хто називає вікову кризу природним явищем, оскільки протягом життя її переживають усі люди. За своєю суттю вона є внутрішнім конфліктом з приводу життя, його сенсу, головних цілей і шляхів їх досягнення. Переживання людиною кризи тісно пов'язане з глибиною і гостротою усвідомлення кризового стану, з рівнем особистісної зрілості, із здатністю її до рефлексії. Вікова криза визріває всередині особистості, настання її спричинюється тим, наскільки людина засвоїла все, що необхідно було опанувати на певному віковому етапі. Т. Титаренко визначає кризу як конфлікт між актуальним, сьогодишнім напрямком життєвого шляху та майбутньою магістральною лінією, головною життєвою траєкторією. [5]

Розвиток дитини є нерівномірним. На одних етапах зміни у дитячій психіці відбуваються повільно та поступово (стабільні періоди), на інших — бурхливо й швидко (критичні періоди). Послідовність розвитку визначається чергуванням стабільних і критичних періодів. Незначні та малопомітні для оточення зміни під час довгих стабільних періодів зумовлюють появу вікових новоутворень внаслідок якісних стрибків у розвитку під час криз. Критичні періоди розвитку були відкриті

емпіричним шляхом, причому непослідовно (криза семи, трьох, тринадцяти, першого року і, нарешті, криза новонародженості). За влучним висловом Л.Виготського, якби кризи не відкрили емпірично, їх необхідно було б сформулювати теоретично [7]. Під час кризи дитина за дуже короткий термін змінюється у своїх основних рисах. Це революційний, бурхливий, стрімкий перебіг подій як за темпами, так і за змістом змін, що відбуваються.

Для критичних періодів характерні певні особливості:

1. Їх межі вкрай невиразні, розмиті. Криза настає непомітно, дуже важко визначити момент її початку й завершення. Різке загострення (кульмінація) спостерігається лише всередині цього етапу.
2. Апогей кризи для оточення виявляється у зміні поведінки дитини, її «важковихованості». Дитина ніби виходить з-під контролю дорослих, стає вередливою, стрімко знижується успішність у школі та працездатність, зростає кількість конфліктів з оточенням. Внутрішнє життя пов'язане з болісними переживаннями.
3. Розвиток під час кризи має переважно негативний характер. На відміну відстабільних періодів, тут відбувається швидше руйнівна, ніж творча робота. Дитина не стільки здобуває, скільки щось втрачає з надбаного раніше. Водночас у критичні періоди спостерігаються й конструктивні процеси розвитку, поява новоутворень, що мають перехідний характер і не зберігаються надалі у тому самому вигляді (наприклад, автономна мова однорічних дітей).

1.2. Особистість молодшого школяра

Особистість молодшого школяра відзначається системою властивостей, яких не було у дошкільника. Ці властивості належать до новоутворень особистості молодшого школяра. Ними виступають *довільність, внутрішній план дій та рефлексія*. На їх основі розвивається теоретичне мислення, без якого подальше навчання буде утрудненим (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін).

Довільність полягає у саморегуляції поведінки відповідно до вимог дорослих. Вона забезпечує постановку цілей діяльності, пошук засобів їх досягнення з подоланням перешкод на цьому шляху. Довільність молодшого школяра найбільшою мірою виявляється у сфері навчання.

Внутрішній план дій дозволяє планувати й продумувати наперед хід виконання діяльності й підбирати все необхідне для цього; усно розв'язувати задачі; давати словесні звіти про виконане. Наприклад, на уроках праці після повідомлення теми вчитель просить учнів розкласти на парті необхідні матеріали, потім діти прослуховують порядок наступної роботи і тільки тепер розпочинають виготовлення виробу. Такий порядок роботи привчає дітей продумувати наперед усі умови виконання діяльності.

Уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки лежать в основі рефлексії – здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності.

Кожна особистість має своєрідне ставлення до оточуючих, власні установки, потреби, цінності, схильність до конкретних форм та способів поведінки, реакції на впливи людей. Тип особистості знаходить своє відображення на характері активності в конфлікті. Крім того, необхідно враховувати норми, традиції, думки оточуючого світу, власне сприйняття тощо. Кожна особистість обирає свій індивідуальний стиль поведінки у важких міжособистісних ситуаціях, а саме — в ситуаціях конфліктної взаємодії.

Дитина молодшого шкільного віку по-різному реагує на ту чи іншу конфліктну ситуацію, а відтак, її поведінка характеризується особливостями, зокрема індивідуально-психологічними характеристиками та зовнішніми чинниками, на вивчення яких має бути спрямований весь навчально-виховний процес.

Поведінка молодших школярів у конфліктних ситуаціях залежить від індивідуально-психологічних і зовнішніх чинників. Індивідуально-психологічні

детермінанти поведінки молодшого школяра в конфліктних ситуаціях реалізуються у мотиваційній, емоційній, вольовій та когнітивній сферах досліджуваних.

Мотиваційні чинники визначаються насамперед мотивами, потребами, інтересами, сумнівами у власних мотивах, цінностями, які містять у собі суспільні норми, та ін. До емоційних чинників відносять рівень тривожності, вразливість, чутливість, емоційну врівноваженість та ін.

Вольову сферу молодших школярів характеризують наполегливість, самостійність, рішучість та вольова саморегуляція. Когнітивні чинники поведінки складають рівень самооцінки, впевненості в собі, усвідомлення ситуації та ін.

Індивідуально-психологічні чинники поведінки учнів у конфліктних ситуаціях пов'язані з індивідуально-типологічними особливостями, які зумовлені специфікою процесів, що відбуваються у психіці дитини під час взаємодії з оточенням. Молодших школярів вирізняє індивідуальна здатність вирішувати конфліктні ситуації, набуття життєвого досвіду та швидкість засвоєння навичок поведінки. Конфліктна ситуація як наслідок наростаючого напруження може виявитися на індивідуально-особистістному рівні у невдоволеності, постійній дратівливості. За несприятливих умов розв'язання конфліктів може сформуватись і закріпитись така риса характеру, як конфліктність — інтегральний комплексний показник особистості.

До зовнішніх чинників, які визначають характер поведінки молодших школярів у конфліктних ситуаціях, відносять, насамперед, особливості спілкування та місце молодшого школяра в групі однолітків. Тривалі, нерозв'язані конфлікти негативно впливають на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний клімат у шкільному колективі. Особливості поведінки у конфліктній ситуації залежать від соціометричного статусу учасників конфлікту. Так, діти з високими соціометричними показниками, відрізняються достатньо сформованими емоційними й вольовими якостями, здатністю до конструктивних форм поведінки. Низький соціометричний статус характеризується недостатньо сформованими адаптаційними навичками і деструктивними формами поведінки у конфліктних ситуаціях.

З кожним роком у молодшого школяра закріплюються такі риси, як розважливність, серйозність, обережність, емоційна врівноваженість та регуляція власної поведінки. Також набувається здатність до засвоєння та дотримання правил і норм поведінки, сумлінність та відповідальність за свої вчинки. У молодших школярів поступово формується самостійне створення і відстоювання власної думки, незалежність її висловлювання, а також відповідальність за свої вчинки, високий рівень самоконтролю, сміливість, наполегливість, впевненість у собі, врівноваженість, висока самооцінка. Тривожні тенденції, навпаки, знижуються з часом, і формується здатність долати негативні прояви тривожності, вміння контролювати деструктивні емоційні переживання, уміння адекватно сприймати критичні зауваження.

Розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми.

Найавторитетнішою особою для молодшого школяра є вчитель. Тому взаємини з ровесниками опосередковані ставленням вчителя. Найбільшою популярністю у класі користуються відмінники, учні з високою навчальною успішністю і – навпаки (О. В. Киричук). У класі з'являються окремі мікрогрупи, об'єднані взаємними симпатіями. У процесі взаємин ускладнюється моральна поведінка: учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямках взаємин. Це свідчить про достатню керованість і контрольованість моральної поведінки молодшого школяра. Деякі нові моральні норми молодший школяр розуміє формально, тому вчителю необхідно добиватись, щоб учень не просто знав цю норму, але й користувався нею у відповідних ситуаціях.

Самооцінка молодшого школяра включає такі її різновиди: ретроспективна (об'єктом є поведінка у минулому), актуальна (теперішня поведінка), перспективна (уявлення про можливості). За мірою адекватності самооцінка буває завищеною, адекватною і заниженою. За мірою стабільності – стабільною та нестабільною (А. І. Ліпкіна, А. В. Захарова).

Найчастіше самооцінка молодших школярів відзначається зниженою стабільністю; вона конкретна, ситуативна, залежить від оцінок учителя. Рівень домагань формується, насамперед, на основі досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності. Стійкий неуспіх у навчанні призводить до втрати дитиною віри у свої сили, впевненості, швидко виникають небажані деформації особистості. Тому вчителю початкової школи необхідно працювати над створенням для всіх учнів ситуацій успіху.

Першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості й недооцінювати їх у своїх однолітків. Проте з віком вони стають більш самокритичними.

Характер молодшого школяра знаходиться на етапі індивідуальної невизначеності. Так, більшість учнів мають однотипні прояви характеру: життєрадісність, доброзичливість, допитливість та безпосередність вираження своїх почуттів та ставлень. У негативному варіанті спостерігається вередливість, імпульсивність, упертість. Більш чітко у поведінці дітей виявляються особливості їхнього темпераменту, зумовлені властивостями нервової системи.

Таким чином, особистість молодшого школяра характеризується:

- новоутвореннями особистості молодшого школяра виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексія; [L] [SEP]
- розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми; [L] [SEP]
- провідні потреби молодшого школяра – пізнавальні; [L] [SEP]
- учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи [L] [SEP] свою поведінку в різних напрямках взаємин; [L] [SEP]
- самооцінка молодших школярів відзначається зниженою

стабільністю й залежить від оцінок учителя. [13]

1.3. Психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи

Хронологічні межі молодшого шкільного віку становлять період життя дитини з 6–7 до 10–11 років. Ці межі можуть змінюватись залежно від системи навчання, прийнятої у суспільстві. Так, у Великій Британії та в Ізраїлі шкільне навчання починається з 5 років, з цього ж моменту відраховується молодший шкільний вік. У тих випадках, коли дитина внаслідок різних причин позбавлена шкільного навчання, її розвиток відбувається інакше, ніж у ровесників, що відвідують школу. Водночас і особливості розвитку сучасних школярів зумовлені станом системи шкільної освіти, при зміні якої змінюються і показники розвитку.

Вступ до школи підготовлений як рівнем розвитку психіки і особистості дитини, так і дозріванням її організму. Зростає ріст і вага тіла дитини, а водночас і її розумова працездатність. Відбувається інтенсивний розвиток нервової системи, її можливості значно розширюються, збільшується вага лобних відділів головного мозку, що створює можливості для здійснення довільної поведінки, планування, виконання і контролю програми дій. Зростає сила гальмування та врівноваженість процесів вищої нервової діяльності. Разом з тим, процеси збудження ще превалюють над процесами гальмування, тому дитина залишається досить непосидючою й нестриманою, хоча значно меншою мірою, ніж дошкільник.

Організм 6-річної дитини відзначається добре розвиненими серцем і судинами, дозволяє їй витримувати ті навантаження, які передбачені шкільною програмою. У свою чергу, шкільна програма орієнтована на психофізіологічні можливості дитини цього віку. Так, у ній передбачені менша тривалість уроку – 35 хв., значний вміст рухливих вправ, ігрових ситуацій тощо.

Соціальна ситуація психічного розвитку молодшого школяра відзначається системою вимог і очікувань дорослих щодо інтеграції дитини в шкільне середовище. У взаємовідносинах змінюється позиція як дитини, так і дорослих,

насамперед, батьків. Дорослі очікують від дитини більшої самостійності, відповідальності, витривалості. Зна-чно зростає обсяг обов'язків дитини. З іншого боку, молодший школяр, усвідомлює соціальну значущість свого навчання в школі, вважаючи його необхідним етапом підготовки до дорослого життя. Найавторитетнішою особою серед оточуючих стає вчитель.

Психологія молодшого школяра :

Дитина, яка добре підготовлена до школи, швидко адаптується до умов навчального закладу, тобто виконує вимоги вчителя, режим школи, цікавиться змістом навчальних предметів, установлює відносини з ровесниками, перебуває в позитивному настрої.

Для молодшого школяра провідною діяльністю виступає навчальна, яка у дошкільника ще не була сформованою. З початку шкільного навчання в учня активно формується повна структура навчальної діяльності, від якої залежить подальший успіх дитини в оволодінні основами наук, а потім і в професійному навчанні.

Таким чином, учитель у своїй роботі над розвитком особистості молодшого школяра орієнтується на формування в нього навчальної діяльності, у процесі виконання якої в учня розвиваються основні новоутворення психіки та особистості.

Психофізіологічні особливості дитини, яка вступає до школи: хронологічні межі молодшого шкільного віку становлять період життя дитини з 6–7 до 10–11 років; психічний розвиток сучасних школярів зумовлений станом системи шкільної освіти, при зміні якої змінюються і показники розвитку; навчальна програма початкової школи орієнтована на психофізіологічні можливості дитини цього віку; здатність дитини виконувати вимоги початкової школи забезпечується дозріванням її організму й, передовсім, нервової системи; дозрівання організму виявляється як зростання росту й ваги тіла дитини, яким відповідає розвиток серця й судин; у нервовій системі дозрівання виявляється як збільшення ваги лобних

відділів головного мозку, зростання сили гальмування та врівноваженості, хоча процеси збудження ще превалюють. [11]

1.4. Особливості розвитку психіки молодших школярів

Проблемою формування психіки у молодших школярів в умовах сьогодення є те, що даний процес відбувається саме тоді, коли під впливом масової культури поволі втрачаються національні, етнічні, життєві цінності. Невиправдане та нерозумне прагнення до високих стандартів споживання, не дбайливе ставлення до природи, безгосподарне винищення лісів та диких тварин відбувається на очах дітей та обговорюється в сім'ях, не може не вплинути на формування їх психіки.

Проблема розвитку особистості дитини набуває все більшої важливості у зв'язку із швидкими змінами у суспільстві. Гострота проблеми полягає в тому, що вона прямим чином пов'язана з перебудовчими процесами, що відбуваються в Україні. Лише розвинута особистість без комплексів, соціальної замкнутості, страху, надмірної психічної стурбованості здатна бути успішною як у навчанні так і в практичній діяльності. Успіх і процвітання, суспільна і ділова активність, ініціатива і підприємливість – все це неможливе без належного розумового, морального, трудового, естетичного і фізичного розвитку особистості.

Формування людей, які мають вищезгадані якості починається із початкової школи. Саме на цьому етапі життя особистості важливо помітити і оцінити здібності закладені в дитині природою і створити умови для їх розвитку. Шанси учнів молодшого шкільного віку розвинути свої внутрішні задатки залежать не тільки від них, але й, в основному, від рівня підготовки, цілеспрямованості і турботливості першого вчителя. Чіткий режим, загальний ритм життя школи, нові обов'язки школяра, як у підготовці домашніх завдань, так і допомозі батькам по господарству, зростання відповідальності за їх виконання – все це сприяє виробленню певних стереотипів, перебудові психічного життя молодшого школяра.

Досвід показує, що там, де відсутня педагогічно доцільна організація, де панує заорганізованість, муштра, у дітей з'являються такі психічні особливості і стани, як

замкнутість або висока збудливість, хвороблива адаптація до шкільних умов життя. Відповідно, ускладнюється їх психічний розвиток, що, в свою чергу, формує у них негативне ставлення до вчителя, навчання, школи.

З перших днів шкільних занять діти мають відчуття піклування про них, що поєднується з розумною вимогливістю до їх праці і поведінки. Для психічного розвитку молодших школярів особливо тих, що прийшли з віддалених присілків велике значення має слово вчителя. Слово вчителя для них – закон. Але це слово має бути лагідним, спокійним, доброзичливим.

Для молодших школярів школа є продовженням сімейного виховання. Діти виконують все, що вимагає вчитель, але не завжди так, як треба. У них ще бракує умінь і навичок. Саме в такій ситуації вчитель має розуміти труднощі дитини, намагатись їй допомогти. Це – допомога психічному розвитку, становленню поки-що маленької людини. Її найбільше потребують діти з неповних сімей.

Перші дні перебування дитини в школі, як свідчить досвід, найбільш сприятливі для формування її психіки, тому що їй цікаво все: що робить учитель на уроці, які завдання дає, як говорить, як ходить, як сміється тощо. Саме в перші шкільні дні зароджується інтерес до навчання, старанність у виконанні навчальних завдань. Цей інтерес необхідно весь час підтримувати і розвивати.

Помічено, що від некоректної поведінки вчителя, надто офіційного стилю спілкування і дорікань, постійних покрикувань у першокласників зникає інтерес до знань, загальмовується загальний розвиток. Некоректна, антипедагогічна поведінка вчителя не тільки не продовжує батьківське виховання, але й призводить до психічних зривів та захворювань дітей.

Великий вплив на розвиток учнів молодших класів має оцінювання їх навчальної діяльності. Досвід показує, що більший вплив на дітей справляє оцінка, записана у щоденнику, ніж словесна, що висловлена вчителем на уроці. Оцінка досягнень першокласників описовими словами типу «гарно», «добре», «молодець» тощо порізному впливає на ставлення дітей до навчання та їх психічний розвиток.

Діти хочуть, щоб оцінка (словесно – описова чи бальна) виставлялась у зошит чи щоденник. Це наслідок їх роботи. Відсутність оцінок, а ще гірше, довготривале

неопитування приводить до небажання вчитися, породжує думку, а потім і звичку, готуватись до уроків нерегулярно. Розвивається лінь, неорганізованість, ускладнюється загальний розвиток.

У процесі роботи над проблемою розвитку особистості молодших школярів встановлено, що в багатьох дітей гірських шкіл спостерігається неспівпадіння наявного у більшості дітей бажання добре вчитись з відсутністю необхідного для цього рівня психічного розвитку та практичних умінь. Бажання є потужним стимулом розвитку, а можливості воля і особливо навички – це засоби, механізми досягнення бажань.

К.Д.Ушинський вказував на залежність розвитку від сформованості навичок. «Коли б людина не мала здатності до навичок, то не могла б посунутись ні на один ступінь у своєму розвитку... Ось чому те виховання, яке випустило б з уваги прищеплення вихованням корисних навичок і піклувалося б єдино про їх розумовий розвиток, позбавило б цей самий розвиток його найсильнішої підпори» [8].

Однією із найбільш типових причин відставання у навчанні і загальному розвитку є відсутність в учнів міцних навичок з читання, письма, лічби. У початкових класах більшість дітей сумлінно ставляться до навчання. Бажання бути хорошим учнем ще не приховується. Воно проявляється у високій активності дітей на уроках. Разом з тим, нами помічено, що у багатьох дітей немає впевненості у своїх силах. Це проявляється в тім, що ряд дітей надмірно переживають, коли вчитель називає їх прізвище, бояться виклику до дошки, намагаються бути непоміченими. Надмірна тривожність породжує комплекс побоювання, а нерідко і страху, що негативно впливає на розвиток дітей.

Дослідження показують, що успішний розвиток учнів молодших класів у великій мірі залежить від сформованості їх інтересів. К.Д.Ушинський стверджував: «Вихователь не повинен забувати, що навчання, позбавлене будь-якого інтересу і взяте тільки силою примусу, ...убиває в учневі охоту до навчання, без якої він далеко не піде» [2]. Розвиток інтересів учнів початкових класів має певну діалектику.

Основним стимулом навчання першокласника є вимога вчителя і новий для дітей сам процес навчання. У другокласників розпочинається процес формування певної мотивації навчання, поволі розвивається свідоме ставлення до навчальної діяльності. У 3-4 класах зростає зацікавленість навчальними предметами, посилюється інтерес до знань про природу і людей.

Особливо активно розвивається інтерес молодших школярів у процесі інтерактивного навчання, роботи в творчих групах та в процесі використання комп'ютерних технологій та гаджетів. Розвиток інтересів позитивно позначається на ставленні дітей до своїх навчальних обов'язків, до вчителів і школи. Провідну роль у данному процесі відіграє вчитель.

У сьогоденних умовах поінформованість вчителя, його вміння мають бути конкурентно-спроможними. Особливо це стосується умінь користуватись навчальними пристроями, комп'ютерною технікою тощо. З метою розвитку учнів молодших класів пізнавальних інтересів: сприймання, мислення, запам'ятовування тощо рекомендується приділяти більше уваги формуванню у дітей умінь спостерігати і правильно сприймати об'єкти. Досвід показує, що в учнів початкової школи є свої специфічні особливості протікання даних процесів.

Так, учні першого класу звертають увагу на колір і форму предметів. Вони не помічають з якого матеріалу предмети виготовлені, для кого призначені, з яких частин складаються тощо.

Другокласники виявляють бажання більш детально розглянути об'єкт. Вони помічають його окремі якісні властивості, намагаються зрозуміти практичну сутність і значимість об'єкта спостереження.

В учнів третього класу уже розвинута здатність до узагальнення, абстрагування.

Четвертокласники роблять узагальнення та порівняння, перевіряють свої враження, намагаються експериментувати тощо. Чим більше учень початкової школи набуває знань, різноманітних понять, тим активніше у нього розвивається уява.

Ускладнення змісту і застосування активних методів навчання сприяють розвиткові довільної, більше того, творчої уяви. За свідченням учителів розвиток уяви дітей надзвичайно різний. У дітей, що оперують більшою кількістю понять, мають більший словниковий запас та активне мовлення, швидше формується творча уява. Вони самостійно доповнюють, малюють уявний образ, називають зв'язки між реальними предметами і уявними картинами.

Висока емоційність молодшого школяра і добре розвинута уява призводять часто до фантазування, певного перебільшення уявних подій чи образів. Як показують наші спостереження, дитяча уява найбільше активізується в процесі обговорення прочитаного, взятого з телебачення та Інтернету, почутого з розповіді вчителя, інших людей тощо.

Розвиток уяви стимулює можливість самостійно висловлювати свою думку чи розв'язувати складніше завдання. У молодшому шкільному віці по-особливому розвивається увага. Ця особливість полягає в тім, що поряд з рухливістю, емоційністю, мимовільною увагою, що залишилась із дошкільного віку, поволі з певними труднощами формується зосередженість, цілеспрямованість, стійкість і довільність уваги. Звикання до шкільного режиму, до правил поведінки на уроці, до вимог учителя, які необхідно виконувати, - все це формує необхідні навички і розвиває стійкість, обсяг і довільність уваги. Намагання досягти уважності дітей дисциплінарними заходами: зауваженнями, окриками, сваркою, покараннями – неефективне.

Головним засобом формування і розвитку уваги є вправляння, роз'яснення. У процесі навчання в учнів початкових класів активно розвивається пам'ять. Особливістю цього розвитку є те, що у молодшому шкільному віці відбувається перехід від наочно – образної пам'яті до образно – логічної, а в 3-4 класах до перших проявів словесно – логічної.

У цей період формується міцність (стійкість), точність і об'єм пам'яті. На розвиток пам'яті (слухової, зорової, рухової тощо) впливає система організації діяльності школярів. Якщо вчитель систематично і послідовно подає матеріал, веде дітей від легкого до важкого, від простого до складного, від знайомого до

незнайомого, від поодиноких фактів до узагальнень, в учнів виробляється певна система знань, логічно пов'язаних між собою. Поняття ніби накладається одне на одне, взаємодоповнюється, завдяки чому знання надовго зберігається в пам'яті. Щоб запобігти забуванню вивченого, необхідне міцне початкове запам'ятовування, повторення матеріалу та закріплення вивченого.

Молодші школярі люблять передавати те, про що тільки-но дізналися, і не люблять згадувати те, що забулось. Цю особливість дитячої психіки варто враховувати при розвитку їх пам'яті. З цією метою треба роз'яснити учням правила заучування, які забороняють зубріння та неосмислене механічне запам'ятовування. Найкраще пам'ять розвивається в процесі переказування вивченого своїми словами, відтворення зв'язного тексту в цілому, а незв'язного – частинами. У процесі засвоєння знань в учнів поступово розвивається здатність міркувати. Їх міркування тим змістовніші, чим більшою кількістю понять вони володіють. Окремі міркування поволі складаються в систему мислення.

Від конкретних понять діти переходять до узагальнень. Трудністю на цьому шляху є виділення найістотніших ознак предметів чи явищ. Найбільш складним для молодших школярів є розуміння причинно-наслідкових зв'язків у пізнавальних явищах. Називаючи помічені зміни у явищах, діти не завжди розуміють причини цих змін. Тут необхідна допомога вчителя. Це в першу чергу стосується формування учителем доступних дитячому розумінню завдань, що спрямовують увагу дітей на причини змін та суть явища.

В учнів молодших класів проявляються певні індивідуальні особливості мислення: швидкість, гнучкість, самостійність, послідовність тощо. Ці особливості мислення необхідно помічати і розвивати. В умовах гір вчителям варто спонукати дітей не лише до спостереження за природними явищами, але й намагатись розуміти причини цих явищ. Вчити не просто дивитись і бачити, а вдивлятись і розуміти. Без розуміння, тобто без свідомого сприйняття правил, формулювань, узагальнень, неможливий розвиток мислення. Окрім цього, розвитку мислення сприяє особиста активність учнів у навчанні, самостійність здобуття знань під керівництвом учителя. Ми назвали лише окремі ціннісні орієнтири розвитку такого

складного, комплексного феномена, яким є психіка молодшого школяра. Кожен із психічних процесів у найвідповіда

1.5. Симптоми кризи 6-7 років

До кінця дошкільного віку дитина різко змінюється. Вік 6-7 років називають віком «витягування» (дитина швидко витягується в довжину), або віком зміни зубів (до цього часу зазвичай з'являються перші постійні зуби). Проте основні зміни полягають над зміні його зовнішнього вигляду, а зміні поведінки.

Дитина починає без жодної причини кривлятися, манерничати, вередувати, ходити не так, як ходила раніше. У його поведінці з'являється щось навмисне, безглузде та штучне, якась вертлявість, блазнювання і навіть клоунада. Звичайно, діти кривляються, блазнюють або гримасують і раніше, ніж тішать себе і дорослих. Але в 6-7 років це постійне вдавання і блазенство ніяк не мотивоване зовні, воно викликає вже не сміх, а засудження дорослих. Дитина може говорити писклявим голосом, ходити зламаною ногою, розповідати непристойні дорослі анекдоти в невідповідних випадках. Це впадає у вічі і справляє враження якогось дивного, невмотивованого поведінки.

Зазначені риси є головними симптомами затяжного перехідного періоду від дошкільного до шкільного віку. Цей період отримав у психології назву кризи семи років. У цей час відбуваються важливі зміни у психічному житті дитини. Суть цих змін Л. С. Виготський визначив як втрату дитячої безпосередності. Чудернацька, штучна, натягнута поведінка 6-7-річної дитини, яка впадає в очі і здається дуже дивною, якраз і є одним із найбільш очевидних проявів цієї втрати безпосередності.

Виготський зазначав, що головна причина дитячої безпосередності — недостатня диференційованість зовнішнього та внутрішнього життя. Дитяча наївність і безпосередність означають, що дитина зовні така сама, як усередині. За його зовнішню поведінку дорослі легко можуть прочитати, що думає, відчуває і переживає дошкільник. Втрата безпосередності свідчить про те, що між переживанням та вчинком «вклинюється» інтелектуальний момент — дитина хоче щось показати своєю поведінкою, вигадує для себе новий образ, хоче зобразити те,

чого нема насправді. Його переживання та дії інтелектуалізуються, опосередковуються уявленнями та знаннями про те, як треба.

У цей час виникають нові труднощі у відносинах дитини з близькими дорослими. Ці проблеми були спеціально досліджені у роботі До. М. Поливанова . За її даними, на сьомому році життя виникає нова реакція на вказівки дорослих: у звичних ситуаціях дитина ніяк не реагує на прості прохання чи зауваження батьків, вдає, що не чує їх. Якщо раніше дитина без жодних проблем виконувала звичайні режимні моменти, то тепер у відповідь на запрошення йти обідати або спати вона ніяк не реагує, ігноруючи заклики близьких дорослих.

У цьому віці з'являється непослух, суперечки з дорослим, заперечення з приводу. Наприклад, дитина може відмовлятися мити руки перед їжею (хоча раніше вона це робила без жодних заперечень) і доводити, що це робити зовсім не обов'язково. Він може демонстративно робити те, що є неприємним та небажаним для батьків.

У сім'ї діти починають демонструвати навмисне доросла поведінка. Дитина може зображати якогось конкретного члена сім'ї (наприклад, батька) або прагнути виконання якихось «дорослих» обов'язків. Він може докладно, «по-дорослому» міркувати про причини свого небажання зробити щось (почистити зуби або піти спати), при цьому його «логічна аргументація» має характер своєрідного резонерства, яке повторює почуте від дорослих і може продовжуватися нескінченно довго.

У дітей виникає інтерес до свого зовнішнього вигляду. Вони довго вибирають, у що одягнутися, сперечаються з цього приводу з батьками, намагаються виглядати дорослішими, часто відкидають пропоновану сукню під приводом «Я не маленький».

Як зазначає К. Н. Поліванова, всі ці симптоми центруються навколо звичайних побутових правил, встановлених батьками. Діти «перестають чути» або заперечують вимоги дорослих, які раніше не обговорювалися. До певного часу ці правила були нероздільною частиною цілісного ставлення до близького дорослого. Але наприкінці дошкільного віку ці правила стають для дитини втіленням

повсякденного, «дитячого», не їм встановленого способу життя. Він починає бачити цей спосіб життя з боку і ставитись до нього. У першу мить ставлення до правила, заданому не їм, а дорослим, виявляється негативним, а перша реакція на нього — порушення. Це порушення звичних правил є наслідком їх усвідомлення та ставлення до них. Минулий, дитячий спосіб життя знецінюється, заперечується, відкидається. Дитина намагається взяти він нові обов'язки і зайняти нову позицію дорослого. Він випробуває себе у звичній ситуації через порушення звичайних, звичних правил.

Однак ставлення до звичної ситуації стає можливим тільки в тому випадку, якщо перед дитиною відкривається нова реальність, з якої він може дивитися на своє повсякденне життя та оцінювати його. Саме це відбувається в період кризи семи років. Поруч із симптомами «дивного поведінки» і «трудновоспитуемое» виникають найважливіші позитивні новоутворення цього періоду. Негативні прояви у поведінці дитини на цьому (як і будь-якому іншому) перехідному періоді є лише тіньової, зворотної стороною позитивних змін особистості, які й становлять основний психологічний зміст цього перехідного періоду.

1.5. Психологічні особливості кризи 6-7 років

У вітчизняній психології вікова криза розглядається як цілісна зміна особистості дитини, яка регулярно виникає на межі стабільних періодів. Вона зумовлена виникненням основних психологічних новоутворень попереднього стабільного періоду, які приводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку і виникнення іншої (Л.С. Виготський). Поведінкові критерії кризи важковиховуваність, конфліктність, впертість, негативізм тощо є необхідними, в них виявляється єдність негативних і позитивних сторін вікової кризи.

Проблема вікових криз та їх значення у розвитку і зростанні дитини є однією з найважливіших для батьків, лікарів, учителів, вихователів. Тому необхідно знати вікові особливості розвитку дитини і створювати їй оптимальні умови. Організм дитини багато в чому відрізняється від організму дорослого. Процеси росту і розвитку дитини протікають нерівномірно, хвилеподібно, стрибками і підлягають

певним закономірностям. Межами деяких періодів дитинства є вікові кризи. Знаючи про особливості їх перебігу, можна уникнути багатьох неприємних моментів і допомогти дитині перейти до нового періоду розвитку.

У віці 6 років у дитини формується готовність до навчання. Л. С. Виготський виділив кризу 6-7 років. Згідно з дослідженнями Л. С. Виготського, старшого дошкільника відрізняє манерництво, примхливість, химерну, штучну поведінку. У дитини проявляється впертість, негативізм. Досліджуючи ці особливості характеру, Л. З. Виготський пояснив їх тим, що дитяча безпосередність втрачається. У цей період також виникає свідомість у своїх переживаннях. Дитині раптом стає зрозуміло, що в нього є власні переживання. Дитина розуміє, що вони належать тільки їй, самі переживання набувають йому сенсу. Це з дуже специфічним новоутворенням – узагальненням переживання, т. е. змінюється ставлення дитини до навколишнього світу.

Під керівництвом П. Я. Гальперіна було проведено дослідження, як дозволили розкрити процес переходу від дошкільного до початків шкільного світогляду. Як відомо, мислення дошкільника характеризується відсутністю уявлення про інваріантність. Навіть у шість-сім років деякі діти думають, що кількість рідини не зберігається при переливанні, якщо відмінності рівня дуже яскраво виражені. Лише у сім-вісім років дитина визнає збереження кількості. Ж. Піаже пов'язував зникнення цього феномена із формуванням операцій.

Дослідження, виконані під керівництвом П. Я. Гальперіна, показали, що в основі відсутності інваріантності лежить глобальне уявлення дитини про об'єкт. Щоб подолати безпосереднє відношення до дійсності, треба виділити параметри об'єкта, а потім порівняти їх між собою. У дослідженні було здійснено навчання дітей застосована до об'єкта різних заходів, за допомогою яких дитина могла виділяти відповідний параметр і на цій основі порівняти об'єкти між собою. Виявилось, що після того, як виділення окремих параметрів було сформовано, феномени Ж. Піаже зникали. Якісні зміни відбувалися у сфері мислення, а й у промови уяві, пам'яті і навіть сприйнятті дітей.[44]

На думку Л. І. Божович, криза 6-7 років викликана появою новоутворення – так званої внутрішньої позиції. До теперішнього віку дитина практично не замислювалася про своє місце у житті. Але у віці 6–7 років ці питання стають йому актуальними. У цьому віці в дітей віком з'являється усвідомлення свого соціального «я». Діти наслідують дорослих, прагнуть утвердити свою значущість.

Л. І. Божович вказувала, що у дитини віком 6–7 років виникає потреба в діяльності, яка забезпечує її соціальну позицію. Внутрішня позиція входить у суперечності з тією соціальною ситуацією, в якій знаходиться дитина на даний момент. З погляду дорослих він ще малий, а тому безпорадний і несамотійний. Але у своїх очах дитина вже доросла, а тому може провадити соціально значущу діяльність.

Як вважає Божович, в основі кризи 6–7 років знаходиться конфлікт, який виникає від зіткнення нових потреб, що з'явилися в процесі розвитку, і незмінного способу життя дитини і ставлення до неї оточуючих людей. Відносини оточуючих дорослих людей не дають можливості дитині задовольнити потреби, які у неї виникли. Це призводить до виникнення фрустрації, депривації потреб, які породжуються психічними новоутвореннями, що з'явилися до цього часу.

Криза 7 років виникає за підсумками виникнення особистої свідомості

Основна симптоматика кризи: 1) втрата безпосередності Між бажанням та дією вклинюється переживання того, яке значення ця дія матиме для самої дитини;
2) манерування; дитина щось із себе будує, щось приховує (уже душа закрита);
3) симптом "гіркої цукерки": дитині погано, але вона намагається цього не показати. Виникають проблеми виховання дитина починає замикатися і стає некерованим.

В основі цих симптомів лежить узагальнення переживань У дитини виникло нове внутрішнє життя, життя переживань, яке прямо і безпосередньо не накладається на зовнішнє життя. Але це внутрішнє життя небайдуже для зовнішнього, воно на нього впливає. Виникнення внутрішнього життя - надзвичайно важливий факт, тепер орієнтація поведінки буде здійснюватися всередині цього внутрішнього життя.

Криза потребує переходу до нової соціальної ситуації, вимагає нового змісту відносин. Дитина має вступити у відносини з суспільством як із сукупністю людей, які здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну та суспільно корисну діяльність. У наших умовах тенденція до неї виявляється у прагненні швидше піти до школи. Нерідко вищу шабель розвитку, якої дитина сягає семи років, змішують із проблемою готовності дитини до шкільного навчання. Спостереження в перші дні перебування дитини в школі показують, що готовності до навчання у школі багато дітей ще не мають.

У старшому дошкільному віці діти можуть бути поділені на дві групи: діти, які за внутрішніми передумовами вже готові до навчальної діяльності; діти, які за внутрішніми передумовами ще готові до навчальної діяльності, перебувають лише на рівні ігрової діяльності.

Для дітей, що належать до першої групи, криза 6-7 років стає наслідком необхідності заміни ігрової діяльності на навчальну діяльність. Діти, що належать до другої групи, негативних симптомів нічого очікувати, а то й прагнути занадто швидко розпочати навчальну діяльність. Якщо ж діти, що належать до другої групи, почнуть навчатися з шести років, то станеться насильницький злам діяльності. Це стане помітно за кризовими проявами. Відповідно, частина дітей приходить до школи «з кризи», а частина – «у кризу».

Згідно з поглядами Д. Б. Ельконіна, там і тоді, де і коли з'являється орієнтація на сенс вчинку, там і тоді дитина переходить у новий вік. Діагностика цього переходу - одна з найактуальніших проблем сучасної вікової психології. цій проблемі безпосередньо примикає проблема готовності дитини до шкільного навчання. Дослідження Н. І. Гуткіної Є. Є. Кравцової, К. Н. Поліванова, Н. Г. Салмінової та багато інших психологів присвячені докладному аналізу цього складно феномена. Л. С. Виготський говорив, що готовність до шкільного навчання формується в ході самого навчання. Зазвичай готовність до шкільного навчання складається до кінця першого півріччя першого року навчання у школі.

Ж. Піаже виділив дві важливі характеристики мислення дитини дошкільного віку. Перша стосується переходу від доопераційного мислення дитини

дошкільного віку до операційного мислення школяра. Він здійснюється завдяки формуванню операцій; а операція - це внутрішня дія, що стала скороченою, оборотною і координованою з іншими діями в цілісну систему. Операція походить із зовнішньої дії, з маніпулювання з предметами.

Другий феномен, описаний Ж. Піаже, - феномен егоцентризму, або центрації. Для того, щоб став можливим перехід від доопераційного мислення до операційного, необхідно, щоб дитина перейшла від центрації до децентрації. Центрація означає, що дитина може бачити весь світ лише зі свого погляду. Жодних інших точок зору для дитини спочатку не існує. Стати на думку науки, суспільства дитина не може.

Досліджуючи феномен центрації, Д. Б. Ельконін припустив, що у рольовій колективній грі, тобто у провідному типі діяльності дитини-дошкільника, відбуваються основні процеси, пов'язані з подоланням "пізнавального егоцентризму". Часте перемикання з однієї ролі на іншу в різноманітних іграх дітей, перехід з позиції дитини на позицію дорослого призводить до систематичного "розхитування" уявлень дитини про абсолютність свого становища у світі речей і людей та створює умови для координації різних позицій. Ця гіпотеза була перевірена у дослідженні В. А. Недоспасової.

Якщо дитина не пройшла адаптацію, то найчастіше вона використовує у поведінці психозахисні механізми, найбільш характерними з яких є:

- а) активний протест (ворожість);
- б) пасивний протест як переважання депресивного настрою, страхів – дидактофобій, самотності. Така дитина рідко відповідає під час уроків;
- в) реакція тривожності і невпевненості (при відповідях спостерігається напруженість, вважає за краще бути з дітьми, але не вступає з ними в контакт, легко плаче, в емоційній сфері переважає тривога, втрачається, коли роблять зауваження). Іноді з'являються невротичні симптоми у вигляді заїкуватості, тиків, а також частішають соматичні захворювання.

А. Я. Варга, узагальнивши дані про дезадаптацію дитини до школи, виділяє ознаки синдрому соціальної дезадаптації (ССД). Автор розрізняє ССД у

компенсованій та декомпенсованій формах.

Ознаки компенсованої форми ССД:

1. Спостерігається загальне чи приватне відставання у навчанні. Дитина погано навчається або з усіх предметів, або відстає з усіх основних предметів. У той самий час він не має ні психічного недорозвинення, ні затримки психічного розвитку. Стан його пізнавальної сфери дозволяє йому добре вчитися.

2. Часті конфлікти з учителями. Вони скаржаться на те, що учень не працює у класі, відволікає інших учнів, блазнить, дерзить, грубить.

3. У дитини порушено спілкування з однокласниками (підвищена конфліктність, замкнутість, відгородженість) за хорошого ставлення до дітей у дворі чи таборі, секції.

4. Дитина конфліктує з батьками щодо шкільних справ. З інших питань між дитиною та батьками існують взаєморозуміння та гарний контакт.

Якщо до описаних об'єктивних ознак шкільної дезадаптації приєднуються ознаки хворобливого суб'єктивного ставлення до шкільних обставин, то йдеться про синдром шкільної дезадаптації у декомпенсованій формі:

1. Є суб'єктивне відчуття незадоволеності шкільними обставинами. Дитина у розмові з психологом каже, що хотів би вчитися краще, що він незадоволений тим, як складається його шкільне життя. Це невдоволення може висловлюватися прямо, але найчастіше можна спостерігати його непрямі ознаки. Найчастіший ознака – високий рівень мотивації досягнення, який у тому, що дитини засмучують зауваження вчителя, йому позначки – велика цінність.

2. Є окремі невротичні реакції, що проявляються найбільш яскраво у школі або виникають після вступу до школи.

У психоневрологічному та нейропсихологічному підходах до проблеми шкільної дезадаптації (ШД) виділяються майже ті самі основні ознаки її прояву, що й у соціально-психологічному, а саме: а) хронічна неуспішність;

б) постійні порушення емоційного ставлення до окремих навчальних предметів, педагогів та навчання в цілому; в) систематичні порушення поведінки у процесі навчання. Проте фахівці цього підходу до ШД (А.А. Заваденко)

зазначають, що у дитини може домінувати той чи інший компонент залежно від причин, що лежать в основі дезадаптації, з одного боку, та віку, етапу особистісного розвитку – з іншого.

Шкільна дезадаптація розглядається як один з напрямків медичних досліджень, де оцінюється роль порушень ЦНС, що виникають внаслідок різних несприятливих впливів на мозок, що розвивається. Автори виділяють 4 види причин ШД:

- 1) мінімальні мозкові дисфункції;
- 2) неврози та невротичні реакції;
- 3) психічні захворювання;
- 4) неврологічні захворювання та їх наслідки.

Л. С. Виготський вивчав стабільні та критичні віки. Він вказував, що стабільний вік складається з двох етапів. На першому етапі йде нагромадження змін, формування передумов нового віку. З другого краю етапі вже наявні передумови реалізуються, т. е. ведуть у себе значні зміни особистості. Виготський вважав, що в усіх критичних вікових груп є тричленна будова, тобто вони складаються з наступних фаз: передкритичної, власне критичної, посткритичної.

Кризу 6-7 років можна розглянути відповідно до знання про ці фази.

На докритичній фазі дитини не влаштовує «чиста» гра як провідний тип діяльності. Дитина поки не усвідомлює, із чим пов'язана ця незадоволеність. Вже є всі передумови, щоб від ігрової діяльності переходити до навчальної. На докритичній фазі починається період модифікації гри, пристосування її нових завдань освоєння норм, мотивів, цілей діяльності. Гра видозмінюється, наближається до імітації діяльності. Істотно змінюються на краще відносини між дитиною і оточуючими людьми (мається на увазі вдосконалення комунікативних умінь і навичок). Йде активний процес підготовки дитини до навчання у школі. Під час докритичної фази ще недостатньо сформовані передумови переходу від ігрової до навчальної діяльності. Дитині цілком влаштовує гра, її влаштовує позиція, яку він займає в суспільстві, тобто дитину не обтяжує, що оточуючі дорослі вважають її маленькою. Тим не менш, у процесі спілкування з друзями-школярами, у процесі

підготовки в дитячому садку або вдома до школи, а також під впливом інших причин у дитини формується суб'єктивне бажання піти до школи.

Після модифікації ігрової діяльності у дитини проявляється помітний інтерес до неігрових форм діяльності, наприклад, до конструювання, ліплення, малювання, а потім поступово дитина переходить до діяльності, яка позитивно оцінюється дорослими людьми. Наприклад, дитина прагне щось зробити по дому, виконує доручення дорослих, бажає чогось навчитися і т. д.

У цей період у дитини формується прагнення піти до школи, вона вже має певне уявлення про навчальну діяльність. Але у старшого дошкільника сам перехід до школи – подія, яка можлива лише у майбутньому. Відповідно, дошкільник потрапляє у латентний період. Дитина готова вчитися, але сам процес навчання ще не розпочато. Чим далі відстоять один від одного терміни готовності та можливості піти до школи, тим сильніше у поведінці дитини виявляються негативні симптоми.

Критична фаза характеризується дискредитацією мотивів ігрової діяльності. Вони вже практично не цікавлять дитину, у неї з'являється бажання піти до школи. Дитина сприймає себе як дорослого. Його тяжить невідповідність займаної соціальної позиції та своїх устремлінь. Для цієї фази характерний психологічний дискомфорт і негативні симптоми у поведінці. Нерідко складається враження, що у дитини тяжкий характер. Негативні симптоми мають функцію – привернути увагу до себе, до своїх переживань, а також внутрішні причини – у дитини відбувається перехід на новий віковий етап.

Критична фаза пов'язана з початком навчання у школі. Дитина може відчувати, що цілком готова до школи. Йому може бути цікаво готуватися до школи, цілком можливо, що дитина має певні успіхи в підготовці до шкільних занять. Але під час початку навчання у дитини виникають проблеми. Вони можуть бути як серйозними, так і не дуже, наприклад, зауваження вчителя, невдачі у виконанні завдань і т. д. Після кількох невдач дитина вже відмовляється йти до школи. Він переживає невідповідність позиції школяра та своїх бажань та можливостей. Поступово у дитини з'являється все більше причин, щоб не бажати йти до школи. Дитині може бути важко сидіти та виконувати завдання вчителя, її

не влаштовує розпорядок дня, встановлений для школяра. Відповідно, дитина втрачає інтерес до навчання. Нерідко у разі батьки ускладнюють ситуацію додатковими заняттями, які проводять самостійно вдома. У поведінці дитини з'являються додаткові негативні симптоми, капризи, впертість. Тільки поступово завдяки ігровій діяльності, яка дуже важлива для дитини у такий період, та завдяки навчальній діяльності, яку дитина поступово освоює, відбувається підготовка передумов переходу до навчальної діяльності.

Посткритична фаза характеризується тим, що з початком шкільного навчання у дитини з'являється усвідомлення свого нового соціального стану. Негативна кризова симптоматика зникає, дитина розуміє, що ставлення щодо неї змінилося. Він уже «дорослий», у нього є заняття та обов'язки.

Криза семи років є перехідним періодом, що відділяє дошкільне дитинство від молодшого шкільного віку. Це криза саморегуляції, яка нагадує кризу першого року. Її основні симптоми:

1. Втрата безпосередності поведінки. Між бажаннями та вчинками вклинюються внутрішні переживання щодо правомірності чи доцільності своїх дій.
2. Манірність поведінки. Намагаючись виправдати сподівання дорослих, дитина відверто демонструє навіть ті позитивні якості, які їй не властиві.
3. Симптом. «гіркої цукерки». Дитині погано, але вона намагається це приховати. Семирічна дитина не може стримувати свої почуття, не вміє керувати ними. Втративши одні форми поведінки, вона ще не опанувала інші. Виникають труднощі у вихованні, дитина замикається в собі і часто стає не керованою.

Як вважає Л.Божович, криза 7 року життя – це період зародження соціального «Я» дитини [5]. Криза потребує переходу до нової соціальної ситуації. Дитині потрібно вступити у стосунки з суспільством як із сукупністю людей, які здійснюють обов'язкову, суспільно необхідну та корисну діяльність. Усе, що стосується навчання, виходить на перший план, а те, що пов'язане з грою, стає менш важливим. Зазначені зовнішні особливості поведінки семирічної дитини так

само, як і схильність до капризів, афектних реакцій, конфліктів, починають зникати, коли дитина виходить із кризи і вступає в новий вік – підлітковий.

У деяких дітей криза починається на початку шкільного навчання. В цьому випадку схема перебігу кризи буде іншою. Посткритична фаза можлива лише за поступового освоєння навчальної діяльності. Дитина поступово усвідомлює відповідність своїх можливостей вимогам у шкільництві, створюється мотивація. Перші успіхи призводять до того, що дитина починає комфортно почуватися у школі.

Неувага до дитини під час кризи 6-7 років може призвести до ризику захворювання на невроз.

Висновки по розділу 1

Психологічні кризи та розвиток особистості – це тісно пов'язані між собою процеси. Життєві кризи є невід'ємним фактором соціально-психологічного становлення та розвитку особистості та суспільства. Кожен психолог, який досліджував цю тему, відзначає у своїй роботі особливу психологічну значущість криз та неминучість цього процесу. Криза не тільки висуває до особи підвищені вимоги, виявляючись у гострих, критичних ситуаціях, а й спонукає людину шукати додаткові ресурси, приймати відповідальність за свій вибір. Криза, за конструктивного шляху проживання, сприяє переходу особистості на якісно новий рівень розвитку.

Тривалість та інтенсивність проживання кризової ситуації залежать від багатьох факторів. Наприклад, рівня особистісного розвитку (усвідомленості), соціально-психологічних і характерологічних особливостей, властивих даній індивіду, соціокультурних установок, моральних норм соціуму, що оточував дану людину, виду кризового становища. На думку Е. Еріксона [3], протягом усього життя людині властиво пережити близько восьми криз, які пов'язані з конкретним віковим етапом його розвитку. Кожній віковій категорії відповідає свою, особливу кризу, результат якої зумовлює подальший розвиток особистості. Криза може розвиватися на стику зрослих фізичних і духовних можливостей, видів діяльності і

різних форм взаємовідносин, що вже склалися.

Система життєвих відносин дитини будується і багато в чому визначається тим, наскільки успішно вона справляється з новими вимогами. Значним чинником, що викликає негативні емоції у молодших школярів, продовжує залишатися шкільне життя. Серед факторів навчального стресу виступають: перевірка знань під час контрольних та інших письмових робіт; відповідь учня перед класом і страх помилитися; отримання поганої оцінки (при чому поганою може бути названа і трійка, і четвірка, в залежності від домагання школяра і його батьків).

Розглянувши особливості психічного розвитку молодших школярів в умовах сім'ї, навчання і виховання в початковій школі, приходимо до висновку, що даний процес може бути успішним лише за умови глибокої поваги до дитини. Дитиноцентризм, кордоцентричність – це ті сучасні принципи, які лежать в основі роботи з молодшими школярами, в тому числі і в справі правильного формування у дітей психічних процесів, станів і властивостей.

РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ КРИЗИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

2.1. Методи та прийоми формування мотивації до навчальної діяльності у молодшому шкільному

Під формуванням мотивації молодших школярів дослідники розуміють спеціально організований процес цілеспрямованого впливу на учня, створення ситуації для прояву його діяльності з метою розвитку позитивних мотивів. Формування освітньої мотивації школярів полегшується впровадженням набору інструментів, серед яких більшість вчених виділяють такі: зміст навчального матеріалу; організація навчальних заходів; моніторинг та оцінка навчальних заходів;

Значний потенціал у формуванні мотивації молодших школярів має зміст навчального матеріалу, призначеного для учнів переважно у формі інформації, що отримується від вчителя та з навчальної літератури. Вимоги до змісту навчального матеріалу полягають у наступному:

- 1) Інформація, що підлягає вивченню, тобто перетворення на знання (базові поняття, терміни, факти повсякденної реальності, закони науки і знання про шляхи та методи пізнання) має відповідати віковим характеристикам та потребам дитини. Такою є необхідність постійної діяльності, необхідність розвитку психічних функцій (Пам'ять, мислення, уява), потреба в розумовій діяльності; необхідність теоретичного осмислення явищ, що спостерігаються (чому і як вони відбуваються), необхідність новизни, емоційного насичення, потреби в роздумах і самооцінці і т.д.
- 2) Навчальний матеріал має бути доступним, але, водночас, досить складним, містити гумор, нову, цікаву інформацію, керуватися минулим досвідом та вже набутими знаннями. Змістовно та ілюстративно поганий матеріал не мотивує і не сприяє пробудженню інтересу до навчання. Таким чином, матеріал має бути представлений таким чином, щоб викликати емоційний відгук із боку школярів.

3) Орієнтація змісту кожного уроку, кожна тема на вирішення проблем наукового і теоретичного знання явищ і об'єктів навколишнього світу може забезпечити формування значних мотивів навчальної діяльності (тобто мотивів, вкладених у зміст діяльності, а чи не будь-які побічні мети цієї діяльності). У процесі формування навчальної мотивації багато уваги має приділятися організації навчальної діяльності. Щоб учні мали правильне ставлення та змістовну мотивацію до навчальної діяльності, його потрібно організувати особливим чином.

Вивчення кожного окремого розділу або теми програми має складатися з трьох основних етапів, які залежно від їхнього призначення можна назвати: мотиваційний; операційно-пізнавальний; рефлексивно-оцінний.

Мотиваційний етап зазвичай складається з наступних навчальних заходів: створення проблемної ситуації, формулювання основної навчальної програми, самоконтроль та самооцінка майбутньої діяльності у вивченні теми. На цьому етапі учні розуміють, навіщо їм потрібно вивчати цей розділ програми, що саме вони повинні виконувати, щоб успішно вирішити основне завдання навчання. Важливою умовою організації освітньої діяльності є введення у самостійну постановку і прийняття завдань.

Роль операційно-пізнавального етапу у створенні та підтримці мотивації навчальної діяльності залежатиме від того, що кожен із учнів розуміє цей матеріал та розуміє необхідність його вивчення. Слід зазначити, що освітня діяльність також має відповідати пізнавальним потребам учнів. Поняття «пізнавальна потреба» визначається вченими як необхідність набуття нових знань, необхідність інтелектуального пошуку [58].

На операційно-пізнавальному етапі діти мають вивчати зміст теми програми та освоювати необхідні навчальні заходи. Значний вплив на появу у школяра правильного ставлення до освітньої діяльності цьому етапі може дати позитивні емоції, пов'язані з досягнутим їм успіхом.

На рефлексивно-оціночному етапі молодші школярі навчаються аналізувати свою власну навчальну діяльність, оцінювати її, порівнювати результати з поставленими навчальними завданнями. Підбиття підсумків дослідження пройденого розділу має бути організоване таким чином, щоб учні отримували почуття емоційного задоволення від того, що було зроблено, відчували радість від вивчення нового, цікавого. Відповідно до цього буде сформовано орієнтацію для сприйняття цих почуттів у майбутньому, що призведе до виникнення необхідності творчої самостійної освітньої роботи, тобто формування позитивної мотивації для навчальної діяльності [19].

Для розвитку навчальної мотивації молодших школярів важливо використовувати різні форми організації освітньої діяльності (індивідуальні, парні, колективні, групові) та його чергування. Практичний досвід показує, що колективні та групові форми діяльності на уроці створюють найкращу мотивацію, оскільки вони задовольняють величезну потребу у молодших школярах у спілкуванні.

У колективній виховній роботі зростає здатність школяра оцінювати себе з погляду іншої людини, відповідальності перед іншою людиною, вміння приймати рішення не лише від себе, а й від інших людей. Це сприяє утворенню активної життєвої позиції, здатності до самооцінки, здатності долати конфлікти.

Групова форма навчання включає в активну роботу навіть пасивних, слабомотивованих учнів, оскільки вони можуть відмовитися виконувати свою частину роботи. Крім того, є мотив для змагань, бажання бути не гіршим за інших.

Таким чином, можна говорити про вплив колективної та групової роботи на всі види соціальної мотивації. Соціальні мотиви можуть підтримувати інтерес до навчання, коли когнітивний характер не сформовано. Вибір тієї чи іншої форми колективної та групової діяльності залежить від віку учнів, характеристик конкретного класу та, нарешті, від темпераменту та характеру вчителя.

Важливість моніторингу та оцінки для формування позитивної мотивації для навчальних заходів завжди викликала багато дискусій. Зараз у початковій школі найчастіше використовуються методи усного та письмового контролю, рідше – методи лабораторного контролю та самоконтролю. Мотивуюча роль оцінки результатів освітньої діяльності у більшості дослідників досить висока. Але дуже важливо, особливо на початку досліджень, не придушувати активність, ініціативу, інтерес молодших школярів до процесу пізнання.

У сучасному навчальному процесі оцінка найчастіше виражається за допомогою точкового знака, який фіксує оцінку. Однак на практиці це має негативні наслідки: отримання хороших оцінок стає самоціллю для школярів, тобто освітня мотивація переходить від самої діяльності до знаку. Низький бал, отриманий дитиною, викликає ньому негативні емоції, які з часом можуть викликати занепокоєння та призвести до формування мотивації до уникнення.

Висновок: система оцінки знаками повинна займати другорядне місце в оціночній діяльності вчителя. Головним в оцінці роботи учня початкової школи має бути якісний аналіз цієї роботи, виділення всіх позитивних аспектів, просування освоєння навчального матеріалу та виявлення причин недоліків. Оцінки повинні спонукати дітей навчатися, тому у молодшому шкільному віці, щоб мотивувати вчення, важливо підтримувати всі, навіть невеликі, прагнення учнів до пізнання.

Зважаючи на вищезазначені засоби, слід зазначити, що особистість вчителя має особливо важливий вплив на формування мотивів вчення.

У процесі педагогічної комунікації вчитель здійснює (у прямій чи непрямій формі) свою соціальну роль та функціональні обов'язки в управлінні процесом навчання та виховання. Таким чином, від особистості вчителя та стилістичних особливостей його спілкування та лідерства, ефективності процесів навчання та виховання, особливостей розвитку учнів та формування міжособистісних відносин у класі значною мірою залежать різні стилі (авторитарні, демократичні, ліберальні)

спілкування, які формують різні мотиви.

У процесі навчання у вчителя мають бути різні стилі спілкування, всі вони мають як позитивні, і негативні риси. Наприклад, при використанні виключно авторитарного стилю може формуватися лише зовнішня мотивація до навчання, мотив уникнення невдачі та затримка формування внутрішньої мотивації. Демократичний стиль вчителя загалом сприяє формуванню позитивної мотивації, а ліберальний стиль вчителя створює атмосферу збентеження, лінощів і веде до зменшення мотивації до навчання.

Основний напрямок діяльності вчителя – створити атмосферу емоційного комфорту у процесі навчання, забезпечити доброзичливі стосунки в команді, продемонструвати педагогічний оптимізм стосовно школярів, а саме те, що вчитель очікує високих результатів від кожної дитини, покладає надії на дітей та вірить у їхні здібності.

Очевидно, що при створенні сприятливої психоемоційної атмосфери, а також при організації ефективного процесу розвитку пізнавальної діяльності в цілому особливу роль відіграє особистість вчителя, його ставлення до школярів та предмета, ерудиція, майстерність викладання. Вчитель, у досконалому та глибокому знанні предмета, будує навчальний процес логічно, чітко, доступно, працює з цікавими деталями та фактами на уроці, заохочує дітей до більш активного навчання.

Для молодших класів, що навчаються, особливо важлива особистість вчителя, тому що вони сприймають його як безумовну владу, модель для наслідування.

У своїй діяльності вчителю початкових класів необхідно не лише враховувати основні умови формування мотивації вчення, а й активно використовувати різноманітні прийоми та методи стимуляції учнів. Умовно ці методи та прийоми можна розділити на чотири групи: емоційні (створення ситуації успіху, заохочення чи осуд, створення яскравих візуальних засобів, стимулювання оцінки); пізнавальні

(залежність від життєвого досвіду, вільний вибір завдань, пошук альтернативних рішень, виконання креативних завдань, наявність завдань для «вміння», створення проблемних ситуацій); вольові (когнітивна потреба, подання вимог до навчання, самооцінка та корекція діяльності, інформування про обов'язкові результати навчання, відображення поведінки); соціальні (створення співробітництва, взаємної перевірки).

У контексті цієї проблеми слід також зазначити, що у молодшому шкільному віці є позитивні та негативні фактори, які необхідно враховувати при організації освітньої діяльності.

У процесі формування мотивації мають бути використані загальне позитивне ставлення дитини до школи, широта її інтересів, цікавість, а також безпосередність, довірливість молодших школярів, їх віра в авторитет вчителя та готовність виконати будь-яке завдання, яке він поставив.

Однак необхідно враховувати, що інтереси молодших школярів нестабільні, самі по собі вони не підтримують освітню діяльність упродовж тривалого часу, вони швидко задовольняються і без підтримки вчителів ці інтереси можуть зникнути. З іншого боку, інтереси орієнтовані не так на методи навчальної діяльності, але в результат навчання, оскільки оцінюються позначкою. Цей чинник часто дозволяє сформувати інтерес до подолання труднощів у навчальній праці.

Для успішного формування мотивації необхідно також стежити за розвитком пізнавальних інтересів учнів у класі за кількома критеріями: концентрація уваги, ентузіазм стосовно процесу діяльності; бажання брати участь в обговоренні питань; прагнення з'ясувати незрозуміле; діяльність протягом усього уроку; доповнення, виправлення відповідей товаришів, постановка питань вчителю та товаришам; адекватність реакції на успіх, невдачу; поліпшення прогресу у цій темі.

Результати спостережень повинні реєструватись у щоденниках, що дозволить контролювати їхню динаміку та планувати подальшу роботу.

Таким чином, враховуючи, що мотивація – це складне структурне освіта, у якому різні мотиви проявляються у єдності та взаємозалежності, його освіта не може відбуватися частинами, а лише цілісно.

Тому, щоб сформувати позитивну мотивацію для навчальної діяльності, важливо використовувати не один, а всі елементи конкретної системи, оскільки жоден з них не може грати вирішальної ролі для всіх, хто навчається одночасно. Те, що для одного школяра є вирішальним, для іншого може бути таким. У реальній освітній практиці згадані вище засоби як цілісна система майже не використовуються, як правило, засобами виступають як окремі компоненти, так і їх певна комбінація.

2.2. Розвиток вольової сфери молодшого школяра

Як відомо, воля проявляється у вмінні здійснювати дії чи стримувати їх, долаючи зовнішні чи внутрішні перешкоди. В. Калінін відмічає, що у виявленні вольових якостей людина показує свій емоційний та інтелектуальний розвиток. В них знаходять віддзеркалення єдність регуляції і предметного змісту діяльності .

У молодшому шкільному віці у вольових вчинках велику роль відіграють почуття, які часто стають мотивами до дій. Розвиток вольової сфери і розвиток емоційної сфери на цьому віковому етапі відбуваються у постійній взаємодії. В одних випадках почуття сприяють розвитку моральних якостей в інших випадках ні. Взаємопов'язаність цих процесів та їх вплив на контроль дитини за своїми почуттями в процесі будь-якої діяльності називають емоційно вольовою регуляцією [5].

Вступ до школи показує новий етап у розвитку вольової сфери. У цьому віці на дитину діє велика кількість різноманітних подразників. У процесі навчальної діяльності учень повинен вміти зосередитися і осмислено вибрати головне, суттєве для своєї діяльності. Нова провідна діяльність, певна соціальна ситуація впливають на формування вольових якостей особистості молодшого школяра. Саме в умовах цієї діяльності учні виконують не тільки те чого вони хочуть, а й те що від них вимагають.

Навчальна діяльність, по-перше, вимагає від молодшого школяра робити зусилля під час виконання завдань, проявляти посидючість, увагу, свідомо запам'ятовувати потрібний, часом важкий і мало цікавий матеріал, неодмінно завершувати роботу, доводячи її до кінця. По-друге, навчальна діяльність, вимагає від школяра вміння керувати своїми діями та вчинками, він повинен робити те, що від нього вимагають, а це не завжди збігається з тим, чого хоче він. Дитина повинна вміти відмовитися від цікавої для неї гри, прогулянки, телепередачі заради навчальних обов'язків.

Доступність та зрозумілість мети теж важливий етап при формуванні волі. Діяльність, спрямована на вирішення доступних для учня задач, набуває цілеспрямованість. Виконане завдання, створюючи об'єктивну можливість успіху, примушує дитину мобілізувати сили, прикласти вольові зусилля для досягнення мети, проявити організованість, терпіння, наполегливість. Для дитини молодшого шкільного віку виконання поставленого завдання часто визначається не тільки тим, в якій мірі вона володіє засобами для виконання цього завдання, але й тим, наскільки їй видна мета. Тому дитині не байдуже, де початок і кінець завдання.

Зрозумілість мети забезпечує таке бачення обсягу завдань, що дає можливість усвідомити весь шлях до виконання цілі. Виокремлення певних етапів на цьому шляху і чітке виконання кроків до рішення завдань є необхідними умовами надання діяльності школяра цілеспрямованості. І навпаки, невизначеність меж бачення мети, незрозумілість завдання стає перешкодою для його вирішення. Значення має також зміст мети. Якщо поставлена мета має велику суспільну значимість і людина усвідомлює це вона здатна до подолання багатьох труднощів. Чітка мета народжує в людині незвичайну енергію, наполегливість і мужність [2].

З точки зору вольової регуляції поведінки і діяльності молодшого школяра важливо, щоб завдання були оптимальної складності. Це забезпечує переживання успіху спочатку, робить тим самим мету більш доступною, що в свою чергу, активізує подальше вольове зусилля. Дуже складні завдання можуть викликати

негативні переживання в молодшого школяра, відмову від зусиль. Легкі завдання також не сприяють розвитку волі, так як молодший школяр звикає працювати без особливих зусиль.

Необхідність змусити себе трудитись, долати перешкоди, доводити розпочате до кінця, виконувати обов'язки – це і є вольовим зусиллям для молодшого школяра. При зустрічі з перешкодою важливо у першу чергу налаштуватись на мобілізацію зусиль, а не на відступ. Уявлення привабливої мети або позитивних наслідків її досягнення підтримує сили, потрібні для завершального етапу [5, 10].

Вирішальне значення у вихованні волі дитини має керівництво дорослих. Дорослі беруть на себе місію такого керування дитячою діяльністю і передають її своїм вихованцям в міру того, як у них складається здатність володіти собою. Людина розумна, вимоглива до себе, наділена почуттям власної гідності завжди дбає про самовдосконалення. В цьому сприяють високі ідеали нашого суспільства, участь у здійсненні суспільно важливої мети [6].

Учитель, батьки й довколишні дорослі починають застосовувати прийоми щодо виховання волі у дитини і скеровують її розвиток. Вони навчають дитину керувати власною поведінкою, організовувати її вольову діяльність, як практику поведінки в суспільстві. Воля виховується тільки в процесі подолання труднощів. Прагнення деяких батьків усунути усі перешкоди з шляху своєї дитини не сприяє прояву вольових зусиль у неї.

В діяльності кожної людини велику роль грає планування роботи, дотримання режиму дня. Чіткий порядок виховує організованість, наполегливість, вміння доводити почату справу до кінця. Людину сильної волі характеризує перш за все організованість. Вольова людина береже час, використовує його раціонально. Режим дня привчає бути зібраним, працювати систематично. Разом з тим він полегшує виконання роботи.

При строгому режимі нервова система «звикає» до встановленого розпорядку

сну, прийому їжі, розумової і фізичної роботи, відпочинку. Завдяки цьому легше протікає активна діяльність і дії людини завжди більш продуктивні. Розкиданість і неорганізованість це ознаки слабкої волі. У слабовольної людини багато часу витрачається даремно. Деякі слабовольні учні вважають режим дня дрібницею .

Основою виховання волі молодшого школяра також є систематично організоване дорослим тренування дітьми свого вольового зусилля. Йде мова не про штучні вправи, а тренування волі в процесі виконання повсякденних обов'язків. Розвиток адекватної самооцінки та формування мотивації досягнення успіху в діяльності, виховання позитивного ставлення до своєї нової позиції школяра, розвиток пізнавального інтересу до знань, любові до розумової діяльності, пояснення дітям та розкриття поняття волі людини, її вольових якостей, організація діяльності дитини, навчання розумної поведінки, тренування в хороших вчинках, формування здатності до інтенсивної та систематичної роботи, до подолання труднощів у житті та праці, вироблення навички завжди і в усьому бути рішучою та наполегливою людиною.

Подолання труднощів веде за собою формування впевненості у своїх силах. Тут мається на увазі не легковажна самовпевненість чи самонадійність, яка призводить нерідко до невдач. В основі такої віри в себе лежить якісність мети, принциповість, тверді знання, вміння зважити обстановку і прийняти швидке рішення, не переоцінюючи своїх сил і можливостей. У діях людей сильної волі поряд з цілеспрямованістю обов'язково йде тверда віра у свої сили, впевненість у досягненні мети. Без віри в себе людина не може проявити рішучість, наполегливість і мужність. Впевненість прибавляє людині сили, приводить до успіху [5, 10, 12].

Виховання відповідальності, обов'язку також важлива умова виховання волі. Дуже велике значення у справі виховання волі молодших школярів має особистий приклад дорослих. Воля молодшого школяра виховується і через наслідування справ та вчинків вольових людей. Велике значення має тому позитивний приклад,

який повторює дитина. Приклад вольової поведінки батьків, вчителя, спортивного наставника, героїв книжок та фільмів. Людей сильної волі характеризують міцні, стійкі прагнення, які витікають з їх життєвих установ і поглядів. Розвиток таких прагнень, оволодіння вміннями хотіти виконувати завдання є обов'язковою і найважливішою умовою виховання волі [11].

Особливу роль у формуванні волі молодшого школяра займають заняття спортом. Фізичні вправи, спорт роблять людину сильною і витривалою, рішучою, яка вміє володіти собою, наполегливу у досягненні мети, сміливу і мужню. Подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод холоду і голоду, спраги, втоми та інше потребує хорошої фізичної загартованості. Фізично здорова людина бадьора і життєрадісна, впевнена у своїх силах. Вона може на протязі тривалого часу добиватися поставленої мети, завжди готова до праці. Загартовуючи і укріплюючи здоров'я, фізична культура і спорт допомагають виховувати волю до перемоги, вміння добиватися її [12].

Також величезну роль у вихованні волі молодших школярів відіграє колектив. Позитивно впливає на школяра працьовитий і цілеспрямований колектив. Він допомагає дитині долати труднощі, виробляти уміння правильно співвідносити особисте й громадське. Від колективу не можна відставати, і дитина починає наслідувати найуспішніших. С. Л. Рубінштейн виділив такі критерії розвитку волі в молодшому шкільному віці, як оволодіння поведінкою, підпорядкування своєї поведінки загальним правилам і дисципліні. Це може проявлятися в прийнятті поставленого завдання і в усвідомлених діях для його виконання. Організація всього навчального процесу, впорядкованість учбової діяльності, дисципліна стають важливою умовою для формування волі у школярів [7].

Розвиток волі молодшого школяра це складний процес. Він залежить від різних чинників і вимагає врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Саме під час навчальної, ігрової, трудової діяльності формується воля молодшого школяра. Базується формування волі на певних спонуканнях та

прикладом для розвитку вольових дій, вольової регуляції, вольових якостей. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні питання про формування емоційно вольової сфери та міжособистісної взаємодії членів родини.

2.3. Розвиток емоційних станів особистості молодшого школяра

У дітей молодшого шкільного віку розвиток емоційної сфери набуває більш довільного характеру: емоції стають структурно складнішими, глибшими та стійкішими, ніж у дошкільників. Це пов'язано передусім зі зміною провідної діяльності.

Формуванню довільності емоційної регуляції сприяє передусім шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення та виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання емоцій та поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Починаючи з молодшого шкільного віку довільна регуляція набуває вигляду саморегуляції – здатності учня підпорядковувати свої дії, емоції та поведінку соціальним нормам. Вимоги дорослого для дитини стають внутрішнім засобом, яким вона самостійно вибудовує свої стосунки з оточуючими людьми.

Я. Рейковський виділив три основних компоненти емоційного процесу у молодших школярів, що характеризуються як внутрішній стан, як акт регуляції та мобілізації емоційного зрушення в організмі дитини. Коли відбувається подія, яка є важливою для дитини, виникає емоційне збудження, що залежить від індивідуальних особливостей: швидкості та інтенсивності перебігу психічних, моторних і вегетативних процесів та від індивідуальних особливостей реагування дитини.

Значення емоційної події для дитини (позитивне чи негативне) характеризується підтримкою або уникненням певної події та здатністю контролю емоцій залежно від події. Емоції, пов'язані зі специфічними якісними особливостями події, яка має значення для суб'єкта і може охарактеризувати зміст

(чи якість) емоції. Залежно від прийняття цих компонентів емоційні реакції чи викликані емоції можуть формувати особливі форми (довільної та вольової) поведінки, що набувають специфічного характеру [4, с. 137–138].

Так, з 6 до 9 років відбувається ускладнення емоційної сфери і перехід від базових емоцій (страх, радість, гнів та ін.) до більш складних (захоплення, здивування, ревності, тривога, веселощі) і розвивається здатність довільно виявляти та контролювати перебіг емоційних станів. Розвиток здатності керувати своїми емоціями, адекватно проявляти їх формує більш стабільний емоційний фон дитини – емоційну стійкість. Тому, аналізуючи таку проблему, ми повинні зосереджуватися на вивченні позитивної модальності емоційної сфери молодшого школяра, розвитку якої сприяють прояви певних емоційних станів, таких як ніжність, радість та співчуття [6].

На думку Л. Виготського, емоції з розвитком дитини не придушуються і послаблюються, а крива розвитку емоцій йде вгору від аутистичного мислення, коли емоції грають швидше провідну роль інтелектуального процесу, до реалістичного інтелектуального процесу, точніше відбувається синтез інтелектуального та емоційного процесів [5].

Емоційну сферу молодших школярів досліджували К. Бюлер, Л. Виготський, Ф. Гудінаф, А. Запорожець, Г. Мюнстерберг, А. Прихожан, С. Рубінштейн, Л.Макадей, Н. Степанова та інші вчені. Емоційна сфера молодших школярів, згідно з їхніми дослідженнями, характеризується:

– легкою чуйністю на події, що відбуваються, і окрасою сприйняття, уяви, розумової і фізичної діяльності емоціями;

– щирістю і відвертістю вираження своїх переживань – радості, смутку, страху, задоволення або незадоволення;

– готовністю до афекту страху; в процесі навчальної діяльності дитина переживає страх як передчуття неприємностей, невдач, невпевненості у своїх силах,

неможливість впоратися із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, сім'ї;

– великою емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильністю до короткочасних і бурхливих афектів;

– емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри і спілкування з однолітками, але і успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів учителем і однокласниками [1].

Отже, у молодших школярів емоційні процеси стають більш контрольованими та менш імпульсивними, тому що вони пов'язані з виникненням довільної регуляції. Цей факт пов'язаний з розвитком самоконтролю, цілеспрямованості, стійкості та глибиною емоційного процесу, що у сучасній психології розглядається як показник високого рівня розвитку довільної регуляції [3].

2. 4. Духовне та моральне виховання особистості молодшого школяра

Проблема духовноморального виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах, зважаючи на системну кризу, яка охопила наше суспільство, вона набуває особливого значення. Адже, незважаючи на те, що людина живе у матеріальному світі і тому, напевно, має насамперед потреби матеріальні, духовні ідеали завжди вважалися вищими, важливішими цінностями. А проте останнім часом спостерігається суттєве погіршення моральних взаємин між людьми, зростання цинізму, брутальності, жорстокості, агресивності, невміння зрозуміти одне одного, виявити повагу, толерантність, емпатію, милосердя, справедливість. Ці риси, на жаль, дедалі різкіше проявляються у поведінці не тільки «збагачених» відповідним досвідом дорослих, юнаків, а й підлітків і навіть дітей.

Зважаючи на думку ряду авторитетних дослідників (зокрема, М. Боришевського, Р. Павелкова та ін.) про те, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для становлення моральної свідомості та самосвідомості

індивіда, ми обрали в якості вікової вибірки для власних наукових розвідок саме цей етап у становленні особистості. Адже відомо, що ключовим моментом духовного виховання виступає формування моральності в усіх її змістових аспектах.

Духовність, безсумнівно, є вельми складним феноменом, наукове дослідження якого потребує виокремлення чітких одиниць аналізу. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі виховання такої якості приділено чимало уваги. Коріння відповідних досліджень є вельми глибоким, про що свідчать праці педагогів минулого: А. Дистервега, Я. Коменського, Г. Песталоці, В. Сухомлинського. Вони, зокрема, й виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів - це праця, сім'я, школа, вчитель.

На сьогодні названа проблема розглядається філософами (В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Каган, С. Кримський,), соціологами (Б. Нагорний, О. Семашко,), педагогами (О. Бабченко, І. Бужина, О. Олексюк, С. Тищенко), психологами (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Зелінченко, З. Карпенко, О. Киричук, О. Колісник).

Представники кожної з цих наук мають особистий погляд на сутність духовності, що вказує на універсальність даного феномену. Психологи ж досліджують насамперед феноменологію духовності в її зовнішніх проявах і закономірностях становлення.

М. Боришевський зазначає, що духовність - це багатовимірна система, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості особистості, де віддзеркалюються її найактуальніші моральнорелевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до оточуючої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. Одиницею виміру духовності вчений вважає ціннісні орієнтації. До системи цінностей, в контексті яких функціонує духовність, входять моральні, естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні, валеологічні, громадянські та інші цінності [4].

С. Ожегов визначає духовність як властивість душі, що полягає у превалюванні духовних, моральних та інтелектуальних інтересів над

матеріальними [3]. Т. Саннікова розглядає духовність як складний багатоструктурний феномен, який характеризує внутрішній світ індивіда та виявляє себе через моральність, збереження чистого сумління, відповідальність, служіння людям через добродіяння у стосунках [6].

М. Савчин зазначає, що «духовність - це вищий момент людської індивідуальності. Духовне є те в людині, що завжди може заперечити, сказати «ні». Духовність покликана ошляхетнювати, прикрашати і біологічне (тілесне), і соціальне в людині, надавати їм гуманістичного змісту» [2].

Визначаючи роль духовності у розвитку особистості, Б. Братусь вказує, що вона додає сенс життю людини; адже в ній індивід черпає відповіді на екзистенціальні проблеми, котрі хвилюють його: про сенс життя, про критерії добра і зла, істини і обману [3]. І. Хлопонін, Н. Хлопоніна, А. Тимохіна наголошують на тому, що «втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Тривала криза духовності в окремої особистості може призвести до її деградації, втрати людського обличчя» [7].

Основою процесу означеного виховання науковці вважають формування прагнення до найвищих загальнолюдських цінностей: гуманістичних ідеалівлагоди, милосердя, правди, справедливості; переважання альтруїстичних мотивів, готовності поступитися особистими інтересами заради інтересів інших; потреби безкорисно робити добро [5].

Першим осередком формування особистості дитини є її сім'я. Значний вплив на формування духовності у сім'ї мають батьківські настанови, бесіди, особистий приклад, сімейні звичаї.

На жаль, дослідження окремих науковців демонструють, що переважна більшість сучасних батьків не спроможна повною мірою дбати про духовний розвиток своїх нащадків [5]. Більшість дорослих у першу чергу націлюються на задоволення матеріальних потреб дитини, не надаючи належної уваги формуванню вищих, морально-духовних її інтересів.

Так, діти переважно рідко чи навіть дуже рідко відвідують разом із батьками театри, виставки, екскурсії, церкву; вкрай обмеженим є й «живе спілкування» у

сім'ї, адже душевно-духовний діалог з дорослими замінює «теле-іграшково-розважальна індустрія», внаслідок чого позитивний потенціал сімейного виховання істотно знижується.

Як зазначає О. Шевченко, на духовне формування дітей у сім'ї значний вплив мають і такі чинники, як тип стосунків її членів, стиль спілкування, мікроклімат, який може бути як сприятливий, так і несприятливий. Не сприяє духовному розвитку дитини, зокрема, нервовий, напружений мікроклімат: він негативно позначається на психічному стані дитини, на рівні її самооцінки, налаштовує на підсилення її агресивності. Доброзичлива ж атмосфера, пронизана щирістю, взаєморозумінням, любов'ю, навпаки, створює надійне підґрунтя для розвитку відповідних якостей особистості дитини [5].

Ще одним важливим інститутом, який відіграє не менш важливу роль у процесі духовно-морального виховання особистості, виступає школа, що здійснює цілеспрямований навчально - виховний процес згідно із затвердженими на офіційному рівні програмами.

Зокрема, виховання дітей 6 - 10 років В. Сухомлинський називав «школою сердечності». Він радив педагогам і батькам дітей вчити добру, любові, милосердю. Для цього необхідно, щоб вихованці постійно бачили гуманістичний зміст учинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, вчителів, дорослих, а педагог, у свою чергу, повинен регулярно організовувати спільну діяльність, спрямовану на з'ясування змісту дитячого вчинку - як позитивного, так і негативного [1].

Загалом педагог школи повинен бути високоморальним, високодуховним не лише на словах, а й у своїх діях, тому що його вихованці не тільки довірливі, а й дуже сензитивні до всілякого роду обману чи розбіжностей між «словом і ділом» [1].

Важливим кроком у формуванні духовності дитини, підтриманим на державному рівні, стало введення у шкільні програми курсу «Основи християнської етики». Цей курс є дисципліною християнсько - світоглядного, культурного та освітньо-виховного спрямування.

Як зазначають науковці (В. Жуковський, Т. Саннікова та ін.), він не є ученням віри, оскільки не включає релігійні обряди, не ставить за мету залучення до певної конфесії, а матеріал, який викладається, є спільним для усіх конфесій. Метою даного курсу є формування в учнів християнських моральних чеснот, ознайомлення їх із базовими християнськими цінностями: цінностями істини, благочестя, добра, любові, краси, гідності, обов'язку, совісті, честі, що забезпечує належні морально-етичні умови для самопізнання та самореалізації зростаючої особистості. Зокрема, передбачається формування емоційної сфери: співчуття, співпереживання, радості; інтелектуальних і пізнавальних здібностей (розвиток різних видів уваги, пам'яті, мислення). Виховна мета слугує для виховання таких позитивних рис характеру, як доброзичливість, працьовитість, любов до ближнього, співчуття, оптимізм.

Виходячи з теоретичного аналізу напрацювань відомих науковців, духовність можна трактувати як складний багатоструктурний феномен, який характеризує внутрішній світ індивіда та виявляє себе через моральність, збереження чистого сумління, відповідальність, служіння людям через добродіяння у стосунках [5]. Відповідна сфера формування особистості, безсумнівно, є важливим чинником у формуванні особистості. Адже в основі духовного виховання лежить цілеспрямований розвиток прагнення людини до найвищих загальнолюдських і національних цінностей. При цьому сенситивним для формування належних духовно-моральних якостей є молодший шкільний вік.

Основними інститутами, які впливають на духовний розвиток дитини, є сім'я та школа. Чималий позитивний вплив на виховання духовності мають, зокрема, уроки християнської етики, які вчать дітей співчувати та співпереживати, розвивають в учнів належну культуру мислення, спілкування, формують такі риси характеру, як доброзичливість, працьовитість, любов до ближнього.

Більшість учнів молодшого шкільного віку мають елементарні моральні уявлення, на їх основі можуть аналізувати свої вчинки та поведінку оточуючих людей. Поряд із цим спостерігається тенденція до надмірної конкретності або

фрагментарності таких знань, а також до завищеної самооцінки у відповідній сфері.

2.5.Ефективні методи подолання кризи молодшого шкільного віку

Аналіз проблеми кризових ситуацій у роботах В.П. Балакирева, І.І. Бекетової, А.М. Волкової, Р.В. Чиркіної і Л.Є.Федкуліної вказує на необхідність надання психологічної допомоги дітям під час переживання криз відповідними й адекватними засобами, головним чином через залучення до різних форм творчої діяльності. Серед можливих форм корекційної та реабілітаційної роботи з використанням творчої діяльності описується ігротерапія, арттерапія, музикотерапія, логотерапія, бібліотерапія, психодрама, гештальттерапія.

Оригінальний підхід до розв'язання проблеми подолання кризових ситуацій в підлітковому віці запропонували Р.В.Чиркіна і Л.Є.Федкуліна [14]. Вони вважають, що запобігти негативним формам поведінки і негативним переживанням підлітків у кризових ситуаціях можна шляхом їх залучення до творчої діяльності.

Можна запропонувати деякі найбільш ефективні методи роботи з дітьми 6-7 років, які можуть стати основою при складанні реабілітаційних та психокорекційних програм .

Ігротерапія. Основним методом роботи психолога з дітьми, що переживають критичну ситуацію, є використання різного виду ігор. Це можуть бути ігри в образах, ігри, засновані на літературних творах, на імпровізованому діалозі, на поєднанні переказу та інсценування і т. д.

Використання образів у грі має низку психологічних переваг. Створюються найбільш благополучні умови для особистісного росту дитини, змінюється ставлення до свого «Я», підвищується рівень самоприйняття.

Використання гри як терапевтичного засобу здійснюється на двох підставах:

а) гра може бути використана як інструмент для вивчення дитини (класична психоаналітична техніка, при якій відбувається витіснення бажання, заміна однієї

дії іншим, відсутність уваги, застереження і т. д.);

б) вільне повторне відтворення травмуючої ситуації – «нав'язлива поведінка».

Ігротерапія цінна тим, що пов'язана і впливає на підсвідомість і дозволяє побачити, з чим у грі асоціюється в дитини травма, проблема, досвід минулого, що заважає йому нормально жити.

У своїх іграх діти можуть постійно повертатися до пережитих стресових ситуацій і переживатимуть їх доти, поки не звикнуть до того, що вони пережили. Поступово переживання стануть менш гострими і сильними, і діти зможуть переносити свої переживання на інші об'єкти. Але для цього психолог повинен навчити дітей способам нової поведінки та іншим переживанням.

Для організації таких ігор можна використовувати неструктурований ігровий матеріал: воду, пісок, глину, різного виду пластилін.

Організуючи ігри з дітьми, необхідно вести спостереження за тим, що дитина ігнорує: які іграшки, якого кольору і якої форми, а також фіксувати неможливість дитини грати з певною іграшкою.

Окрім застосування гри з використанням іграшок, в роботі з дітьми можна порекомендувати такі види ігор: ігри-розваги (доганялки, лоскіт і ін.), Ігри-вправи (боротьба, лазання, біг), сюжетні ігри (засновані на наслідуванні дорослих), процесуально наслідувальні ігри (наслідують оркестр, машини тощо), традиційні народні ігри (вовк, пірати, фарби тощо), сюжетно-рольові (сім'я, будинок, театр тощо) [5].

В процесі ігротерапії відбувається зняття психічної напруги, формується здатність сприйняття нових вражень і перенесення фантазії дітей на теми, не пов'язані з насильством, пережитої травмою, що може сприяти розвитку впевненості в собі, затвердженню власного "Я", підвищенню самооцінки, довіри

дорослим, оточенню дитини.

Основними умовами здійснення корекційних впливів за допомогою ігротерапії, при роботі з емоційною сферою дитини є:

- проведення корекційних впливів за механізмом компенсації, тобто з використанням потенційних здібностей дитини з метою подолання труднощів у розвитку її емоційної сфери;

- системний підхід до корекційної роботи;

- надання кредиту довіри дитині, тобто віра в можливості дитини і підкреслення даної впевненості при взаємодії з нею;

- формулювання цілей корекційної роботи в позитивних формулюваннях (створення позитивних «точок зростання»), а також врахування того, що цілі корекційної взаємодії повинні бути реалістичними;

- охорона інтересів дитини.

Арттерапія. Цей метод побудовано на використанні мистецтва як символічної діяльності. Застосування методу має два механізми психологічного корекційного впливу. Перший спрямований на вплив мистецтва через символічну функцію рекон-струювання конфліктної травмуючої ситуації і знаходження виходу через переконструювання цієї ситуації.

Другий пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити реакцію переживання негативного афекту в бік формування позитивного афекту, що приносить насолоду. У роботі з дітьми психолог, використовуючи ігротерапію, доповнює її арт-терапевтичними методами. Розрізняють декілька видів арттерапії: малюнок, заснована на образотворчому мистецтві, бібліотерапія, драмтерапія і музична терапія.

В якості терапії засобами мистецтва доцільно застосовувати прикладні види мистецтва. Можна порекомендувати завдання на певну тему з певним матеріалом: малюнки, ліплення, аплікація, оригамі та ін. Психолог пропонує дітям завдання на довільну тему з самостійним вибором матеріалу. Як один із варіантів рекомендується використання вже існуючих творів мистецтва (картини,

скульптури, ілюстрації, календарі) для їх аналізу та інтерпретації.

Можна також використовувати поєднання деяких видів робіт, наприклад, запропонувати дитині репродукцію картини і попросити його скопіювати її, не обмежуючи його творчість. І, нарешті, можна порекомендувати спільну творчість психолога і дитини (ліплення, малювання, в'язання, вишивання і т. п.), надавши дитині більшу самостійність у виконанні роботи.

Найбільш сприятливим для вирішення корекційних та реабілітаційних завдань є зображення художніх образів, що дозволяють дитині реалізувати всі переваги мистецтва і творчості.

У роботі з дітьми можна використовувати в такі види завдань та вправ:

1. Предметно-тематичний тип – малювання на вільну і задані теми. Прикладом таких завдань є малюнки «Моя сім'я», «Я в школі», «Мій новий дім», «Моє улюблене заняття», «Я зараз», «Я в майбутньому» і т. д.

2. Образно – символічний тип – зображення дитини у вигляді образів. Теми можуть бути на кшталт: «Добро», «Зло», «Щастя», «Радість», «Гнів», «Страх» тощо.

3. Вправи на розвиток образного сприйняття: «Малювання по крапкам», «Чарівні плями», «Домалюй малюнок». В їх основі лежить принцип проєкції.

4. Ігри-вправи з образотворчим матеріалом (для дітей молодшого дошкільного віку) – експериментування з фарбами, папером, олівцями, пластиліном, крейдою та ін. «Малювання пальцями рук і ніг», «Руйнування-будівництво», «Накладення кольорових плям одну на одну» і т. д.

5. Завдання на спільну діяльність – складання казок, історій за допомогою малювання. Використовуються прийоми послідовного почергового малювання типу «Чарівні картинки» – один починає, інша дитина продовжує і т.д. [5].

Низка вчених зробила вагомий внесок у розвиток наукових пошуків щодо впливу малюнкової терапії на становлення та функціонування особистісної ідентифікації дитини. Ідентифікація власного «Я» як психологічний феномен була об'єктом дослідження різних наукових напрямів. Зокрема, на початку ХХ ст. П. Лігше [3] розглядав «Я»-концепцію людини як об'єднуючий компонент свідомості. Засновник психоаналізу З. Фройд [9] розглядав її як боротьбу Его та СуперЕго. Представники гуманістичної психології зі свого боку прагнули до розгляду цілісного людського «Я» і його особистісного самовизначення мікросоціуму. Зокрема, А. Маслоу [5] вбачав у власному «Я» людини внутрішні потреби індивіда.

Окрім того, низка вчених, які займалися вивченням зазначеної проблематики, а саме: В. Агапов [1], В. Мухіна [6], С. Рубінштейн [8] – виокремлювали такі структурні компоненти Я-концепції людини, як соціальний та особистісний. Відповідно до цього, серед різноманіття шляхів розвитку цього феномена людської психіки малюнкова терапія є одним із найбільш ефективних напрямів. З приводу цього К.-Г. Юнг [10] зазначав, що малюнок виступає кінцевим продуктом художньої діяльності людини та висловлює її неусвідомлені прояви.

Значний вплив на розвиток цього напрямку здійснили такі вчені: Л. Лебедева [4], Є. Копитін [3], О. Пилипенко [7], які вказували на значущість застосування малюнкової терапії під час роботи зі становленням особистісних якостей. Зважаючи на широкий попит вивчення цієї проблематики в багатьох галузях психологічної науки, все ж таки маловивченим залишається питання щодо впливу малюнкової терапії на формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку

Музикотерапія. Окремим видом психологічної допомоги може бути спеціально організована робота з використанням музичних творів та інструментів. Можна рекомендувати використовувати музичні твори класичної музики. Добре зарекомендували в такому виді діяльності твори Баха, Ліста, Шопена, Рахманінова, Бетховена, Моцарта, Чайковського, Шуберта і деякі види духовної музики.

Слухання класичної та духовної музики допоможе дитині повправлятися в навичках соціальної компетенції: уміти рахуватися з почуттями інших, не

заважати іншим, поважати почуття інших дітей, співпереживати разом з іншими під музику і т. д. Пропонований вид роботи спрямований на організацію вміння слухати музику. Подовження часу слухання музики від 3-5 хвилин до 1-1,5 годин вимагає спеціально розробленого прийому організації дітей.

Використання музикотерапії сприяє створенню умов для самовираження дітей, вмінню реагувати на власні емоційні стани. Застосовуваний музичний цикл в роботі з групою або окремими дітьми може знайти своє продовження в образотворчій діяльності, коли дітям пропонується намалювати музику, яку вони чули, намалювати свої переживання, почуття, які вони відчували, слухаючи музику [5].

Працюючи з дітьми, які проявляють тривожність, занепокоєння, відчувають страхи, напругу, можна додати завдання. Наприклад, при пред'явленні спокійної музики, яка викликає приємні відчуття, дитині дають інструкцію думати про предмети, які викликають у нього страх, тривогу і ін. Можна запропонувати дітям ранжувати страшні ситуації від мінімальних до найсильніших.[57]

Можна поєднувати гру на музичних інструментах з рухами дітей (прохід вузькою, піднятою над підлогою дощечкою - для подолання почуття страху, невпевненості в собі і т. ін.).

Бібліотерапія. Метод впливу на дитину, що викликає її переживання, почуття за допомогою читання книг. З цією метою психолог підбирає літературні твори, в яких описані страхи дітей, форми переживання стресових ситуацій, вихід зі страшної для дітей ситуації.

Прослухавши прочитаний або розказаний твір, діти розуміють, що такі почуття, як страх, тривога, бувають у багатьох дітей, вони розуміють, чим викликані такі почуття, розрізняють різного виду загрози, загрозливі ситуації, причини страху. Разом з героями літературних творів діти переживають ті ж стани і одночасно вчаться, як можна вчинити в тій чи іншій ситуації, що дозволяє дітям розширити свою соціальну компетенцію.

Логотерапія. Це метод розмовної терапії, який відрізняється від відвертої

розмови, спрямований на встановлення довіри між дорослим і дитиною. Логотерапія являє собою розмову з дитиною, спрямовану на вербалізацію її емоційних станів, словесний опис емоційних переживань. Вербалізація переживань може викликати позитивне ставлення до того, хто розмовляє з дитиною, готовність до співпереживання, визнання цінності особистості іншої людини.

Метод вільних словесних асоціацій. Цей метод використовується психологами як метод мистецтва придумування історій. Різновидом застосування такого методу є придумування історій з використанням якоїсь однієї властивості предмета: наприклад, придумати історію про країну, де все зі скла, з мила, з дерева, з цукру, з цукерок. Як варіант методу словесних асоціацій можна запропонувати дітям придумувати історії про те, де все навпаки, в порівнянні з тим, що є насправді. Наприклад, діти в цій країні вищі ростом, ніж дорослі, чи діти живуть в країні, де все можна і немає нічого того, що не можна. Хороший ефект дає використання такого методу, де діти уявляють собі країну, в якій з неба без зупинки падають цукерки, іграшки, дощ, сніг, гроші, квіти тощо.

Що стосується труднощів опису своїх емоцій і почуттів, можна запропонувати дитині уявити, що замість неї грала лялька. Для більш ефективної роботи з дітьми можна використовувати темні окуляри, різного виду маски, які діти надягають на себе, і, відволікаючись від власних переживань, розповідають від імені кого-небудь або розмовляють по телефону. Психолог може використовувати і розмежування простору при розмові з дитиною, наприклад, запропонувати розмову з різних кімнат, місць, де дитина відчуває себе господарем.

Психодрама, або драмтерапія. Використання в роботі психолога лялькової драматизації. Дорослі (або старші діти) розігрують ляльковий спектакль, «програючи» конфліктні і значимі для дитини ситуації, пропонуючи їй ніби зі сторони подивитися на дану ситуацію і побачити себе в ній. З дітьми, які проявляють тривогу, страх, що пережили стрес, різного виду травми, найбільший ефект дає застосування методу біодрами. Суть його полягає в тому, що діти готують виставу, але всі дійові особи в ній – звірі.

Як різновид використання даного методу можна рекомендувати обмін ролями з дорослими або іншими дітьми; дитина говорить за вихователя, психолога, вчителя, однолітка. Хороший прийом – використання дзеркала: дитина розповідає про себе іншим, дивлячись на себе в дзеркало.

Морітатерапія. Метод, за допомогою якого психолог ставить дитину в ситуацію необхідності справити гарне враження на оточуючих. Психолог пропонує дитині висловити свою думку про щось, а потім коригує її вміння висловлюватися, давати оцінку, відповідно приймати позу, використовувати міміку, жести, інтонацію. Іншими словами, цей метод допомагає виховувати правила хорошого тону, відповідати нормам і правилам культури суспільства, в якому перебуває дитина в даний час.

Гештальттерапія. Цей метод може бути застосований психологом для індивідуальної роботи з дітьми, у бесідах «відвертих». Проводиться він як перетворення розповіді дитини в дію. Прикладом може служити такий вид роботи, як «Незавершені справи», «У мене є таємниця», «Мої сновидіння». Дитина розповідає психологу, що йому приснилося, а психолог просить показати, що снилося, за допомогою рухів, дій, матеріалу, іграшок, масок, пластиліну і т. п. [15].

У дитячій психотерапії виділяються 2 принципові орієнтації, які можна віднести і до гештальт-терапії:

- робота безпосередньо з дитиною;
- робота з її соціальним оточенням (в першу чергу з сім'єю і дитячим колективом).

За критерієм використовуваних матеріалів і технік існує кілька класифікацій методів. Так, дитячий психотерапевт К. Бремс описує наступні групи методів роботи з дітьми в психотерапії:

- ігрова терапія;
- розповідання історій;
- графічні та скульптурні художні методи;

- поведінкові техніки .

В. Оклендер, у своїй класифікації методів роботи з дітьми зберігає основні методи, що застосовуються в будь-якому психотерапевтичному напрямку (художні та скульптурні методи, складання розповідей, віршів і ігрову терапію), не розглядає поведінкові методи і виділяє окремо особливі методи: драматургічна творчість і методи по розвитку сенсорного досвіду. Згідно В. Оклендер, «драматургічна творчість (розігрування сцен, рольові ігри, пантоміма) допомагає дітям ставати ближче до самих себе, тому що дозволяє вийти за межі самих себе. У рольових іграх діти ніколи не покидають самих себе по-справжньому. В умовах драматургічної імпровізації діти отримують можливість поліпшити здатність усвідомлювати своє тіло, уяву, почуття.[49]

Терапія з дітьми включає і навчальний компонент - деякі діти не знають назви почуттів, і терапевт пояснює, які бувають емоції, навіщо вони потрібні, чим відрізняються одна від одної, як вони пов'язані з тілом і виражаються за допомогою міміки і м'язів .

Д. Бретт пропонує в роботі з дітьми розповідати їм історії, де в основі лежать реальні дитячі проблеми, присутні герої, схожі на маленьких клієнтів, але в тканину розповіді вплітаються моменти «більш здорової адаптації», які відсутні в житті дитини. Непрямі метафори дають дитині можливість відволіктися від своєї хвороби або проблеми і активізують її відповідні реакції, виключаючи вплив уже сформованих на свідомому рівні установок.

Через експеримент і взаємодію зближення з дитиною за допомогою обхідного шляху - графічного вираження В. Оклендер вдалося створити динамічний простір трансформації, працюючи і створюючи сенс "Я" у дитини, щоб зміцнити функції контакту і щоб вона могла знову слухати своє тіло, свої емоції і широту свого інтелекту. За її словами, "... моя задача в роботі з дітьми, щоб для них стало можливим згадати, заново дізнатися, досягти і посилити те, що вони мали, коли були немовлятами. Мені потрібно допомогти їм використовувати їх розум в поєднанні з мовою, щоб заявити про те, хто вони є (і ким не є), що їм потрібно і що вони хочуть, що вони люблять, і що не люблять, про що вони думають, які їх ідеї."

Казкотерапія. Казкотерапія - напрямок практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість, стати самими собою, і побудувати особливі довірчі, близькі стосунки з оточуючими.

Казкотерапевтична робота з дитиною може бути проведена різними способами:

1. Використовуватися існуюча авторська або народна казка.
2. Психолог і дитина можуть скласти казку разом.
3. Дитина може скласти казку самостійно.

Висновки до розділу 2.

Кризова ситуація – це певна перешкода в реалізації важливих життєвих цілей і не завжди можна впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів. У ситуації кризи при спробі оволодіння стресовим станом людина переживає певний вид фізичного та психологічного перевантаження.

Для кожного вікового етапу є свої типові кризові ситуації. Найбільша кількість негативних переживань у дітей підліткового віку припадає на їхні відносини з батьками і з приводу тварин: їх втрати, смерті, бажання дещо придбати. Наукові психолого-педагогічні положення щодо розвитку особистості, співвідношення біологічного та соціального у психіці людини розглядаються у працях Л. Виготського, Г. Костюка; генетичний підхід до дослідження емоційно-почуттєвої сфери представлений у працях В. Вілюнаса, М. Левітова, С. Максименка, О. Саннікової, О. Чебикіна, негативних психічних станів – О. Захарова, А. Прихожан, А. Співаковської та ін.; принципи системності та активних методів навчання – в роботах Н. Коломінського, Н. Пов'якель; теоретичні аспекти психокорекційної роботи розроблені П. Лушиним, О. Бондаренко та ін.

Основним завданням психологічної допомоги є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, мобілізація психологічного потенціалу для подолання негативних наслідків надзвичайних обставин. Наслідком ефективної

психологічної допомоги постраждалим є оптимізація психічного стану та поведінки людини в екстремальних ситуаціях. Подібна психологічна допомога необхідна для запобігання порушень поведінки та профілактики психосоматичних розладів. Вона припускає нормалізацію психічного стану з нівелюванням негативних переживань, які надають настільки руйнівний вплив як на психічні, так і на соматичні функції людини.

Щоб сформувати позитивну мотивацію для навчальної діяльності, важливо використовувати не один, а всі елементи конкретної системи, оскільки жоден з них не може грати вирішальної ролі для всіх, хто навчається одночасно. Те, що для одного школяра є вирішальним, для іншого може бути таким. У реальній освітній практиці згадані вище засоби як цілісна система майже не використовуються, як правило, засобами виступають як окремі компоненти, так і їх певна комбінація.

Розвиток волі молодшого школяра це складний процес. Він залежить від різних чинників і вимагає врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Саме під час навчальної, ігрової, трудової діяльності формується воля молодшого школяра. Базується формування волі на певних спонуканнях та прикладах для розвитку вольових дій, вольової регуляції, вольових якостей. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні питання про формування емоційно вольової сфери та міжособистісної взаємодії членів родини.

У молодших школярів емоційні процеси стають більш контрольованими та менш імпульсивними, тому що вони пов'язані з виникненням довільної регуляції. Цей факт пов'язаний з розвитком самоконтролю, цілеспрямованості, стійкості та глибиною емоційного процесу, що у сучасній психології розглядається як показник високого рівня розвитку довільної регуляції [3].

Основними інститутами, які впливають на духовний розвиток дитини, є сім'я та школа. Чималий позитивний вплив на виховання духовності мають, зокрема, уроки християнської етики, які вчать дітей співчувати та співпереживати,

розвивають в учнів належну культуру мислення, спілкування, формують такі риси характеру, як доброзичливість, працьовитість, любов до ближнього.

Більшість учнів молодшого шкільного віку мають елементарні моральні уявлення, на їх основі можуть аналізувати свої вчинки та поведінку оточуючих людей. Поряд із цим спостерігається тенденція до надмірної конкретності або фрагментарності таких знань, а також до завищеної самооцінки у відповідній сфері.

Аналіз проблеми кризових ситуацій у роботах В.П. Балакирева, І.І. Бекетової, А.М. Волкової, Р.В. Чиркіної і Л.Є.Федкуліної вказує на необхідність надання психологічної допомоги дітям під час переживання криз відповідними й адекватними засобами, головним чином через залучення до різних форм творчої діяльності. Серед можливих форм корекційної та реабілітаційної роботи з використанням творчої діяльності описується ігротерапія, арт-терапія, музикотерапія, логотерапія, бібліотерапія, психодрама, гештальт-терапія.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Програма емпіричного дослідження

Теоретичний аналіз досліджень переживання кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку, необхідність надання психологічної допомоги дітям під час переживання криз відповідними й адекватними засобами дозволив сформулювати мету емпіричного дослідження: визначення особливостей переживання кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку.

Завдання дослідження :

1. Вибір методик дослідження кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку;
2. Визначення особливостей переживання кризових ситуацій у дітей 6-7 років.

Було розроблено психокорекційну програму з розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії.

Мета цієї програми полягала у розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Завдання цієї програми включали такі:

ознайомлення школярів з основними ознаками «Я»-концепції;

оволодіння прийомами, які допомагають розвивати самооцінку;

формування та розвиток особистісної сфери молодших школярів;

сприяння підвищенню впевненості в собі, формування позитивної самооцінки дитини; розвиток комунікативних навичок;

оволодіння релаксаційними та дихальними техніками для зміцнення психологічного здоров'я.

База дослідження. Ліцей №53 Одеської міської ради. У дослідженні брали участь учні двох 1-х класів, у віці 6-7 років, в кількості 50 дітей. З них 27 хлопчиків і 23 дівчинок.

3.2.Методи та методики дослідження.

Методи дослідження: теоретичний аналіз підходів з проблеми дослідження; емпіричне дослідження за допомогою методів опитування (анкета-опитувальник, тест-опитувальник), методи спостереження, бесіди, якісно-кількісного аналізу (контент-аналіз), непараметричних методів математичної статистики.

Методики дослідження:

Для вивчення особливостей переживання кризових ситуацій у дітей молодшого шкільного віку під час проведення емпіричного дослідження використовувалися методики:

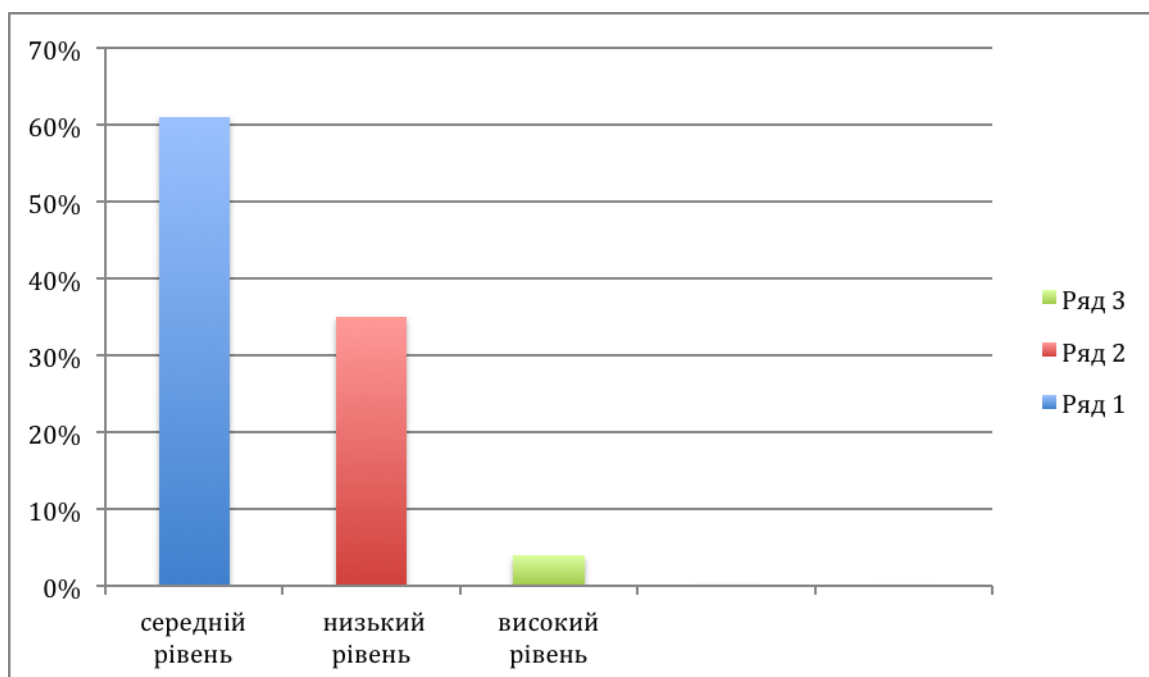
1.Методика В.Г. Щура «Сходинок» (для виявлення самооцінки молодших школярів)

2.Методика «Автопортрет» за інтерпретацією Р. Бернса (проведення діагностики системи уявлень дитини про себе).

3.Методика “Виявлення мотивації учіння» (за В. Кириленко).

3.3.Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження **Методика «Сходинок» В.Г. Щура**

За результатами методики «Сходинок» В.Г. Щура, було виявлено кількісні показники рівня сформованості самооцінки молодших школярів. Див.малюнок 1.



Малюнок 1. Кількісні показники рівня сформованості самооцінки молодших школярів

Виявлено:

кількісні показники рівня сформованості самооцінки молодших школярів:

61 % дітей мають середній рівень розвитку самооцінки,

35 % – низький рівень її сформованості,

4% респондентів із високим рівнем самооцінки.

Показники рівня сформованості самооцінки молодших школярів засвідчують той факт, що понад половина респондентів має середній рівень самооцінки, що говорить про наявність адекватного ставлення дітей до своїх невдач і перемог, високий рівень домагань, розвиток амбінального локус-контролю, адекватне реагування на зауваження інших. Менша частина досліджуваних має занижену самооцінку, що є свідченням того, що в цих респондентів присутні риси інфантилізму, вони бурхливо реагують на невдачі, мають низький рівень мотивації до навчання та рівень домагань. Їм притаманні емоційна скованість і складність

контролю прояву емоцій.

Проективна методика «Автопортрет» Р. Бернса

За результатами проективною методикою «Автопортрет» Р. Бернса було виявлено (див. Таблиця 1)

Таблиця 1.

Кількісні показники акцентуєваних рис характеру молодших школярів за методикою «Автопортрет» Р. Бернса

Акцентуєвані риси характеру молодших школярів	Кількісні показники
Гіперчутливість до думки оточуючих	21%
Складнощі в комунікації	39%
Страх критики і невдач	15%
Тривожність	15%
Невпевненість у собі	10%

Виявлено:

21 % учнів мають гіперчутливість до думки оточуючих,

39 % опитаних мають комунікативні труднощі,

15 % досліджуваних проявляють боязнь до критики і власних невдач,

15 % опитаних мають тривожність,

10% невпевнені в собі.

Зазначені результати констатують той факт, що десята частина дітей не виявила бажання брати участь у цій методиці, що говорить про присутність поганого настрою, або через ситуацію, яка сталась напередодні тестування.

39 % дітей намалювали малюнки, які мають риси або частини тіла, що виділяються і вказують на певні особливості психічного стану дитини. Більше чверті дітей зобразили великі вуха та очі, що вказує на гіперчутливість до думок оточуючих і проявляється у наявності страхів, скутості, сором'язливості, труднощі у відстоюванні власної думки в колективі.

Менша половина досліджуваних зобразила маленький рот, що говорить про наявність у дітей комунікативних бар'єрів, які проявляються у складності висловлювати та відстоювати свою думку, конформності, пригніченості емоцій, соматичних захворюваннях.

Короткі (в'ялі) руки в 15 % досліджуваних говорять про страх перед невдачею, низьку мотивацію до діяльності, синдром «вивченої беспорядності», гіперопіку дитини. Схематичні малюнки було зафіксовано у чверті досліджуваних, що вказує на невпевненість у собі, боязнь зробити помилку в завданні, не приписуванні собі позитивних рис.

Та більша половина дітей зобразила позитивні малюнки, що вказує на тісний зв'язок із родиною, вмотивованість до навчання, товариськість, емпатійність.

За проведеними методиками констатовано:

5 % дітей, у яких висока самооцінка, мають гіперчутливість до думки дорослих. Опитувані, що мають середній рівень самооцінки:

гіперчутливі до думки дорослих (5 %),

мають труднощі в комунікації (5 %),

страх критики (5 %),

тривожність (10 %),

невпевненість у собі (5 %).

Учні, що мають низьку самооцінку, показали найбільшу кількість акцентуацій, а саме:

гіперчутливість – 10 %,

труднощі в комунікації – 30 %,

страх перед критикою – 10 %,

тривожність – 10 % ,

невпевненість у собі – 5 %.

Відповідно до показників можна сказати, що наявність певного ступеня акцентуації негативно впливає на розвиток самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Цей факт підтверджується результатами обчислення рангової кореляції Спірмена, показники якої засвідчують наявність зв'язку між проявом самооцінки та ступенем прояву акцентуації в дітей молодшого шкільного віку $r_s = 0.8$

Методика “Виявлення мотивації учіння”(В.Кириленко)

Запитання стосувались внутрішніх і зовнішніх мотивів учіння: позитивних (мотивація успіху) та негативних (уникнення невдач).

Слід зазначити, що мотиваційна сфера дитини характеризується сукупністю мотивів, серед яких є один, домінуючий мотив учіння.

Розподіл відповідей за опитувальником “Виявлення мотивації учіння” (%)

(див.таблиця 2,малюнок 2)

Таблиця 2.

Розподіл відповідей за опитувальником “Виявлення мотивації учіння” (%)

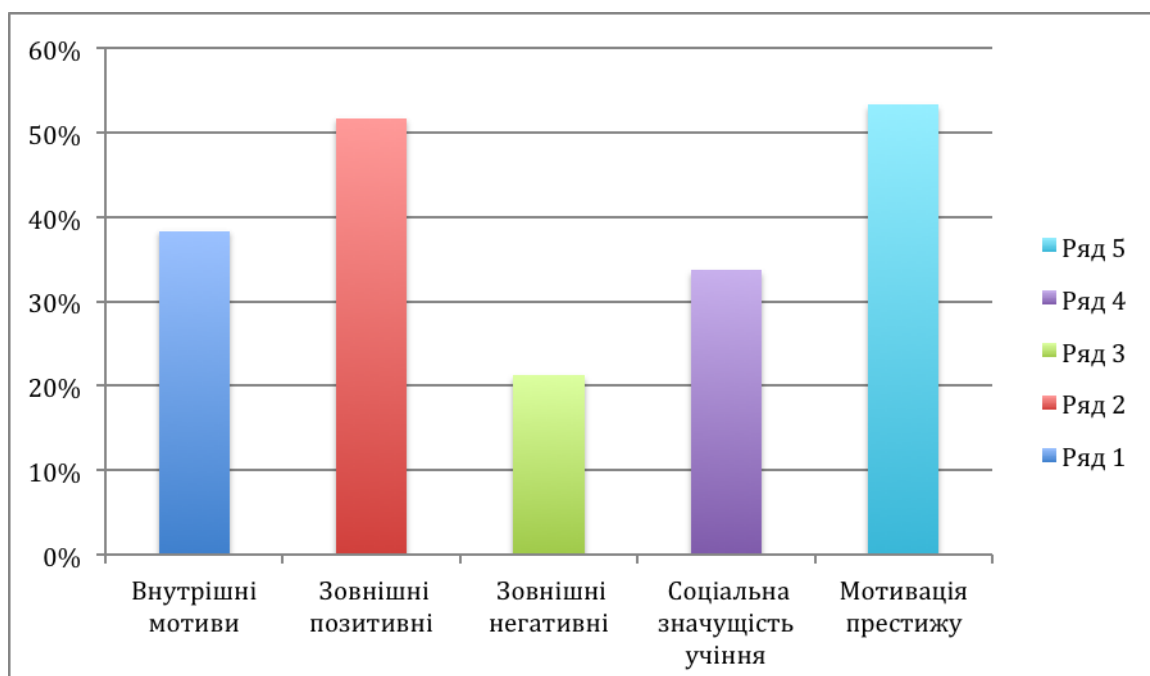
Мотиви учіння	%
Внутрішні мотиви	38,3
Зовнішні позитивні	51,7
Зовнішні негативні	21,3
Соціальна значущість учінн	33,7
Мотивація престижу	53,4

Результати відповідей за опитувальником “Виявлення мотивації учіння”

Найбільш виражена мотивація престижу -53,4 %.

Відсоткова доля зовнішніх позитивних мотивів учіння теж досить виражена і становить 51,7%.

Малюнок 2. Мотиви учіння у молодшому шкільному віці



Зовнішні позитивні мотиви поступилися першістю мотивам престижу у третьокласників і становлять 51,7%.

Бажання отримати похвалу з боку значущих дорослих:

відзначається у 98,2% усіх опитаних учнів (дані отримані у бесіді після проведення методик).

Зовнішні негативні мотиви:

виявлено на рівні 21,3% третьокласників.

Соціальна значущість учіння особливо підкреслюється у 33,7% учнів.

Аналіз показників свідчить, що шкільна атрибутика і надалі має значний вплив на навчальну діяльність молодших школярів. Майже усі учні вказували на значущість перерви, спілкування на перерві з однолітками, відпочинку тощо. Проте мотиви соціальної значущості учіння, спрямованість на оцінку та уникнення покарання недостатньо дієві, стійкі та довготривалі. Ці мотиви можна виокремити у групу нестійких, мало усвідомлених, неузагальнених, які є основною причиною зниження мотивації учіння молодшого школяра.

Особливо чутливі до оцінки та похвали за результати шкільної праці саме першокласники. Більшість учителів і батьків, підкреслюючи значення навчальної діяльності, характеризують і особистість учня як позитивного чи негативного (молодець, вчиться на відмінно).

Аналіз відвідувань уроків дає змогу констатувати той факт, що позитивно підкріплена учителем учбова діяльність учнів супроводжується не тільки позитивним емоційним піднесенням, а й активною діяльністю впродовж уроку – більше половини учнів активно працювали після підкріплення позитивної оцінки похвалою вчителя.

У зв'язку з тим, що молодші школярі надають великого значення оцінці, необхідно, щоби вона набула для них іншого значення, щоб учні розглядали її як показник рівня знань та умінь. Мотивація оцінкою вимагає особливо пильної уваги вчителя, оскільки приховує у собі формування егоїстичних спонукань, негативних рис характеру.

За результатами констатувального експерименту нами було розроблено програму розвитку самооцінки молодших школярів засобами малюнкової терапії та сформовано корекційну групу, чисельність якої становила 37 осіб.

Участь школярів у корекційній програмі зумовлювалась низьким рівнем сформованості самооцінки та наявністю високих і середніх показників акцентуації характеру.

Відповідно до цього нами було розроблено психокорекційну програму з розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії.

Мета цієї програми полягала у розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Завдання цієї програми включали такі:

ознайомлення школярів з основними ознаками «Я»-концепції;

оволодіння прийомами, які допомагають розвивати самооцінку;

формування та розвиток особистісної сфери молодших школярів;

сприяння підвищенню впевненості в собі, формування позитивної самооцінки дитини; розвиток комунікативних навичок;

оволодіння релаксаційними та дихальними техніками для зміцнення психологічного здоров'я.

Щодо організації проведення цієї програми, слід зазначити, що заняття мають проводитись двічі на тиждень по 45 хвилин кожне.

Програма розрахована на вісім занять із кількістю учасників від 6 до 12 осіб.

Тематичний план психокорекційної програми розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку подано додатку.

Зокрема, побудова кожного заняття, як і всієї програми, здійснюється на основі навчально-виховного принципу поступовості, де виконання тієї чи іншої вправи йде від простого до складного. Це, у свою чергу, забезпечує доступність оволодіння молодшими школярами тією чи іншою навичкою розвитку самооцінки. Узагальнення результатів діагностики до та після проведення психокорекційної програми розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії підтвердило наявність позитивних змін щодо зазначеного феномена людської психіки. Отримані нами показники динаміки розвитку самооцінки в дітей молодшого шкільного віку графічно представлено на рис. 1.

Зокрема, порівнюючи показники загального рівня самооцінки в учасників експериментальної групи до та після впровадження корекційної програми, враховуючи той факт, що до зазначеної групи було відібрано 100 % учасників із низьким рівнем цієї якості, можна побачити,

що відсоткова частка високого рівня самооцінки школярів зросла до 11,1 %, середнього рівня – до 77,8 %,

а частка низького рівня самооцінки зменшилася на 88,9 %.

Результати статистичної обробки експериментальних даних констатувального та формувального експериментів підтверджують значущість виявлених позитивних змін ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$), що говорить про достовірність змін рівня розвитку самооцінки та акцентуації в дітей молодшого шкільного віку. Це дає змогу визначити ефективність реалізації створеної нами психокорекційної програми розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії.

Відзначимо, що низька мотивація, низька працездатність і виражена потреба в зовнішньому програмуванні являються загальними проблемами. Молодший

шкільний вік - період сензитивний, в якому закладається основа для вміння вчитися. Якщо це не зробити в 6-7 років, то в наступні роки навчання перетвориться на рутину і малоприємну справу.

Виділимо портрет характерний для деяких школярів :

1. Дитина з працею включається в роботу, не пам'ятає про що говорили під час уроку, відволікається. Низький рівень розвитку організації діяльності: безлад на парті, незібраність, поспіх.

2. Дитина з працею засвоює новий матеріал, погано запам'ятовує, при переказі не виділяє істотного, потребує контролю та програмування з боку вчителя.

Висновки до розділу 3

У результаті проведення дослідження нами було виявлено, що самооцінка молодшого школяра виступає основою його гармонійного розвитку, яка детермінує розвиток особистісних та індивідуально-типологічних якостей індивіда, що, у свою чергу, зумовлює поведінкові прояви людини.

Було виявлено, що зазначений феномен психічної діяльності людини залежить від рівня прояву акцентуйованих рис молодших школярів. Окрім того, сама по собі акцентуація також здійснює вплив на становлення адекватної самооцінки. Відповідно до цього чим вищий ступінь прояву акцентуації, тим більше дитина відчуває труднощі стосовно власної ідентифікації й оцінювання себе. Саме тому необхідно вчасно здійснювати психокорекційні заходи щодо зниження акцентуйованих рис. Одним із дієвих засобів корекції цього явища у молодших школярів виступає малюнкова терапія. Запропонована нами психокорекційна програма, створена на основі використання технік малюнкової терапії, є ефективною для розвитку позитивної самооцінки, особистісної сфери молодших школярів, сприяє підвищенню їхньої впевненості в собі та зміцненню психологічного здоров'я.

Також було розроблено рекомендації батькам щодо розвитку позитивної адекватної самооцінки молодших школярів, які передбачають: підтримку дитини,

адекватну критику, віддзеркалювання дитячих емоцій, фізичний контакт (обійми, погладження), використання прийомів ненасильницької комунікації. Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Перспективами подальших розвідок ми вбачаємо вивчення чинників розвитку самооцінки та виявлення зовнішніх факторів, що впливають на становлення акцентуованих рис характеру молодших школярів.

ВИСНОВКИ

Життєві кризи та розвиток особистості представляють глибоко пов'язані процеси. Кризи спричиняють різні трансформації і в системі цінностей, і в змістотворчій категорії, і в моделях опису реальності. Можливо це болючі трансформації, вони нагадують біль, який супроводжував народження чогось нового. Позитивний ефект у тому, що людина багато витягує, набуває собі і росте як особистість.

Молодший шкільний вік охоплює період життя від 7 до 11 років. Це той період, коли проходить навчання у початковій школі та визначається найважливішим моментом у житті дитини – його вступом до школи. Цей вік вважається найвідповідальнішим та найскладнішим для дітей. Головне цієї теми у тому, що цей період — найнезвичайніший у житті, який виділився з історії зовсім недавно. З дитиною, яка вступає до школи, починає відбуватися перебудова всієї системи відносин її з реальністю. У нього з'являються нові, пов'язані зі школою обов'язки. Вступ у шкільний колектив має величезне значення на формування особистості.

Незалежно від того, коли дитина пішла в школу, в 6 або 7 років, в якийсь момент свого розвитку він проходить через кризу. Даний перелом може початися в 7 років, а може зміститися до 6 або 8 років. Як всякий вікова криза, він не пов'язаний жорстко з об'єктивним зміною ситуації, важливо, як дитина переживає систему відносин, в яку він включений, - будь то стабільні або різко змінюються відносини. Змінилося сприйняття свого місця в системі відносин - значить, змінюється соціальна ситуація розвитку, і дитина опиняється на межі нового вікового періоду.

Під час кризи 7 років дитина приходить до усвідомлення свого місця в світі суспільних відносин. Він відкриває для себе значення нової соціальної позиції школяра, пов'язаної з виконанням високо цінується дорослими навчальної роботи. І нехай бажання зайняти це нове місце в житті з'явилося у дитини не на самому

початку навчання, а пізніше, все одно формування відповідної внутрішньої позиції докорінно змінює його самосвідомість

Криза 7 років і новоутворення, що з'являються в цей час, є вкрай важливими для розвитку особистості дитини. Коли зміни в самосвідомості дитини відбулися, коли він придбав внутрішню позицію школяра, починається і переоцінка цінностей. Те, що було значимо раніше, стає другорядним. Старі інтереси, мотиви втрачають свою спонукальну силу, на зміну їм приходять нові. Все, що має відношення до навчальної діяльності (в першу чергу позначки), виявляється цінним, те, що пов'язано з грою, - менш важливим. Маленький школяр із захопленням грає, і грати буде ще довго, але гра перестає бути основним змістом його життя.

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

Мотивація учіння є невід'ємною складовою успішної учбової діяльності. Учбова діяльність дитини стимулюється не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які переплітаються, доповнюють один одного, перебувають у певному співвідношенні між собою. Завдання початкової школи сформувати у дитини молодшого шкільного віку позитивну мотивацію учіння, інтерес до нових знань і до процесу їх здобуття.

У період кризи 7 років з'являється психологічний механізм, названий Л. С. Виготським узагальненням переживань. Ланцюг невдач або успіхів (в навчанні, в широкому спілкуванні), кожен раз приблизно однаково пережитих дитиною, призводить до формування стійкого афективного комплексу - почуття неповноцінності, приниження, ображеного самолюбства або почуття власної значущості, компетентності, винятковості. Звичайно, в подальшому ці афективні

освіти можуть змінюватися, навіть зникати по мірі накопичення досвіду іншого роду. Але деякі з них, підкріплюючись відповідними подіями і оцінками, будуть фіксуватися в структурі особистості і впливати на розвиток самооцінки дитини, його рівня домагань.

Завдяки узагальненню переживань в 7 років у дітей з'являється логіка почуттів. Переживання набувають нового сенсу для дитини, між ними встановлюються зв'язки, можлива боротьба переживань.

Ускладнення емоційно-потребової сфери призводить до виникнення внутрішнього життя дитини. Це не зліпок з зовнішньої його життя. Хоча зовнішні події, ситуації, відносини становлять зміст переживань, вони своєрідно переломлюються у свідомості та емоційні уявлення про них складаються в залежності від логіки почуттів дитини, його рівня домагань, очікувань і т.д. Одна і та ж відмітка, отримана на уроці дітьми, викличе у них різний емоційний відгук: "четвірка" для одного - джерело бурхливої радості, для іншого - розчарування і образи, одні сприймають се як успіх, інші - як невдачу. З іншого боку, внутрішнє життя - життя переживань - впливає на поведінку і тим самим на зовнішню канву подій, в які активно включається дитина.

Розпочата диференціація зовнішнього і внутрішнього життя дитини пов'язана зі зміною структури його поведінки. З'являється *смилова орієнтовна основа вчинку* - ланка між бажанням щось зробити і що розгортаються діями. Це інтелектуальний момент, що дозволяє більш-менш адекватно оцінити майбутній вчинок з точки зору його результатів і більш віддалених наслідків. Але в той же час це момент емоційний, оскільки визначається особистісний сенс вчинку - його місце в системі відносин дитини з оточуючими, ймовірні переживання з приводу зміни цих відносин.

У молодшому шкільному віці, починаючи з кризи 7 років, як проміжна ланка між мотивом і діями виступає *смилова орієнтування*, коли в структуру поведінки включаються складні форми мислення.

Смислова орієнтування у власних діях стає важливою стороною внутрішнього життя. У той же час вона виключає або, принаймні, пом'якшує імпульсивність і безпосередність поведінки дитини. Завдяки даному механізму втрачається дитяча безпосередність: дитина розмірковує, перш ніж діяти, починає приховувати свої переживання і коливання, прагне не показувати іншим, що йому погано. Дитина зовні вже не такий, як внутрішньо, хоча протягом молодшого шкільного віку в значній мірі ще будуть зберігатися відкритість, прагнення виплеснути все емоції на оточуючих, зробити те, що дуже хочеться.

У цей час дитина стає "соціальним функціонером", за висловом доктора психологічних наук М. Г. Єлагіна. Він немов грає соціальну роль - роль дорослого, демонстративно відстоюючи нові права і перевіряючи свої нові можливості ^[6]

Проявом диференціації зовнішньої і внутрішньої життя дітей під час кризи зазвичай стають кривляння, манірність, штучна натягнутість поведінки. Ці зовнішні особливості так само, як і схильність до капризів, афективних реакцій, конфліктів, починають зникати, коли дитина виходить з кризи 7 років і вступає в новий, молодший шкільний вік.

Щоб полегшити молодшому школяру його тимчасові вікові труднощі, необхідно якнайточніше проводити діагностику дитини, швидше і правильніше розробляти комплекс корекційних робіт. Важливим є знання особливостей розвитку внутрішнього світу дітей у цьому віці. Це може дозволити педагогам та батькам правильно оцінити причини вікової кризи молодших школярів. Зважаючи на всі критерії, ймовірність того, що подолання вікової кризи нарівні з однолітками пройде непомітно у молодших школярів.

Криза молодшого шкільного віку - важливий і доленосний етап становлення маленької людини. Педагогічному колективу та шкільному психологу варто докласти всіх зусиль, щоб діти подолали цю кризу та набули потрібних навичок та знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анохін Є. В. Формування творчих здібностей школярів у процесі колективної пізнавальної діяльності. Педагогіка і методика навчання і виховання. Проблеми розвитку творчої особистості : зб. наук. праць / відп. ред. В. І. Лозова та інші. Сумський пед. ін-т імені А. С. Макаренка. Суми : Мрія–1, ЛТД, 2017. -272 с.
2. Базильчук Л. В. Організація позакласної роботи в загальноосвітній школі як педагогічна проблема. Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти : матеріали доп. Всеукраїнської наук.-практ. конф., Черкаси, 24–25 квітня 2008 р. [SEP]Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. С. 4–5.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. -134 с.
4. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / К., 2007. -38 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2011. -848 с.
6. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Академвидав, 2012. – 256 с.
7. Бех І. Д. Виховання особистості в соціогенетичному дискурсі. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. праць. Київ : ВІРА інсайт, 2010. Кн. 1. С. 3-8.
8. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. - 272 с.

9. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. -344 с.
10. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
11. Бойчук П. М. Педагогічний аналіз концепцій сімейного виховання А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського. Вісник Запорізького національного університету. 2008. № 1. С. 16-25.
12. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. Дефектологія. 2003. № 3. С. 2–5.
13. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кривий Ріг, 2011. -238 с.
14. Булка Н. І. Розвиток креативності молодших школярів із порушеними соціальними зв'язками: дис....канд.псих. наук :19.00.07.Одеса, 2015. -245 с.
15. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Вибрані твори : у 5 т. Львів : Сполом, 2010. Т. 2. -356 с.
16. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навчальний посібник. Вибрані твори : у 5 т. Львів : Сполом, 2010. Т. 3.- 420 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. [SEP]В. Т. Бусела. Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. -1736 с.
18. Вербан Є. О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д.

- Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 120–133.
19. Вікова психологія : підручник / за ред. проф. Г.С. Костюка. – К. : Рад. школа, 2006. – 268 с. [LSEP]
20. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
21. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. -400 с.
22. Гарасимів Т.З. Особистість та проблеми її адаптації / Т.З. Гарасимів // Форум права. – 2009. – №3. – С.156-161.
23. Гадалова І. М. Формування основ соціальної активності молодших школярів засобами мистецтва. Київ : Український обрій, 2007. 190 с. [LSEP]
24. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. Київ : Основи, 2004.- 415 с.
25. Герлянд Т. Соціальний розвиток молодшого школяра. Педагогічна газета. 2006. № 6. С. 3.
26. Гильбух Ю.З. Темперамент й пізнавальні здібності школяра. (Психологія, діагностика, педагогіка).- К.: Інститут психології АПН України, 2003.- 214 с.
27. Глухова Г. А. Позакласна робота як засіб підвищення ефективності уроку : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 2013. -119 с.
28. Гончарова-Чагор А. Адаптація першокласника до школи. Психолог. 2006. № 11. С. 16–19.
29. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. -376 с.

30. Головенько В. А., Корнієвський О. А. Український молодіжний рух : історія та сьогодення. Київ : Укр НДУ проблем молоді, 2014. -111 с.
31. Грабовська С. Л., Чолій С. М. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2015. Т. XII. Ч. 1. С. 171-181.
32. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. -28 с.
33. Діагностика та корекція психологічної адаптації учнів перших класів до процесу навчання [Електронний ресурс] // URL: <http://ped.bobrodobro.ru/7454> (дата звернення: 24.08.2017)
34. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості : орієнтири для XXI століття.
 [SEP]Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. /
 [SEP]за ред. Н. І. Софій та ін. Київ, 2010. С. 58-72.
35. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 2008. -92 с.
36. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: курс лекцій. К.: МАУП, 2000. - 100 с.
37. Зайцева А. В. Творча самореалізація : теоретичні засади. Мистецтво та
 [SEP]освіта. 2007. No 4. С. 24-28.
38. Зверєва І. Д., Коваль Л. Г., Фролов П. Д. Діагностика моральної вихованості школярів. Київ : ІСДО, 2005. -156 с.

39. Зеленецька І. О. Співають діти : метод. посібник. Київ : ім. М. П. Драгоманова, 2012. -89 с.
40. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... док. пед. наук : 13.00.07 / Інститут ^[L]_{SEP} проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. -489 с.
41. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції. Київ : Рад. школа, 2013.- 136 с.
42. Киричук В. О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2008. -120 с.
43. Киричук О. В., Коберник О. М. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 2011. -106 с.
44. Класні години з психологом / укл. О. В. Скворчевська, О. С. Нурєєва. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 240 с. – (Сер. : «Школа класного керівника. Психологія виховання»).
45. Клімкіна Н. Г. Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. -210
46. Кузьменко В. У. Відверті розмови дитячого психолога з батьками / В. У. Кузьменко, О. Г. Коберник. – Київ : Пора-прінт, 2012. – 83 с
47. Концепція розвитку позашкільної освіти. Концепція розвитку позашкільної освіти : веб-сайт. URL:<https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-konceptsiyi-rozvitku-pozashkilnoyi-osviti>

(дата звернення: 19.02.2017).

48. Корієв М. Н., Коваленко А. В. Соціальна психологія. Київ, 2005. -304 с.
49. Кордунова Н. О. Психологія криз особистості: методичні рекомендації до практичних занять. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2022. 55 с.
50. Кравцов Ф. П. Українська Інтернет культура : соціальні мережі / Ф. П. Кравцов. – К. : Либідь, 2008. – 321 с.
51. Крамаренко С.Г. Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості (методики дослідження) / С.Г. Крамаренко, В.М. Кротенко, Л.Г. Тарабасова // Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра педагогіки і психології. – Д.: – 2010
52. Кремень В. Г. Загальні принципи соціального розвитку дитини в сучасній системі освіти аспекти. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. С. 105-111.
53. Критерії та показники вихованості. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Л. М. Проколієнко та ін. ; за ред. Д. Ф. Ніколенка. Київ : Вища школа, 2011. С. 56-60.
54. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ, 2003.- 272 с.
55. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – Сумы : ВТД «Университетская книга», 2008. – 384 с.
56. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вікові механізми і технології: навч.- метод. посібник. К.: ІЗМН, 2008. -112 с.
57. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 2. С. 65-69.

- 58.Макаренко Н. М. Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини» / Н. М. Макаренко. – Кривий Риг : Видавничий дім, 2010. – 345 с. [LSEP]
- 59.Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – К.:ВидавництвоТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
- 60.Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості : постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. Вісник чернігівського національного педагогічного університету. 2011. No 2. Вип. 94. С. 26-29.
- 61.Нова українська школа : poradnik для вчителя / за ред. Бібік Н. М. Київ : [LSEP]Видавничий дім «Плеяди», 2017. -206 с.
- 62.Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми). Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. 476 с.
- 63.Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с
- 64.Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2011. – 469 с.
65. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с. – (Альма-матер).
- 66.Поліщук В. Вікові кризи у психічному розвитку особистості. Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 1 (8), 2000. С. 126 – 130.
- 67.Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми. Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. 118 с
- 68.Тернопільська В. І. До питання виховання учнів молодшого шкільного віку. Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку. 2014.С.109-112.

69. Тернопільська В. І. Моральна свідомість особистості : теоретико-технологічний аспект. Вища освіта: досвід і перспективи. Черкаси, 2015. С.193-214.
70. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : дис. ... док. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2009. - 573 с.
71. Трунова І.М. Вплив навчальної діяльності на розвиток самосвідомості молодших школярів // Нові дослідження в психології. 2001. № 1. С. 23-26.
72. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. — Тернопіль: Економічна думка, 2010. - 198 с.
73. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. — Тернопіль: Економічна думка, 2014. — 288 с.
74. Фурман А.В. Сутність гри як учинення. — Тернопіль: економічна думка, 2014. — 110 с. (у співавт. із С. Шандруком).
75. Шевченко О. Т. Психологія кризових станів / О. Т. Шевченко. — К. : Здоров'я, 2010. — 123 с. [1]
[SEP]

ДОДАТОК

Додаток 1

Методика В.Г. Щура «Сходинок» (для виявлення самооцінки молодших школярів)

Мета: вивчення динаміки самооцінки. Застосовується як у дошкільному віці, так і в молодшому шкільному.

Хід виконання: дитині показують намальовану на папері драбинку з 7 сходинок.

Середня сходинка має форму майданчика і пояснюють завдання: «На трьох нижніх сходинок знаходяться погані діти (чим нижче, тим гірші), на майданчику - не погані і не гарні, а на трьох верхніх сходинок - гарні діти (чим вище, тим кращі).» Кожна сходинка має, тим самим, певну змістову характеристику.

Дитина повинна поставити себе на одну зі сходинок і обґрунтувати свій вибір.

Інструкція для дитини

Психолог говорить: «Якщо всіх дітей розставити на цих сходинок, то на трьох верхніх сходинок опиняться хороші діти: розумні, добрі, сильні, слухняні – чим вище, тим краще. Так на сходинці 1 знаходяться просто гарні діти, на сходинці 2 - дуже гарні, на сходинці 3 - найкращі. Ти знаєш, що є дуже гарні діти, є погані, є середні. Ось на цій драбинці (показується листок паперу з намальованою драбинкою) середні діти знаходяться посередині, ось на цьому майданчику (показати майданчик). Ці діти не погані, і не гарні, а середні.

А на трьох нижніх сходинок знаходяться погані діти – чим нижче, тим гірші.

Знизу від майданчика знаходяться погані діти, на 2 сходинці знизу - дуже погані, на 3 знизу - найгірші. Зрозумів? Давай повторимо (повторюється з дитиною розташування сходинок). А тепер постав себе на ту сходинку, яку ти, на твою думку, займаєш. Покажи, куди б ти поставив себе, на яку сходинку?». Щоб легше було виконувати завдання можна помістити на ту чи іншу сходинку картинку із зображенням хлопчика чи дівчинки. Чому ти поставив себе на цю сходинку?». _

Оцінювання результатів

Оцінка здійснюється за 7- бальною шкалою, де перша сходинка (найнижча) відповідає балу 1, середня сходинка (майданчик) відповідає балу 4, верхня сходинка відповідає балу 7. Таким чином, дитина може одержати від 1 до 7 балів.

Обговорення результатів

Для дітей, які вступають у перший клас, характерна наявність високої позитивної самооцінки. У нормі дитина повинна ставити себе не нижче, ніж на 2 сходинку зверху, тобто нормою є самооцінка в 6 балів. 7 чи 5 балів не є відхиленнями від норми, а свідчать про дуже гарні чи просто добрі стосунки до дитини в сім'ї й у дошкільному закладі.

Самооцінка від 1 до 3 балів, тобто віднесення дитиною себе до «поганих» дітей, є важливою ознакою неблагополучного соціального розвитку і, в першу чергу, є показником несприятливого досвіду соціальних взаємодій. Швидше за все, негативна самооцінка пов'язана з неблагополучними сімейними відносинами чи негативним ставленням батьків до самої дитини або пов'язана з несприятливим досвідом спілкування дитини в дошкільному закладі. Необхідно з'ясування конкретні причини негативної самооцінки, тому що на цій підставі

можна прогнозувати успішність включення дитини в колектив класу і будувати програму корекції образу «Я» дитини.

Додаток 2

Методика «Автопортрет» за інтерпретацією Р. Бернса (проведення діагностики системи уявлень дитини про себе).

Адаптований Р. Бернсом /США , інститут людського розвитку, м. Сіети/, який пропонував намалювати себе одного або з членами сім'ї, колегами по роботі «Ви можете прийти до дому, закричати або заплакати,- пише Р. Бернс,- але ви не можете це зробити на роботі. Все це відобразиться в вашому малюнку».

Мета методики: виявлення індивідуально–типологічних особливостей людини.

Матеріал: олівці або ручка, аркуш паперу розміром (10x15см.).

Інструкція: «Намалюйте свій портрет».

Р. Бернс трактує елементи, які можуть бути виявлені в автопортреті наступним чином:

Голова. Малюнок великої голови зазвичай передбачає її великі інтелектуальні претензії або невдоволення своїм інтелектом. Малюнок маленької голови – відображає почуття інтелектуальної або соціальної неадекватності.

Очі. Великі очі на малюнку передбачають підозрілість, а також прояв піклування і гіпертрофовану чутливість по відношенню до громадської думки. Маленькі або закриті очі зазвичай передбачають самопоглинання і тенденцію до інтроверсії.

Вуха і ніс. Великі вуха передбачають чуйність до критики. Акцент, зміщений на ніс, передбачає наявність сексуальних проблем. Виділені ніздрі свідчать про схильність до агресії.

Рот. Виділений рот передбачає примітні оральні тенденції або можливу важкість з мовою. Відсутність рота означає депресію або в'ялість в спілкуванні.

Руки. Символізує контакт особистості з навколишнім світом, сковані руки передбачають жорстку, замкнуту особистість. В'яло опущені руки передбачають неефективність. Кволі, слабкі руки передбачають фізичну або психологічну слабкість. Довгі, сильні руки передбачають амбіціозність і сильне залучення в події зовнішнього світу. Дуже короткі руки – відсутність амбіціозності і почуття неадекватності.

Ноги. Довгі ноги означають потрібність в незалежності. Великі ноги під розуміють потребу в безпечності. Малюнок без ніг означає нестабільність і відсутність основи. Наприклад: Дизертири - часто малюють людей без ніг.

3.Методика «Виявлення мотивації учіння» (за В. Кириленко).

Проведення дослідження. Дається 17 тверджень-питань. З двох відповідей “так” і “ні” потрібно обрати одну і поруч з позицією питання поставити “+” у відповідну клітинку.

Інструкція. Прочитавши кожне твердження, вкажи, чи воно підходить тобі: “так” чи “ні”. Для цього постав знак “+” у відповідній графі.

Обробка результатів. Запитання опитувальника складено з урахуванням внутрішніх і зовнішніх мотивів учіння: позитивних (мотивація успіху) та негативних (уникнення невдачі). Відповіді на запитання № 3, 4, 11 вказують на внутрішні позитивні мотиви учіння. Виявленню зовнішніх позитивних мотивів допоможуть відповіді № 1, 5, 9. Відповіді на запитання № 2, 6, 7, вказують на зовнішню негативну мотивацію учіння, на № 13, 8, 16 – спрямовані на виявлення соціальної значущості учіння, а на запитання № 10, 12, 14, 15 – на виявлення мотивації престижу. Відповіді на 17 запитання дають можливість визначити, який вид навчальної діяльності приносить учневі задоволення та який краще виходить.