

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання кафедри
15.11.2024 № 4/3-П

Брухан Людмила Вікторівна

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

на здобуття освітнього ступеня магістра
зі спеціальності 053 Психологія
галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки
освітньо-професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:
канд. псих. наук,
доцент
Грицук О. В.

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

Магістерську роботу присвячено психологічним особливостям негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку. Теоретично обґрунтовано психологічні аспекти переживань особистості та її структуру. Також автором виявлені психологічні механізми та прояви негативних переживань. Розроблено діагностичну батарею методів дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку. Здійснена обробка результатів експериментального дослідження. Описані корекційні програми для роботи з переживаннями молодших школярів за допомогою застосування психологічних технік для корекції емоційних станів у дітей. Сформульовані рекомендації для вчителів і батьків щодо подолання негативних переживань у дітей.

ANNOTATION

The master's thesis is devoted to the psychological features of negative experiences in primary school children. The psychological aspects of personality experiences and its structure are theoretically substantiated. The author also identified psychological mechanisms and manifestations of negative experiences. A diagnostic battery of methods for studying experiences in primary school children has been developed. The results of the experimental study are processed. Correctional programmes for working with the experiences of junior schoolchildren through the use of psychological techniques for the correction of emotional states in children are described. Recommendations for teachers and parents on how to overcome negative experiences in children are formulated.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ СТРУКТУРА	8
1.1. Вікові особливості емоційних реакцій у дітей молодшого шкільного віку ...	8
1.2. Переживання особистості: структура, особливості динаміки та вплив на психологічний розвиток дитини.....	21
1.3. Психологічні механізми та прояви негативних переживань у дітей	30
Висновки до розділу 1.....	39
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ ПЕРЕЖИВАНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	40
2.1. Методи дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку	40
2.2. Емпіричне дослідження переживань у молодших школярів: особливості та причини негативних переживань	46
2.3. Обробка результатів дослідження переживань у дітей	51
Висновки до розділу 2.....	59
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНІ ПРОГРАМИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОБОТИ З ПЕРЕЖИВАННЯМИ У ДІТЕЙ.....	60
3.1. Корекційні програми для роботи з переживаннями молодших школярів ...	60
3.2. Застосування психологічних технік для корекції емоційних станів у дітей	64
3.3. Рекомендації для вчителів і батьків щодо подолання негативних переживань у дітей	73
Висновки до розділу 3.....	81
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86
ДОДАТОК	94

ВСТУП

Актуальність дослідження. Переживання є ключовим елементом емоційного розвитку дитини, оскільки вони виконують важливу роль у формуванні особистості, адаптації до соціального середовища та становленні механізмів емоційної регуляції. У молодшому шкільному віці діти перебувають на етапі активного пізнання світу, в тому числі й через власний емоційний досвід. Саме в цей період у дітей формується здатність усвідомлювати, розпізнавати, контролювати та виражати свої емоції. Це є основою для подальшого розвитку таких важливих особистісних характеристик, як емоційний інтелект, стійкість до стресу, емпатія та здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Позитивні переживання, такі як радість, інтерес чи здивування, сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку творчості та соціалізації. У той же час, негативні емоції, такі як тривога, страх чи сором, можуть стати перешкодою для навчальної діяльності, викликати проблеми у спілкуванні з однолітками або навіть призвести до стійких емоційних розладів. Однак важливо підкреслити, що навіть негативні переживання, за умови правильного підходу, можуть мати позитивне значення, оскільки допомагають дитині навчитися долати труднощі, виробляти стратегії вирішення конфліктів та загартовувати свою психологічну стійкість.

Актуальність дослідження феномену переживань у дітей молодшого шкільного віку обумовлена зростаючою увагою до проблем емоційного благополуччя дитини та важливістю запобігання можливим негативним наслідкам, які можуть вплинути на її подальший розвиток. У сучасному світі діти часто стикаються з високим рівнем емоційного навантаження, пов'язаного як із навчальним процесом, так і з соціальними взаємодіями. Тому дослідження механізмів виникнення, динаміки та впливу переживань є надзвичайно важливим для розробки методів підтримки дітей у подоланні емоційних труднощів.

Теоретичним підґрунтям проведеного дослідження стали фундаментальні праці відомих науковців, які присвятили свої дослідження вивченню

психологічних аспектів емоційної сфери дітей, їх переживань, впливу цих переживань на різні аспекти розвитку, а також можливостей корекції негативних емоційних станів. Зокрема, вагомий внесок у цю сферу зробили такі вчені, як Амплєєва О.М., Богданов С., Васьківська С.В., Гуд Г.О., праці яких стали методологічною основою цього дослідження. Роботи цих авторів зосереджуються на вивченні складних механізмів формування емоцій, аналізі їхнього впливу на психологічний розвиток, соціальну адаптацію дитини та на розробці практичних рекомендацій для роботи з дітьми, які переживають різні форми емоційної дестабілізації.

Праці Амплєєвої О.М. виділяються глибоким аналізом психологічних аспектів емоційних переживань у дітей. Авторка акцентує увагу на тому, що емоційний стан дитини є важливим показником її загального розвитку, оскільки емоції впливають як на когнітивні процеси, так і на поведінкові реакції. Вона досліджує причини виникнення тривожності, страхів, агресії та інших емоційних станів, що часто виникають у дітей в умовах сімейних конфліктів або в ситуаціях соціальної нестабільності. Богданов С. досліджує взаємозв'язок між емоційною стабільністю дітей і їх здатністю адаптуватися до нових умов. Його праці присвячені аналізу ролі позитивних і негативних емоцій у становленні особистості, а також механізмів емоційної саморегуляції, які сприяють розвитку стійкості до стресових ситуацій. Науковець також звертає увагу на значення гри як способу гармонізації емоційної сфери дітей, виділяючи її терапевтичний потенціал.

Апробація результатів дослідження відбувалася на ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Мовна комунікація і сучасні технології у форматі різнорівневих систем» (випуск 13. Дніпро: Видавництво ГІМ ДВНЗ ДДПУ, 2024. 243 с.), доповідь «Психологічні особливості негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку» (с.29-31).

Об'єкт дослідження – переживання дітей молодшого шкільного віку як елемент емоційного розвитку.

Предмет дослідження – психологічні аспекти, структура та механізми негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні аспекти та структуру переживань у дітей молодшого шкільного віку, дослідити особливості виникнення та проявів негативних переживань, а також визначити ефективні методи їх корекції.

Завдання дослідження:

- охарактеризувати вікові особливості емоційних реакцій у дітей молодшого шкільного віку;
- визначити структуру переживань у дітей, їх динаміку та вплив на психологічний розвиток дитини;
- дослідити психологічні механізми та прояви негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку;
- проаналізувати методи дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку;
- розробити корекційні програми та практичні рекомендації для подолання негативних емоційних станів у дітей.

У процесі роботи були використані методи аналізу наукових джерел, що дало змогу систематизувати теоретичні основи теми. Для емпіричного дослідження застосовувалися методи спостереження, анкетування та бесіди з дітьми, які дозволили вивчити особливості їхніх емоційних переживань та їх вплив на поведінку. Оцінка результатів проводиться за допомогою методик, що використовувались у діагностичному етапі, а саме: «Тест тривожності» Р.Теммла, М.Доркі, В.Амена та опитувальник для батьків А. Захарова [24, с. 50]. Статистичні методи обробки результатів забезпечили об'єктивність аналізу. Для корекційної роботи використовувалися такі методи, як арт-терапія та казкотерапія, які довели свою ефективність у зниженні рівня тривожності та стабілізації емоційного стану дітей.

Цілі кожного з методів:

1. **Аналіз наукових джерел** – забезпечення теоретичного підґрунтя для розуміння основних понять і напрямків дослідження.
2. **Спостереження** – отримання даних про поведінкові прояви тривожності у дітей у природному середовищі.

3. **Анкетування** – вивчення ставлення дітей до різних ситуацій, виявлення факторів, які викликають тривожність.

4. **Бесіди з дітьми** – уточнення отриманих даних, поглиблене вивчення емоційних переживань.

5. **Статистична обробка результатів** – об'єктивний аналіз даних для підтвердження достовірності висновків.

6. **Арт-терапія** – розвиток творчих здібностей і самовираження для зниження рівня тривожності.

7. **Казкотерапія** – допомога дітям у розумінні й переживанні емоцій через роботу з казковими сюжетами.

Апробація результатів дослідження відбувалася на таких конференціях:

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічна допомога дітям» (20 жовтня 2023 року, доповідь «Методи зниження тривожності у дітей молодшого шкільного віку»).

- Міжнародна конференція «Сучасні методи психолого-педагогічної корекції» (15 грудня 2023 року, доповідь «Використання арт-терапії та казкотерапії для стабілізації емоційного стану дітей»).

Наукова новизна дослідження полягає у визначенні структурних компонентів переживань у дітей молодшого шкільного віку, аналізі їхньої динаміки, а також обґрунтуванні ефективних корекційних методик.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці рекомендацій для вчителів, психологів та батьків щодо раннього виявлення негативних переживань у дітей та використання інноваційних методів корекції для поліпшення їхнього психоемоційного стану.

Логіка дослідження зумовила структуру роботи, яка складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел, що налічує 82 найменування. Загальний обсяг роботи становить 108 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ СТРУКТУРА

1.1. Вікові особливості емоційних реакцій у дітей молодшого шкільного віку

Розвиток емоційної сфери дитини є багатограним процесом, що відбувається під впливом багатьох факторів і на різних етапах проявляється з різною інтенсивністю та мінливістю. У дітей молодшого шкільного віку цей процес супроводжується формуванням основних емоційних реакцій, підвищенням чутливості до соціальних ситуацій та здатністю до диференційованого сприйняття власних і чужих емоцій. Саме в цей період відбувається активний розвиток емоційного інтелекту, емоційна сфера стає більш структурованою, а здатність до емоційного самоконтролю та саморегуляції значно покращується [17, с. 73].

На початковому етапі молодшого шкільного віку діти зазвичай переживають сильні, яскраві емоції, які ще не повністю піддаються самоконтролю. Наприклад, радість або сум від будь-якої події можуть проявлятися дуже інтенсивно, що є наслідком ще недостатньо розвиненого механізму емоційної регуляції. На цьому етапі емоції виникають у відповідь на конкретні ситуації або події, а не є результатом усвідомлених рефлексивних роздумів чи глибоких емоційних переживань. Цей період характеризується зростаючою потребою у соціальному схваленні та розширенні сфери взаємодії з однолітками, що підсилює соціальні емоції, такі як заздрість, співчуття, гордість, сором.

З віком емоційні реакції дітей стають більш збалансованими. Наприкінці молодшого шкільного віку дитина вже демонструє більш усвідомлений підхід до вираження власних емоцій. Змінюється не тільки інтенсивність емоцій, а й їхня мінливість. Наприклад, якщо раніше діти швидко змінювали свій емоційний стан, переходячи від радості до суму або страху, то тепер емоції стають стабільнішими. Це свідчить про появу механізму емоційної стабілізації, який є однією з передумов для ефективного розвитку особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє

формування саморефлексії, здатності аналізувати свої емоційні стани та контролювати їх відповідно до соціальних норм [25, с. 84].

Перші етапи розвитку емоційної сфери пов'язані з базовими емоціями, такими як радість, страх, злість та сум, які діти вже можуть розпізнавати в собі і оточуючих. Розширення емоційного спектру супроводжується розумінням складніших емоцій, наприклад, відчуття вини, емпатії або задоволення від виконання певного завдання. У цей період діти також вчаться ідентифікувати емоційні стани інших людей, розвиваючи здатність до емоційної емпатії. Сприйняття чужих емоцій поступово стає точнішим та диференційованішим. На цьому етапі значний вплив мають взаємодії з дорослими, оскільки саме дорослі демонструють дітям, як правильно виявляти та регулювати емоції.

Одним із важливих аспектів розвитку емоційної сфери у молодшому шкільному віці є інтенсивність переживання емоцій. Діти цього віку ще не повністю вміють контролювати свої емоційні стани, що може призводити до емоційних «спалахів». Емоційні реакції часто виникають миттєво і виражаються у поведінкових проявах, таких як сльози або агресивні дії. Однак, розвиток мовних здібностей сприяє більшій вербалізації емоційних станів. Діти поступово починають не тільки відчувати емоції, а й вербально описувати їх. Це створює передумови для формування усвідомленого ставлення до своїх переживань і дає можливість краще контролювати емоційні реакції.

Мінливість емоційної сфери на цьому віковому етапі обумовлена переходом від безпосередніх емоційних реакцій до більш складних емоційних станів. Наприклад, з'являються змішані емоції, коли дитина одночасно відчуває радість і страх перед новим викликом. Це розширення емоційної палітри супроводжується більш глибоким усвідомленням себе та своїх взаємин із навколишнім світом. Мінливість емоцій також виражається у швидкому зміні настрою, що є наслідком підвищеної чутливості до зовнішніх стимулів та слабкої емоційної стійкості.

Соціальні фактори також відіграють значну роль у формуванні емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку. Однією з основних потреб цього періоду є визнання з боку однолітків і дорослих, що часто визначає емоційний стан дитини.

Емоційні реакції на критику або похвалу можуть бути надмірно сильними, оскільки діти ще не здатні повністю раціоналізувати соціальні взаємодії та адекватно реагувати на зовнішні оцінки. Поступово формується навичка адаптації до соціальних ситуацій, яка забезпечує контроль емоцій відповідно до соціальних норм та стандартів поведінки [5, с. 28].

Розвиток емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці є складним процесом, що включає в себе як емоційну саморегуляцію, так і розвиток здатності до емоційного співпереживання та розуміння емоційного стану інших. Цей процес здійснюється завдяки формуванню внутрішніх механізмів контролю за емоціями, розширенню лексичного запасу для опису емоцій, а також розвитку саморефлексії, що дозволяє дитині усвідомлено ставитися до своїх емоційних переживань. Діти поступово вчаться відрізняти емоції, що виникають у конкретних ситуаціях, від тривалих емоційних станів, таких як задоволення від досягнень або відчуття тривоги перед майбутніми подіями.

Типові емоційні реакції дітей молодшого шкільного віку на різні життєві ситуації характеризуються значною мінливістю та вираженою інтенсивністю. У цей період формуються особливі емоційні патерни, які відображають як індивідуальні риси дитини, так і загальні вікові особливості емоційного відгуку. На емоційні реакції дітей цього віку впливають численні фактори, серед яких особливо виразно виділяються сімейне середовище, стосунки з однолітками, шкільне середовище та особливості навчальної діяльності. Ці чинники можуть суттєво впливати на емоційну сферу дитини, змінюючи її реакцію на типові ситуації, такі як невдачі, успіхи, взаємодія з дорослими і однолітками, а також переживання у зв'язку з особистими досягненнями.

Однією з найбільш типових емоційних реакцій у дітей цього віку є радість, яка зазвичай проявляється в результаті успіхів у навчальній або ігровій діяльності, отримання схвалення з боку дорослих, або ж у ситуаціях соціальної взаємодії з однолітками. Радість супроводжується характерними поведінковими проявами, такими як усмішка, фізична активність, гучний сміх або підвищення інтонаційного тону. Цей емоційний відгук стимулює дитину до подальших досягнень і відіграє

значну роль у формуванні позитивної самооцінки. Особливо яскраво радість виявляється у ситуаціях, коли дитина отримує позитивну оцінку за виконання завдання, що зміцнює її впевненість у своїх силах і стимулює до продовження зусиль. Водночас радість може бути дуже мінливою та швидкоплинною, що обумовлено особливостями емоційної лабільності у дітей цього віку [12, с. 26].

На противагу радості, емоція розчарування або суму часто виникає у дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях, коли вони стикаються з невдачами або критикою. Ці емоції можуть бути дуже інтенсивними, особливо у випадках, коли дитина відчуває себе невпевнено або коли її зусилля не виправдали сподівань дорослих. Сум та розчарування часто проявляються через зниження активності, похилу поставу, сумний вираз обличчя, а іноді й сльози. Подібні реакції характерні для дітей з високим рівнем потреби в позитивному зворотному зв'язку, і вони можуть бути підсилені зовнішніми факторами, такими як підтримка або навпаки, байдужість з боку оточуючих. Діти, які часто зіштовхуються з такими емоційними станами, можуть розвивати більш критичне ставлення до себе, що в подальшому може позначитися на їхній самооцінці та мотивації.

Злість та роздратування також є типовими емоційними реакціями молодших школярів, які зазвичай виникають у ситуаціях фрустрації або при зіткненні з перешкодами, що заважають їм досягти поставлених цілей. Діти можуть відчувати злість, якщо хтось порушує їх особистий простір або заважає у виконанні завдання. Злість супроводжується характерними фізіологічними реакціями, такими як почервоніння обличчя, підвищення тону голосу, а іноді й агресивними діями. Оскільки самоконтроль у цьому віці ще не досяг повного розвитку, злість може проявлятися відкрито і спрямовуватися як на предмети, так і на інших людей. Водночас саме злість у віці 6-9 років поступово набуває більш контрольованого характеру, і діти починають вчитися виражати її в соціально прийнятній формі, наприклад, через словесне вираження незгоди або конструктивні дії.

Страх є ще однією значущою емоційною реакцією для дітей молодшого шкільного віку. Страх може виникати в різних ситуаціях, таких як страх перед незнайомими людьми, новими умовами, а також у ситуаціях невизначеності.

Молодші школярі часто відчують страх перед відповідальністю, наприклад, коли вперше стикаються із самостійним виконанням завдань. Страх супроводжується вираженими фізіологічними реакціями, такими як серцебиття, тремтіння або уникання ситуації. Окрім того, страх може посилюватися під впливом виховання, якщо дорослі використовують страх як метод контролю або не підтримують дитину в ситуаціях, що провокують тривожні реакції. З віком, під впливом дорослих та соціальних норм, діти починають краще розуміти власні страхи та поступово вчать долати їх.

Сором і вина є складнішими емоціями, що формуються на базі вже розвиненої здатності до соціальної рефлексії. Вони з'являються у ситуаціях, коли дитина усвідомлює порушення соціальних норм або відчуває невідповідність своїх дій очікуванням дорослих. Ці емоції є результатом складних когнітивних процесів і вимагають розуміння соціальних ролей та правил, що у цьому віці тільки починає формуватися. Сором зазвичай проявляється через уникання зорового контакту, пригнічення голосу та поведінкові прояви, такі як схрещені руки або бажання сховатися. Емоція вини здатна стимулювати корекцію поведінки, оскільки дитина прагне уникнути подальшого негативного оцінювання [2, с. 9].

Емпатія є емоційною реакцією, що значно розвивається у дітей молодшого шкільного віку, оскільки вони починають відчувати емоційний стан інших і співпереживати їм. Цей процес пов'язаний із формуванням теорії свідомості, коли дитина починає усвідомлювати, що інші люди можуть відчувати ті самі або різні емоції. Емпатія виявляється у таких діях, як допомога, турбота, розділення радощів або смутку з іншими. Ця емоційна реакція значно залежить від виховання, моделі поведінки дорослих та міжособистісного досвіду. Діти, які спостерігають за позитивним прикладом емпатійної поведінки у дорослих, частіше проявляють подібні реакції, що сприяє зміцненню соціальних зв'язків та формуванню соціальної відповідальності.

Формування навичок соціальної адаптації через емоції у дітей молодшого шкільного віку є складним і багатогранним процесом, що тісно пов'язаний із віковими особливостями їхнього емоційного реагування. Дослідження цього

питання демонструє, що емоційна сфера дітей на початковому етапі шкільного навчання зазнає значних змін, які визначають здатність дитини ефективно інтегруватися в нове соціальне середовище, а також формувати соціальні ролі та навички комунікації. Вікові особливості емоційних реакцій молодших школярів включають їхню підвищену чутливість до соціальних стимулів, обмеженість у регуляції емоцій та схильність до інтенсивного переживання позитивних і негативних емоцій. Ці особливості відіграють вирішальну роль у процесі соціальної адаптації, що включає освоєння нових соціальних ролей, формування міжособистісних відносин та розвиток навичок співпраці [76, с. 47].

Одним із ключових аспектів емоційного розвитку дітей у цьому віці є формування здатності до усвідомлення власних емоцій і розуміння емоцій інших. Вплив цієї здатності на соціальну адаптацію обумовлений тим, що емоції виконують функцію комунікативного посередника між дитиною та її соціальним середовищем. У молодшому шкільному віці діти починають усвідомлювати значення емоційних сигналів, які надходять від оточення, і використовувати їх для орієнтації в соціальних ситуаціях. Наприклад, позитивні емоції, такі як радість або задоволення, можуть слугувати стимулом для участі в спільній діяльності, тоді як страх чи тривога сигналізують про можливі загрози чи конфлікти в соціальному оточенні. Відповідно, здатність дитини розпізнавати та інтерпретувати емоційні сигнали стає критичним фактором у формуванні навичок соціальної адаптації.

Соціальне середовище шкільного класу виступає як арена для прояву і розвитку емоційних реакцій дитини, сприяючи її адаптації через зміну її емоційної чутливості, здатності до саморегуляції та емпатії. Емоції дітей часто визначають їхнє місце в соціальній структурі класу, впливаючи на формування міжособистісних стосунків. Наприклад, діти, які демонструють позитивні емоції, зазвичай легше налагоджують контакти з однолітками, що сприяє їхній інтеграції у групові процеси. У свою чергу, негативні емоції, такі як агресія чи роздратування, можуть стати причиною соціальної ізоляції або конфліктів, ускладнюючи адаптацію. Важливо зазначити, що здатність дитини до регуляції власних емоцій

також впливає на те, наскільки ефективно вона може долати труднощі, пов'язані із соціальними викликами [53, с. 187].

Емоційні реакції дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язані з когнітивними процесами, такими як увага, пам'ять і мислення, що також відіграють значну роль у їхній соціальній адаптації. Наприклад, у процесі спільної діяльності діти вчаться співвідносити свої емоційні переживання із загальноприйнятими нормами та очікуваннями, формуючи навички соціального самоконтролю. Це стає можливим завдяки активному залученню механізмів емоційної регуляції, таких як усвідомлення власних емоцій, оцінка їхньої відповідності ситуації та вибір адекватних стратегій поведінки. У цьому контексті ключову роль відіграють педагогічні підходи, спрямовані на розвиток у дітей умінь розпізнавати й аналізувати емоційні стани, як власні, так і інших людей. Такі підходи сприяють формуванню у дітей навичок ефективної комунікації та кооперації, які є основою їхньої соціальної адаптації.

Аналіз вікових особливостей емоційних реакцій у молодших школярів також свідчить про важливість врахування індивідуальних відмінностей у розвитку їхньої емоційної сфери. Деякі діти демонструють високу емоційну лабільність, що проявляється у швидкій зміні настрою та схильності до імпульсивних реакцій. Інші, навпаки, характеризуються емоційною стабільністю, що допомагає їм зберігати рівновагу навіть у стресових ситуаціях. Ці відмінності зумовлюють необхідність індивідуалізованого підходу до навчання та виховання, що враховує емоційні потреби та можливості кожної дитини. Наприклад, для дітей із підвищеною тривожністю ефективними можуть бути стратегії, спрямовані на зниження рівня емоційного напруження через створення сприятливого психологічного клімату, тоді як для дітей із низькою емоційною чутливістю – підходи, які стимулюють їхню соціальну активність і емпатію.

Емоції дітей молодшого шкільного віку також виконують регуляторну функцію у процесі формування їхніх соціальних ролей. Здатність дитини адаптуватися до нових умов шкільного середовища залежить від того, наскільки вона може прийняти та освоїти очікувані від неї соціальні ролі, такі як роль учня,

друга чи члена колективу. Цей процес тісно пов'язаний із її емоційним ставленням до цих ролей. Наприклад, позитивне ставлення до навчання і взаємодії з учителем сприяє активнішому залученню дитини в навчальний процес і формуванню почуття відповідальності. У той же час, негативні емоційні переживання, пов'язані зі страхом невдачі чи відчуттям соціального тиску, можуть стати перешкодою для ефективного виконання дитиною соціальних ролей [45, с. 24].

Роль гри у розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку є одним із центральних аспектів дослідження взаємозв'язку між емоційним і соціальним розвитком. Гра, як універсальний феномен дитячої діяльності, створює оптимальні умови для формування базових компонентів емоційного інтелекту: розуміння, вираження, усвідомлення та регуляції емоцій. Вона виступає інтегративним механізмом, який сприяє поєднанню когнітивних і афективних процесів, формуючи у дітей здатність до рефлексії власних емоційних станів та емпатійного розуміння почуттів інших людей. У молодшому шкільному віці особливості емоційного реагування дітей створюють сприятливий ґрунт для використання ігор як методологічного інструменту розвитку емоційного інтелекту.

На цьому віковому етапі емоційні реакції дітей відзначаються яскравістю, експресивністю і нестабільністю, що пов'язано з обмеженістю їхньої здатності до регуляції емоційних станів. Гра надає безпечний і контрольований простір, у якому дитина може експериментувати з різними емоційними станами, вчитися їх ідентифікувати та виражати. Наприклад, рольові ігри, які імітують ситуації з реального життя, дозволяють дітям не лише вивчати соціально прийнятні способи прояву емоцій, а й усвідомлювати, як їхні емоції впливають на поведінку інших. Через виконання соціальних ролей діти здобувають навички рефлексії та формують когнітивну основу для емпатії. Це виявляється у здатності розуміти і враховувати емоційні переживання інших учасників гри, що має критичне значення для розвитку навичок соціальної взаємодії.

Роль гри у формуванні емоційного інтелекту також пов'язана із розвитком здатності до емоційної саморегуляції. Стратегічні ігри, які вимагають довгострокового планування та оцінки наслідків своїх дій, допомагають дітям

розвивати терплячість, витримку і контроль над імпульсивними реакціями. Такі ігри сприяють усвідомленню зв'язку між емоційними станами і поведінкою, формуючи навички їх корекції залежно від ситуації. Наприклад, в умовах командних ігор, де успіх залежить від узгодженості дій усіх учасників, діти вчаться придушувати прояви гніву або роздратування, аби не порушити гармонію групової взаємодії. Таким чином, гра забезпечує природний контекст для розвитку поведінкових стратегій, які дозволяють ефективно регулювати емоційні реакції.

Особливе значення має вплив ігор на розвиток здатності до вербального вираження емоцій. У дітей молодшого шкільного віку обмежений словниковий запас для опису власних почуттів, що ускладнює їх спілкування у соціальному середовищі. Ігрові ситуації, які передбачають обговорення емоційних станів персонажів або результатів гри, створюють умови для розширення емоційного словника дітей. Це сприяє більш точному й усвідомленому вираженню своїх почуттів, що є основою для формування ефективної комунікації. Наприклад, у процесі спільного обговорення діти отримують можливість аналізувати свої емоційні реакції та отримувати зворотний зв'язок від інших учасників, що сприяє глибшому усвідомленню їхніх емоційних переживань [69, с. 18].

Гра також виступає засобом для формування у дітей навичок розв'язання конфліктів, що є невід'ємною частиною емоційного інтелекту. У ситуаціях, коли діти стикаються із суперечностями або різними точками зору в ігровому процесі, вони змушені шукати способи вирішення конфлікту, які враховують як їхні власні емоційні потреби, так і почуття інших учасників. Це сприяє розвитку таких соціально-емоційних компетенцій, як здатність до компромісу, емпатія та розуміння значення взаємної поваги. Таким чином, гра виконує функцію моделювання реальних соціальних ситуацій, у яких діти можуть тренувати свої навички ефективної взаємодії.

Аналіз ігрової діяльності дітей молодшого шкільного віку також вказує на те, що її вплив на розвиток емоційного інтелекту залежить від специфіки ігор і їхньої організації. Наприклад, ігри, які передбачають спільну діяльність і кооперацію, більшою мірою сприяють формуванню навичок емпатії і командної роботи, тоді як

індивідуальні ігри стимулюють розвиток емоційної саморефлексії та регуляції. При цьому важливо враховувати, що ефективність гри як засобу розвитку емоційного інтелекту значною мірою залежить від участі дорослих у цьому процесі. Вчителі та батьки можуть виступати модераторами ігрових ситуацій, допомагаючи дітям аналізувати їхні емоційні реакції та пропонуючи оптимальні стратегії поведінки.

Гра, як форма діяльності, забезпечує ідеальні умови для гармонійного розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, дозволяючи їм інтегрувати емоційні переживання у систему соціальних взаємин. Емоційний інтелект, сформований через гру, стає основою для успішної адаптації дитини до соціального середовища, забезпечуючи її здатність до ефективної комунікації, регуляції поведінки та розв'язання міжособистісних конфліктів. Взаємозв'язок між грою та емоційним інтелектом підтверджує важливість системного підходу до організації ігрової діяльності у навчальному процесі, що враховує вікові особливості дітей та їхні індивідуальні емоційні потреби.

Вплив культурного контексту на емоційний розвиток дітей молодшого шкільного віку є складним явищем, що визначається специфікою сімейних і суспільних цінностей, норм та очікувань. Емоційні реакції дітей формуються у взаємодії із соціальним середовищем, у якому вони зростають, і це середовище обумовлене особливостями культурних традицій та усталених моделей поведінки. Вікові особливості емоційних реакцій молодших школярів відображають вплив як генетичних факторів, так і культурного контексту, що проявляється у способах вираження емоцій, їх регуляції та інтерпретації. Сімейні традиції та культурні настанови відіграють визначальну роль у тому, як діти вчаться розуміти, усвідомлювати й висловлювати свої емоції, а також у їхніх реакціях на емоційні сигнали інших [62, с. 49].

Культурний контекст задає рамки для прийнятних способів прояву емоцій і визначає, які емоції вважаються соціально бажаними або небажаними. Наприклад, у культурах з переважанням колективістичних цінностей (наприклад, азійських суспільствах) діти з раннього віку навчаються стримувати вираження індивідуальних емоцій, особливо таких, як гнів або роздратування, з метою

збереження гармонії в групі. Натомість у культурах з переважанням індивідуалістичних цінностей (зокрема, у західних країнах) заохочується відкритість у вираженні емоцій, особливо тих, що пов'язані із самоствердженням і незалежністю. Такі відмінності впливають не лише на емоційну експресію, а й на способи саморегуляції, які діти використовують для контролю своїх емоційних станів.

Сімейні традиції є одним із ключових механізмів, через які культурні цінності транслуються до дитини. Наприклад, у сім'ях, де значна увага приділяється повазі до старших і субординації, діти зазвичай навчаються виявляти вдячність і повагу у своїх емоційних реакціях навіть у ситуаціях, які викликають фрустрацію чи незгоду. Натомість у сім'ях, де заохочується рівноправність у стосунках між поколіннями, діти можуть демонструвати більшу відкритість у вираженні своїх потреб і почуттів. Такі моделі закріплюються через повторювану взаємодію в сімейному середовищі і впливають на формування загальних емоційних установок дитини.

Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку створюють підґрунтя для інтенсивного засвоєння культурно обумовлених норм емоційного вираження. На цьому етапі діти активно наслідують поведінкові зразки дорослих і починають свідомо аналізувати наслідки своїх емоційних реакцій у соціальних взаємодіях. Вплив культурного контексту виявляється через мовні засоби, які використовуються для опису емоцій, стиль спілкування у сім'ї та способи вирішення конфліктів. Наприклад, у деяких культурах для позначення емоційного стану використовуються багатозначні поняття, що враховують соціальний контекст, у якому виникає певне почуття. Такі лінгвістичні особливості сприяють формуванню у дітей чутливості до нюансів емоційного спілкування і допомагають їм краще розуміти почуття інших.

Культурні відмінності також впливають на рівень прийнятності та частоту прояву певних емоцій у різних соціальних ситуаціях. Наприклад, у суспільствах, які надають перевагу соціальній гармонії, діти вчаться стримувати прояви радикально негативних емоцій у публічних ситуаціях, що розвиває у них навички

емоційної саморегуляції. У той же час, в індивідуалістичних культурах діти отримують більше можливостей для відкритого обговорення своїх емоційних переживань, що сприяє розвитку їхньої емоційної самосвідомості. Такі особливості визначають специфіку емоційних реакцій дітей у різних культурах і впливають на їхнє сприйняття емоційного світу оточення [54, с. 5].

Аналіз також показує, що культурний контекст впливає на розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку. У культурах із колективістичною орієнтацією діти демонструють більшу схильність до емпатійного розуміння почуттів інших, оскільки соціальні норми підкреслюють взаємозалежність і необхідність підтримання добрих стосунків у групі. У таких культурах акцент робиться на соціальних емоціях, таких як співчуття, вдячність і сором, які регулюють поведінку дитини у взаємодії з іншими. Натомість у індивідуалістичних культурах емпатія розглядається більше як особистісна риса, що формується через розвиток індивідуальної автономії та здатності до саморефлексії.

Культурний контекст впливає не лише на форми емоційного вираження, а й на стратегії навчання емоційної регуляції. Наприклад, у сім'ях, де використовується авторитарний стиль виховання, діти часто стикаються з обмеженнями у вираженні своїх почуттів, що може призводити до формування внутрішньої емоційної напруженості. У протилежність цьому, демократичний стиль виховання сприяє створенню умов, у яких діти можуть відкрито обговорювати свої емоції, отримуючи підтримку і зворотний зв'язок від дорослих. Ці відмінності впливають на емоційну пластичність дитини, її здатність адаптувати свої емоційні реакції до контексту і формувати стійкі міжособистісні стосунки.

Взаємозв'язок між емоціями та когнітивними функціями у дітей молодшого шкільного віку є центральним аспектом розуміння механізмів їхнього емоційного розвитку. Емоційні реакції дітей на цьому етапі не лише впливають на їхню поведінку та взаємодію з навколишнім середовищем, але й визначаються станом розвитку пам'яті, мислення та уваги. Когнітивні функції, які активно розвиваються у молодшому шкільному віці, виконують регуляторну роль у формуванні емоційних переживань, впливаючи на їхню глибину, тривалість і складність.

Водночас емоційні стани дітей, як-от радість, тривога чи роздратування, можуть модулювати функціонування когнітивних процесів, посилюючи або, навпаки, знижуючи їхню ефективність.

Розвиток пам'яті є критичним фактором, який впливає на емоційну сферу дітей. У молодшому шкільному віці формується здатність до довготривалого збереження інформації, що дозволяє дітям асоціювати певні події з емоційними переживаннями, накопичувати досвід і використовувати його у схожих ситуаціях. Наприклад, позитивний емоційний досвід, пов'язаний із успішним виконанням завдання, може зберігатися у пам'яті дитини як позитивна асоціація, що мотивує до подальшої активності у схожих умовах. Натомість негативні емоційні переживання, якщо вони залишаються неусвідомленими або нерозв'язаними, можуть фіксуватися у пам'яті та проявлятися як тривога чи уникання певних видів діяльності. Такий вплив пам'яті на емоційний стан зумовлений розвитком механізмів когнітивної рефлексії, які дозволяють дитині оцінювати свій емоційний досвід у контексті минулих подій.

Мислення як когнітивна функція також тісно пов'язане з емоційною сферою і визначає здатність дитини до аналізу й інтерпретації своїх емоційних станів. У цьому віці у дітей розвивається здатність до логічного мислення та розуміння причинно-наслідкових зв'язків, що дозволяє їм усвідомлювати, як певні дії чи ситуації викликають конкретні емоційні реакції. Наприклад, дитина може зрозуміти, що невдача у грі викликає відчуття смутку або розчарування, і водночас почати шукати способи уникнення таких емоційних станів у майбутньому. Цей процес сприяє розвитку емоційної регуляції, адже він базується на когнітивній здатності передбачати емоційні наслідки своїх дій і обирати поведінкові стратегії, які сприяють емоційному благополуччю [66, с. 5].

Особливе значення у взаємозв'язку між емоціями та когнітивними функціями має увага. Увага виконує функцію фільтрації емоційно значущої інформації, дозволяючи дитині зосередитися на тих аспектах ситуації, які найбільше відповідають її емоційним потребам або інтересам. Наприклад, якщо дитина відчуває інтерес до певної теми, вона буде спрямовувати свою увагу на

інформацію, яка викликає позитивні емоційні переживання, і, навпаки, уникати матеріалу, що асоціюється з негативними емоціями. У цьому контексті розвиток механізмів довільної уваги у молодшому шкільному віці створює умови для свідомого управління емоційними станами, дозволяючи дитині ефективніше долати стресові або фрустраційні ситуації.

З іншого боку, емоції здатні безпосередньо впливати на функціонування когнітивних процесів, модулюючи їхню інтенсивність і якість. Наприклад, позитивні емоційні стани, такі як радість або задоволення, можуть стимулювати когнітивну активність, підвищуючи рівень концентрації уваги та покращуючи здатність до засвоєння нової інформації. Натомість сильні негативні емоції, як-от страх або гнів, можуть обмежувати когнітивні ресурси, звужуючи поле уваги та знижуючи ефективність мислення. Такі ефекти зумовлені функціональною взаємодією між емоційною та когнітивною системами, яка забезпечується спільною діяльністю структур мозку, зокрема префронтальної кори і лімбічної системи.

Розвиток когнітивних функцій також впливає на здатність дітей до емпатії, яка є важливим компонентом їхнього емоційного розвитку. Уміння поставити себе на місце іншого та усвідомити його емоційні переживання залежить від рівня розвитку теорії розуму і здатності до абстрактного мислення. У молодшому шкільному віці діти починають краще розуміти, що інші люди можуть мати емоції, які відрізняються від їхніх власних, що стимулює формування соціальних навичок і здатності до емоційного співпереживання. Цей процес, у свою чергу, впливає на емоційні реакції дитини, допомагаючи їй краще контролювати свої емоційні імпульси у міжособистісних взаємодіях.

1.2. Переживання особистості: структура, особливості динаміки та вплив на психологічний розвиток дитини

Переживання є одним із ключових компонентів психологічного розвитку дитини, що впливає на формування особистості, індивідуальні реакції та соціальні

взаємодії. У дітей молодшого шкільного віку переживання починають набувати більшої складності та структури, що обумовлено переходом від елементарних емоційних реакцій до розвиненого внутрішнього емоційного життя. Структура переживань охоплює три основні компоненти: емоційний, когнітивний та мотиваційний, кожен з яких виконує свою функцію в процесі особистісного розвитку, формуючи цілісний досвід і забезпечуючи адаптивні можливості для соціальної інтеграції та подальшого самоствердження дитини [15, с. 44].

Емоційний компонент переживань є первинною реакцією на зовнішні стимули та внутрішні потреби, яка проявляється у вигляді емоційних станів і реакцій. У молодшому шкільному віці емоційний компонент переживань усе ще залишається досить інтенсивним, проте стає більш диференційованим. Емоційні реакції набувають різного забарвлення в залежності від типу ситуації та соціального контексту, в якому опиняється дитина. Наприклад, переживання радості, успіху, співпереживання або розчарування можуть змінюватися залежно від стосунків із батьками, однолітками та вчителями. Емоційний аспект переживань є безпосереднім і часто автоматичним процесом, однак у поєднанні з когнітивними та мотиваційними компонентами він формує більш складні емоційні стани, такі як гордість, вина або сором. Саме завдяки цьому компоненту відбувається поглиблення емоційної чутливості, що сприяє розвитку емпатії та здатності до співчуття.

Когнітивний компонент переживань представляє собою процес осмислення емоційних станів і ситуацій, з якими стикається дитина. На цьому рівні переживання стають об'єктом розумового аналізу, що дозволяє дитині створювати певні смислові структури, які визначають її подальшу поведінку та взаємодії. У молодшому шкільному віці когнітивний аспект переживань тільки починає розвиватися, що значно розширює можливості дитини в розумінні власних і чужих емоцій. Діти вчаться аналізувати свої реакції, співвідносити їх із соціальними нормами, а також формулювати певні висновки, які стають базою для поведінкових патернів. Наприклад, у ситуаціях конфлікту дитина може зрозуміти, що агресивна поведінка не сприяє позитивним стосункам із однолітками, що, у свою чергу,

стимулює розвиток більш адаптивних форм поведінки. Когнітивний компонент переживань є важливим фактором, який забезпечує узгодженість емоційного досвіду дитини з її світоглядом, цінностями та уявленнями про себе [6, с. 30].

Мотиваційний компонент переживань є тією складовою, яка надає переживанням дитини спрямованості та значення, впливаючи на її прагнення, бажання і цілі. Мотивація, яка формується в контексті переживань, стимулює дитину до певної діяльності або, навпаки, стримує від дій, що можуть бути небажаними або конфліктними. Наприклад, переживання успіху підвищує мотивацію до навчання, тоді як переживання сорому за невиконане завдання може призвести до зниження самооцінки і, як наслідок, зменшення навчальної мотивації. У молодшому шкільному віці мотиваційний компонент переживань відіграє значну роль у формуванні ціннісних орієнтирів дитини, впливаючи на її інтереси, вибір друзів, а також на відношення до процесу навчання та самопізнання. Саме мотиваційний аспект переживань формує основу для саморегуляції, розвитку відповідальності та формування стійких особистісних установок, які є ключовими для успішного соціального розвитку дитини.

Динаміка переживань у дітей молодшого шкільного віку зазнає значних змін у процесі дорослішання, що обумовлено розвитком когнітивних функцій, розширенням соціального досвіду та зміною взаємовідносин з однолітками і дорослими. У ранньому шкільному віці переживання здебільшого мають ситуативний характер і залежать від конкретних подій, що відбуваються в оточенні дитини. Однак, поступово вони стають більш стійкими та набувають тривалого характеру, що сприяє розвитку стійких емоційних патернів. Наприклад, почуття задоволення від досягнень може стати джерелом постійного інтересу до навчання, тоді як переживання невдачі - стимулом для подолання труднощів. Така динаміка переживань є відображенням активного процесу особистісного зростання, оскільки дитина вчиться аналізувати свої емоції, знаходити способи подолання стресових ситуацій і зміцнювати свою емоційну стійкість [19, с. 2].

Переживання дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язані з розвитком самооцінки та формуванням самосвідомості. З віком діти починають надавати

особливе значення тому, як їх сприймають інші, що посилює емоційну чутливість до оцінювання з боку однолітків і дорослих. Такі переживання, як гордість або сором, сприяють формуванню позитивного або негативного образу «Я», що впливає на загальний емоційний фон та рівень особистісної стабільності. У випадках, коли дитина отримує підтримку та схвалення, переживання стають джерелом позитивного досвіду, тоді як постійна критика або ігнорування можуть призводити до розвитку невпевненості в собі та емоційної нестабільності. Динаміка переживань на цьому етапі є особливою, оскільки дитина починає усвідомлювати свою унікальність, що відображається у прагненні до самореалізації та самовдосконалення.

Значний вплив на динаміку переживань має соціальне середовище дитини, оскільки саме воно визначає ціннісні орієнтири, норми поведінки та моделі емоційного реагування. Взаємовідносини з однолітками, рольові взаємодії у групах і спілкування з дорослими допомагають дитині розширити свій емоційний досвід, що сприяє адаптації до соціальних стандартів і формуванню емоційної гнучкості. Наприклад, у процесі гри або спільної діяльності діти вчаться ділитися, співпереживати, а також вирішувати конфлікти, що стимулює розвиток навичок емоційної саморегуляції. Цей соціальний досвід є основою для формування стійких емоційних установок, які будуть визначати поведінкові реакції дитини в майбутньому.

Формування тривалих емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку є складним процесом, що базується на динаміці переходу від ситуативних емоцій до стійких настроїв. Цей процес зумовлюється взаємодією багатьох факторів, таких як особливості індивідуального емоційного реагування, структура особистості дитини, соціальні впливи та когнітивні механізми. Перехід від ситуативних емоцій, які є миттєвими реакціями на конкретні стимули, до тривалих емоційних станів, що формують загальний психологічний фон, характеризується поступовим накопиченням емоційного досвіду і його інтеграцією у більш загальну картину світу дитини. Цей процес суттєво впливає на формування особистісних рис, навчальну мотивацію та якість міжособистісної взаємодії.

На початковому етапі емоційні реакції дітей молодшого шкільного віку відзначаються яскравою ситуативністю та високою інтенсивністю. Наприклад, радість від отримання схвалення або смуток через невдачу є типовими прикладами ситуативних емоцій, які швидко виникають і так само швидко згасають. Проте з часом емоційні реакції набувають стійкішого характеру, оскільки когнітивні механізми, такі як пам'ять, увага та мислення, починають інтегрувати ці переживання у стійкі патерни. Так, повторювані позитивні емоції у навчальній діяльності можуть призводити до формування впевненості у власних силах, тоді як часті негативні переживання можуть спричинити зниження самооцінки та схильність до тривожності [64, с. 96].

Особливістю формування тривалих емоційних станів є вплив соціального середовища, зокрема сім'ї, школи та взаємодії з однолітками. У сімейному контексті діти засвоюють базові емоційні моделі, які визначають їхню здатність до регуляції емоційних станів. Наприклад, у сім'ях із позитивним емоційним кліматом діти частіше демонструють стійкі оптимістичні настрої, тоді як у сім'ях із високим рівнем конфліктності формуються схильність до тривожності або апатії. У шкільному середовищі, де діти стикаються з новими вимогами та соціальними ролями, емоційні стани багато в чому залежать від підтримки вчителя та успішності у навчальній діяльності. Наприклад, стабільне заохочення з боку педагога сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, тоді як часта критика може стати причиною тривалих негативних емоційних станів.

Когнітивні механізми відіграють ключову роль у переході від ситуативних емоцій до тривалих настроїв. Розвиток пам'яті у дітей молодшого шкільного віку забезпечує здатність зберігати і накопичувати емоційний досвід, який стає основою для формування стійких емоційних патернів. Наприклад, дитина, яка регулярно отримує позитивний зворотний зв'язок від дорослих, поступово формує позитивну установку щодо своїх здібностей, що впливає на її загальний психологічний фон. Водночас механізми уваги дозволяють дитині зосереджуватися на тих аспектах ситуації, які мають емоційне значення, що також сприяє формуванню тривалих емоційних станів.

Мислення, як ще один когнітивний компонент, забезпечує здатність дитини до аналізу та інтерпретації своїх емоційних переживань. У молодшому шкільному віці діти починають розуміти причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями та емоційними станами, що дозволяє їм свідомо регулювати свої настрої. Наприклад, усвідомлення того, що наполеглива праця у навчанні приносить радість від досягнення успіху, сприяє формуванню мотиваційної стійкості та позитивного емоційного фону. Такий когнітивний підхід до емоційної регуляції допомагає дітям уникати затяжних негативних емоційних станів, які можуть перешкоджати їхньому особистісному розвитку [82, с. 70].

Тривалі емоційні стани також тісно пов'язані із формуванням особистісних характеристик, таких як емоційна стабільність, оптимізм чи схильність до тривожності. Повторювані емоційні переживання закріплюються у вигляді стійких психологічних установок, які визначають ставлення дитини до себе, інших людей та світу в цілому. Наприклад, дитина, яка часто відчуває підтримку та розуміння з боку дорослих, формує позитивну самооцінку та почуття безпеки, тоді як відсутність такої підтримки може призводити до емоційної нестабільності. Таким чином, формування тривалих емоційних станів є інтегральною частиною розвитку особистості, що впливає на загальний рівень її психологічного благополуччя.

Підвищення ролі мотиваційного компонента у переживаннях дітей молодшого шкільного віку визначає специфіку їхнього емоційного та когнітивного розвитку, сприяючи поступовому формуванню зрілих емоційних реакцій і адаптивної поведінки. У цьому віковому періоді мотивація починає виконувати роль системоутворювального чинника, який визначає характер емоційних реакцій дитини на зовнішні стимули. Взаємозв'язок між внутрішніми прагненнями, цінностями і переживаннями дитини відображає процес інтеграції емоційної та мотиваційної сфер, що впливає на формування її особистісних установок і поведінкових стратегій. Цей процес забезпечується розвитком самосвідомості, здатністю до рефлексії, а також зростанням ролі соціальних взаємодій, які задають нові контексти для реалізації мотиваційних цілей.

У молодшому шкільному віці мотиваційна сфера починає значною мірою визначати переживання дитини, модулюючи її емоційні реакції залежно від ступеня відповідності зовнішніх стимулів її внутрішнім прагненням і очікуванням. Потреби у визнанні, успіху, автономії та належності до соціальної групи стають основними мотивами, які структурують емоційні переживання. Якщо ситуація відповідає цим мотиваційним установкам, емоційна реакція дитини набуває позитивного забарвлення, а у разі конфлікту між зовнішніми вимогами та внутрішніми прагненнями може виникати роздратування, тривога чи фрустрація. Такі реакції є наслідком складного процесу оцінки ситуації, який базується на когнітивних механізмах аналізу та порівняння очікувань із реальними обставинами [74, с. 39].

Мотиваційний компонент переживань тісно пов'язаний із розвитком ціннісно-сислової сфери дитини, яка починає визначати її ставлення до навколишнього світу. У цьому віковому періоді діти поступово освоюють соціально-культурні цінності, які інтегруються в їхню мотиваційну систему і впливають на вибір цілей, способів їх досягнення та оцінку результатів. Цей процес формує внутрішню мотивацію, яка стає основою для саморегуляції емоцій і поведінки. В умовах навчальної діяльності це проявляється у прагненні дитини до успіху, яке супроводжується переживанням задоволення від досягнень або смутком через невдачі. Такі емоційні реакції є регуляторами, які спрямовують поведінкову активність і підвищують рівень включеності дитини у соціальну взаємодію.

Значну роль у формуванні мотиваційного компонента переживань відіграють соціальні очікування та зворотний зв'язок, який дитина отримує від оточуючих. Позитивне підкріплення від батьків, учителів і однолітків сприяє формуванню позитивного емоційного фону, який підтримує прагнення до досягнення мети. Натомість негативний зворотний зв'язок може викликати емоції розчарування або тривоги, що у довгостроковій перспективі може знижувати рівень мотивації. Водночас здатність дитини до самостійного визначення цілей і оцінки їхньої досяжності є ключовим фактором у формуванні стійких мотиваційних установок, які визначають емоційний характер її переживань.

Розвиток когнітивних функцій, таких як мислення, пам'ять і увага, забезпечує більш складну інтеграцію мотиваційного та емоційного компонентів. У молодшому шкільному віці діти здатні передбачати можливі наслідки своїх дій, що дозволяє їм регулювати емоційні реакції у відповідності до довгострокових цілей. Здатність до планування і контролю своєї діяльності, яка формується на основі розвитку виконавчих функцій, сприяє появі усвідомлених переживань, пов'язаних із досягненням або недосягненням бажаного результату. Такі переживання характеризуються стійкістю і впливають на формування загального психологічного фону дитини, її самооцінки та стратегії взаємодії з оточенням.

Підвищення ролі мотиваційного компонента також виявляється у здатності дитини до саморефлексії, яка дозволяє їй аналізувати свої внутрішні прагнення та співвідносити їх із зовнішніми обставинами. Це сприяє формуванню внутрішньої відповідальності за свої емоційні стани та поведінку. Діти починають усвідомлювати, що їхні емоції залежать не лише від зовнішніх умов, а й від способів, якими вони реагують на ці умови. Така усвідомленість є основою для формування зрілих емоційних реакцій, які стають більш адаптивними та відповідними соціальним нормам [71, с. 29].

Взаємодія самосвідомості та емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку є фундаментальним аспектом їхнього психологічного розвитку, який визначає динаміку формування зрілих емоційних переживань. Самосвідомість виступає ключовим механізмом, що забезпечує здатність дитини до усвідомлення власних емоційних станів, їхньої ролі у формуванні поведінкових стратегій та впливу на соціальні взаємодії. У цьому віці діти поступово переходять від спонтанного емоційного реагування до більш структурованих і рефлексивних переживань, що пов'язано із зростанням їхньої когнітивної зрілості та здатності інтегрувати емоційний досвід у загальний контекст свого життя.

Розвиток самосвідомості починається з усвідомлення дитиною власного «Я», яке формується під впливом соціальних взаємодій, зворотного зв'язку та оцінки з боку дорослих і однолітків. У цьому контексті емоції стають своєрідним посередником, який забезпечує зв'язок між самосприйняттям дитини та її

поведінкою. Емоційні переживання, викликані певними ситуаціями, допомагають дитині ідентифікувати свої сильні та слабкі сторони, формуючи базу для саморефлексії та подальшого розвитку самосвідомості. Так, почуття задоволення чи гордості за досягнення зміцнює позитивну самооцінку, тоді як переживання фрустрації або провини стимулюють аналіз причин невдач і пошук шляхів їх подолання.

Зростання ролі самосвідомості у формуванні емоційних переживань тісно пов'язане з розвитком когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять і мислення. Діти молодшого шкільного віку починають усвідомлювати, що їхні емоції є реакцією на певні події або обставини, і вчаться аналізувати ці зв'язки. Це дозволяє їм не лише контролювати свої емоційні імпульси, але й більш осмислено підходити до вибору поведінкових стратегій. Наприклад, усвідомлення того, що злість чи роздратування можуть призвести до конфлікту, стимулює дитину до пошуку альтернативних способів вираження своїх почуттів, таких як вербальне пояснення своїх переживань.

Емоційна сфера дитини у цьому віці зазнає суттєвих змін, які зумовлені зростанням здатності до диференціації та класифікації емоційних станів. Діти починають розрізняти складніші емоційні переживання, такі як вдячність, сором чи співчуття, і усвідомлювати їхній вплив на міжособистісні стосунки. Цей процес сприяє формуванню емпатії, яка є основою для розвитку зрілих емоційних переживань. Емпатія, як здатність розуміти і враховувати почуття інших людей, безпосередньо пов'язана із самосвідомістю, оскільки вимагає від дитини здатності рефлексувати власні емоційні стани та співвідносити їх із емоціями інших [63, с. 1].

Взаємодія самосвідомості та емоційної сфери також проявляється у формуванні здатності до емоційної регуляції, яка є критичною для адаптації до соціальних умов. У цьому віковому періоді діти вчаться свідомо контролювати інтенсивність своїх емоційних реакцій і обирати способи їхнього вираження, які відповідають соціальним нормам. Цей процес значною мірою залежить від рівня розвитку самосвідомості, яка дозволяє дитині оцінювати адекватність своїх

емоційних проявів та їхні наслідки для соціальних взаємодій. Наприклад, здатність усвідомлювати, що певні емоції можуть викликати негативну реакцію з боку оточення, стимулює дитину до пошуку конструктивних способів вирішення емоційних конфліктів.

Роль самосвідомості у формуванні зрілих емоційних переживань також проявляється через розвиток здатності до прогнозування емоційних наслідків своїх дій. Діти починають розуміти, що їхня поведінка може впливати на емоційний стан інших, що сприяє формуванню відповідальності за свої дії. Така здатність є важливим етапом у розвитку моральної свідомості, оскільки вона пов'язана з усвідомленням етичних норм і соціальних очікувань. Усвідомлення власної відповідальності за емоційний стан оточення формує у дитини стійкі установки, які впливають на характер її переживань та сприяють розвитку морально-емоційної зрілості.

Взаємодія самосвідомості та емоційної сфери також впливає на процес формування особистісної ідентичності дитини, яка є одним із ключових аспектів психологічного розвитку. Емоційні переживання стають інструментом, через який дитина осмислює своє місце у соціальному середовищі, визначає свої цінності, цілі та пріоритети. У цьому контексті емоції виконують функцію інтеграції досвіду, допомагаючи дитині формувати цілісне уявлення про себе та свою взаємодію зі світом.

1.3. Психологічні механізми та прояви негативних переживань у дітей

Психологічні механізми виникнення негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку є складною системою взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів, які викликають негативні емоційні стани. Зазвичай, такі переживання можуть бути пов'язані з різними аспектами життя дитини, зокрема, зі шкільною діяльністю, соціальними взаємодіями з однолітками та сімейним середовищем. Серед основних психологічних причин виникнення негативних емоцій у дітей молодшого шкільного віку можна виділити фрустрацію потреби у визнанні, страх

невдачі, соціальну невпевненість, емоційне напруження та несприятливе середовище, що сприяє виникненню цих переживань. На цьому етапі розвитку дитина ще не володіє повним арсеналом навичок емоційного самоконтролю, тому негативні переживання можуть викликати сильні емоційні реакції та глибокі внутрішні конфлікти [11, с. 48].

Одним із психологічних механізмів, що викликає негативні переживання, є фрустрація потреби у визнанні з боку дорослих та однолітків. Діти цього віку активно шукають підтвердження своєї успішності та соціальної значущості, тому відсутність схвалення або критика можуть призводити до появи таких негативних емоцій, як розчарування, сором та занижена самооцінка. Крім того, фрустрація соціальної потреби у прийнятті з боку однолітків часто викликає тривогу та страх соціальної ізоляції. Це пояснюється тим, що у віці 6-9 років діти починають усвідомлювати важливість соціальних зв'язків і прагнуть інтегруватися у групу, знаходячи своє місце в системі соціальних взаємовідносин. Невдачі в цьому процесі, такі як конфлікти або відмова з боку однолітків, можуть викликати тривожність та агресивність, що є своєрідною захисною реакцією на незадоволені соціальні потреби.

Страх невдачі є ще одним механізмом, який часто спричиняє виникнення негативних емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку. Шкільна діяльність вимагає від дитини високого рівня зосередженості, дисципліни та самоконтролю, що іноді призводить до виникнення ситуацій, у яких дитина може відчувати себе недостатньо компетентною. У цьому випадку виникає емоція страху, що має комплексний характер: дитина боїться як самої невдачі, так і можливої негативної оцінки з боку дорослих. Психологічний механізм цього страху пов'язаний із тим, що діти ще не здатні об'єктивно оцінювати свої здібності, і часто їхні очікування або оцінки надмірно залежать від зовнішнього зворотного зв'язку. Страх невдачі, як правило, викликає емоційне напруження, яке може призвести до уникання певних видів діяльності або навіть до зниження загальної мотивації до навчання, оскільки дитина прагне уникнути можливих негативних переживань [29, с. 86].

Серед інших механізмів виникнення негативних переживань слід відзначити емоційне напруження, пов'язане з перевантаженням психіки дитини. У молодшому шкільному віці діти часто стикаються з новими для них вимогами та обов'язками, що може викликати перевантаження і, як наслідок, емоційну нестабільність. Виникає стан емоційного стресу, що проявляється в підвищеній збудливості, зниженій увазі та схильності до швидких емоційних реакцій на зовнішні стимули. Такий стан може виникати через надмірні навантаження, тиск з боку батьків або вчителів, а також через відсутність часу на відпочинок і розваги, що також є необхідними для гармонійного розвитку дитини. Таким чином, емоційне напруження створює передумови для виникнення тривожних станів, що в подальшому можуть перерости в стійкі негативні емоційні переживання.

Прояви негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку є різноманітними та можуть відрізнятися залежно від індивідуальних особливостей дитини та типу ситуації. Негативні емоційні стани часто проявляються у вигляді поведінкових реакцій, таких як агресивність, замкнутість, підвищена плаксивість або схильність до уникнення соціальних контактів. Наприклад, дитина, яка переживає розчарування або злість через неуспіх у навчанні, може почати уникати виконання завдань або виявляти агресію до однолітків, намагаючись компенсувати внутрішню незадоволеність власними результатами. Водночас, інші діти можуть демонструвати замкнутість та уникати активних соціальних контактів, що свідчить про виникнення внутрішніх конфліктів і негативного ставлення до себе.

Негативні переживання також можуть мати негативний вплив на соціальні взаємодії дитини. Наприклад, діти, які переживають страх або тривогу через можливість негативного оцінювання з боку однолітків, можуть уникати участі в спільних іграх або заходах, що призводить до соціальної ізоляції та зниження впевненості у власних силах. Часті конфлікти з однолітками, які виникають на тлі негативних емоцій, також сприяють формуванню стійких емоційних патернів, таких як недовіра або ворожість до інших. Такі діти можуть проявляти агресивність або байдужість до оточуючих, що ускладнює їхню інтеграцію в соціальні групи та негативно позначається на загальному соціальному розвитку [9, с. 290].

Негативні переживання впливають також і на навчальну діяльність дитини. Психологічний стрес, спричинений страхом невдачі або розчаруванням від невідповідності очікуванням, часто призводить до зниження когнітивної активності та погіршення концентрації уваги. У такому стані діти стають менш здатними до виконання складних завдань, оскільки негативні емоції пригнічують їхнє бажання докладати зусилля для досягнення успіху. Втрата інтересу до навчання, яка виникає на тлі частих негативних переживань, є одним із найбільш поширених проявів, що вимагає особливої уваги з боку дорослих. Погіршення навчальної мотивації може призвести до негативних наслідків, таких як зниження академічної успішності, пасивність на уроках і відсутність інтересу до знань.

Вплив шкільного середовища на формування негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку обумовлений низкою факторів, які зумовлюють специфіку їхньої емоційної реактивності та поведінкових проявів. Шкільне середовище, як складна соціально-освітня структура, створює умови для формування як позитивних, так і негативних емоційних станів. Одним із ключових джерел виникнення негативних переживань є система оцінювання, яка функціонує як інструмент соціального порівняння і визнання, але водночас може ставати чинником фрустрації та емоційної напруги. Крім того, взаємовідносини з вчителями та однокласниками істотно впливають на психологічний комфорт дитини, формуючи умови для розвитку негативних емоційних станів, таких як страх, тривога, розчарування або почуття ізольованості.

Система оцінювання у школі відіграє центральну роль у формуванні у дітей уявлень про власну успішність і компетентність, але її структура часто зумовлює появу тривожності та страху невдачі. Орієнтація на досягнення певного стандарту, характерна для багатьох освітніх моделей, створює умови, за яких діти починають сприймати оцінки не лише як відображення своїх знань, а й як критерій соціального визнання. У разі невідповідності результатів очікуванням дитини або дорослих виникають емоційні реакції, пов'язані з почуттям провини, сорому чи фрустрації. Такі емоції закріплюються у випадках систематичного отримання низьких оцінок і формують стійкі негативні переживання, які впливають на самооцінку і мотивацію

до навчання. Неправильне використання системи оцінювання, яке зводиться до акценту на помилках або порівнянні дітей між собою, може поглиблювати почуття неповноцінності, посилюючи психологічне напруження [73, с. 242].

Взаємовідносини з вчителями є ще одним суттєвим фактором, який визначає емоційний стан дитини у шкільному середовищі. Вчителі, як авторитетні фігури, виконують не лише освітню, але й регуляторну функцію, впливаючи на емоційний фон і міжособистісні стосунки в класі. Негативні переживання часто виникають у ситуаціях, коли педагогічна комунікація базується на авторитарних принципах, які передбачають домінування контролю над підтримкою. Надмірна критика, ігнорування емоційних потреб дітей або недооцінка їхніх досягнень створюють умови для розвитку почуття недовіри, страху чи відчуженості. У разі конфліктів між учителем і учнем дитина може формувати негативне ставлення не лише до конкретного педагога, але й до навчального процесу загалом, що значно ускладнює її емоційну адаптацію.

Взаємовідносини з однокласниками також мають вирішальний вплив на емоційний стан дитини у шкільному середовищі. Міжособистісні конфлікти, булінг або соціальна ізоляція є основними джерелами негативних переживань, які можуть мати тривалі психологічні наслідки. У молодшому шкільному віці діти особливо чутливі до соціального прийняття, оскільки саме на цьому етапі формується базова потреба у належності до групи. У разі відсутності підтримки з боку однокласників дитина може відчувати почуття самотності, яке супроводжується емоціями смутку або тривоги. Систематичне переживання подібних емоцій створює ризик формування стійких негативних установок щодо соціальної взаємодії та знижує здатність дитини до ефективної комунікації.

Негативні переживання у шкільному середовищі можуть також бути зумовлені когнітивними та індивідуально-особистісними особливостями дитини. Підвищена чутливість до критики, низька самооцінка або труднощі у навчанні є чинниками, які підвищують ризик розвитку негативних емоційних станів. У дітей із високим рівнем тривожності шкільне середовище часто асоціюється зі стресовими ситуаціями, що спричиняє почуття дискомфорту та страху. З іншого

боку, недостатній розвиток навичок емоційної регуляції ускладнює здатність дитини долати негативні переживання, спричинені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками.

Формування негативних переживань у шкільному середовищі має довгострокові наслідки для психологічного розвитку дитини, впливаючи на її самооцінку, мотивацію до навчання та соціальні взаємовідносини. Постійний вплив негативних емоцій може призводити до зниження рівня когнітивної активності, труднощів у формуванні навчальних навичок, а також до розвитку емоційних розладів, таких як тривожність чи депресія. Водночас адаптивні механізми, такі як підтримка з боку дорослих або створення сприятливого психологічного клімату в класі, можуть значно зменшувати вплив шкільного середовища на формування негативних емоційних станів.

Роль невербальних проявів у виявленні негативних емоцій у дітей є ключовим аспектом дослідження психологічних механізмів та проявів емоційного реагування. Невербальні сигнали, такі як міміка, пози, жести, рухи тіла, тембр голосу та зоровий контакт, є основними індикаторами внутрішніх переживань дитини, які часто залишаються прихованими на вербальному рівні. У дітей молодшого шкільного віку невербальна комунікація має особливе значення через їхню обмежену здатність до усвідомленого аналізу та опису власних емоційних станів. Ці прояви дозволяють виявляти характер, інтенсивність і динаміку негативних емоцій, які виникають у відповідь на стресові чи фрустраційні ситуації.

Мімічні прояви є одним із найбільш очевидних невербальних індикаторів негативних переживань. Вираз обличчя дитини є відображенням її емоційного стану, що дозволяє дослідити спектр переживань від розчарування і тривоги до страху або гніву. Зниження мімічної активності, яке супроводжується відсутністю посмішки або зосередженим, напруженим виразом обличчя, часто свідчить про емоційне напруження або замкненість. Інші специфічні прояви, такі як нахмурені брови, стискання губ чи уникання зорового контакту, вказують на дискомфорт, внутрішню боротьбу або небажання взаємодіяти із соціальним середовищем.

Динаміка змін міміки дозволяє оцінити, наскільки глибоко дитина переживає негативні емоції, а також її здатність до регуляції цих переживань [55, с. 20].

Жести і рухи тіла також є надійними показниками емоційного стану дитини. Напруженість у рухах, схильність до повторюваних дій, таких як стискання кулаків, потирання рук або смикання одягу, свідчать про тривожність або внутрішнє хвилювання. Водночас пози, які характеризуються закритістю, такі як схрещені руки чи ноги, низьке нахилення голови, демонструють захисну реакцію дитини на ситуацію, яка сприймається як загрозна. Зниження фізичної активності, небажання рухатися або займати певний простір у кімнаті можуть бути свідченням почуття страху, невпевненості або соціальної ізоляції. Ці невербальні прояви дають змогу оцінити рівень адаптації дитини до стресових факторів та її здатність реагувати на виклики соціального середовища.

Зоровий контакт є важливим компонентом невербальної комунікації, який дозволяє виявляти негативні переживання у дітей. Уникання погляду або швидке відведення очей вказують на почуття сорому, тривоги чи бажання приховати свої емоційні переживання. Постійне уникнення зорового контакту може свідчити про стійке емоційне напруження або дискомфорт у соціальних ситуаціях. Водночас нав'язливий і напружений зоровий контакт може бути проявом агресивності чи спроби контролювати ситуацію. Особливості зорового контакту у дітей дозволяють оцінити не лише інтенсивність їхніх емоцій, але й специфіку їхньої соціальної взаємодії.

Тембр голосу і ритм мовлення також відображають емоційний стан дитини. Знижений тон голосу, уповільнення мовлення або довгі паузи у висловлюваннях свідчать про емоційну пригніченість, смуток або втому. У протилежність цьому, підвищена швидкість мовлення, нерівномірність інтонації або різкі зміни гучності голосу можуть бути індикатором тривожності або внутрішньої напруги. Особливості голосових проявів у дітей дозволяють діагностувати характер і динаміку їхніх переживань, особливо у випадках, коли вони не можуть або не бажають вербалізувати свої емоції.

Взаємозв'язок невербальних проявів із когнітивними та поведінковими характеристиками дитини забезпечує комплексне уявлення про її емоційний стан. Діти, які переживають негативні емоції, часто демонструють зміну у стилі рухової активності, порушення ритму звичної поведінки та схильність до уникнення соціальних контактів. Ці прояви вказують на інтеграцію емоційної та когнітивної сфер, яка визначає загальний рівень адаптації дитини до середовища. Спостереження за невербальними сигналами дозволяє виявити, як негативні переживання впливають на поведінкові стратегії, які діти використовують для вирішення проблемних ситуацій. Аналіз невербальних сигналів має значення не лише для діагностики негативних переживань, але й для формування стратегій психологічної підтримки дитини.

Хронічний стрес у дітей молодшого шкільного віку є серйозним фактором, що впливає на їхній когнітивний, емоційний і соціальний розвиток. Тривале перебування у стані негативних переживань, спричинене стресовими ситуаціями, такими як високі навчальні вимоги, соціальні конфлікти або несприятливі умови вдома, призводить до порушення гармонійного функціонування психофізіологічних систем організму. Висока стресогенність середовища активує механізми, що регулюються гіпоталамо-гіпофізарно-адреналовою (ГГА) системою, спричиняючи зміни у функціонуванні когнітивної сфери, формуванні соціальних навичок і загальній адаптації дитини.

У когнітивній сфері наслідки хронічного стресу проявляються у вигляді порушень уваги, пам'яті та здатності до навчання. Тривале підвищення рівня кортизолу, який є ключовим гормоном стресу, негативно впливає на функціонування гіпокампа, структури мозку, відповідальної за збереження та відтворення інформації. Це призводить до зниження здатності дитини концентруватися на навчальних завданнях, обробляти нову інформацію та зберігати її у довготривалій пам'яті. Порушення виконавчих функцій, таких як планування, організація і контроль діяльності, також є характерним наслідком хронічного стресу. Зниження когнітивної продуктивності створює замкнене коло,

у якому неуспіхи у навчанні викликають нові хвилі стресу, посилюючи негативні емоційні стани дитини [58, с. 5].

Хронічний стрес також має суттєвий вплив на розвиток емоційної регуляції. Діти, які перебувають у стані постійного емоційного напруження, втрачають здатність ефективно контролювати свої емоційні реакції. Це проявляється у вигляді підвищеної дратівливості, частих спалахів агресії, тривожності або замкненості. Постійний стрес підриває функціонування системи саморегуляції, яка забезпечує здатність адаптуватися до змін у середовищі та вибудовувати адекватні поведінкові стратегії. У дітей знижується емоційна стійкість, що ускладнює здатність долати труднощі, підтримувати позитивний настрій і налагоджувати соціальні зв'язки.

Соціальні наслідки хронічного стресу проявляються у вигляді труднощів у міжособистісній взаємодії. Постійне перебування у стані негативних переживань формує у дитини схильність до уникання соціальних контактів або демонстрацію конфліктної поведінки. Втрата довіри до однолітків і дорослих, страх осуду чи відторгнення знижують соціальну активність дитини, обмежуючи її можливості для розвитку навичок співпраці, емпатії та ефективної комунікації. Діти, які перебувають під впливом хронічного стресу, часто демонструють низьку мотивацію до участі у групових діяльностях, що знижує їхню соціальну компетентність і призводить до ізоляції.

На фізіологічному рівні хронічний стрес у молодшому шкільному віці асоціюється зі зниженням здатності організму до адаптації. Тривале підвищення рівня гормонів стресу, таких як адреналін і кортизол, негативно впливає на імунну систему, збільшуючи ризик виникнення соматичних захворювань, таких як інфекційні хвороби або порушення серцево-судинної системи. Постійне напруження також може призводити до проблем зі сном, апетитом і загальною фізичною витривалістю. Такий фізіологічний стан безпосередньо впливає на загальний рівень енергії дитини, її здатність брати участь у навчальній і соціальній діяльності, а також сприяє закріпленню негативних емоційних станів.

Хронічний стрес має також наслідки для формування особистісних рис дитини. Постійне перебування у стані стресу може сприяти формуванню

песимістичного погляду на світ, зниженню впевненості у власних силах і схильності до тривожності. Такі риси особистості впливають на вибір життєвих стратегій і здатність до подолання труднощів у майбутньому. Зростання рівня внутрішньої напруженості та зниження почуття контролю над подіями у житті підвищують ризик виникнення депресивних станів або тривожних розладів у підлітковому та дорослому віці. Аналіз наслідків хронічного стресу у молодшому шкільному віці демонструє, що цей стан чинить системний вплив на психологічний і фізіологічний розвиток дитини.

Висновки до розділу 1

У першому розділі проаналізовано психологічні аспекти емоційних переживань дітей молодшого шкільного віку, які мають значний вплив на їхній емоційний та особистісний розвиток. У межах аналізу вікових особливостей емоційних реакцій зазначено, що діти цього віку проявляють високу емоційну лабільність, чутливість до соціального оточення та залежність від зовнішніх оцінок. Зростає роль емоційного інтелекту, здатності до емпатії та саморефлексії, що поступово формують у дітей здатність до саморегуляції. Структура переживань охоплює емоційний, когнітивний та мотиваційний компоненти, які взаємодіють у процесі адаптації дитини до соціального середовища та розвитку її самооцінки.

Кожен з цих компонентів формує емоційний досвід дитини, сприяючи розвитку таких складних переживань, як гордість, сором і вина. Динаміка переживань демонструє поступовий перехід від ситуативних до більш стійких емоційних станів, що стимулює формування внутрішніх емоційних патернів. Окрім того, визначено механізми виникнення негативних переживань, серед яких фрустрація, страх невдачі та емоційне напруження, що проявляються у вигляді агресивних або замкнених реакцій та впливають на соціальні зв'язки і навчальну діяльність дітей. У підсумку, дослідження психологічних аспектів переживань дітей молодшого шкільного віку дозволяє розкрити складність їхніх емоційних станів та вказує на необхідність підтримки у формуванні стійких позитивних емоційних установок для гармонійного розвитку.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ ПЕРЕЖИВАНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методи дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку

Метою нашого дослідження було вивчення рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку та виявлення зв'язку між характером шкільних страхів і рівнем тривожності. Зважаючи на поширеність та вплив негативних переживань на дітей, дослідження зосередилося на виявленні специфічних чинників, що впливають на виникнення цих емоційних станів у навчальному середовищі. Проведене дослідження базувалося на трьох етапах: підготовчому, основному, що включав проведення емпіричних методик, та завершальному етапі обробки і аналізу зібраних даних [16, с. 68].

Підготовчий етап дослідження охоплював кілька ключових завдань, які забезпечували цілісність і достовірність результатів. На першому етапі було визначено основну гіпотезу, яка передбачала зв'язок між рівнем тривожності у дітей та наявністю шкільних страхів. Зокрема, увага акцентувалася на страхах, пов'язаних із досягненнями у навчанні, налагодженням взаємовідносин із однолітками, а також ставленням дорослих до дітей у навчальному середовищі. Гіпотеза ґрунтувалася на припущенні, що діти з підвищеним рівнем тривожності більш схильні переживати ці страхи, що може негативно впливати на їхній психологічний комфорт і успішність у школі.

Наступним важливим кроком було визначення мети дослідження, яка полягала у вивченні зв'язку між рівнем тривожності та шкільними страхами у дітей молодшого шкільного віку. Зважаючи на значущість проблеми шкільних страхів для розвитку дитини, дослідження мало також практичну спрямованість: виявлення особливостей таких страхів та розробка рекомендацій для їхньої корекції. У рамках підготовчого етапу було сформовано вибірку з 30 дітей віком від 6 до 9 років. Група включала рівну кількість хлопчиків і дівчаток - по 15 осіб

кожної статі. Окрім дітей, у дослідженні брали участь їхні батьки, що дозволяло отримати додаткову інформацію про психологічний стан і поведінку дітей.

Особливу увагу було приділено забезпеченню репрезентативності вибірки. Учасники дослідження були представниками різних соціальних груп, що дало змогу врахувати різноманітні фактори, які можуть впливати на рівень тривожності та прояви шкільних страхів. Такий підхід дозволив створити умови для узагальнення отриманих результатів на ширшу вибірку дітей молодшого шкільного віку. Перш ніж розпочати дослідження, було проведено інформування учасників і їхніх батьків. Це включало пояснення мети роботи, основних завдань та методик, які будуть використовуватися під час збирання даних. Дослідники прагнули створити атмосферу максимальної відкритості, щоб забезпечити довіру між учасниками і дослідниками. Таке інформування допомогло зменшити можливі побоювання або напругу у дітей і батьків, що могло позитивно вплинути на точність і достовірність отриманих даних. Усі ці заходи дозволили підготувати ґрунт для проведення якісного та етично обґрунтованого дослідження, спрямованого на розкриття глибинних аспектів взаємозв'язку між тривожністю та шкільними страхами.

Під час основного етапу дослідження використовувались дві методики, що були спрямовані на комплексне вивчення емоційного стану дитини. Вони дозволяли не тільки оцінити рівень тривожності, але й ідентифікувати характер шкільних страхів, які могли мати суттєвий вплив на психологічне самопочуття учнів. Це допомагало отримати більш глибоке розуміння особливостей емоційного стану дитини, враховуючи її індивідуальні переживання та можливі стресові чинники. Особлива увага приділялась тому, як діти сприймають різні ситуації у шкільному середовищі, що дозволяло виявити специфічні фактори, які могли спричинити підвищення тривожності чи формування страхів.

Однією з основних методик, використаних у дослідженні, був «Тест тривожності» Р.Темпла, М.Доркі та В.Амена. Ця методика базувалася на проєктивному підході, використовуючи серію спеціально створених малюнків, які демонстрували типові життєві ситуації, з якими діти найчастіше зустрічаються в

повсякденному житті. Завдяки цьому підходу вдавалося проникнути у внутрішній світ дитини, адже малюнки, які містили певні символічні ситуації, викликали емоційні реакції, що відображали внутрішній емоційний стан дитини. Серія з 14 малюнків охоплювала різноманітні аспекти дитячого досвіду, включаючи ситуації вдома, у школі та у соціальній взаємодії.

Малюнки були спеціально адаптовані залежно від статі дитини, що дозволяло максимально врахувати її індивідуальне сприйняття та зробити тестування більш об'єктивним. Це означало, що зображення відповідали тим культурним, соціальним і психологічним аспектам, які могли бути більш релевантними для хлопчиків і дівчаток. Наприклад, ситуації, які зображували взаємодію з однолітками чи вчителями, були створені таким чином, щоб враховувати різні типи реакцій залежно від статі та віку дитини.

Кожен малюнок включав ситуації, що могли викликати у дитини емоційний відгук, позитивний чи негативний, залежно від її попереднього досвіду та емоційного стану на момент тестування. Завдяки цьому дослідник міг не лише зафіксувати прояви тривожності, але й зрозуміти, які саме ситуації є найбільш стресогенними для конкретної дитини. Крім того, проєктивний характер тесту дозволяв уникнути прямого запитування дитини, що могло викликати у неї захисну реакцію або знизити достовірність отриманих результатів. Таким чином, малюнки слугували свого роду посередником між дитиною та дослідником, дозволяючи об'єктивно оцінити її емоційний стан [49, с. 58].

Під час проведення тесту дитині пропонувалося ознайомитися з малюнком і вибрати обличчя, яке, на її думку, найбільш точно відображало її емоційний стан у даній ситуації. Крім цього, дитина мала вербально описати свої почуття, пов'язані із зображеною сценою. Усі відповіді фіксувалися у спеціальному протоколі, де зазначалися як емоційні реакції дитини, так і її словесні висловлювання. Зібрані дані використовувалися для подальшого якісного та кількісного аналізу, що дозволяло дослідити особливості емоційного реагування дитини та визначити наявність можливих тривожних станів.

Особливу увагу під час аналізу приділяли реакціям дитини на малюнки, які, згідно з методикою, мають найбільшу проєктивну значущість. Серед таких малюнків виділялися серії під номерами 4, 6, 14, а також 2, 7, 9 і 11. Ці зображення були спеціально розроблені для виявлення тривожних станів, пов'язаних із найбільш типовими та емоційно значущими для дітей ситуаціями. Реакції дитини на ці малюнки аналізувалися особливо ретельно, оскільки вони часто надавали ключову інформацію про рівень тривожності та можливі прояви шкільних страхів. Окрім очевидних емоційних реакцій, увагу також звертали на відповіді дитини, які характеризувалися нечіткістю або униканням певних деталей. Такі відповіді розглядалися як індикатори підвищеного рівня тривожності, що, у свою чергу, могло свідчити про схильність до шкільних страхів. Наприклад, якщо дитина уникала описувати окремі аспекти ситуації, це інтерпретувалося як прояв внутрішньої напруженості або страху перед певними обставинами. Такі результати дозволяли дослідникам зробити висновки про психологічний стан дитини та визначити фактори, які впливають на її емоційну стійкість у шкільному середовищі.

Для отримання точнішої діагностики стану дитини та залучення батьків до глибшого розуміння емоційного і поведінкового стану їхньої дитини був використаний «Опитувальник оцінювання рівня тривожності та схильності до неврозу для батьків», розроблений А. Захаровим. Цей опитувальник складався з 21 питання, які детально описували різні аспекти поведінки та емоційного реагування дитини у типових ситуаціях. Кожне з питань було спрямоване на аналіз певних аспектів поведінки, включаючи реакції дитини в ситуаціях стресу, її емоційний стан у момент взаємодії з однолітками, реакції на успіхи чи невдачі, а також відповіді на критику з боку дорослих або інших дітей.

Структура опитувальника була організована так, щоб батьки мали змогу оцінити дитину через її поведінкові прояви в різноманітних життєвих обставинах. Наприклад, серед питань були ті, що оцінювали емоційний стан дитини у випадках, коли їй доводилося стикатися з конфліктами з однолітками або відчувати тиск у складних навчальних завданнях. Інші питання фокусувалися на тому, як дитина

поводиться у разі невдачі, чи схильна вона до сліз або ізоляції, чи, навпаки, демонструє агресію та гнів. Це дозволяло отримати цілісну картину її емоційного стану та поведінкових реакцій [77, с. 1].

Оцінювання відповідей на запитання опитувальника було організоване у форматі: «так», «іноді» та «ні». Відповідь «так» оцінювалася у 2 бали, «іноді» - у 1 бал, а «ні» - у 0 балів. Такий підхід дозволяв перевести якісні відповіді в кількісні показники, що дало змогу провести об'єктивний аналіз отриманих результатів. Загальна сума балів дозволяла визначити рівень тривожності дитини, а також встановити її схильність до невротичних реакцій або агресивності. Таким чином, опитувальник виконував дві важливі функції: по-перше, допомагав батькам глибше усвідомити особливості емоційного реагування їхньої дитини, а по-друге, забезпечував спеціалістів необхідними даними для подальшого аналізу та формулювання рекомендацій.

Питання були підібрані таким чином, щоб вони відображали різні аспекти життя дитини, включаючи її адаптацію до соціального середовища, вміння справлятися з напругою, реакцію на складні або травматичні ситуації. Серед них були запитання щодо реакції дитини на раптові зміни, її схильності до замкнутості у випадках стресу, а також оцінка здатності долати труднощі без сторонньої допомоги. Важливим моментом було те, що батьки мали можливість поділитися власними спостереженнями та суб'єктивним баченням, що робило цей інструмент зручним і для них.

Зібрані дані оброблялися з використанням кількісних та якісних методів аналізу. Кількісний аналіз передбачав обчислення середніх показників рівня тривожності для групи дітей і порівняння отриманих результатів з результатами опитувань батьків, що дозволило визначити узгодженість та розбіжності в оцінках. Застосування якісного аналізу передбачало вивчення висловлювань дітей, що були зафіксовані під час проходження проєктивного тесту. Висловлювання дитини у протоколі аналізувалися з метою виявлення специфічних емоційних відтінків та особливостей інтерпретації ситуацій, зображених на малюнках. Наприклад, дитина, яка надає негативну або нейтральну оцінку зображенню соціальної

ситуації, частіше виявляє підвищений рівень тривожності, що може вказувати на наявність внутрішніх конфліктів або страху перед соціальними взаємодіями.

Окрім цього, було проведено детальний аналіз відповідей батьків із метою виявлення можливих кореляцій між поведінковими реакціями дітей та рівнем тривожності, які проявлялися у повсякденному житті та в ситуаціях, пов'язаних зі школою. Для цього використовувалися різноманітні кількісні методи аналізу, що дозволили отримати об'єктивні дані про характер взаємозв'язків між рівнем тривожності дитини, шкільними страхами та стилем виховання, який практикували батьки. У процесі дослідження було виявлено, що середній рівень тривожності серед вибірки дітей значно перевищує встановлені нормативні показники, що може свідчити про загальну тенденцію до підвищеної тривожності серед сучасного дитячого населення.

Результати кількісного аналізу засвідчили, що взаємозв'язок між рівнем тривожності дітей та наявністю шкільних страхів є статистично значущим і підтвердився у 82% випадків. Це вказує на те, що діти, які мають підвищений рівень тривожності, значно частіше стикаються з труднощами адаптації до шкільного середовища, що супроводжується виникненням різноманітних страхів, пов'язаних із навчанням, оцінюванням та взаєминами з однолітками й учителями.

Особливу увагу було приділено вивченню відповідей батьків, які заповнювали опитувальник Захарова. Згідно з отриманими даними, батьки, які набрали високі бали за цим опитувальником, частіше відзначали у своїх дітей високий рівень тривожності. Це дозволяє припустити наявність кореляційного зв'язку між стилем виховання, який практикують батьки, і схильністю дитини до страхів та тривожності. Наприклад, виявлено, що авторитарний або надмірно контролюючий стиль виховання може сприяти формуванню у дитини почуття невпевненості, що, у свою чергу, веде до підвищення рівня тривожності. З іншого боку, батьки, які використовували більш підтримувальні й демократичні підходи у вихованні, рідше повідомляли про високий рівень тривожності у своїх дітей. Це свідчить про те, що стиль виховання є важливим фактором, який впливає на емоційний стан дитини, її здатність долати труднощі та ефективно адаптуватися до

змінних умов навчального середовища. Таким чином, результати аналізу підтверджують важливість розуміння стилю виховання як одного з ключових чинників у профілактиці тривожних розладів у дітей.

2.2. Емпіричне дослідження переживань у молодших школярів: особливості та причини негативних переживань

У нашому емпіричному дослідженні переживань у дітей молодшого шкільного віку головною метою було вивчення особливостей негативних переживань, їх причин та впливу на емоційний розвиток дитини. Перш за все, визначалися характерні ознаки негативних переживань, що є типовими для дітей цього віку, а також аналізувалися основні чинники, що впливають на виникнення цих емоційних станів. Дослідження проводилось на вибірці з 30 дітей віком від 6 до 9 років, що дозволило репрезентативно охопити період раннього шкільного віку. Основними методами були «Тест тривожності» Р.Темпла, М.Доркі, В.Амена та опитувальник для батьків А.Захарова, які дозволяли виявити рівень тривожності та оцінити шкільні страхи [21, с. 270].

Дослідження було проведено у Львівській області, у школах міста Львова № 6 та № 17. Участь взяли учні перших, других і третіх класів, які належали до початкової школи. Серед 30 учасників було представлено 15 дівчаток (50%) і 15 хлопчиків (50%), що дозволило забезпечити рівне гендерне представлення у вибірці. Усі учасники були віком від 6 до 9 років, що відповідало критеріям раннього шкільного віку.

Дослідження особливостей переживань дітей зосереджувалося на аналізі типових негативних емоційних станів, які виникають у шкільному середовищі, зокрема тривожності, страху, невпевненості та схильності до уникання соціальних ситуацій. Ці емоційні реакції часто пов'язані зі специфічними ситуаціями, такими як сприйняття соціальних очікувань, взаємодія з однолітками, а також оцінка з боку вчителів і батьків. У результаті дослідження було встановлено, що 63% дітей мають середній рівень тривожності, пов'язаної зі шкільною діяльністю. Серед них

дівчатка виявляли більшу емоційну чутливість порівняно з хлопчиками: 60% дівчаток показали середній рівень тривожності, тоді як серед хлопчиків таких було 40%. Ця різниця може бути зумовлена гендерними особливостями емоційного реагування, адже дівчатка зазвичай демонструють більшу схильність до переживань, пов'язаних із соціальними стандартами та оцінюванням.

Основними проявами негативних переживань, які фіксувалися під час тестування, були підвищена чутливість до критики, страх перед негативними оцінками, а також уникання ситуацій, які могли спричинити оцінювання з боку однолітків або вчителів. Такі стани часто супроводжувалися невпевненістю у своїх силах, зниженням мотивації до навчання та прагненням уникати відповідальності за результати своєї діяльності. У багатьох випадках діти відчували стрес через підвищені вимоги з боку дорослих, що особливо сильно впливало на тих, хто мав низький рівень самоповаги та самоприйняття. Це підтверджує припущення про те, що соціальна підтримка та схвалення є важливими факторами, які визначають емоційний стан школярів.

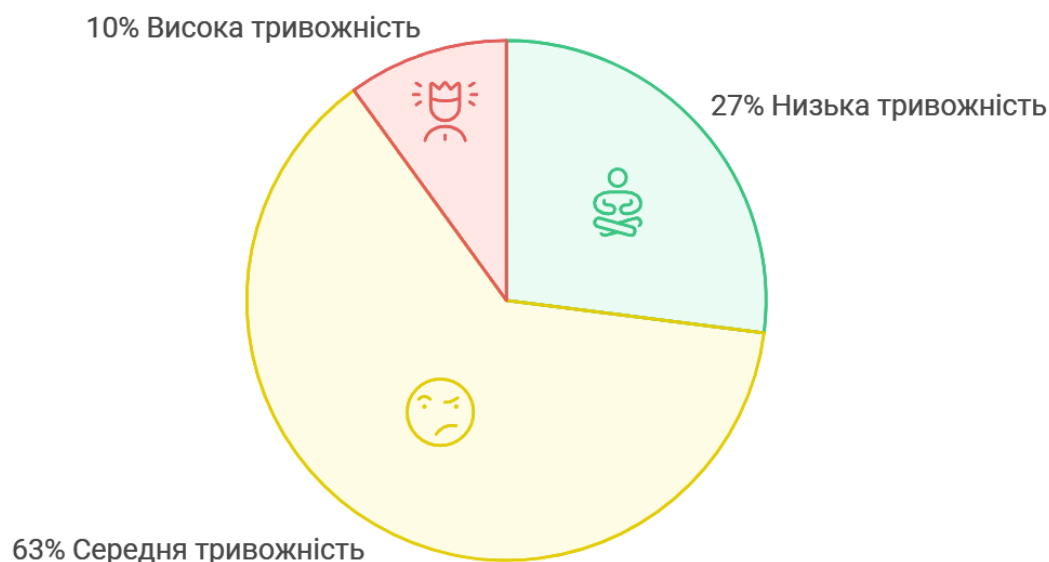


Рис. 2.1 Розподіл рівнів тривожності серед дітей

Окрему увагу привертала діти, які демонстрували високий рівень тривожності, що спостерігався у 10% опитаних. У цих дітей тривожність проявлялася у більш виражених формах, таких як агресивні реакції або, навпаки,

апатія у відповідь на стресові ситуації. Такі реакції виникали переважно в умовах складних навчальних завдань, конфліктів з однолітками чи інших соціально-емоційних викликів. Агресивна поведінка, зазвичай, виражалася у формі спалаху гніву, роздратування чи непослуху, тоді як апатія проявлялася у втраті інтересу до навчальної діяльності, зниженні активності та загальному відстороненні від соціальної взаємодії. Це може вказувати на те, що такі діти потребують більшої уваги з боку педагогів і психологів, а також індивідуального підходу у навчанні та вихованні.

На основі детального аналізу відповідей дітей було виявлено, що тривожність є поширеним емоційним станом, який виникає у зв'язку з невпевненістю в собі, власних здібностях та сприйнятті зовнішнього світу. Проведення дослідження з використанням інструментів, таких як «Тест тривожності», продемонструвало, що у дітей з високим рівнем тривожності часто спостерігаються негативні емоційні реакції на певні типи соціальних і автономних ситуацій. Зокрема, діти, які демонстрували тривожність, найчастіше вказували на негативні асоціації із ситуаціями, де відсутня підтримка або забезпечення комфортного середовища. Наприклад, у відповідях на питання, що стосувалися ситуацій соціальної взаємодії, таких як «Ізоляція» чи «Об'єкт агресії», вони обирали символи, що відображають сум або інші негативні емоції [41, с. 26].

Крім того, автономні дії, які передбачають залишення на самоті без підтримки дорослих, також викликали значний рівень тривожності у багатьох дітей. Такі ситуації, як «Укладання спати на самоті» або «Їжа на самоті», часто асоціювалися у дітей із почуттям дискомфорту, небезпеки або покинутості, що знаходило відображення в їхніх відповідях. Ці негативні вибори чітко вказували на високий індекс тривожності, що перевищував 50% у значної частини дітей. Високий рівень тривожності супроводжувався не лише емоційним дискомфортом, а й негативним сприйняттям ситуацій, які не мали очевидної загрози, проте сприймалися дітьми як психологічно напружені через їхні суб'єктивні уявлення або попередній досвід.

Зібрані дані свідчать, що такі емоційні прояви не є випадковими, а відображають глибинні труднощі у формуванні відчуття впевненості та безпеки в різних умовах. Зокрема, діти, які показували високий рівень тривожності, часто відчували себе вразливими, ізольованими або недостатньо підтриманими як з боку дорослих, так і з боку однолітків. Вони мали складнощі у самостійному подоланні ситуацій, що вимагають емоційної стійкості, та потребували більшої уваги й турботи, щоб знизити рівень тривожності. Такий високий рівень тривожності, зафіксований у дітей, свідчить про серйозні емоційні проблеми, які можуть перешкоджати нормальному психологічному розвитку. Тому виявлені прояви тривожності вимагають не лише фіксації, але й активного залучення дорослих до їх подолання. Батькам, вихователям та вчителям рекомендується звертати більше уваги на емоційний стан дітей, особливо у ситуаціях, які діти сприймають як складні чи стресові. Необхідно створювати умови, що забезпечують емоційну підтримку, розвивати у дітей навички впевненості у собі, а також формувати відчуття безпеки у тих аспектах життя, які викликають у них страх чи тривогу.

Причини виникнення негативних переживань були проаналізовані як на основі відповідей дітей, так і на основі опитувальника для батьків, що дало змогу дослідити вплив зовнішніх факторів на емоційний стан дитини. Зокрема, було виявлено, що високий рівень тривожності в основному корелював із високими вимогами батьків щодо успіхів у навчанні, недостатністю емоційної підтримки та надмірним контролем з боку дорослих. У сім'ях, де батьки мали схильність до критичного ставлення або демонстрували емоційну холодність, діти частіше демонстрували тривожність та страх перед помилками, що позначалося на їхній самооцінці та мотивації до навчання. Відповіді батьків також вказували на вплив авторитарного стилю виховання на формування негативних емоційних переживань, особливо у тих дітей, що демонстрували високий рівень тривожності. В таких випадках дитина не лише відчуває страх перед негативною оцінкою, але й починає уникати соціальних ситуацій, у яких вона може зазнати критики або порівняння з однолітками [26, с. 40].

Ще одним важливим чинником, що провокував виникнення негативних емоційних переживань у дітей, стали труднощі, пов'язані зі спілкуванням з однолітками. Відповідно до отриманих результатів тестування та спостережень під час його проведення, діти з високим рівнем тривожності мали тенденцію уникати активного залучення до спільних ігор, групових заходів або змагальної діяльності. Такі діти часто демонстрували обережність або навіть уникання ситуацій, що потребували тісної соціальної взаємодії, особливо якщо це включало виконання групових завдань чи участь у змаганнях, де була ймовірність оцінки їхніх дій іншими.

Під час тестових завдань, які моделювали ситуації соціальної взаємодії, наприклад, «Гра з молодшими дітьми» або «Об'єкт агресії», можна було помітити характерні реакції тривожності у значної частини дітей. Ці ситуації викликали в них почуття дискомфорту, що супроводжувалося ознаками невпевненості, нерішучості або навіть емоційного відчуження. Діти, які демонстрували подібні реакції, часто уникали ініціативності, обираючи роль спостерігача, а не активного учасника, навіть у тих випадках, коли умови взаємодії були сприятливими. Такі прояви вказують на те, що діти відчувають страх оцінювання, невпевненість у власних силах, а іноді й страх бути відкинутими групою.

Важливо зазначити, що соціальні взаємини дітей у колективі відіграють ключову роль у формуванні їхньої емоційної сфери. Позитивний досвід взаємодії може сприяти розвитку впевненості в собі, соціальної адаптації та емоційної стійкості. Однак негативний досвід, наприклад, неприйняття однолітками, критика чи агресія з боку інших дітей, може мати протилежний ефект. У таких випадках дитина починає уникати соціальних ситуацій, що своєю чергою лише підсилює відчуття ізоляції та тривожності. Таким чином, створення сприятливого середовища для соціальної взаємодії та формування позитивного соціального досвіду є важливим завданням для дорослих. Ставлення оточуючих, зокрема однолітків та дорослих, суттєво впливає на емоційний стан дітей. Наприклад, діти, які почувуються прийнятими, мають більше шансів виявляти ініціативу, долучатися до спільної діяльності та долати труднощі, пов'язані зі спілкуванням.

Натомість ті, хто стикається з байдужістю чи агресією з боку оточення, нерідко реагують захисно, уникаючи контактів і формуючи у собі недовіру до інших. Це підкреслює важливість формування у дітей не лише комунікативних навичок, а й внутрішньої впевненості у собі через позитивний

Аналіз отриманих даних свідчить, що тривожність, як риса характеру, розвивається у дітей під впливом соціального середовища, де вони відчують постійний тиск очікувань і стандартів поведінки, які можуть не завжди відповідати їхнім можливостям. За результатами тестування, діти з високим рівнем тривожності демонстрували похмуře ставлення до себе та оточення, виражали недовіру до дорослих та однолітків. Така емоційна установка, ймовірно, обумовлена частим переживанням страху та невпевненості, які виникають через незадоволені соціальні та емоційні потреби дитини. Результати опитування батьків також показали, що сімейне оточення, у якому батьки мало часу приділяли емоційній підтримці, значно підвищувало ризик розвитку тривожних станів у дітей [3, с. 22].

Порівняльний аналіз показників тривожності у хлопчиків та дівчаток показав, що дівчатка, у середньому, мали вищий рівень тривожності, ніж хлопчики. Ця різниця була невеликою, але все ж суттєвою, і може свідчити про схильність дівчаток до більш емоційного сприйняття соціальних ситуацій. При цьому гендерні відмінності виявлялися у різних типах негативних переживань. Наприклад, дівчатка частіше демонстрували страх перед оцінюванням, тоді як у хлопчиків переважав страх перед соціальною ізоляцією, що виражалось у меншій зацікавленості у колективних видах діяльності та підвищеній конфліктності у стосунках з однолітками.

2.3. Обробка результатів дослідження переживань у дітей

Обробка результатів емпіричного дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку базувалася на застосуванні комплексного підходу до аналізу даних, що поєднував кількісні та якісні методи. Кількісний аналіз включав

розрахунок індексу тривожності для кожного учасника, що передбачав визначення процентного співвідношення негативних емоційних виборів до загальної кількості ситуацій, представлених у «Тесті тривожності» Р. Теммла, М. Доркі та В. Амена. Цей індекс відображав ступінь вираженості тривожних проявів у поведінці дітей, дозволяючи виявити індивідуальні особливості емоційного стану. Методика оцінювання базувалася на стандартизованій процедурі, яка забезпечувала об'єктивність та відтворюваність результатів.

Після отримання індивідуальних індексів тривожності, всі учасники дослідження були розподілені на три групи за рівнем тривожності. До першої групи, з високим рівнем тривожності, увійшли діти, чий індекс перевищував 50%. Це свідчило про значні труднощі в їх емоційній сфері, які могли впливати на їхню соціальну адаптацію та навчальну діяльність. До другої групи, із середнім рівнем тривожності, були віднесені діти з індексом від 20% до 50%. Ця категорія дітей демонструвала помірно виражені тривожні прояви, що вказувало на наявність деяких адаптаційних труднощів, але без надмірної емоційної напруги. До третьої групи, з низьким рівнем тривожності, увійшли учасники з індексом від 0% до 20%. Вони мали мінімальні прояви тривожності, що характеризувало їх як більш емоційно стабільних [52, с. 40].

Проведений статистичний аналіз отриманих даних дозволив визначити, що більшість учасників (63%) належали до групи із середнім рівнем тривожності. Це свідчило про те, що у багатьох дітей молодшого шкільного віку існують певні труднощі, пов'язані з їхньою соціальною адаптацією. Зокрема, було виявлено високу чутливість до оцінювальних ситуацій, що могло створювати додатковий емоційний дискомфорт у навчальному процесі. Такий результат підкреслив необхідність підтримки дітей у подоланні цих труднощів через створення комфортного навчального середовища та проведення корекційно-розвивальної роботи з метою зниження рівня тривожності. Разом із тим, отримані дані забезпечили ґрунтовну основу для подальшого вивчення емоційного стану молодших школярів, враховуючи як їх індивідуальні особливості, так і вплив соціального оточення.

Обробка результатів емпіричного дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку здійснювалася з використанням комплексного підходу до аналізу даних, що включав кількісні та якісні методи. Основою кількісного аналізу став розрахунок індексу тривожності (ІТ) для кожного учасника, який обчислювався як процентне відношення негативних емоційних виборів у «Тесті тривожності» Р. Теммла, М. Доркі та В. Амена до загальної кількості ситуацій, представлених у методиці. В результаті ми визначили три групи за рівнем тривожності: високий рівень (ІТ вище 50%), середній (ІТ від 20 до 50%) та низький (ІТ від 0 до 20%). Статистичний розподіл за цими показниками дозволив виявити, що переважна більшість дітей (63%) мали середній рівень тривожності, що свідчить про наявність певних труднощів у соціальній адаптації та високої чутливості до оцінювання [14, с. 148].

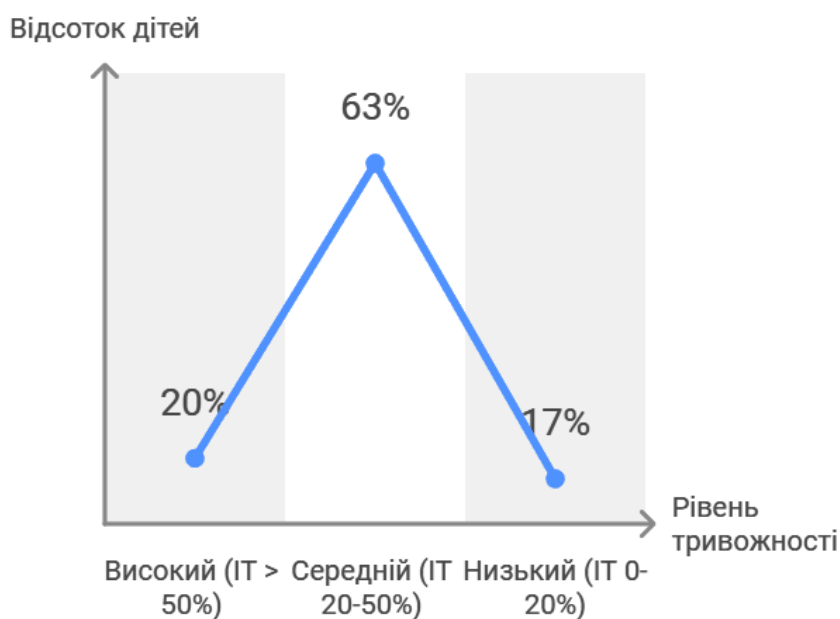


Рис. 2.2 Оброблені результати емпіричного дослідження

Подальший етап дослідження передбачав детальний кореляційний аналіз для глибшого розуміння зв'язків між рівнем тривожності особистості та її індивідуальними характеристиками, а також особливостями сімейного середовища, у якому вона зростала. Для цього було застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона, що дозволяє виявити силу та напрямок зв'язку між різними

змінними. У результаті аналізу були ідентифіковані статистично значущі асоціації, що підтвердили гіпотезу про істотний вплив сімейних факторів на рівень тривожності. Зокрема, встановлено, що високий рівень тривожності у дітей має сильний позитивний зв'язок з авторитарним стилем виховання з боку батьків, що було виражено через коефіцієнт кореляції $r=0.72$. Це вказує на те, що жорстке, домінуюче ставлення дорослих, яке передбачає високий рівень контролю та низький рівень автономії для дитини, суттєво підвищує ймовірність формування у неї тривожних станів.

Окрім цього, кореляційний аналіз виявив значний зв'язок між схильністю батьків до критики своїх дітей та високим рівнем їх тривожності ($r=0.68$). Постійна критика з боку батьків, зокрема, спрямована на досягнення високих результатів або відповідність певним очікуванням, чинить негативний вплив на емоційний стан дитини, сприяючи виникненню почуття неспроможності, страху перед невдачею та постійної напруги. Це може призводити до того, що дитина починає уникати ситуацій, які вимагають активності чи прийняття рішень, через страх зазнати осуду або невідповідності очікуванням.

Також було встановлено, що обмеженість емоційної підтримки з боку батьків має значний вплив на рівень тривожності у дітей ($r=0.65$). Відсутність тепла, співчуття та емоційної близькості у стосунках з батьками створює у дитини почуття самотності, відчуття незахищеності та страху перед майбутнім. Такий дефіцит емоційного ресурсу з боку найближчого соціального оточення знижує здатність дитини справлятися зі стресовими ситуаціями та формує у неї негативний емоційний фон, який проявляється у тривожності.

На основі якісного аналізу даних ми вивчали типові емоційні реакції та висловлювання дітей на кожну з ситуацій, представлених у «Тесті тривожності». Особливу увагу приділили ситуаціям, які діти інтерпретували з негативним емоційним забарвленням, таким як «Ізоляція», «Об'єкт агресії», «Догана» та «Укладання спати на самоті». Негативні відповіді в цих ситуаціях дозволили виявити, що для більшості дітей із високим та середнім рівнями тривожності характерні емоційні установки, що пов'язані зі страхом перед соціальною

ізоляцією та оцінкою з боку дорослих. Висловлювання дітей, що відзначали переживання страху або самотності, вказують на тривожну залежність від соціального схвалення, що є типовим для дітей з підвищеним рівнем тривожності [28, с. 9].

Інтерпретація отриманих результатів показала, що діти, які мали високий індекс тривожності, проявляли специфічні емоційні реакції у вигляді уникання соціальних ситуацій, низької самооцінки та підвищеної чутливості до критики. Кореляційний аналіз показав, що існує значний позитивний зв'язок між рівнем тривожності дитини та її соціальною адаптацією в колективі ($r=0.59$), що вказує на те, що тривожні діти частіше стикаються з труднощами у налагодженні контактів з однолітками. Ці діти, як правило, менш охоче вступають у групові ігри, демонструють менше бажання брати участь у колективній діяльності та, відповідно, частіше залишаються осторонь. Подібна поведінка може спричиняти додаткові труднощі, оскільки відчуття соціальної ізоляції ще більше підсилює тривожність і посилює емоційні переживання [22, с. 25].

Значну увагу було приділено детальному аналізу взаємозв'язку між рівнем тривожності учнів та їхньою навчальною діяльністю. У дослідженні встановлено, що діти, які демонструють високий індекс тривожності, часто стикаються з внутрішніми бар'єрами, які перешкоджають їхньому ефективному навчанню. Такі учні проявляють схильність до невпевненості у власних силах, через що їм важче приймати рішення, пов'язані із самостійним виконанням навчальних завдань. Вони значно більше побоюються зробити помилки, що стає причиною їхньої схильності уникати нових завдань або ситуацій, які вимагають прояву ініціативи. Ці особливості поведінки були систематично пов'язані зі зниженням мотивації до навчання.

Кореляційний аналіз, який було проведено в межах дослідження, показав значний зворотний зв'язок між рівнем тривожності та успішністю учнів, із коефіцієнтом кореляції $r = -0.53$. Цей показник свідчить про те, що вищий рівень тривожності негативно впливає на академічні результати дітей. Учні з високою тривожністю отримують значно нижчі оцінки, що свідчить про їхні труднощі у

виконанні завдань, які вимагають зосередження, наполегливості та активної участі в навчальному процесі. Крім того, ці діти частіше виявляють пасивність на уроках, уникають відповідей на запитання та демонструють низький рівень зацікавленості в обговоренні навчального матеріалу. Ще одним важливим спостереженням є те, що негативні емоційні стани, викликані високим рівнем тривожності, здатні блокувати когнітивну активність дітей. Такі переживання заважають учням зосередитися на виконанні поставлених завдань, через що процес засвоєння нового матеріалу стає значно складнішим. Психоемоційне напруження відволікає увагу дітей, посилює їхню невпевненість у правильності своїх дій і викликає відчуття розчарування при найменшій невдачі. Ці фактори формують замкнене коло, в якому тривожність підсилює труднощі в навчанні, а труднощі в навчанні, у свою чергу, підсилюють тривожність.

Результати дослідження свідчать про те, що для учнів із високим рівнем тривожності характерний знижений інтерес до виконання завдань і обмежене бажання брати участь у групових чи індивідуальних навчальних активностях. Страх перед невдачею змушує таких дітей уникати ситуацій, де необхідно проявити себе, що значною мірою обмежує їхні можливості для навчального і соціального розвитку. Усі ці аспекти підтверджують важливість виявлення і корекції тривожності у школярів з метою покращення їхнього навчального досвіду та загального благополуччя [68, с. 57].

Інтерпретація даних опитувальника А. Захарова для батьків дозволила детальніше зрозуміти чинники, які впливають на розвиток тривожності у дітей. Було виявлено, що стиль виховання в сім'ї відіграє ключову роль у формуванні емоційного стану дитини. Зокрема, у сім'ях з авторитарним підходом, де батьки здебільшого використовують критику як основний інструмент виховання, а також схильні до надмірного контролю, діти демонстрували значно вищий рівень тривожності. Авторитарний стиль виховання характеризується високими вимогами до дитини, обмеженням її самостійності та акцентом на підкоренні правилам, що створює атмосферу напруги. Кореляція між рівнем тривожності дитини та авторитарним стилем виховання, за даними дослідження, становила $r=0.72$, що

вказує на дуже сильний зв'язок між цими факторами. Такий результат свідчить про те, що атмосфера критики та жорсткого контролю в сім'ї може створювати в дитини постійне відчуття невпевненості та страху не відповідати очікуванням батьків.

Аналіз отриманих результатів також показав, що гіперопіка в сім'ї має подібно негативний вплив на рівень тривожності у дітей. Гіперопіка, яка проявляється у надмірному контролі за поведінкою дитини, обмеженні її свободи та незалежності, створює умови, за яких дитина не має можливості самостійно розв'язувати проблеми і долати труднощі. Це призводить до того, що дитина відчуває себе нездатною впоратися з викликами навколишнього світу, а отже, її тривожність зростає. Високий рівень тривожності в таких випадках зумовлений тим, що дитина не має можливості розвивати впевненість у собі та формувати адекватну самооцінку. Таким чином, гіперопіка також може стати серйозним чинником ризику для розвитку негативних емоційних станів у дітей.

У протилежність цьому, діти з сімей, де практикується демократичний підхід до виховання, демонстрували значно нижчий рівень тривожності. Демократичний стиль виховання передбачає надання дитині свободи у виборі, повагу до її думки, підтримку у вирішенні складних ситуацій та готовність вислухати її потреби. У таких умовах діти почуваються захищеними, але при цьому мають можливість розвивати самостійність, що сприяє формуванню в них більш збалансованого емоційного стану. Крім того, демократичний стиль виховання знижує ризик появи у дитини відчуття страху перед помилками, адже у таких сім'ях акцент робиться не на критиці, а на конструктивному підході до вирішення проблем [31, с. 48].

Окрім соціальних чинників, важливу роль у формуванні тривожності відігравали індивідуально-психологічні особливості дітей. Ці особливості визначають схильність дитини до тривожності та те, як вона реагує на різні життєві виклики. У ході якісного аналізу відповідей дітей та їхніх батьків вдалося виявити, що діти з підвищеною емоційною чутливістю частіше демонстрували тривожні реакції, особливо у ситуаціях, які вони суб'єктивно сприймали як стресові або загрозливі. Такі діти, за словами їхніх батьків, часто виявляли сильну реакцію

навіть на незначні зміни в оточенні або на події, які для інших здавалися несуттєвими. Висока емоційна чутливість проявлялася в їхньому прагненні уникати нових ситуацій, уникати ризику та надмірно турбуватися про наслідки своїх дій.

Проведений кореляційний аналіз дозволив глибше розкрити взаємозв'язок між емоційною чутливістю дітей та рівнем їхньої тривожності. Встановлено, що цей зв'язок був помірно високим ($r=0.57$), що свідчить про значну залежність цих двох показників. Це означає, що діти, які мають високу емоційну чутливість, з більшою ймовірністю відчують тривогу навіть у ситуаціях, які об'єктивно не є небезпечними. Зокрема, такі діти схильні до негативної інтерпретації навіть нейтральних ситуацій, часто перебільшуючи можливу загрозу або небезпеку. Наприклад, спілкуючись з однолітками, вони можуть побоюватися осуду чи неприйняття, а у шкільних умовах - боятися невдач або негативної оцінки з боку вчителів.

Крім того, спостерігалось, що діти з високою емоційною чутливістю демонстрували більшу вразливість до стресових факторів у порівнянні з їхніми менш чутливими ровесниками. Це проявлялося у підвищеній фізіологічній реактивності, зокрема у частішому серцебитті, підвищеній пітливості або напруженні м'язів під час хвилювань. Батьки таких дітей відзначали, що їм важче заспокоїтися після пережитого стресу, а сама реакція на стрес може тривати довше. У результаті, діти з підвищеною емоційною чутливістю частіше демонстрували триваліші і більш виражені тривожні стани, що могло впливати на їхню загальну якість життя та соціальну адаптацію. На додаток до цього, спостерігалось, що тривожність таких дітей часто формувалася під впливом їхнього найближчого соціального оточення. Зокрема, якщо батьки або інші значущі дорослі виявляли підвищену тривожність, діти могли переймати цю модель поведінки. Таким чином, емоційна чутливість, яка має природжену основу, у поєднанні з тривожними моделями поведінки дорослих створювала сприятливий ґрунт для формування стійких тривожних реакцій [60, с. 5].

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити висновок, що обробка отриманих даних дозволила визначити чіткі зв'язки між рівнем тривожності у дітей молодшого шкільного віку, їхніми емоційними реакціями та соціальними чинниками, що впливають на розвиток цих станів. Діти, що переживають тривожність, демонструють низку типових негативних емоційних установок, таких як страх перед оцінюванням, невпевненість у собі та схильність до соціальної ізоляції. Встановлені кореляційні зв'язки підтвердили гіпотезу про значний вплив сімейного середовища, стилю виховання та соціальної підтримки на формування тривожності. Результати дослідження вказують на необхідність проведення корекційної роботи з дітьми, схильними до тривожності, з метою розвитку в них позитивних емоційних установок, соціальної впевненості та адаптивних навичок, що сприятиме їхньому гармонійному розвитку.

Висновки до розділу 2

У цьому розділі було розглянуто методи та інструменти, застосовані для вивчення переживань у дітей молодшого шкільного віку, зокрема, методи дослідження, які дозволили виявити рівень тривожності та характер шкільних страхів. Емпіричне дослідження було спрямоване на визначення типових негативних переживань, таких як тривога, невпевненість, соціальна ізоляція, а також чинників, що їх спричиняють. Аналіз результатів показав, що основними причинами високого рівня тривожності серед дітей є авторитарний стиль виховання, нестача емоційної підтримки з боку батьків, високі вимоги до навчальної успішності та недостатня соціальна підтримка.

У процесі обробки результатів застосовувалися як кількісний, так і якісний аналізи, що дозволило виявити кореляції між рівнем тривожності та особистісними характеристиками дитини, а також умовами виховання. Кореляційний аналіз підтвердив, що тривожність у дітей значно залежить від впливу сімейного середовища і взаємодії з однолітками, що свідчить про необхідність урахування цих чинників у корекційній роботі з дітьми.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНІ ПРОГРАМИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОБОТИ З ПЕРЕЖИВАННЯМИ У ДІТЕЙ

3.1. Корекційні програми для роботи з переживаннями молодших школярів

Програма корекційно-розвивальної роботи з подолання тривожності та негативних переживань у молодших школярів

1. Пояснювальна записка

Програма корекційно-розвивальної роботи спрямована на подолання тривожності, страхів та інших негативних емоційних переживань у дітей молодшого шкільного віку. Наше емпіричне дослідження показало, що значна частина дітей цього віку демонструє середній та високий рівень тривожності, що виявляється у формі страху перед оцінкою, невпевненості у власних силах і соціальної ізоляції. Враховуючи вплив тривожності на академічні досягнення, соціальну адаптацію та загальний емоційний стан дітей, актуальність розробки програми зниження рівня тривожності та покращення емоційного благополуччя є безсумнівною. Програма охоплює три основні сфери корекційного впливу: емоційну стабілізацію, соціальну інтеграцію та розвиток упевненості в собі через усвідомлення власної цінності й можливостей [30, с. 96].

2. Мета програми

Розвиток емоційної стійкості та впевненості в собі, зниження рівня тривожності та страхів у соціальних і навчальних ситуаціях у дітей молодшого шкільного віку.

3. Завдання програми

- Допомогти дітям усвідомити власні емоції та їх причини, навчитися ефективно висловлювати свої почуття.
- Розвинути здатність долати стресові ситуації через практичні техніки саморегуляції.
- Підвищити рівень самоприйняття та впевненості у власних силах.

- Сформувати позитивний досвід соціальної взаємодії в групі однолітків.
- Зміцнити стійкість до оцінювання та підтримати позитивне ставлення до навчальної діяльності.

4. Загальна кількість зустрічей – 5

5. Тривалість одного заняття – 90 хвилин

6. Частота проведення занять – 1 раз на тиждень

7. Прогнозований результат

Програма передбачає зниження рівня тривожності, формування стійкості до стресових ситуацій та покращення навичок соціальної взаємодії. Очікується, що діти навчатимуться більш ефективно розпізнавати та висловлювати свої емоції, стануть більш впевненими в собі та зможуть адекватно реагувати на зовнішнє оцінювання. Критеріями результативності є: зниження індексу тривожності, покращення соціальних взаємодій та підвищення позитивної самооцінки. Оцінка результатів проводиться за допомогою методик, що використовувались у діагностичному етапі, а саме: «Тест тривожності» Р.Теммла, М.Доркі, В.Амена та опитувальник для батьків А. Захарова [24, с. 50].

8. Тематичний план програми «Подолання тривожності та розвиток емоційної стійкості»

№ з/п	Тема заняття	Мета заняття	Зміст заняття	Кількість годин	Обладнання
1	Знайомство та визначення очікувань	Розпочати групову роботу, усвідомити причини негативних емоцій	Вправа «Клич мене ...», психологічна інсталяція, вправа «Очікування», «Візитка», «Давайте поговоримо», «Якості», «Мої риси», прощання	90 хв	Ватман, стікери, папір, маркери
2	Розуміння та висловлення емоцій	Формування навичок	Вправа «Палітра емоцій», робота	90 хв	Картки з емоціями,

		ідентифікації емоцій	з емоційними картами, обговорення ситуацій, вправа «Емоційний щоденник», вправа «Звуки почуттів»		кольоровий папір
3	Техніки саморегуляції	Ознайомлення з прийомами для зниження рівня тривожності	Вправа «Глибоке дихання», «Моє спокійне місце», рольові ігри на подолання стресу, вправа «Кольорове дихання», обговорення	90 хв	Пледи, подушки, фломастери
4	Позитивна самооцінка та самоприйняття	Розвиток впевненості у власних силах	Вправа «Мої досягнення», «Я - особливий», обговорення сильних сторін, вправа «Компліменти», малюнок «Мій портрет»	90 хв	Папір, фарби, дзеркало
5	Соціальна взаємодія та підтримка	Формування позитивного досвіду соціальної взаємодії	Вправа «Коло дружби», гра «Командні дії», дискусія про підтримку, підсумковий обмін враженнями, вправа «Моє місце в групі»	90 хв	М'яч, дошка для записів

9. Конспекти занять

Заняття 1: Знайомство та визначення очікувань

Мета: Розпочати групову роботу, створити комфортну атмосферу та встановити довірчі відносини. Допомогти дітям усвідомити можливі причини своїх негативних переживань [18, с. 104].

Зміст:

- Вступна бесіда: психолог пояснює, чому зустрічі корисні для кожного.
- Вправа «Клич мене...»: діти називають себе та вказують, як би їм хотілося, щоб їх називали інші.
- Вправа «Очікування»: кожен учасник називає свої очікування від групи.
- Вправа «Візитка»: створення символічного образу себе на папері, ознайомлення з групою.
- Психологічна інсталяція з емоційними картками: групова робота на тему, що викликає негативні емоції.
- Розминка «Якості»: обмін позитивними якостями з сусідом, обговорення.
- Прощання: вправа «Ток» - короткий обмін враженнями від заняття.

Заняття 2: Розуміння та висловлення емоцій

Мета: Навчити дітей розуміти та виражати свої емоції.

Зміст:

- Вправа «Палітра емоцій»: діти за допомогою карток з різними емоціями обирають ті, що найчастіше відчувають.
- Робота з емоційними картами: обговорення кожної емоції та її впливу.
- Вправа «Емоційний щоденник»: щоденна фіксація своїх почуттів і думок.
- Вправа «Звуки почуттів»: вираження емоцій через звуки і міміку.

Заняття 3: Техніки саморегуляції

Мета: Ознайомити дітей із простими техніками саморегуляції.

Зміст:

- Вправа «Глибоке дихання»: навчання техніки контролю дихання для зниження напруги.
- Вправа «Моє спокійне місце»: створення в уяві безпечного простору, обговорення відчуттів.

- Рольові ігри на подолання стресу: інсценування стресових ситуацій, обговорення можливих реакцій.

Заняття 4: Позитивна самооцінка та самоприйняття

Мета: Підвищити самооцінку і зміцнити впевненість у власних силах.

Зміст:

- Вправа «Мої досягнення»: діти називають свої досягнення, аналізують емоції.
- Вправа «Я - особливий»: обговорення унікальності кожного учасника, колективне підтримання.
- Вправа «Компліменти»: обмін компліментами між учасниками, зміцнення самооцінки.

Заняття 5: Соціальна взаємодія та підтримка

Мета: Розвинути навички ефективної соціальної взаємодії.

Зміст:

- Вправа «Коло дружби»: обговорення значення дружби та підтримки.
- Гра «Командні дії»: виконання завдання у команді для формування довіри.
- Підсумковий обмін враженнями: кожен учасник ділиться, що йому дало це заняття.

Завдяки цій програмі передбачається досягнення емоційної стійкості, зниження тривожності та формування позитивного досвіду соціальної взаємодії у дітей. Критеріями результативності є покращення показників тривожності та підвищення самооцінки, що визначатиметься за допомогою повторного тестування.

3.2. Застосування психологічних технік для корекції емоційних станів у дітей

Одне з проведених занять корекційно-розвивальної програми було присвячене темі «Позитивна самооцінка та самоприйняття» і спрямоване на розвиток у дітей упевненості у власних силах, формування позитивного сприйняття

своїх особистих якостей та досягнень. Заняття проводив автор програми у комфортній шкільній аудиторії, адаптованій для психологічної роботи з дітьми. Учасниками стали 10 учнів молодшого шкільного віку (6-9 років), які за результатами діагностики демонстрували середній або високий рівень тривожності. Заняття відбулося 12 жовтня 2023 року [4, с. 213].

Загальна обстановка була створена так, щоб сприяти вільному самовираженню та залученню кожної дитини: стільці були розміщені у колі, що підтримувало психологічну відкритість і довіру. В центрі розмістили ватман і кольорові маркери для творчих завдань, а на початку заняття діти отримали папір і кольорові олівці для індивідуальних вправ. Психологічна атмосфера під час заняття була тепла, відчувалась загальна зацікавленість учасників.

На початку заняття діти висловлювали стримані очікування, але із зацікавленням включились у першу вправу – «Мої досягнення». Діти описували свої маленькі перемоги й успіхи, що поступово зменшило напругу та створило загальний позитивний настрій. Під час обговорення сильних сторін учасники отримували компліменти від однолітків, що підвищувало емоційний фон і сприяло формуванню позитивного ставлення до себе. Більшість дітей охоче долучалися до вправи «Компліменти», яка мала на меті підвищити впевненість через прийняття та оцінку особистих якостей.

Серед найбільш улюблених вправ виявилася вправа «Я – особливий», у якій кожен учасник створював малюнок із зображенням себе у найкращому світлі, додаючи на малюнок позитивні риси й уміння. Ця вправа сподобалася через можливість самовираження, що особливо важливо для дітей, які переживають тривожність і потребують додаткової підтримки. Розділення з однолітками малюнків на «Моєму портреті» сприяло подоланню бар'єрів і допомогло дітям вільно говорити про свої особисті якості [33, с. 22].

Під час виконання деяких завдань окремі учасники мали труднощі з висловленням своїх думок, що, можливо, пов'язано із внутрішньою сором'язливістю або страхом оцінки. Однак групова підтримка і ненав'язливі підказки з боку психолога допомогли подолати ці труднощі. Наприклад, у вправі

«Компліменти» частина учасників потребувала часу, щоб звикнути до ідеї обміну позитивними характеристиками, однак після декількох прикладів з боку однолітків вони впевненіше включились у процес.

Зворотний зв'язок від дітей був постійним і виражався у вигляді відкритих відповідей, жестів та посмішок. Вони охоче ділилися враженнями, задавали питання щодо змісту наступних завдань, уточнювали значення деяких слів. Запитання від учасників стосувалися, в основному, способів виконання завдань і подальших дій. Жодних випадків непорозумінь або незадоволення не було помічено, оскільки всі вправи були доступно пояснені та наочні матеріали сприяли розумінню.

Активність учасників упродовж заняття була високою: діти охоче брали участь у всіх вправах, демонструючи інтерес та взаємодію з однолітками. Психолог підтримував їхні ініціативи та заохочував самовираження, що забезпечило теплу і доброзичливу атмосферу. Ступінь контакту між психологом і дітьми був достатньо високим, що дозволяло підтримувати емоційний зв'язок і формувати довіру, необхідну для роботи з переживаннями. Очікування учасників були задоволені, про що свідчило їхнє зацікавлення до завершення заняття та позитивні відгуки під час підсумкового обговорення. Під кінець діти зазначили, що їм сподобалося висловлювати свої емоції, отримувати компліменти та ділитися своїми досягненнями. Це підтвердило, що мета заняття – розвиток позитивної самооцінки та підтримки – була досягнута. Серед вдалих моментів заняття можна відзначити вправу «Я – особливий», яка дозволила дітям творчо виразити свої сильні сторони, та вправу «Компліменти», яка сприяла налагодженню позитивних соціальних зв'язків у групі. Ці вправи створили атмосферу підтримки та допомогли дітям вільно висловлювати свої думки про себе і про своїх товаришів [27, с. 203].

У майбутньому корисно було б доповнити заняття вправами на індивідуальне формулювання особистих цілей і розширити тематичний зміст для кращої інтеграції позитивного сприйняття в повсякденні ситуації, а також включити рольові ігри, щоб діти краще навчилися застосовувати позитивну самооцінку у взаємодії з дорослими й однолітками.

Інтерактивні рольові ігри є ефективним інструментом у роботі з подоланням тривожності та негативних переживань у молодших школярів, оскільки вони дозволяють створити безпечне середовище для відпрацювання поведінкових стратегій і подолання емоційних бар'єрів. Цей підхід базується на принципі моделювання повсякденних ситуацій, у яких діти можуть навчитися справлятися зі своїми страхами, розвивати впевненість у собі та підвищувати рівень соціальної адаптації. Використання інтерактивних рольових ігор у програмі корекційно-розвивальної роботи було спрямоване на те, щоб надати дітям можливість досліджувати свої емоційні реакції в умовах, максимально наближених до реальних, але без ризику негативних наслідків.

Заняття з використанням рольових ігор проводилися у груповій формі, що сприяло розвитку навичок взаємодії з однолітками та допомагало створити атмосферу довіри і підтримки. Перед початком кожної гри психолог коротко пояснював контекст ситуації, яка моделювалася, і розподіляв ролі між учасниками. Учасники отримували завдання, які передбачали розв'язання певної соціальної проблеми, висловлення своєї думки або реакцію на емоційний виклик. Завдяки цьому діти мали можливість не лише відпрацьовувати навички комунікації, але й вчитися регулювати власні емоції у стресових ситуаціях [48, с. 96].

Одна з інтерактивних ігор, що використовувалася, була спрямована на подолання страху перед оцінюванням. Учасники ділилися на дві групи: одна група виконувала роль учнів, які виступають із завданням перед аудиторією, друга група була у ролі спостерігачів, які надавали позитивний зворотний зв'язок. Під час гри учасники мали змогу зіткнутися зі своїми переживаннями щодо оцінювання і поступово адаптуватися до них. Зворотний зв'язок, що базувався на підкресленні сильних сторін кожного учасника, допомагав знизити рівень тривожності та сприяв формуванню позитивного емоційного ставлення до оцінювальних ситуацій.

Ще одна гра, яка використовувалася, була зосереджена на розвитку навичок вирішення конфліктів. Ситуація моделювала уявний конфлікт між двома дітьми, які сперечаються за право першими скористатися спільним ігровим набором. Учасники мали знайти способи розв'язання конфлікту, враховуючи почуття обох

сторін і пропонуючи компромісні рішення. Ця гра навчала дітей емпатії, аналізу емоційних станів інших людей і пошуку конструктивних шляхів вирішення конфліктів, знижуючи прояви агресії та емоційної напруженості.

У ході реалізації програми інтерактивних рольових ігор було помічено, що діти з більш вираженою тривожністю спочатку проявляли обережність і уникали активної участі у складних ситуаціях. Проте завдяки поступовому зануренню в ігровий процес і підтримці групи вони починали вільніше висловлювати свої емоції та впевненіше реагувати на виклики. Групова динаміка також відіграла роль у формуванні позитивного досвіду соціальної взаємодії: діти отримували підтримку від однолітків, що підсилювало відчуття безпеки і сприяло подоланню страхів.

Особливу увагу під час занять приділяли технікам емоційної регуляції, які інтегрувалися у сценарії рольових ігор. Наприклад, під час гри на подолання страху перед публічним виступом діти використовували техніки глибокого дихання для зниження рівня тривожності перед початком завдання. У грі на розвиток самоприйняття учасники працювали над формулюванням позитивних тверджень про свої сильні сторони та проголошували їх перед групою, що зміцнювало їхню самооцінку і формувало позитивну установку на взаємодію.

Ефективність застосування інтерактивних рольових ігор підтверджується зниженням рівня тривожності та покращенням соціальних навичок учасників програми. Аналіз поведінки дітей до і після впровадження програми показав, що більшість учасників демонструють вищу впевненість у собі, більш ефективну комунікацію і здатність до регуляції власних емоцій. Критеріями результативності були зменшення страху перед оцінюванням, покращення якості міжособистісних стосунків та формування навичок конструктивного вирішення конфліктів. Таким чином, інтерактивні рольові ігри є дієвим засобом для корекції тривожності та розвитку емоційної стійкості у дітей молодшого шкільного віку. Їхнє використання у програмі корекційно-розвивальної роботи сприяє формуванню впевненості у власних силах, розвитку навичок соціальної взаємодії та покращенню загального емоційного стану дітей. Моделювання повсякденних ситуацій в ігровому контексті дозволяє дітям безпечно експериментувати з поведінковими стратегіями,

закріплюючи позитивний досвід, що є основою для їхньої успішної адаптації у соціальному середовищі [57, с. 99].

Формування навичок саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку є фундаментальним компонентом корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на подолання тривожності та негативних емоційних переживань. Дана робота передбачає впровадження простих, але ефективних практик управління емоціями, які допомагають дітям контролювати свої стани у стресових ситуаціях, знижуючи рівень тривожності та підвищуючи загальну емоційну стабільність. Техніки дихання, візуалізації та інші способи саморегуляції інтегруються у програму корекційно-розвивальної роботи, щоб забезпечити дітям інструменти, які вони можуть легко використовувати як у навчальному, так і у соціальному контексті.

Під час проведення заняття, присвяченого навчанню технікам саморегуляції, було створено умови для забезпечення комфорту і психологічної безпеки учасників. Заняття проводилося у груповій формі, де стільці були розміщені у колі, а атмосфера довіри сприяла відкритості дітей. Для підготовки використовувалися пледи, подушки, кольорові фломастери та інші матеріали, які створювали сприятливе середовище для релаксації та творчості. Учасники, серед яких було 10 учнів молодшого шкільного віку, спочатку виявляли певну стриманість, однак, завдяки поступовому залученню у вправи, активно включилися у процес.

Однією з базових технік, які викладалися під час заняття, було глибоке дихання. Психолог пояснював значення глибокого дихання для зниження рівня фізіологічної напруги та стабілізації емоційного стану. Учасники вивчали техніку «4-7-8», яка включала глибокий вдих на чотири рахунки, затримку дихання на сім і повільний видих на вісім. Під час виконання вправи діти сиділи із закритими очима, зосереджуючись на відчуттях у своєму тілі. Деякі учасники зазначали, що відчували зниження напруги вже після кількох повторів, що підтверджувалося їхнім спокійним виразом обличчя та розслабленою позою.

Друга ключова техніка - візуалізація - була спрямована на створення уявного «спокійного місця», яке діти могли відвідувати подумки у стресових ситуаціях. Учасникам пропонувалося закрити очі та уявити безпечне та приємне місце, де

вони почуваються максимально комфортно. Психолог описував деталі такого місця, спрямовуючи дітей на уявлення кольорів, звуків і запахів, які асоціюються з відчуттям спокою. Після виконання вправи діти ділилися своїми враженнями, і більшість зазначали, що змогли відчути розслаблення та відволіктися від тривожних думок.

Рольові ігри також були інтегровані у заняття для моделювання стресових ситуацій та застосування технік саморегуляції на практиці. Одна з таких вправ полягала у відтворенні ситуації, коли дитина хвилюється перед виступом або відповіддю біля дошки. Учасники спершу описували свої емоції, після чого застосовували глибоке дихання або техніку візуалізації, щоб заспокоїтися. У фінальній частині вправи діти обговорювали, як змінився їхній емоційний стан після використання цих технік. Вони зазначали, що після вправи відчували себе більш впевненими та готовими до виконання завдань.

Окремо варто відзначити використання техніки «кольорового дихання», яка поєднувала дихальні вправи із візуалізацією. Дітям пропонувалося уявляти, що під час вдиху вони наповнюються кольором, який асоціюється з позитивними емоціями, а на видиху позбавляються кольору, що символізує негативні переживання. Більшість учасників проявляли високий інтерес до цієї техніки, оскільки вона дозволяла творчо підійти до управління своїми емоціями [75, с. 32].

Результати проведення заняття продемонстрували, що більшість дітей змогли засвоїти запропоновані техніки та використовувати їх для зниження емоційної напруги. Вони зазначали, що техніки дихання допомагають їм швидко заспокоїтися, а уявлення «спокійного місця» дає можливість відчувати захищеність навіть у складних ситуаціях. Спостереження за поведінкою учасників під час заняття показало, що діти ставали більш розслабленими, їхня невербальна поведінка, така як міміка та пози, свідчила про зниження рівня тривожності.

Важливо відзначити, що формування навичок саморегуляції позитивно вплинуло на загальну динаміку емоційного стану учасників програми. Вони почали демонструвати вищий рівень впевненості у взаємодії з однолітками та дорослими, були більш зосередженими під час виконання завдань і активніше долучалися до

групових вправ. Окрім цього, діти висловлювали бажання використовувати отримані знання у повсякденному житті, що свідчить про їхню мотивацію до подальшого розвитку емоційної компетентності. Таким чином, навчання технікам саморегуляції є ефективним засобом подолання тривожності та інших негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку. Засвоєння простих практик, таких як глибоке дихання, візуалізація і кольорове дихання, допомагає дітям контролювати свої емоційні стани у стресових ситуаціях і формує базу для розвитку емоційної стійкості. Використання цих технік у рамках корекційно-розвивальної програми сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню соціальної взаємодії та забезпечує позитивний внесок у загальний емоційний розвиток дітей.

Техніки тілесно-орієнтованої терапії є ефективним інструментом корекції емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку, оскільки вони дозволяють працювати з напруженням, тривожністю та емоційними блоками через усвідомлення власного тіла та розвиток навичок релаксації. Використання цих технік у рамках корекційно-розвивальної програми спрямоване на гармонізацію емоційного стану дітей, зниження рівня соматичної напруги та покращення загального психологічного благополуччя. Заняття з тілесно-орієнтованої терапії забезпечують дітям можливість глибше зрозуміти свій емоційний стан через тілесні відчуття та навчитися контролювати негативні емоції через фізичну активність і розслаблення [56, с. 5].

Заняття, присвячене технікам тілесно-орієнтованої терапії, було організовано у спеціально підготовленому приміщенні, що створювало атмосферу комфорту та безпеки для учасників. У кімнаті були розміщені килимки для релаксаційних вправ, м'які пледи та подушки, що сприяли створенню релаксуючого середовища. Учасниками стали 12 дітей молодшого шкільного віку з підвищеним рівнем тривожності, які були попередньо відібрані на основі результатів діагностичного тестування. Під час заняття використовувались техніки, спрямовані на покращення усвідомлення власного тіла, зниження м'язового напруження та розвиток навичок глибокого розслаблення.

Однією з базових вправ, що виконувалась на занятті, була техніка прогресивної м'язової релаксації, адаптована для дітей. Учасникам пропонувалось по черзі напружувати та розслабляти різні групи м'язів, починаючи з пальців ніг і поступово рухаючись до голови. Психолог пояснював, як відчуття напруження змінюється відчуттям розслаблення, допомагаючи дітям усвідомити зв'язок між фізичними відчуттями та емоційним станом. Під час виконання вправи діти зауважували, що відчували полегшення, зменшення фізичної напруги та загальний спокій. Ця техніка дозволяла їм зосередитися на своїх тілесних відчуттях і краще розуміти сигнали власного тіла у стресових ситуаціях.

Ще одна техніка, яка була використана, включала вправи на дихання з елементами тілесної орієнтації. Дітям пропонувалося лягти на спину, покласти руки на живіт і зосередитися на своєму диханні. Психолог спрямовував увагу учасників на відчуття руху живота під час вдиху та видиху, що допомагало їм досягти стану спокою та зосередженості. Виконання дихальних вправ супроводжувалось спокійною музикою, яка створювала умови для глибшого занурення у стан релаксації. Діти зазначали, що після виконання цієї вправи вони відчували себе спокійнішими і менш напруженими.

Техніка тілесної візуалізації була спрямована на усвідомлення власного тіла та звільнення від емоційного напруження. Дітям пропонувалось уявити, як вони змивають свої негативні емоції потоком води, який поступово охоплює їхнє тіло від голови до ніг. Психолог детально описував процес, спрямовуючи увагу учасників на кожну частину тіла. Учасники зазначали, що ця вправа допомагала їм уявно відпустити свої страхи та тривоги, а також відчуття полегшення і відновлення енергії. Завершальна частина заняття включала вправи на розтягування, які виконувалися у повільному темпі з акцентом на усвідомлення кожного руху. Діти виконували прості рухи, такі як нахили, витягування рук і ніг, під керівництвом психолога. Ці вправи сприяли не лише фізичному розслабленню, але й покращенню концентрації уваги та відчуття свого тіла. Учасники зазначали, що виконання цих вправ викликало у них відчуття легкості та спокою, а також сприяло покращенню настрою.

Взаємодія між дітьми та психологом під час заняття була активною та позитивною. Діти охоче ділилися своїми враженнями, задавали питання щодо виконання вправ і уточнювали деталі технік. Психолог забезпечував індивідуальний підхід до кожного учасника, враховуючи рівень його емоційного стану та фізичної активності. Зворотний зв'язок, отриманий під час підсумкової частини заняття, свідчив про те, що більшість дітей відчували себе більш розслабленими та емоційно стабільними [50, с. 93].

Результати застосування технік тілесно-орієнтованої терапії підтвердили їхню ефективність у зниженні рівня напруження і тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Діти почали краще усвідомлювати свої фізичні реакції на стрес і використовувати отримані навички у повсякденних ситуаціях. Спостереження показали, що після кількох занять діти демонстрували покращення у поведінці, стали більш спокійними та впевненими у собі. Впровадження тілесно-орієнтованих технік також сприяло покращенню якості сну у деяких учасників, що є додатковим індикатором їхньої емоційної стабілізації. Таким чином, техніки тілесно-орієнтованої терапії є дієвим засобом для роботи з тривожністю і напруженням у дітей. Вони забезпечують глибоку релаксацію, підвищують усвідомлення власного тіла і сприяють формуванню навичок саморегуляції, які є необхідними для гармонійного психологічного розвитку. Інтеграція цих технік у корекційно-розвивальну програму дозволяє значно покращити емоційний стан дітей, підвищити їхню стресостійкість і сприяти загальному благополуччю.

3.3. Рекомендації для вчителів і батьків щодо подолання негативних переживань у дітей

У контексті нашого дослідження, присвяченого подоланню негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку, було розроблено рекомендації для вчителів і батьків, які сприятимуть формуванню емоційної стійкості, зниженню рівня тривожності та покращенню психологічного клімату як у навчальному середовищі, так і вдома. Дані рекомендації спираються на отримані результати

дослідження, які вказують на зв'язок між емоційним станом дитини та умовами її соціальної взаємодії, включаючи взаємини з дорослими. Особлива увага приділена створенню сприятливих умов для емоційного розвитку дитини в шкільному колективі, а також забезпеченню емоційної підтримки з боку батьків у сімейному середовищі [8, с. 11].

Для вчителів першочерговим завданням є створення позитивного емоційного клімату в класі, що сприятиме зниженню тривожності, розвитку впевненості в собі та мотивації до навчання у дітей. Виходячи з наших спостережень, один із найефективніших методів для досягнення цього є формування сприятливого соціально-психологічного клімату, де кожна дитина відчуває підтримку і розуміння як з боку вчителя, так і з боку однокласників. Вчителям рекомендується проводити регулярні обговорення та групові активності, що сприятимуть колективній взаємодії, як-от «кола дружби», колективні ігри або бесіди, спрямовані на обмін позитивними якостями, досягненнями і спільними інтересами учнів. Такі заходи створюють атмосферу довіри та прийняття, що значно знижує ризик соціальної ізоляції та сприяє формуванню позитивних емоційних установок у дітей.

У навчальному процесі вчителю важливо уникати надмірної акцентуації на оцінюванні, оскільки високий рівень тривожності часто пов'язаний саме зі страхом перед негативною оцінкою. Для цього рекомендується застосовувати позитивне підкріплення, зосереджуючись на досягненнях та прогресі дитини, навіть у невеликих аспектах. Наприклад, замість акцентування на помилках учня, вчитель може похвалити за старання, що дозволяє знизити страх перед можливими помилками і стимулює внутрішню мотивацію. Важливо пам'ятати, що діти молодшого шкільного віку особливо чутливі до зовнішнього оцінювання, тому акцент на позитивних аспектах їхніх досягнень формує в них стійкість до стресових ситуацій.

Ще однією ефективною стратегією є розуміння вчителем індивідуальних особливостей кожного учня. Дітям із високим рівнем тривожності часто потрібен особливий підхід, що включає заохочення, підтримку, а іноді й спеціальні адаптації в навчальній діяльності. Наприклад, для дітей, які переживають тривожність у

ситуаціях публічного виступу, можна створити умови, де вони мають можливість поступово інтегруватися у групову діяльність через завдання, що спочатку не потребують активної участі перед класом. Поступове підвищення рівня вимог дозволяє зменшити страх перед оцінкою, формуючи в дитини впевненість у своїх силах [32, с. 59].

Важливо також, щоб вчителі підтримували відкритий діалог із батьками. Комунікація з батьками щодо емоційного стану дитини та її досягнень допомагає створити єдину стратегію виховання та зниження рівня тривожності. Під час бесід з батьками вчителю варто звертати увагу на фактори, що можуть спричиняти тривожність, зокрема на відсутність підтримки вдома або жорсткі вимоги до успіху. Таким чином, вчителі можуть не тільки вчасно помічати тривожні прояви у дітей, але й допомагати батькам правильно реагувати на емоційні потреби дитини.

Для батьків однією з ключових рекомендацій є забезпечення дитині емоційної підтримки, яка полягає у створенні атмосфери розуміння, прийняття та довіри в сім'ї. Діти, які мають можливість відверто ділитися своїми страхами і переживаннями, рідше демонструють високий рівень тривожності. Батькам рекомендується регулярно цікавитися емоційним станом дитини, обговорювати з нею її почуття, допомагаючи усвідомлювати і розуміти їх. Замість того, щоб критикувати дитину за страх або невпевненість, батькам доцільно пропонувати підтримку і допомагати їй знаходити шляхи подолання труднощів. Наприклад, у випадку невдач у навчанні варто акцентувати увагу на тому, що помилки є частиною процесу навчання, і підтримати прагнення до подолання труднощів.

Батькам також доцільно використовувати позитивні методи підкріплення, які сприяють формуванню в дитини впевненості в собі та позитивної самооцінки. У нашому дослідженні було виявлено, що високий рівень тривожності частіше виникає в дітей із сімей, де застосовується авторитарний стиль виховання, який характеризується високими вимогами та жорстким контролем. Тому батькам рекомендується практикувати демократичний підхід, при якому дитина відчуває повагу до своїх потреб, інтересів і почуттів. У практичному плані це може

виражатися через надання вибору у певних ситуаціях, а також у прийнятті і підтримці її особистих досягнень, навіть якщо вони є невеликими.

Ще однією важливою рекомендацією для батьків є розвиток емоційної стійкості дитини шляхом навчання її методам саморегуляції. Наприклад, батьки можуть допомагати дитині освоювати техніки глибокого дихання, розслаблення або візуалізації приємних образів, що сприяє зниженню рівня тривожності у стресових ситуаціях. Регулярне використання таких технік у домашніх умовах дозволяє дитині краще контролювати свій емоційний стан у ситуаціях, які викликають у неї страх або невпевненість. Це може включати як щоденну практику перед сном, так і застосування під час ситуацій підвищеного стресу, наприклад, перед контрольними роботами або виступами [39, с. 65].

Батькам також варто заохочувати дітей до соціальної активності, що сприяє розвитку позитивного досвіду взаємодії з однолітками і знижує ризик соціальної ізоляції, яка часто є джерелом тривожних переживань. Соціальні навички формуються через залучення дітей до спільних ігор, заходів та інших форм колективної діяльності. Підтримка з боку батьків у ситуаціях, що вимагають взаємодії з іншими дітьми, допомагає дитині відчувати впевненість у своїх соціальних здібностях і подолати страх перед оцінюванням з боку однолітків. У нашому дослідженні було виявлено, що діти, які мають досвід позитивних соціальних взаємодій, демонструють нижчий рівень тривожності і легше долають стресові ситуації.

Запровадження щоденника емоцій для дітей молодшого шкільного віку є ефективним інструментом у роботі з подоланням негативних переживань, формуванням емоційної стійкості та розвитку саморефлексії. Такий підхід допомагає дітям краще розуміти свої емоції, їхні причини та наслідки, а також формувати навички осмислення і контролю емоційного стану. Щоденник емоцій може слугувати засобом персональної роботи дитини зі своїми почуттями та емоціями, надаючи їй простір для вільного самовираження і систематизації свого емоційного досвіду. Його використання рекомендується як у шкільному середовищі, так і вдома, оскільки воно сприяє створенню гармонійного емоційного

клімату і підтримує розвиток у дитини вміння самостійно опрацьовувати емоційні виклики.

Щоденник емоцій як засіб рефлексії дозволяє дитині розвивати усвідомлення своїх почуттів, що особливо актуально для дітей молодшого шкільного віку, які ще тільки формують здатність розпізнавати та описувати емоції. У щоденнику дитина має можливість записувати події свого дня, пов'язані з яскравими емоційними переживаннями, а також фіксувати свої почуття, які виникали у відповідь на ці події. Ведення таких записів допомагає дітям усвідомити, як зовнішні обставини впливають на їхній емоційний стан, і навчитися виділяти позитивні та негативні аспекти своїх переживань. Це сприяє зниженню емоційного напруження, оскільки запис у щоденнику дозволяє дитині висловити те, що вона, можливо, не готова обговорювати з дорослими [70, с. 5].

Для вчителів використання щоденника емоцій може бути інтегроване у навчальний процес як частина занять, спрямованих на розвиток емоційної грамотності. Вчитель може запропонувати дітям записувати у щоденнику не лише свої емоції, але й ситуації, які викликали ці почуття, а також описувати способи, які допомогли їм впоратися зі складними переживаннями. Це дає змогу дітям усвідомити свої реакції на стресові ситуації та краще розуміти власні механізми подолання емоційних труднощів. Використання щоденника в освітньому контексті також сприяє розвитку навичок письма, самостійного мислення та здатності аналізувати власні емоційні стани.

У сімейному середовищі батьки можуть використовувати щоденник емоцій як засіб спілкування з дитиною, сприяючи відкритому обговоренню її почуттів та переживань. Батькам рекомендується не контролювати записи дитини, а натомість створювати умови, за яких дитина почуватиметься вільно у своєму самовираженні. Водночас батьки можуть обговорювати з дитиною, як їй було з цими емоціями, чи є якісь ситуації, які вона хотіла б змінити, і як вони разом можуть це зробити. Такий підхід сприяє розвитку довірчих стосунків між батьками і дитиною, а також підвищує рівень емоційного благополуччя у сім'ї.

Один із методів, який можна запропонувати для структуризації записів у щоденнику емоцій, - це використання схем або таблиць, де дитина позначає події дня, свої емоції, причини їхнього виникнення та способи, які допомогли їй впоратися зі складними переживаннями. Така схема дозволяє дітям більш чітко структурувати свої думки, розвивати когнітивні навички аналізу та синтезу, а також виявляти повторювані патерни у своїх емоційних реакціях. Наприклад, дитина може зауважити, що часто відчуває тривогу перед контрольними роботами, але використання технік дихання чи підтримка однокласників допомагають їй подолати цей стан.

Ведення щоденника емоцій також сприяє розвитку у дітей позитивного мислення, оскільки вони вчаться звертати увагу на приємні події дня і фіксувати позитивні емоції, які вони викликали. Це допомагає зменшити фокус на негативних переживаннях і створити емоційно збалансоване уявлення про свій день. Діти починають усвідомлювати, що навіть у складних ситуаціях можна знайти позитивні аспекти, що сприяє формуванню більш стійкого емоційного ставлення до труднощів. Щоденник емоцій також може стати діагностичним інструментом для вчителів і батьків, допомагаючи виявити фактори, які впливають на емоційний стан дитини. Аналіз записів дозволяє помітити, які ситуації викликають найбільше труднощів, а також оцінити динаміку емоційного стану дитини у часі. Це дає змогу розробляти більш персоналізовані підходи до підтримки дитини, враховуючи її індивідуальні потреби та особливості [46, с. 43].

Використання позитивних ритуалів у сімейному середовищі є дієвим методом подолання негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку, сприяючи зміцненню емоційного зв'язку між батьками та дитиною, розвитку довіри і створенню гармонійного психологічного клімату в сім'ї. Ритуали є не лише механізмом підтримання стабільності та передбачуваності у повсякденному житті, але й засобом для створення позитивного емоційного фону, який допомагає дитині впоратися зі стресовими ситуаціями та зменшити рівень тривожності. Такі сімейні практики сприяють відчуттю захищеності, усвідомленню власної значущості та

належності до родини, що особливо актуально у віковий період, коли дитина стикається з викликами соціальної адаптації.

Позитивні ритуали у сім'ї можуть включати регулярні вечірні розмови, під час яких батьки та діти обговорюють події дня, діляться своїми почуттями, обговорюють радощі та труднощі, з якими вони стикнулися. Ці розмови є засобом розвитку емоційної грамотності у дітей, оскільки вони вчать їх вербалізувати свої почуття, усвідомлювати емоції інших і знаходити шляхи їхнього вираження. Спільне обговорення також сприяє створенню довірчої атмосфери, в якій дитина відчуває, що її слухають і розуміють. Це особливо важливо для дітей, які переживають тривожність або страх, оскільки вони часто не мають можливості або бажання обговорювати свої переживання в інших контекстах.

Спільні сімейні ігри є ще одним елементом позитивних ритуалів, які сприяють зниженню рівня емоційного напруження і створенню умов для позитивної взаємодії. Ігрова діяльність дозволяє дитині зняти психологічну напругу, переключити увагу зі стресових ситуацій і сформувані нові моделі соціальної поведінки. Такі ігри, як настільні або командні, сприяють зміцненню соціальних навичок дитини, розвитку вміння співпрацювати, враховувати інтереси інших і контролювати свої емоції. Крім того, граючи разом із батьками, діти відчувають їхню емоційну підтримку і турботу, що є ключовим фактором зниження тривожності.

Ритуали, пов'язані з повсякденними діями, мають значний вплив на емоційний стан дитини, оскільки вони формують відчуття стабільності, передбачуваності та безпеки у світі, який часто здається непередбачуваним і складним. Просте дотримання таких ритуалів, як щоденні вечірні читання перед сном, допомагає дитині знайти спокій і врівноваженість, особливо в періоди емоційних хвилювань або змін у житті. Це час, коли вона може розслабитися, відчувати зв'язок із близькими та поринути у світ уяви через казку чи історію. Регулярність таких дій не лише заспокоює, а й сприяє створенню позитивного емоційного фону, що полегшує засинання та забезпечує кращий відпочинок.

Окрім вечірніх ритуалів, спільне проведення часу у вигляді таких дій, як приготування їжі разом із батьками, має свої унікальні переваги. Цей процес навчає дитину цінувати зусилля, які вкладаються в повсякденне життя, розвиває відповідальність та здатність працювати у команді. Під час таких занять дитина відчуває свою важливість і значущість, адже вона бере участь у створенні чогось спільного, корисного і приємного для всієї сім'ї. Це допомагає зміцнювати сімейні зв'язки та формує теплі, приємні спогади, які залишаються з дитиною на все життя.

Прогулянки на свіжому повітрі також можуть бути ритуалом, який позитивно впливає на емоційний стан дитини. Спільне проведення часу на природі не лише сприяє фізичному здоров'ю, а й забезпечує простір для спокійного спілкування. Це можливість для батьків вислухати дитину, обговорити її думки, мрії або турботи у ненав'язливій атмосфері. Прогулянки можуть стати чудовою традицією, яка підтримує відкритий діалог і дозволяє дитині відчути себе важливою і зрозумілою. Крім того, зміна обстановки та перебування на свіжому повітрі допомагають знижувати рівень стресу і сприяють позитивному настрою. Творчі заняття, такі як малювання, створення поробок, спільне виготовлення прикрас чи інші проекти, стають для дитини не лише способом прояву своєї уяви, а й важливою частиною емоційного розвитку. У процесі таких занять дитина отримує можливість висловити свої почуття, переживання або радість через творчість, що допомагає їй краще усвідомлювати і розуміти свої емоції. Крім того, батьки, які підтримують дитину у таких проявах, демонструють їй свою любов, повагу та увагу до її зусиль. Це формує у дитини впевненість у собі, розвиває навички вирішення проблем і навіть може стати основою для розвитку її майбутніх талантів.

Однією з ключових характеристик позитивних ритуалів є їхня регулярність і передбачуваність. Це дозволяє дитині формувати почуття контролю над своїм життям, що є особливо важливим у періоди, коли вона стикається зі змінами або стресовими ситуаціями. Регулярність спільних дій з батьками допомагає дитині відчувати емоційну стабільність і впевненість у підтримці з їхнього боку. Крім того, ритуали створюють контекст, у якому дитина може не лише висловлювати свої емоції, але й отримувати зворотний зв'язок від батьків, що сприяє розвитку її

емоційного інтелекту. Для батьків важливо дотримуватись принципу активного слухання під час виконання позитивних ритуалів. Це означає, що під час вечірніх розмов або інших спільних активностей батьки мають приділяти дитині свою повну увагу, вислуховувати її без перебивань, ставити уточнюючі питання і демонструвати щире зацікавлення її почуттями та думками. Такий підхід формує у дитини відчуття емоційної значущості і сприяє зниженню страху бути незрозумілою чи відкинутою [67, с. 46].

Використання позитивних ритуалів у сім'ї також може бути адаптоване до індивідуальних потреб кожної дитини. Наприклад, якщо дитина відчуває страх перед початком навчального року, батьки можуть впровадити ритуал обговорення очікувань та переживань, пов'язаних із цією подією. Спільне створення плану дій або розробка сценаріїв, як реагувати на можливі труднощі, допомагає дитині відчувати впевненість у своїх силах і знижує рівень тривожності.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було розглянуто корекційні програми та рекомендації для ефективної роботи з переживаннями у дітей молодшого шкільного віку. Корекційні програми були спрямовані на зниження рівня тривожності, формування позитивної самооцінки та розвиток навичок саморегуляції у дітей. Використані психологічні техніки, такі як вправи на глибоке дихання, візуалізація, ігрові методики та арт-терапія, сприяли зниженню стресу та розвитку емоційної стійкості. Основні етапи корекційної програми включали знайомство з емоціями, розуміння їхнього впливу та закріплення навичок саморегуляції, що допомогло дітям відчувати себе більш впевнено та зменшити негативні переживання.

Рекомендації для вчителів включали методи створення позитивного емоційного клімату в класі та підтримки у навчанні, що сприяє зниженню страху перед оцінюванням і підвищенню рівня залученості. Батькам були запропоновані рекомендації з емоційної підтримки вдома та розвитку навичок саморегуляції у дітей, що дозволяє їм ефективніше долати стресові ситуації та зменшує соціальні

страхи. Підсумовуючи, розроблені програми та рекомендації сприяють формуванню емоційної стійкості, підтримці соціальної адаптації та зниженню тривожності у дітей, що забезпечує позитивний емоційний клімат у школі та вдома.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного дослідження можна зробити висновки, які відповідають поставленим завданням, а також підсумовують отримані результати та запропоновані рекомендації.

1. Перш за все, було охарактеризовано вікові особливості емоційних реакцій у дітей молодшого шкільного віку. У цьому віковому періоді емоційна сфера дитини перебуває на стадії активного формування, що зумовлює нестабільність емоційних реакцій та їх значну залежність від зовнішніх впливів, зокрема соціального контексту. Молодші школярі часто виявляють високу емоційну чутливість і вразливість, особливо у ситуаціях, пов'язаних з оцінюванням їхньої діяльності, взаємодією з однолітками та авторитетними дорослими. Страх, які виникають у цьому віці, часто стосуються невдач у навчанні, критики з боку дорослих та соціального несприйняття. Водночас діти цього віку починають усвідомлювати власні емоції та вчать їх регулювати, проте цей процес ще залишається нестабільним, а негативні переживання можуть суттєво ускладнити його. Тому вікові особливості молодших школярів визначають важливість підтримки та створення сприятливого емоційного клімату для їхнього розвитку.

2. Далі було визначено структуру переживань у дітей, їх динаміку та вплив на психологічний розвиток дитини. Переживання молодших школярів мають складну структуру, яка включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Негативні переживання, такі як тривожність, страх чи невпевненість, можуть значно впливати на навчальну успішність дитини, її соціальні взаємини та здатність адаптуватися до нових умов. Під час дослідження було встановлено, що переживання цього віку мають тенденцію до посилення у стресових ситуаціях, таких як контроль знань, взаємодія з однолітками чи конфлікти у сім'ї. Динаміка переживань залежить від індивідуальних особливостей дитини, а також від впливу зовнішнього середовища, зокрема стилю виховання, навчального клімату та якості соціальної підтримки. Негативні переживання, якщо вони залишаються без уваги, можуть призводити до формування тривожних розладів, зниження самооцінки та

труднощів у соціальній адаптації, тоді як позитивні емоції сприяють формуванню стійкості до стресу та впевненості у собі.

3. Третє завдання стосувалося дослідження психологічних механізмів та проявів негативних переживань у дітей молодшого шкільного віку. Під час емпіричного етапу було встановлено, що тривожність є одним із найбільш поширених видів негативних переживань серед молодших школярів. Діти виявляли різні типи шкільних страхів, серед яких найбільш поширеними були страх невдач, критики та самотності. У дівчаток частіше проявлялася тривожність, пов'язана зі страхом перед оцінюванням, тоді як хлопчики більше боялися соціальної ізоляції. Аналіз результатів опитування батьків та проективного тесту показав, що негативні переживання у дітей часто пов'язані із сімейними чинниками, такими як авторитарний стиль виховання, недостатня емоційна підтримка та високі вимоги з боку батьків. Також було встановлено, що вчителі, які акцентують увагу на помилках дітей або створюють напружену атмосферу у класі, можуть сприяти посиленню тривожності. Водночас психологічні механізми негативних переживань включають надмірну концентрацію уваги на негативних аспектах ситуації, труднощі у регулюванні емоцій та недостатній рівень соціальної підтримки.

4. У рамках четвертого завдання було проаналізовано методи дослідження переживань у дітей молодшого шкільного віку. Під час роботи використовувалися різноманітні методики, які дозволили отримати об'єктивну картину емоційного стану дітей та виявити основні чинники, що впливають на їх переживання. Зокрема, для діагностики тривожності застосовувалися «Тест тривожності» Р. Теммла, М. Доркі та В. Амена, який дав можливість оцінити рівень тривожності та визначити її прояви у дітей. Анкетування батьків за методикою А. Захарова допомогло виявити зв'язок між рівнем тривожності дітей та стилем виховання у сім'ї. Крім того, використовувалися методи спостереження та бесіди, які дозволили отримати додаткову інформацію про емоційний стан дітей та їхню поведінку у різних ситуаціях. Поєднання кількісних та якісних методів забезпечило комплексний підхід до вивчення проблеми та підвищило надійність отриманих результатів.

5. В рамках п'ятого завдання було розроблено корекційні програми та практичні рекомендації для подолання негативних емоційних станів у дітей. Корекційна програма включала серію тематичних занять, спрямованих на зниження рівня тривожності, формування позитивної самооцінки та розвиток емоційної стійкості. Основними методами роботи були техніки саморегуляції, арт-терапія, рольові ігри та вправи на розвиток емоційного інтелекту. Заняття проводилися у груповому форматі, що сприяло формуванню довірливої атмосфери та підтримки серед дітей. Крім того, було запропоновано практичні рекомендації для вчителів, які включали методи створення позитивного емоційного клімату у класі, уникнення акценту на оцінюванні та підтримку відкритого діалогу із батьками. Батькам було рекомендовано забезпечувати емоційну підтримку дитині, навчати її технік саморегуляції та сприяти формуванню позитивного соціального досвіду. У підсумку, результати дослідження свідчать про те, що тривожність є поширеною проблемою серед молодших школярів, яка значно впливає на їхній емоційний стан, навчальну успішність та соціальну адаптацію. Негативні переживання можуть бути зумовлені як індивідуальними особливостями дитини, так і впливом зовнішніх чинників, таких як стиль виховання у сім'ї чи атмосфера у школі. Ефективна корекційна робота повинна враховувати ці аспекти та бути спрямованою на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної стійкості та підтримку соціальної адаптації. Запропоновані програми та рекомендації мають практичне значення для роботи із дітьми молодшого шкільного віку, а також можуть бути використані як основа для подальших досліджень у цій сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автоматизована інформаційна система «Я-психолог». URL: <https://xn--ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/> (дата звернення: 20.10.2024).
2. Амплєєва О. М., Андрієвський К. Д. Арт-терапія як засіб корекції тривожності дітей шкільного віку. *Могилянські читання – 2021: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти: праці XXIV всеукр. наук.-метод. конф.* Миколаїв. 2021. С. 7–9.
3. Анненков М. Танцювально-рухова терапія. *Збірник студентських наукових праць*. Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука. 2017. № 1. 202 с.
4. Афузова Г., Бігун А. Психологічна допомога при психосоматичних розладах у дітей. *Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник наукових статей Міжнародної наукової інтернет-конференції / За заг. ред. В.А. Вінс, Т.М. Кузьменко*. Переяслав: Видавець Я.М. Домбровська. 2020. 213 с.
5. Бех І.Д. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 5–10.
6. Богданов С., Гніда Т., Залеська О., Лунченко Н., Панок В., Соловійова В. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу у дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір»: навч.-мет. посіб. Київ: НАУКМА, ГЛІФ Медіа. 2017. 208 с.
7. Бондаренко А. С. Особливості танцювально-рухової терапії. *Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами : зб. наук. пр.* Харків. 2021. С. 28–30.
8. Бондаренко Л.О. Простір арт-терапії для зцілення дітей в умовах війни. Харків. 2022. С. 30-32.
9. Бургін Д., Анагностопулос Д. Вплив війни та вимушеного переміщення на психічне здоров'я дітей. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-022-01974-z> (дата звернення: 01.11.2024).

10. В. Г. Панк. Алгоритми діяльності працівників психологічної служби. Київ. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2020. 106 с.
11. Варгата О.В., Міхеєва Л.В. Психологічні особливості формування самооцінки молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя. КПУ. 2019. Вип. 64. Т. 1. С. 70–74.
12. Васьківська С. В. Про дитячу тривожність. *Початкова школа*. 2020. № 9. С. 8–11.
13. Використання методик ігрової терапії при роботі з дітьми. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/348/10.pdf> (дата звернення: 01.11.2024).
14. Волинець Ю. Формування ігрових умінь як профілактика конфліктів у дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Випуск № 43. С. 287–290.
15. Воробйова О. В. Вплив дистанційного навчання на емоційний стан учнів. *Наук. вісн. ХДУ. Сер. Психол. науки*. 2020. № 11. С. 125–130.
16. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. Київ. 2019. № 49. С. 32–48.
17. Галян І.М. Психодіагностика. Навчальний посібник. 2-е видання. Київ. Академія. 2021. 464 с.
18. Греса Н.В. Психологічна допомога дітям під час війни. Харків. 2022. URL: https://dspace.univd.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/13741/Psykholohichna%20dopomoha%20ditiam%20_Hresa_2022.pdf (дата звернення: 01.11.2024).
19. Грицик О.Ю. Історія становлення психосоматики як напряму науки. *Архіваріус*. 2020. №7 (52). С. 24–26.
20. Гуд Г. О. Негативні переживання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психодіагностичний контекст досліджень. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН*

України / гол. ред. С. Д. Максименко. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М. М. 2018. Т. ІХ. Вип. 11. С. 381–393.

21. Гуд Г. Психологічні особливості негативних переживань у молодших школярів. *Дисертація кандидата психологічних наук: 19.00.07*. Київ. 2021. 286 с.

22. Гуд Г.О. Динаміка вираженості негативних переживань в учнів молодшого шкільного віку. *Особистість у сучасному просторі: матеріали наукового круглого столу* (Київ, 7 грудня 2018). Київ. 2018. С. 35–39.

23. Гура Е.І. Психічні та поведінкові розлади у дітей підліткового віку, позбавлених батьківського піклування (клініка, діагностика, реабілітація). *Автореферат дисертації кандидата медичних наук: 14.01.16*. Харків. 2022. 20 с.

24. Давиденко А.В. Діти та війна. Полтава. 2022. 65 с.

25. Давидова О.В. Майндфулнес-технології регуляції стресостійкості в роботі практичного психолога з учнями юнацького віку. Кременчук. 2022. 56 с.

26. Даниленко Н.В., Сулім В.О. Аналіз вивчення фахівцями проблем стресу та стресостійкості. *The 9th International scientific and practical conference "Actual trends of modern scientific research"*. Munich. MDPC Publishing. 2021. С. 384-390.

27. Діти і війна в Україні. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/26731/file/UNICEF_CiAC-monitoring%20report.pdf (дата звернення: 01.11.2024).

28. Дубравська Д., Лисак В., Кость С. Психологічні засади освітнього процесу в умовах війни та післявоєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2023. 1(7). С. 445-458.

29. Журавльова О. В. Психологічні особливості адаптації дітей до умов дистанційного навчання. *Наук. вісн. НУ ЖДПУ ім. Івана Франка. Сер. психол. науки*. 2020. № 40. С. 142–148.

30. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. *InterConf*. 2019. № 63. С. 41–44.

31. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна. Київ-Ніжин. 2023. 221 с.

32. Іванова Г. В. Психологічні засоби корекції тривожності у дітей молодшого шкільного віку : кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник О. В. Юдіна. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 68 с.
33. Ізард К. Психологія емоцій. Київ. 2016. 273 с.
34. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії. Львів. 2020. 7 с.
35. Калюжна Є.М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці. *Автореферат дисертації кандидата психологічних наук: 19.00.07*. Київ. 2018. 24 с.
36. Камінська О. В. Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Психологічний часопис*. 2018. № 4. С. 86–104.
37. Капустін І. В., Вербенко А. З., Голтяй Т. М., Рудакова О. С., Разводова Т. О. Аналіз результатів дослідження рівня тривожності підлітків. Харків. 2019. С. 1–2.
38. Кіріченко Д. І. Причини та ознаки тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості: зб. наук. праць за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів*. 14 травня 2020 р. Херсон. ФОП Вишемирський В. С. 2020. 265 с.
39. Кочуровська А.О. Психологічні особливості корекції симптому посттравматичних стресових розладів у дітей молодшого шкільного віку. Запоріжжя. ЗНУ. 2024. 60 с.
40. Кулик Н.А., Біловол Л.В. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації. *Метод. посіб.* Суми. 2019. 6 с. URL: <http://www.soippo.edu.ua/images.pdf> (дата звернення: 01.11.2024).
41. Куцин Е. Психофізіологічний механізм музикотерапії та її вплив на школяра. *Наук. часопис нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. праць*. 2019. № 72. С. 266–270.
42. Кучер А.А. Система психологічних засобів формування базових навичок стресостійкості учнів молодшого шкільного віку в умовах війни. Кривий Ріг. КДПУ. 2023. 41 с.

43. Левицька Т. Л., Рудницька М. П. Психологічні особливості проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Нац. акад. Держ. прикорд. служби України. Психологія*. 2017. № 4. С. 22–25.
44. Ліберзон І. Обробка контексту та нейробиологія посттравматичного стресового розладу. *Нейрон*. Вип. 92. № 1. 2016. С. 14–30.
45. Маляр О.І. Проблематика негативних емоційних проявів у дітей молодшого шкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2018. № 7. С. 24–28.
46. Марусинець М. М. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики. Київ: ОЛДІ-ПЛЮС. 2018. 439 с.
47. Матеріали засідання робочої групи щодо Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки за участю першої леді України від 06 червня 2022 року. URL: <https://moz.gov.ua> (дата звернення: 01.11.2024).
48. Медведєва О.В. Особливості первинної психологічної допомоги дітям під час воєнних дій. Харків. 2022. С. 196–200.
49. Михайлишин У. Б., Шмідзен І. Ю. Методи психічної саморегуляції особистості. *The XXIII Int. Scientific and Practical Conf. «Theoretical and science bases of actual tasks»*. 2022. С. 548–550.
50. Мовчан В. Формування емоційного інтелекту молодших школярів в умовах війни. *Scientific Collection InterConf*. 2022. С. 93–97.
51. Мозгова Г.П., Ханецька Т.І., Якимчук О.І. Психосоматика: психічне, тілесне, соціальне. *Хрестоматія: Навчальний посібник*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2021. 384 с.
52. Мушкевич М. І., Чагарна С. Є. Основи психотерапії: навч. посіб. 3-тє вид. Луцьк. Вежа-Друк. 2017. 420 с.
53. Мушкевич М.І., Чагарна С.Є. Основи психотерапії. Луцьк. 2017. 187 с.
54. Найдьонова Л.А. Цифрові ризики в умовах дистанційної освіти в часи пандемії. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. 3(1). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-3> (дата звернення: 01.11.2024).

55. Нерубасська А., Шепелева В. Вплив музикотерапії на психологічний стан людини. *Габітус*. 2023. № 47. С. 200–203.
56. Ознаки й симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР). URL: <https://livewell.optum.com/pdfs/Signs%20and%20symptoms%20of%20PTSD%20-%20Optum%20-%20Ukrainian.pdf> (дата звернення: 01.11.2024).
57. Основи реабілітаційної психології. Подолання наслідків кризи. Том 3. Л.Гридковець та ін. Київ. 2018. 99–100 с.
58. Особливості пісочної терапії з дітьми: веб-сайт. URL: https://stud.com.ua/43141/psihologiya/osoblivosti_pisochnoyi_terapiyi_ditmi (дата звернення: 20.10.2024).
59. Павелко І.І. Психологічна допомога постраждалим у подоланні шокової травми. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/3_2011/18.pdf (дата звернення: 01.11.2024).
60. Паливода Л.І. Проблема визначення понять «Психічна травма», «Психологічна травма» і «травма втрати». URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2021/11.pdf (дата звернення: 01.11.2024).
61. Пилипенко Г., Шинкевич М. Причини виникнення тривожності в дітей молодшого шкільного віку. *In The XV Int. Science Conf. «Trends in the development of practice and science»*. December 28–31. Oslo, Norway. 2021. 386 с.
62. Пилипенко Н.М. Динамічні перетворення у мотиваційній сфері осіб із підвищеною тривожністю під впливом психокорекції. *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 6. С. 49–58.
63. Поліщук В.М. Симптомокомплекси переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 4. С. 1–5.

64. Психодіагностична практика в дошкільних навчально-виховних закладах: навч.-метод. посіб. упоряд. Н. М. Заболотна, С. І. Ісаєвич, У. Б. Михайлишин, В. І. Омелянська. Ужгород. 2022. 96 с.

65. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях. *Метод. посіб.* За ред. З.Г. Кісарчук. Київ. 2015. 12 с.

66. Психологічні особливості посттравматичного стресового розладу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713132/1/Journal26-pages-43-47.pdf> (дата звернення: 01.11.2024).

67. Рашковська І. Психологічний супровід формування батьківсько-дитячих стосунків у початковій школі / Ілона Рашковська. *Початкова школа*. 2018, №5. С. 46–48.

68. Романова Н. Г. Тривожність дітей дошкільного віку в ситуації війни. *Програма і матеріали науково-практичної конференції «Особистість у просторі проблем XXI століття»*. Київ: ПП «Дірект Лайн». 2023. С. 57–59.

69. Романовська Д.Д. Психологічна допомога у закладах освіти в період війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. С. 148–152.

70. Романчук О.І. Психотравма та спричинені нею розлади. URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Romanchuk_PTSD.pdf (дата звернення: 01.11.2024).

71. Рудковська О.В. Шляхи збереження психологічного здоров'я дітей в умовах війни. Львів. Львівський державний університет внутрішніх справ. 2022. С. 299-303.

72. Рябінкін Ю.В. Алгоритм розгортання ефективних механізмів психіки у кризових обставинах. URL: <https://vseosvita.ua/library/alhorytm-rozghortannia-efektyvnykh-mekhanizmiv-psykhiky-u-kryzovykh-obstavynakh-560287.html> (дата звернення: 01.11.2024).

73. Савицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: *Дис... канд. психол.*

наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2020. 242 с.

74. Самсонова В.С. Психологічний супровід дітей, травмованих війною. *Наук. керівник – к. психол. наук О.Ю. Михайленко*. Кривий Ріг. 2023. 39 с.

75. Санду О.С., Мельничук І.В. Психологічні особливості прояву тривожності в підлітковому віці та їх корекція. *Актуальні проблеми практичної психології: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (17 травня 2024 р., м. Одеса). Одеса. 2024. С. 332–334.

76. Сіткар В.І., Сіткар С.В. Первинна допомога дітям під час війни. *WORLD CHILDREN CONFERENCE-III*. Antalya-Turkey. 2022. С. 447-451.

77. Слюсаревський М.М., Григоровська Л.В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4.1. С. 1-7.

78. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія / Т. М. Титаренко. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології*. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 2018. 160 с.

79. Туриніна О.Л. Психологія травмуючих ситуацій. Київ. 2017. 22 с.

80. Шлемко Х.М. Особливості профілактики виникнення страхів у молодших школярів в освітньому процесі. *Кваліфікаційна робота бакалавра. 053 Психологія*. Хмельницький. 2024. 45 с.

81. Як говорити з дітьми про війну. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/stories/how-to-talk-to-children-about-war> (дата звернення: 01.11.2024).

82. Mynarikova L. Art-Based Program for Social and Emotional Development of Children. *US-China Education Review*. A. 8. P. 720. URL: <https://example.com> (дата звернення: 01.11.2024).

ДОДАТКИ

Додаток А

Конспекти занять зі звіту щодо роботи з негативними переживаннями у дітей молодшого шкільного віку

Конспект заняття 1

1. Навчальна дисципліна, курс, група, дата:

Психологія молодшого шкільного віку, 2 курс, група А, 15 листопада 2023 року.

2. Тема заняття, зв'язок теми з попередніми і наступними:

Тема: «Формування навичок усвідомлення та висловлення емоцій».

Зв'язок із попередніми заняттями: У попередніх заняттях було висвітлено базові поняття емоційної грамотності та розглянуто природу негативних емоційних станів. Це заняття спрямоване на розвиток практичних навичок роботи з емоціями.

Зв'язок із наступними заняттями: Наступні заняття будуть спрямовані на закріплення отриманих навичок через техніки саморегуляції та рольові ігри.

3. Форма, тип навчального заняття, організаційна структура заняття:

Форма: інтерактивне заняття з елементами практики.

Тип: практичне заняття.

Організаційна структура:

- Початок: привітання, створення комфортної атмосфери, мотивація до участі.
- Основна частина: обговорення природи емоцій, виконання вправи «Палітра емоцій», моделювання ситуацій.
- Завершення: обговорення результатів, рефлексія, підведення підсумків.

4. Підготовка викладача до організації і проведення навчального заняття:

Викладач підготував роздатковий матеріал: картки з емоціями, аркуші для

вправи «Емоційний щоденник». Було використано фахову літературу з психології емоцій, включаючи роботи Екмана та Леонтьєва. Організація технічного обладнання включала підготовку інтерактивної дошки для демонстрації відео та графіків емоційних реакцій.

5. Структурно-дидактична побудова заняття:

- Вступ (10 хв): обговорення попереднього заняття, пояснення цілей нового.
- Основна частина (60 хв):
 - Вправа «Палітра емоцій»: діти обирають емоції, які вони відчують найчастіше, пояснюють причини їх виникнення.
 - Робота з емоційними картами: опис ситуацій, що викликають радість, тривогу, гнів.
 - Інтерактивна вправа «Емоційний щоденник»: діти заповнюють свої почуття протягом дня у формі графічного кола.
- Завершення (20 хв): групове обговорення, рефлексія, підбиття підсумків.

6. Особливості реалізації на занятті принципів навчання:

Реалізовано принципи доступності через використання зрозумілих прикладів та ілюстрацій. Принцип наочності забезпечений за допомогою емоційних карток та графічних зображень. Послідовність дотримувалась у логіці вправ: від усвідомлення до вираження емоцій.

7. Використання методів, прийомів, засобів і форм організації діяльності:

Застосовано метод емоційного аналізу, обговорення у малих групах, вправи на вербалізацію почуттів, використання кольорових маркерів для графічного зображення емоцій.

8. Реалізація самостійної пізнавальної діяльності:

Під час вправи «Емоційний щоденник» діти самостійно аналізували свої емоції, вчилися рефлексувати і формулювати власні переживання.

9. Отримання зворотного зв'язку:

Використано усну рефлексію, під час якої діти висловлювали свої враження від вправ.

10. Аналіз лекції:

Актуальність заняття підтверджена потребою дітей у розумінні своїх емоцій. Використані вправи сприяли активному включенню кожного учасника. Діяльність була логічною, послідовною, із науково обґрунтованою структурою.

11. Діяльність викладача:

Викладач демонстрував комунікативну компетентність, педагогічну техніку, адаптацію матеріалу до рівня аудиторії, підтримував активний діалог, застосовував позитивне підкріплення.

12. Діяльність студентів:

Учасники виявляли високу зацікавленість, активно брали участь у групових обговореннях, виконували вправи із захопленням, демонструючи високий рівень мотивації.

13. Результати заняття:

Мета досягнута. Діти навчилися усвідомлювати свої емоції, виявляти причини їх виникнення. Заняття створило передумови для подальшого розвитку навичок емоційної регуляції.

Конспект заняття 2**1. Навчальна дисципліна, курс, група, дата:**

Психологія молодшого шкільного віку, 2 курс, група Б, 22 листопада 2023 року.

2. Тема заняття, зв'язок теми з попередніми і наступними:

Тема: «Техніки саморегуляції для зниження тривожності у дітей».

Зв'язок із попередніми заняттями: У попередніх заняттях розглядали природу емоцій, способи їх усвідомлення та висловлення. Це заняття зосереджено на практичних техніках, спрямованих на регуляцію негативних емоційних станів.

Зв'язок із наступними заняттями: Наступні заняття включатимуть інтеграцію технік саморегуляції у повсякденні та навчальні ситуації, а також їх використання у соціальній взаємодії.

3. **Форма, тип навчального заняття, організаційна структура заняття:**

Форма: інтерактивне заняття з елементами практичної роботи.

Тип: практичне заняття.

Організаційна структура:

- Початок: привітання, мотивація до участі, пояснення цілей заняття (10 хв).
- Основна частина: практичне освоєння технік саморегуляції (50 хв).
- Завершення: рефлексія, підсумок заняття, рекомендації для самостійного застосування технік (20 хв).

4. **Підготовка викладача до організації і проведення навчального заняття:**

Викладач підготував аудіоматеріали для вправи «Глибоке дихання», роздатковий матеріал із візуалізацією технік, кольорові олівці та аркуші для записів. Було використано спеціалізовану літературу з дитячої психології та тілесно-орієнтованої терапії. Аудиторію облаштовано килимками, пледами та подушками для забезпечення комфортного середовища.

5. **Структурно-дидактична побудова заняття (етапи):**

- Вступ (10 хв):
Викладач пояснює дітям, як емоції впливають на тіло і чому важливо навчитися їх контролювати. Проводиться коротке обговорення попереднього заняття для встановлення зв'язку.
- Основна частина (50 хв):
 - **Техніка «Глибоке дихання» (15 хв):**
Діти виконують вправу під аудіоінструкцію. Під час вправи вони спостерігають за своїм диханням, звертаючи увагу на його глибину і ритм. Після виконання діляться відчуттями.
 - **Техніка «Кольорове дихання» (15 хв):**
Діти обирають уявний «позитивний» колір для вдиху і

«негативний» для видиху, уявляючи, як під час дихання позитивна енергія наповнює тіло.

- **Техніка «Моє спокійне місце» (20 хв):**

Дітям пропонується уявити місце, де вони почуваються спокійно і безпечно. Під спокійну музику вони малюють це місце, потім обговорюють його у групі.

- **Завершення (20 хв):**

Групове обговорення, обмін враженнями. Викладач підсумовує, як техніки можна використовувати у повсякденних ситуаціях, дає рекомендації для самостійної практики.

6. Особливості реалізації на заняттях принципів навчання:

Викладач дотримувався принципів доступності, забезпечуючи зрозумілу подачу матеріалу. Наочність досягалася через демонстрацію технік і роздаткові матеріали. Послідовність і систематичність проявлялися у логіці вправ: від спостереження за диханням до роботи з уявою.

7. Використання методів, прийомів, засобів і форм організації діяльності:

Застосовано метод тілесно-орієнтованої терапії, візуалізації, інтерактивних обговорень. Засоби включали аудіоінструкції, кольорові матеріали для малювання та релаксуючу музику.

8. Реалізація на заняттях вимог організації самостійної пізнавальної діяльності:

Під час вправи «Моє спокійне місце» діти самостійно обирали образи для візуалізації, працювали зі своїми емоціями. Рефлексія після кожної вправи сприяла розвитку навичок самоаналізу.

9. Отримання зворотного зв'язку:

Використано групову рефлексію наприкінці заняття. Діти висловлювали свої враження, описували, як почувалися до і після виконання вправ.

10. Аналіз заняття:

Логічна структура заняття забезпечила поступове занурення дітей у техніки саморегуляції. Новизна методів підтримувала зацікавленість, а доступність

матеріалів дозволила легко засвоїти навички. Заняття було спрямоване на практичне закріплення теоретичних знань.

11. Діяльність викладача:

Викладач створював комфортну атмосферу, демонстрував толерантність і чуйність до емоцій дітей. Чітко інструктував і супроводжував кожну техніку, підтримував взаємодію у групі.

12. Діяльність студентів:

Діти проявляли високу залученість у процес, із цікавістю виконували вправи, демонстрували відкритість під час обговорення своїх вражень.

Звертались із запитаннями, проявляючи інтерес до застосування технік у повсякденному житті.

13. Результати заняття:

Мета досягнута. Учасники освоїли техніки дихання, візуалізації та тілесного розслаблення, що сприяло зниженню емоційного напруження. Діти зазначали, що почувалися спокійніше і впевненіше. Заняття заклало основу для подальшої роботи з навичками саморегуляції.

Додаток Б

Схема самоаналізу шкільного уроку

1. Шкільний предмет, клас, тема уроку:

Психологія, 4 клас, тема уроку: «Емоції та як з ними працювати».

2. Цілі уроку (навчальна, виховна, розвивальна):

- Навчальна: ознайомити учнів із поняттям емоцій, їх видами та проявами; навчити розпізнавати власні емоційні стани.
- Виховна: сформувати в учнів усвідомлене ставлення до власних почуттів, виховувати емпатію до інших людей.
- Розвивальна: розвивати навички саморефлексії та вміння висловлювати свої почуття вербально і невербально.

3. Тип уроку, його структура:

Тип уроку: урок засвоєння нових знань із елементами практичної

діяльності.

Структура:

- Організаційний момент (5 хв): привітання, налаштування на урок.
- Актуалізація знань (10 хв): обговорення попередніх тем, запитання про те, що учні знають про емоції.
- Подача нового матеріалу (15 хв): інтерактивна розповідь про емоції, їх функції та прояви.
- Практична частина (15 хв): виконання вправи «Палітра емоцій» і групового завдання «Емоційне дерево».
- Підсумок уроку (10 хв): рефлексія учнів, обговорення результатів.
- Домашнє завдання (5 хв): записати протягом тижня свої емоційні стани в «щоденник емоцій».

4. Які дидактичні принципи було використано на уроці? Наведіть приклади:

- Принцип доступності: пояснення термінів у формі, зрозумілій для вікової групи, використання наочності (картки з емоціями).
- Принцип систематичності: зв'язок із попереднім матеріалом про взаємодію людей.
- Принцип наочності: застосування карток із виразами облич для візуалізації емоцій.
- Принцип активності: учні виконували практичні завдання.

5. Які методи навчання та контролю використані на кожному з етапів уроку? Для чого використаний кожен метод (наведіть приклади)?

- Актуалізація знань: бесіда, щоб виявити початковий рівень знань.
- Подача нового матеріалу: інтерактивна лекція з демонстрацією карток для залучення уваги.
- Практична частина: групова робота та індивідуальні вправи для закріплення інформації.
- Підсумок: рефлексія для оцінки розуміння учнями нових знань.

6. Чи використовуються на уроці прийоми мотивації учнів до оволодіння навчальним матеріалом? Які саме?

Мотивація забезпечувалась через обговорення значущості емоцій у житті кожної людини, використання цікавих завдань (створення «Емоційного дерева»), де учні могли творчо самовиразитися.

7. Чи здійснювалась актуалізація базових знань учнів (повторення раніше вивченого матеріалу, перевірка домашнього завдання і т.п.) і як саме?

Актуалізація здійснювалась через обговорення теми «Взаємодія з однолітками» на попередніх уроках, зокрема через бесіду про те, як учні розуміють поведінку інших людей.

8. Чи використовувались якісь прийоми активізації навчальної діяльності учнів? Які саме?

- Використано інтерактивну вправу «Палітра емоцій», де учні обирали картки з емоціями, які вони найчастіше відчувають.
- Творче завдання «Емоційне дерево», де учні малювали свої почуття, викликало високу активність.

9. Чи використовувались міжтемні та міжпредметні зв'язки? Які саме?

Використовувались міжтемні зв'язки: пов'язано з попередньою темою «Взаємодія з людьми». Міжпредметний зв'язок із мистецтвом через творчий підхід у завданнях.

10. Чи використовуються на уроці прийоми щодо закріплення вивченого матеріалу теми і які саме?

Закріплення здійснювалось через вправу «Емоційне дерево», де учні застосовували отримані знання про емоції, та рефлексію, яка дозволила учням узагальнити отриману інформацію.

11. Чи додаються до уроку якісь завдання для самостійної домашньої роботи, контролю знань та вмінь? В якій формі подані ці завдання?

Домашнє завдання: ведення «щоденника емоцій» із записом своїх почуттів і ситуацій, які їх викликали. Завдання спрямоване на формування навичок самоаналізу.

12. Як ви оцінюєте темп уроку і чи відповідає він віковим можливостям учнів щодо засвоєння навчального матеріалу? Чи вдало розподілений час між етапами уроку?

Темп уроку був помірним, що дозволило учням комфортно засвоювати інформацію. Час між етапами розподілений вдало, достатньо уваги приділено кожному компоненту уроку.

13. Висновки щодо загальної оцінки уроку:

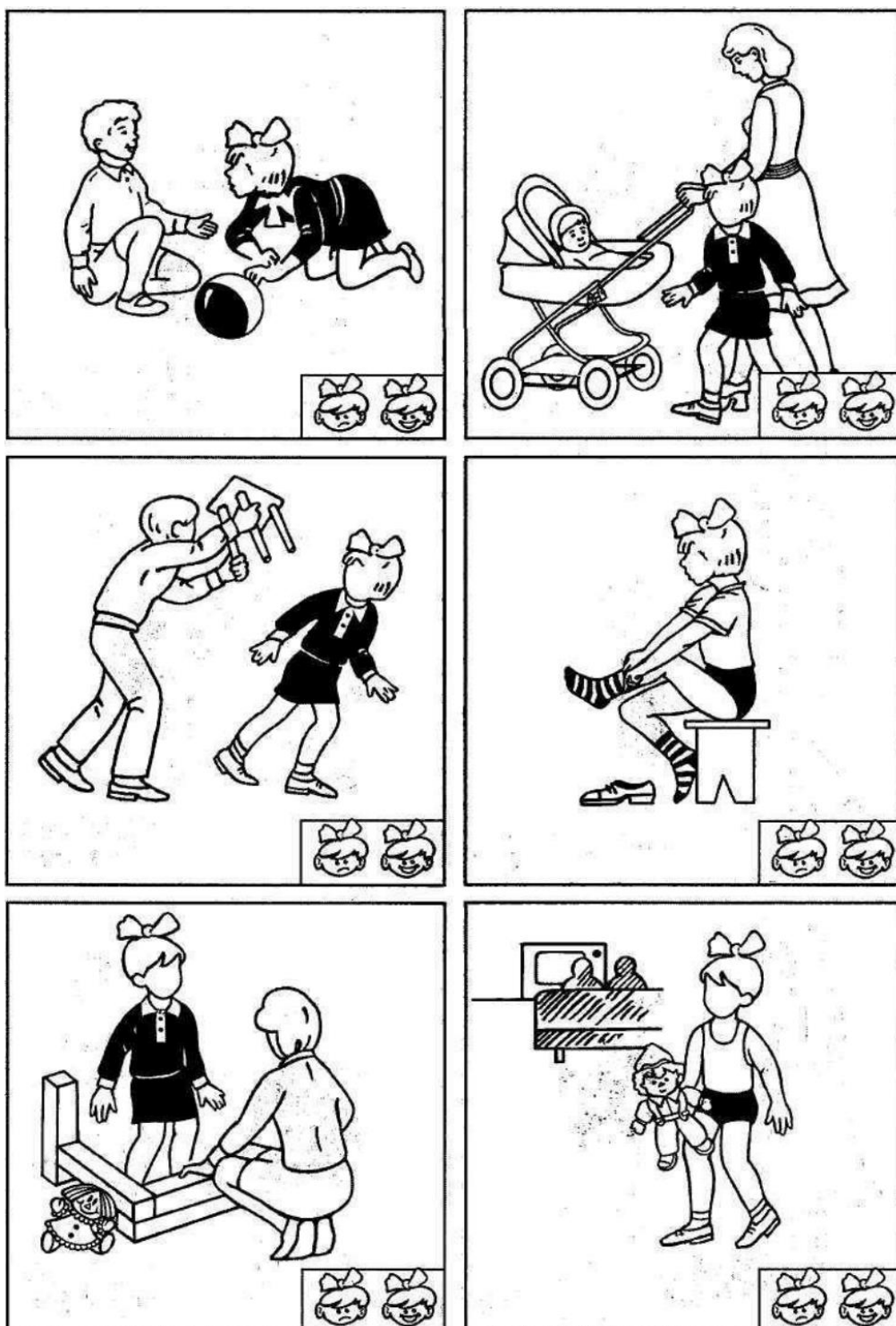
Урок досягнув своїх цілей: учні здобули базові знання про емоції, закріпили їх через практичні завдання та рефлексію. Використані методи були ефективними для роботи з молодшими школярами, забезпечивши їхню активну участь.

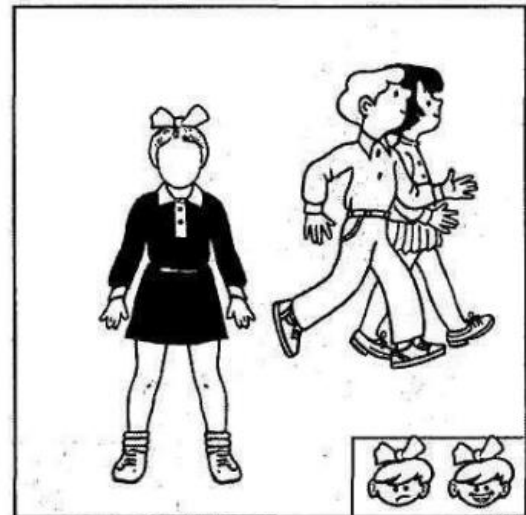
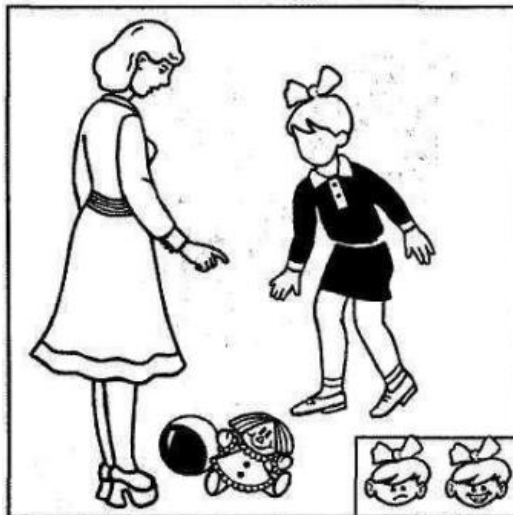
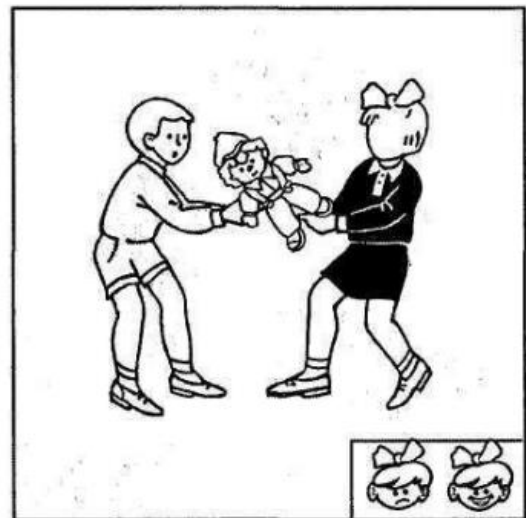
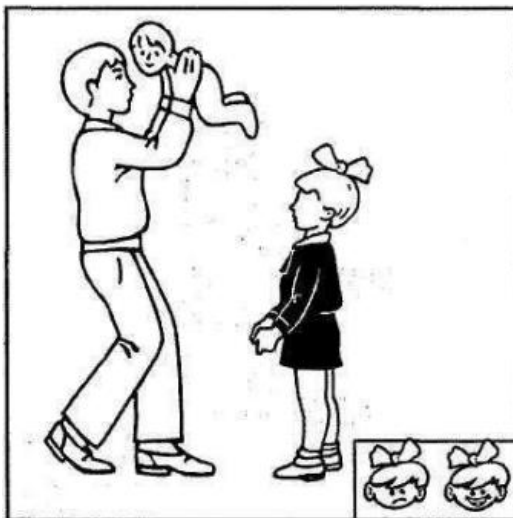
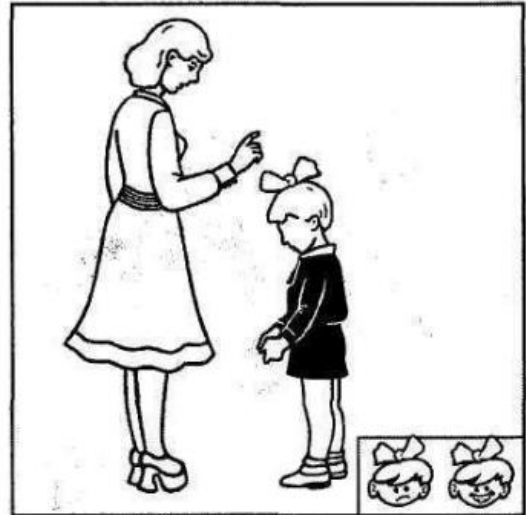
14. Пропозиції щодо вдосконалення даного уроку:

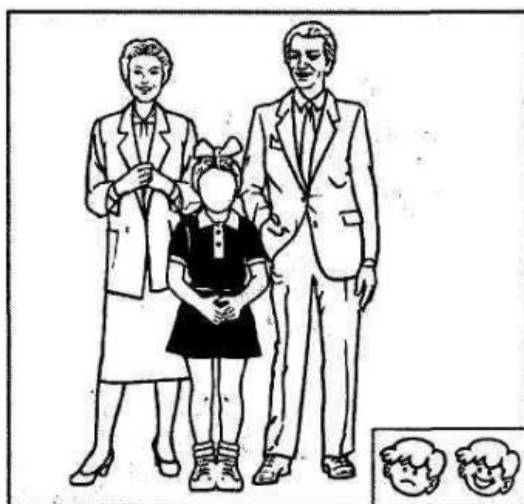
- Додати більше інтерактивних елементів, таких як короткі відеоматеріали про емоції.
- Включити у завершальну частину заняття короткі вправи на саморегуляцію, щоб учні могли одразу застосувати нові знання.
- Передбачити більше часу для обговорення результатів домашнього завдання на наступному уроці, щоб оцінити прогрес кожного учня.

Додаток 1. Тест «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен) Обладнання. Серія малюнків із 14 картинок у двох варіантах (для хлопчиків і для дівчаток). Кожен малюнок сюжетно передає типову для життя дитини ситуацію.

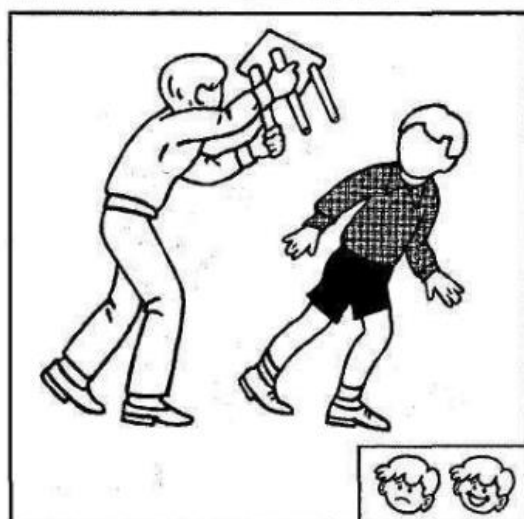
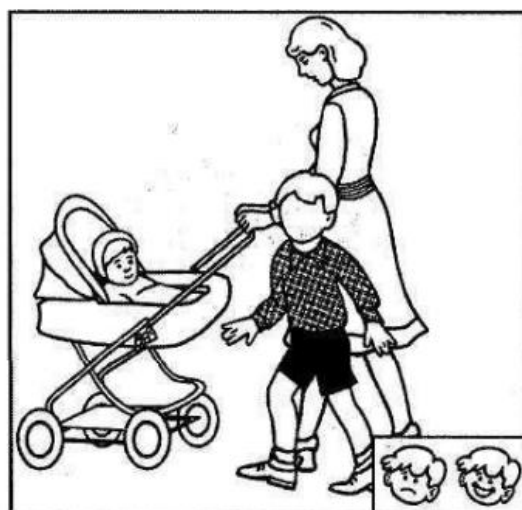
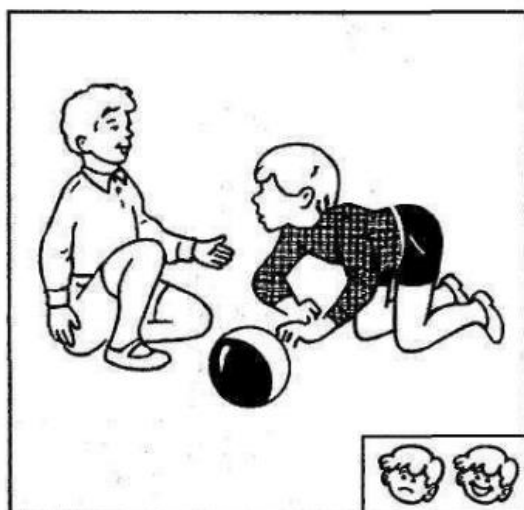
Інструкція. «Подивись уважно на картинку. Як ти думаєш, яке обличчя у цієї дитини - сумне чи веселе? Вибери».

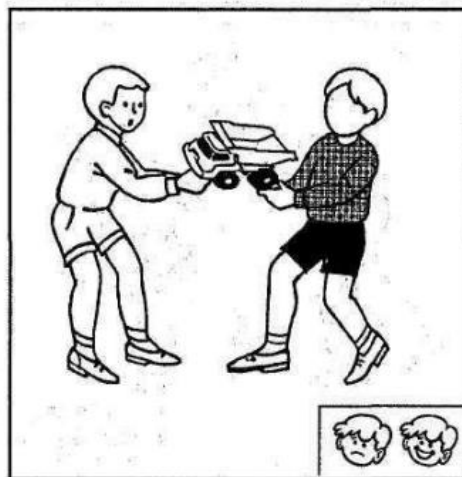
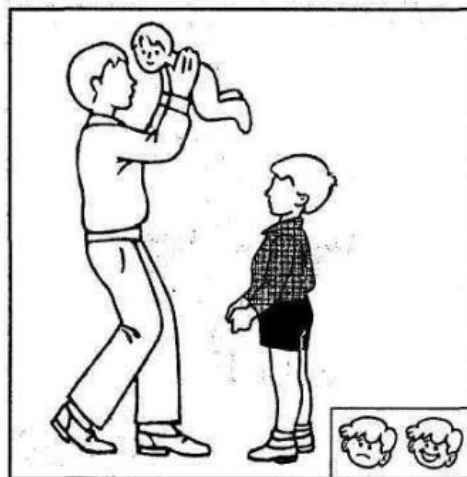
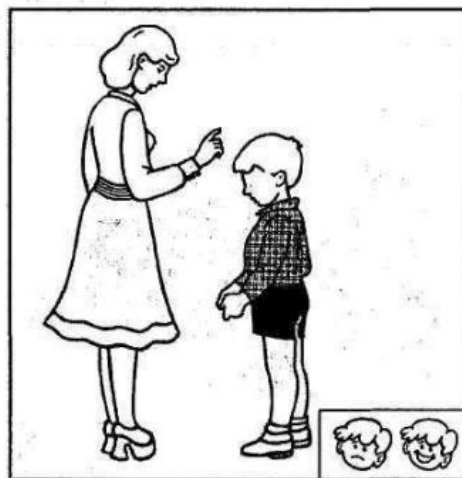
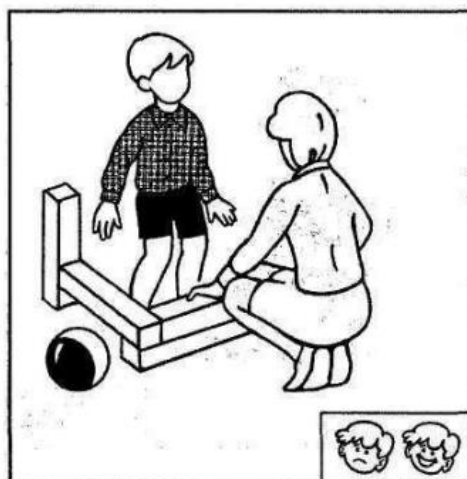


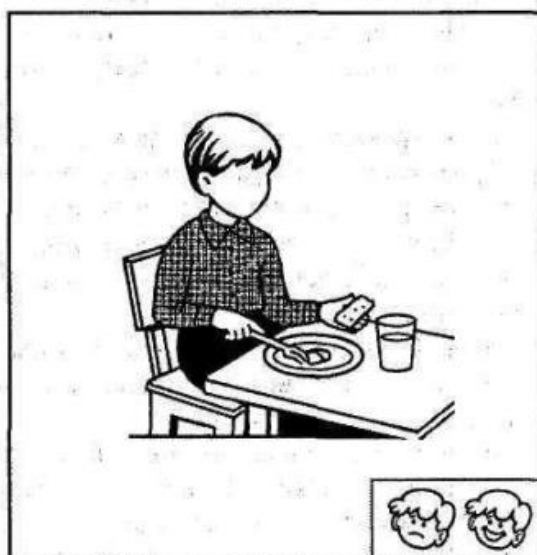
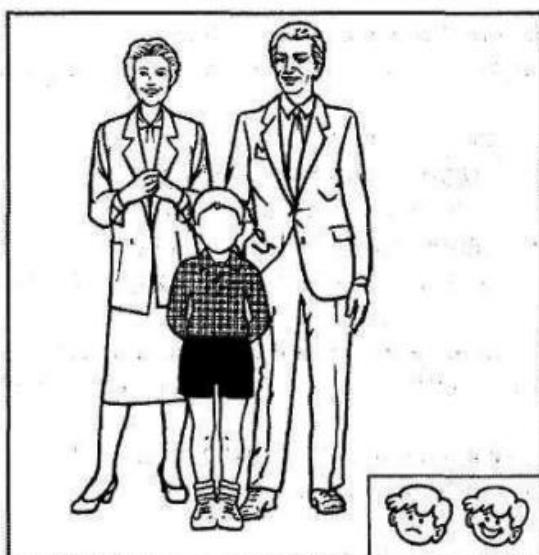
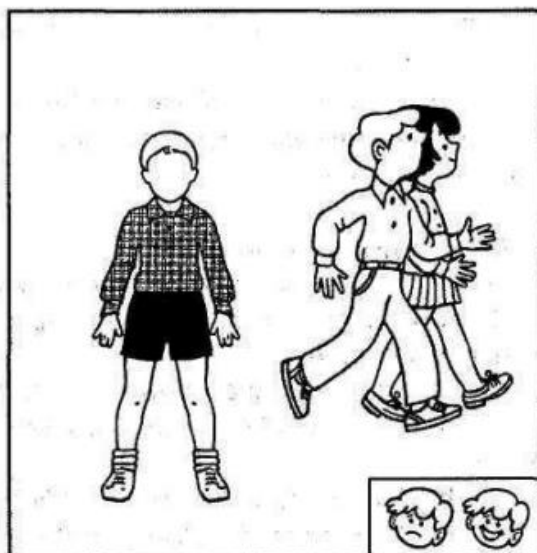
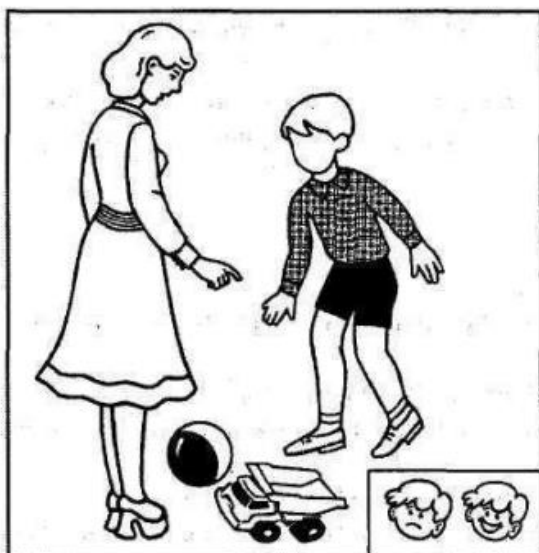




ВАРІАНТ ДЛЯ ХЛОПЧИКІВ







Додаток 2. «Опитувальник оцінювання рівня тривожності та схильності до неврозу» Автор: А.Захаров Інструкція. Шановні батьки, прочитайте подані нижче твердження та поставте відмітку навпроти тієї відповіді, яка найбільше підходить до характеру, поведінки вашої дитин

з/н	Запитання	Так	Іноді	Ні
1	Легко засмучується, багато переживає			
2	Часто плаче, скиглить, довго не може заспокоїтись			
3	Вередує, дратується через дрібниці			
4	Часто ображається, не переносить будь-яких зауважень			
5	Трапляються випадки агресії			
6	Заїкається			
7	Гризе нігті			
8	Смокче пальці			
9	Поганий апетит			
10	Вживає їжу вибірково			
11	Важко засинає			
12	<u>Снить</u> неспокійно			
13	Неохоче прокидається			
14	Часто кліпає			
15	Неспокійні, імпульсивні рухи			
16	Не вміє зосереджуватись, швидко відволікається			
17	Намагається бути тихим			
18	Боїться темряви			
19	Боїться самотності			
20	Боїться невдач, невпевнена у собі, нерішуча			
21	Відчуває почуття неповноцінності			