

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

Кафедра психології

**Роль спілкування в розвитку особистості дитини молодшого шкільного
віку**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня
БАКАЛАВР**

за спеціальністю 053 Психологія

ПОНОМАРЕНКА КОСТЯНТИНА СЕРГІЙОВИЧА

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри _____
«26» січня 2026 р.

Науковий керівник:
Мельгичук О.Б.,
кандидат психологічних наук,
доцент
Рецензент:
Комар Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри
-------	--------------------------------

Рекомендовано

до захисту

О.Б. Мельничук

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника
----------------------------	--

Результат захисту

оцінка	дата захисту
--------	--------------

Голова ЕК

О.М. Шпортун

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Члени ЕК

Я.М. Раєвська

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

М.С. Ятчук

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Р.О. Лавлінський

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

Секретар ЕК

К.Р. Собченко

підпис	ініціали, прізвище
--------	--------------------

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук**

Кафедра психології

спеціальність *Психологія*
курс IV (*бакалаврат*)

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу бакалавра

Пономаренка Костянтина Сергійовича

1. Тема роботи: Роль спілкування в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.

2. Цільова установка: Гімназії та загальноосвітні школи I-III ступенів м. Києва; вихідні дані: матеріали виробничої, педагогічної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.

3. Перелік графічного матеріалу 4 табл., 4 рис.

4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Мельничук О.Б.		
Розділ 2	Мельничук О.Б.		

5. Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження ролі спілкування в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.

Розділ 2. Емпіричне дослідження особливостей спілкування та його значення у розвитку особистості молодшого школяра.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/ п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи бакалавра.	грудень 2024	грудень 2024
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи бакалавра.	лютий 2025	лютий 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи бакалавра, затвердження його керівником.	квітень 2025	квітень 2025
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	травень 2025	травень 2025
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	вересень 2025	вересень 2025
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час виробничої та переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	жовтень-грудень 2025	жовтень-грудень 2025
7.	Подання кваліфікаційної роботи бакалавра на реєстрацію на кафедрі, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	січень 2026	січень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи бакалавра на засіданні Екзаменаційної комісії.	лютий 2026	лютий 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	березень 2026	березень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____

(Мельничук О.Б.)

Завдання прийняв

до виконання

здобувач _____

(Пономаренко К.С.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 77 с., 4 табл., 4 рис., 80 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: процес розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: психологічні особливості спілкування як чинника особистісного розвитку молодшого школяра.

Мета: виявити роль спілкування у формуванні особистості дитини молодшого шкільного віку та обґрунтувати психологічні умови, що сприяють його гармонійному розвитку.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення, порівняння, систематизація;

- емпіричні: спостереження, бесіда, тестування (Методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова), Методика на виявлення дитячих страхів О.І. Захарова, І.М. Панфілова, Тест «Будинок, Дерево, Людина», Методика «Знайди собі друга» (Р. В. Павелків, О. П. Цигипало);

СПІЛКУВАННЯ, ОСОБИСТІСТЬ ДИТИНИ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ
ВІК, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК

COMMUNICATION, CHILD'S PERSONALITY, PRIMARY SCHOOL AGE,
SOCIALIZATION, PERSONAL DEVELOPMENT

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ СПІЛКУВАННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	11
1.1 Психологічні особливості розвитку особистості в молодшому шкільному віці.....	11
1.2 Спілкування як провідний чинник особистісного розвитку дитини.....	16
1.3 Вплив стилів і форм спілкування на соціально-емоційне становлення молодшого школяра.....	21
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	30
2.1 Організація та методика емпіричного дослідження.....	30
2.2 Аналіз результатів дослідження та їх психологічна інтерпретація.....	37
2.3 Програма розвитку ефективного спілкування для гармонізації особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку.....	47
Висновки до другого розділу.....	53
ВИСНОВОК.....	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	59
ДОДАТКИ.....	67

ВСТУП

Актуальність проблеми. Актуальність дослідження ролі спілкування в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку зумовлена сукупністю сучасних соціально-психологічних, освітніх та культурних чинників. Молодший шкільний вік є особливо значущим етапом онтогенезу, у межах якого відбувається інтенсивне формування особистісних структур, становлення соціальної ідентичності, розвиток емоційно-вольової сфери та закладання основ моральних норм і соціальних установок. Перехід дитини від дошкільного до шкільного способу життя супроводжується докорінною зміною соціальної ситуації розвитку, розширенням кола міжособистісних контактів і включенням у нову систему соціальних вимог та очікувань. Саме у молодшому шкільному віці спілкування набуває особливої ролі як провідний механізм соціалізації та особистісного розвитку. Дитина активно опановує норми взаємодії з однолітками, вчителями, іншими дорослими, вчиться координувати власні дії з поведінкою інших, усвідомлювати емоційні стани співрозмовників, регулювати власні почуття та поведінку відповідно до соціальних правил. Спілкування у цей період виступає не лише засобом обміну інформацією, а й важливим психологічним простором, у межах якого формується самооцінка, почуття компетентності, впевненість у собі, здатність до співпраці та прийняття соціальних ролей.

У сучасних умовах значення проблеми розвитку повноцінного спілкування у дітей молодшого шкільного віку істотно зростає. Освітній простір зазнає впливу діджиталізації, дистанційних форматів навчання, зменшення безпосередньої живої взаємодії, що призводить до обмеження емоційного контакту, поверховості комунікації та зниження якості міжособистісних зв'язків. Додатковими ускладнювальними чинниками виступають соціальна нестабільність, воєнний стан, підвищений рівень тривожності як у дорослих, так і в дітей, що безпосередньо позначається на

характері дитячого спілкування та емоційному благополуччі молодших школярів. Недостатній розвиток комунікативних навичок у цьому віці може призводити до труднощів соціальної адаптації, формування заниженої або нестійкої самооцінки, підвищеної тривожності, агресивних або, навпаки, унікальних форм поведінки. Водночас позитивно організоване спілкування створює умови для гармонійного особистісного становлення дитини, розвитку емпатії, соціальної відповідальності, моральної чутливості та здатності до конструктивного розв'язання міжособистісних ситуацій. Особливої значущості набуває проблема впливу стилів і форм спілкування на соціально-емоційне становлення молодшого школяра. Характер педагогічної взаємодії, особливості спілкування в дитячому колективі, емоційний клімат класу та сімейного середовища безпосередньо визначають напрям і якість особистісного розвитку дитини. Саме тому актуальним є наукове осмислення психологічних особливостей спілкування як чинника формування особистості молодшого школяра та пошук ефективних психолого-педагогічних умов його розвитку.

Таким чином, дослідження ролі спілкування у розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку є актуальним завданням сучасної вікової та педагогічної психології. Його результати мають важливе теоретичне й практичне значення для вдосконалення освітнього процесу, діяльності практичних психологів і педагогів, а також для розробки програм розвитку ефективної комунікації, спрямованих на гармонізацію особистісного становлення молодших школярів.

Стан вивчення проблеми. Проблема спілкування як чинника психічного та особистісного розвитку дитини ґрунтовно розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі вікової, соціальної та педагогічної психології. Дослідження спрямовані на аналіз вікових особливостей молодшого шкільного віку, закономірностей міжособистісної взаємодії, ролі соціального середовища у формуванні особистості, а також впливу стилів педагогічного та дитячого спілкування на емоційний стан і

поведінку дитини. Разом із тим, з урахуванням сучасних соціальних викликів і змін освітнього середовища, проблема потребує подальшого емпіричного вивчення та практичного осмислення.

Об'єкт дослідження: процес розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: психологічні особливості спілкування як чинника особистісного розвитку молодшого школяра.

Мета дослідження: виявити роль спілкування у формуванні особистості дитини молодшого шкільного віку та обґрунтувати психологічні умови, що сприяють його гармонійному розвитку.

Для виконання поставленої мети було визначено наступні **завдання**:

- 1) проаналізувати психологічні особливості розвитку особистості в молодшому шкільному віці;
- 2) розкрити сутність спілкування як провідного чинника особистісного розвитку дитини;
- 3) дослідити вплив стилів і форм спілкування на соціально-емоційне становлення молодшого школяра;
- 4) провести емпіричне дослідження особливостей спілкування дітей молодшого шкільного віку;
- 5) розробити та обґрунтувати програму розвитку ефективного спілкування для гармонізації особистісного становлення молодших школярів.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація;
- *емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (Методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова), Методика на виявлення дитячих страхів О.І. Захарова, І.М. Панфілова, Тест «Будинок, Дерево, Людина», Методика «Знайди собі друга» (Р. В. Павелків, О. П. Цигипало));

База дослідження: Емпіричне дослідження було проведене у місті Київ на базі спеціалізованої школи I ступеня № 243 з поглибленим вивченням іноземних мов. У вибірку увійшли 50 респондентів обох статей віком від 6 до 10 років. Дослідження проводилося у вересні 2025 року в умовах воєнного стану.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про роль спілкування в особистісному розвитку дитини молодшого шкільного віку, уточненні психологічних механізмів впливу міжособистісної взаємодії на соціально-емоційне становлення молодших школярів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у роботі практичних психологів і педагогів закладів загальної середньої освіти, а також у застосуванні розробленої програми розвитку ефективного спілкування для гармонізації особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку посилань та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 77 сторінок, із яких 58 сторінок основного тексту. Перелік посилань складається із 80 найменувань. Робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ СПІЛКУВАННЯ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Психологічні особливості розвитку особистості в молодшому шкільному віці

Молодший шкільний вік є особливим і надзвичайно значущим етапом психічного та особистісного розвитку дитини, оскільки саме в цей період відбувається докорінна перебудова всієї системи її життєдіяльності, зумовлена входженням у нову соціальну ситуацію розвитку – систематичне шкільне навчання. Перехід від дошкільного до шкільного дитинства супроводжується зміною провідної діяльності, розширенням соціальних контактів, появою нових вимог з боку дорослих і суспільства, що безпосередньо впливає на формування особистісних якостей дитини. У цьому віці закладаються основи самосвідомості, довільної поведінки, моральної регуляції та соціальної відповідальності. На думку С. Д. Максименка, молодший шкільний вік характеризується інтенсивним становленням особистості як цілісної системи, у межах якої когнітивні, емоційні та соціальні процеси поступово інтегруються у відносно стійку структуру індивідуального досвіду [50]. Саме в цей період дитина починає усвідомлювати себе не лише як окрему істоту, а як члена соціальної спільноти, що має певні обов'язки, права та соціальні ролі. Формується внутрішня позиція школяра, яка визначає ставлення дитини до навчання, однолітків, учителя та самої себе.

Важливою психологічною особливістю молодшого шкільного віку є зростання ролі довільності психічних процесів. Дитина поступово оволодіває вмінням керувати власною поведінкою, емоціями, увагою та діями відповідно до зовнішніх вимог і внутрішніх правил. На думку О. Я. Савченко, саме у цьому віці відбувається перехід від імпульсивної поведінки до поведінки, опосередкованої нормами, правилами та соціальними очікуваннями, що є необхідною умовою особистісного зростання [74]. Водночас довільність ще залишається нестійкою, що зумовлює підвищену емоційну чутливість і залежність від оцінок значущих дорослих. Емоційна сфера молодшого школяра вирізняється високою лабільністю та відкритістю до зовнішніх впливів. Емоційні переживання мають безпосередній характер, швидко виникають і так само швидко змінюються. На думку С. Д. Максименка, емоції у цьому віці виступають провідним механізмом регуляції поведінки, визначаючи активність дитини у навчальній і соціальній взаємодії [50]. Позитивні емоційні переживання, пов'язані зі спілкуванням і успіхами у навчанні, сприяють формуванню впевненості в собі, тоді як часті негативні переживання можуть закріплювати почуття тривожності та невпевненості.

Особливої уваги заслуговує процес становлення самосвідомості молодшого школяра. У цей період дитина починає формувати уявлення про власні можливості, здібності, особистісні якості, що відображається у розвитку самооцінки. На думку О. Л. Кононко, самооцінка молодшого школяра значною мірою залежить від характеру міжособистісної взаємодії та оцінок з боку дорослих і однолітків, що робить спілкування ключовим чинником її становлення [39]. Самооцінка ще не є стабільною, вона легко піддається зовнішньому впливу та часто має ситуативний характер. Соціальний розвиток у молодшому шкільному віці відбувається через активне включення дитини у нову систему взаємин – класний колектив. На думку Н. В. Борбич, процес шкільної соціалізації молодших школярів пов'язаний із засвоєнням норм групової поведінки, формуванням навичок співпраці, відповідальності та прийняття соціальних ролей [10]. Саме в

класному колективі дитина отримує перший систематичний досвід взаємодії з ровесниками на засадах рівності, що суттєво впливає на розвиток її соціальної компетентності. Поряд із цим, молодший шкільний вік є періодом підвищеної чутливості до міжособистісних стосунків. На думку Л. А. Лепіхової, соціально-психологічна компетентність особистості починає формуватися саме у цей віковий період через щоденну практику спілкування, співпереживання та спільної діяльності [47]. Діти вчаться розпізнавати емоційні стани інших, співвідносити власні дії з реакціями оточення, що є важливою передумовою розвитку емпатії.

Суттєвим аспектом особистісного розвитку молодшого школяра є формування моральної свідомості. У цьому віці дитина починає усвідомлювати моральні норми не лише як зовнішні вимоги, а як внутрішні регулятори поведінки. На думку Н. В. Гавриш, моральний розвиток молодших школярів тісно пов'язаний із характером соціальної взаємодії та прикладами поведінки значущих дорослих, насамперед учителя [21]. Через спілкування дитина інтеріоризує цінності, норми та правила, які поступово стають частиною її внутрішнього світу. Водночас молодший шкільний вік характеризується підвищеною потребою у визнанні та схваленні. Оцінка з боку дорослого, особливо вчителя, набуває вирішального значення для формування уявлень дитини про власну успішність і значущість. На думку О. В. Матвієнко, педагогічна оцінка у цей період виступає потужним чинником особистісного розвитку, здатним як стимулювати активність дитини, так і формувати негативне ставлення до себе за умов її некоректного використання [52]. Подальший розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку тісно пов'язаний зі становленням когнітивної сфери, яка зазнає суттєвих якісних змін у процесі систематичного навчання. Мислення поступово переходить від наочно-образного до словесно-логічного, зростає здатність до аналізу, узагальнення та усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. На думку В. В. Ягупова, саме у молодшому шкільному віці закладаються основи інтелектуальної самостійності, що виявляється у

здатності дитини планувати власні дії, контролювати їх перебіг і оцінювати результат [80]. Водночас інтелектуальний розвиток у цьому віці має тісний зв'язок зі спілкуванням, оскільки значна частина навчального матеріалу засвоюється через діалог, пояснення, обговорення та спільну діяльність.

Увага молодших школярів характеризується зростанням обсягу та стійкості, однак ще зберігає вибірковий і ситуативний характер. На думку О. В. Лукіної, розвиток довільної уваги у цьому віці значною мірою залежить від організації навчального процесу та емоційної насиченості комунікації між учителем і учнями [48]. Саме через мовленнєву взаємодію дорослий спрямовує пізнавальну активність дитини, формує інтерес до навчання та стимулює внутрішню мотивацію. Пам'ять молодшого школяра також зазнає істотних змін. Поступово зростає роль логічної пам'яті, однак домінуючою залишається емоційно забарвлена інформація, що підкреслює значення міжособистісного спілкування у навчанні. На думку О. В. Мельник, ефективність засвоєння навчального матеріалу у початковій школі значною мірою визначається характером комунікативної взаємодії, яка надає інформації особистісного сенсу [53]. Таким чином, когнітивний розвиток у молодшому шкільному віці не може розглядатися ізольовано від соціального контексту.

Важливою складовою особистісного розвитку дитини цього віку є формування мотиваційної сфери. Навчальна діяльність поступово стає провідною, однак мотивація до навчання часто має зовнішній характер і залежить від оцінювання, схвалення та емоційної підтримки з боку дорослих. На думку Н. М. Бібік, успішність формування навчальної мотивації безпосередньо пов'язана з розвитком комунікативної компетентності та позитивного ставлення до шкільного середовища [9]. У цьому контексті спілкування виступає важливим чинником формування внутрішньої позиції школяра. Особливої уваги заслуговує роль учителя як значущого дорослого у розвитку особистості молодшого школяра. Педагог виступає для дитини не лише джерелом знань, а й зразком соціальної поведінки, носієм норм і

цінностей. На думку О. Б. Будник, стиль педагогічного спілкування визначає емоційний клімат класу та значною мірою впливає на становлення соціальної активності й самооцінки дитини [11]. Авторитарні стилі взаємодії можуть призводити до формування тривожності та пасивності, тоді як демократичні – сприяють розвитку ініціативності, відповідальності та впевненості в собі. Не менш важливим чинником особистісного розвитку молодшого школяра залишається сімейне спілкування. Саме в сім'ї закладаються первинні уявлення про взаємини між людьми, способи вираження емоцій і вирішення конфліктів. На думку Я. М. Раєвської, особливості сімейної соціалізації мають довготривалий вплив на характер міжособистісної взаємодії дитини у шкільному середовищі [67]. Підтримувальне, емоційно насичене спілкування в сім'ї створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості, тоді як дефіцит уваги або конфліктні взаємини можуть ускладнювати процес соціальної адаптації.

У молодшому шкільному віці зростає значення спілкування з однолітками як специфічного середовища особистісного зростання. Саме у взаємодії з ровесниками дитина навчається співпраці, конкуренції, прийняттю іншої точки зору та врегулюванню міжособистісних суперечностей. На думку О. В. Проценка, соціальна компетентність молодших школярів формується насамперед у процесі групової взаємодії, яка забезпечує засвоєння норм колективного життя [64]. Від характеру цих взаємин значною мірою залежить емоційне самопочуття дитини та її ставлення до школи загалом. Водночас молодший шкільний вік є періодом підвищеного ризику виникнення емоційних труднощів, пов'язаних із адаптацією до нових соціальних умов. Порушення спілкування можуть проявлятися у формі замкненості, агресивності, підвищеної тривожності або труднощів у встановленні контактів. На думку С. М. Мартиненка, своєчасна психологічна підтримка та створення сприятливого комунікативного середовища є важливою умовою збереження психічного здоров'я молодших

школярів [51]. Саме тому особливого значення набуває цілеспрямоване формування навичок ефективного спілкування у шкільному середовищі.

Загалом особистісний розвиток у молодшому шкільному віці має комплексний характер і визначається взаємодією когнітивних, емоційних та соціальних чинників. На думку В. Г. Кременя, сучасна освіта має бути зорієнтована на розвиток особистості дитини як активного суб'єкта взаємодії, здатного до саморозвитку та відповідального соціального вибору [43]. У цьому контексті спілкування виступає системоутворювальним чинником, що забезпечує інтеграцію індивідуального досвіду дитини та її включення у соціальний простір.

Таким чином, психологічні особливості розвитку особистості в молодшому шкільному віці зумовлюються зміною соціальної ситуації розвитку, становленням довільної поведінки, самосвідомості, емоційної регуляції та соціальної компетентності. Провідну роль у цих процесах відіграє спілкування, яке створює умови для формування цілісної, соціально адаптованої та емоційно зрілої особистості. Отримані теоретичні положення становлять методологічну основу для подальшого аналізу спілкування як провідного чинника особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку, що буде розкрито у наступному підрозділі.

1.2 Спілкування як провідний чинник особистісного розвитку дитини

У сучасній психолого-педагогічній науці спілкування розглядається як один із ключових механізмів особистісного розвитку дитини, що забезпечує її входження в соціокультурний простір, засвоєння норм, цінностей і моделей поведінки, а також формування базових психічних новоутворень. Особистісний розвиток дитини не може бути зведений виключно до біологічного дозрівання чи індивідуального пізнання світу, оскільки саме у взаємодії з іншими людьми відбувається становлення її «Я», соціальної

ідентичності, емоційної сфери та моральної свідомості. Спілкування виступає універсальним середовищем, у якому реалізуються процеси соціалізації, інтеріоризації соціального досвіду та розвитку суб'єктності дитини. На думку С. Д. Максименка, психічний розвиток особистості має соціально зумовлений характер, а формування внутрішнього світу дитини відбувається через активне включення у систему міжособистісних взаємин, де слово, емоція та спільна діяльність виступають визначальними чинниками психічного становлення [50]. У цьому контексті спілкування постає не лише як засіб передавання інформації, а як складний багаторівневий процес взаємного впливу, що формує пізнавальні, емоційно-вольові та ціннісно-сміслові компоненти особистості.

У працях О. Л. Кононко підкреслюється, що саме в процесі спілкування дитина набуває здатності до саморегуляції, емпатії та усвідомлення власних переживань, що є фундаментом для гармонійного особистісного розвитку [39]. Дослідниця наголошує, що емоційно насичене спілкування з дорослими та однолітками створює умови для формування позитивного образу «Я», відчуття психологічної безпеки та довіри до світу. Відсутність або дефіцит повноцінного спілкування, навпаки, може призводити до порушень емоційної сфери, соціальної ізоляції та труднощів у міжособистісній взаємодії. Значний внесок у розуміння ролі спілкування в особистісному розвитку дитини зроблено у працях Н. М. Бібік, де наголошується, що комунікативна компетентність є однією з базових складових результатів початкової освіти, оскільки саме через спілкування дитина навчається співпраці, відповідальності та взаєморозумінню [9]. На думку дослідниці, розвиток особистості молодшого школяра безпосередньо пов'язаний із формуванням умінь слухати, висловлювати власну позицію, аргументувати та приймати іншу точку зору.

У межах соціально-педагогічного підходу спілкування розглядається як чинник соціальної компетентності дитини. Так, на думку В. В. Баранова, міжособистісна взаємодія в освітньому середовищі створює умови для

формування соціально прийнятних моделей поведінки, розвитку відповідальності та готовності до конструктивного розв'язання конфліктів [6]. У процесі спілкування дитина засвоює соціальні ролі, норми та правила, що є необхідними для її успішної інтеграції в суспільство. Важливим аспектом проблеми є взаємозв'язок спілкування та морального розвитку дитини. На думку Н. В. Гавриш, саме у спілкуванні з дорослими та через спільне обговорення життєвих ситуацій формується моральна свідомість, уявлення про добро і зло, справедливість, відповідальність за власні вчинки [22]. Дослідниця наголошує, що мовленнєва взаємодія, зокрема обговорення художніх текстів, мультфільмів та життєвих прикладів, виступає ефективним засобом морального виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Проблематика спілкування як умови особистісного розвитку дитини також широко представлена у працях, присвячених соціалізації. У колективній монографії «Діти і соціум» підкреслюється, що соціалізація дитини є неможливою без включення її в різні форми спілкування, які забезпечують засвоєння соціального досвіду та формування активної життєвої позиції [24]. Автори зазначають, що якість спілкування значною мірою визначає характер соціальних установок дитини та її готовність до взаємодії з соціальним середовищем. Особливе значення спілкування набуває у контексті розвитку суб'єктності дитини. На думку Н. В. Гавриш, суб'єктна позиція формується тоді, коли дитина відчуває себе активним учасником взаємодії, має можливість висловлювати власну думку та бути почутою [21]. Такий підхід сприяє розвитку самостійності, ініціативності та відповідальності, що є важливими характеристиками зрілої особистості.

У працях І. Г. Єрмакова спілкування розглядається як провідний механізм педагогіки життєтворчості, де особистісний розвиток дитини відбувається через осмислення власного досвіду у взаємодії з іншими людьми [27]. Автор підкреслює, що діалогічне спілкування сприяє формуванню життєвих смислів, ціннісних орієнтацій та здатності до

самопроектування власного життєвого шляху. Особливу роль у контексті особистісного розвитку дитини відіграє спілкування з однолітками, яке виступає специфічною формою соціальної взаємодії та важливим простором формування соціального досвіду. У процесі міжособистісного спілкування з ровесниками дитина набуває навичок співпраці, вчиться узгоджувати власні дії з діями інших, відстоювати власну позицію та враховувати інтереси партнера по взаємодії. Саме в таких умовах формуються почуття колективної відповідальності, взаємної підтримки та здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

На думку О. В. Матвієнко, взаємодія з однолітками сприяє розвитку соціальної активності дитини, формує досвід рівноправного спілкування та забезпечує умови для самовираження і самоствердження [52]. Дослідниця підкреслює, що в середовищі дитячого колективу особистість отримує можливість перевіряти власні уявлення про себе через реакції інших, що є важливим механізмом становлення адекватної самооцінки та позитивного «Я-образу». У наукових працях Н. В. Борбич зазначається, що саме у процесі шкільної соціалізації спілкування набуває системного характеру та стає чинником інтеграції дитини у соціальні спільноти [10]. Авторка наголошує, що якість комунікативних зв'язків у класному колективі істотно впливає на емоційний стан молодших школярів, рівень їхньої навчальної мотивації та психологічного благополуччя. Позитивне спілкування сприяє формуванню почуття приналежності та захищеності, тоді як комунікативні труднощі можуть зумовлювати соціальну ізоляцію та зниження самоцінності.

Спілкування з дорослими – педагогами, батьками, соціальними працівниками – виступає не менш значущим чинником особистісного розвитку дитини. У працях О. Б. Будник обґрунтовано, що соціально-педагогічна взаємодія дорослого з дитиною забезпечує не лише трансляцію соціальних норм, а й підтримку особистісного зростання, розвиток відповідальності та самостійності [11]. Здійснено висновок, що гуманістично зорієнтоване спілкування, побудоване на засадах поваги та прийняття,

створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості дитини. Аналізуючи проблему професійної підготовки педагогів, дослідники наголошують на необхідності формування у майбутніх учителів комунікативної компетентності як основи ефективного педагогічного спілкування. На думку О. Б. Будник, здатність педагога до емпатійного слухання, діалогічної взаємодії та конструктивного зворотного зв'язку безпосередньо впливає на особистісний розвиток учнів [12]. Таке спілкування сприяє формуванню довірливих стосунків і позитивного емоційного клімату в освітньому середовищі.

Важливим аспектом сучасних досліджень є вплив освітнього середовища на комунікативний розвиток дитини. У монографії за редакцією Р. О. Семенової підкреслюється, що освітнє середовище виступає простором активної соціальної взаємодії, у межах якого спілкування набуває різноманітних форм – від безпосереднього міжособистісного контакту до опосередкованої взаємодії через освітні ресурси [56]. Автори зазначають, що насичене комунікативне середовище стимулює розвиток творчості, ініціативності та соціальної компетентності дитини. У контексті сучасного інформаційного суспільства особливої актуальності набуває проблема впливу інформаційно-комунікаційних технологій на характер спілкування та особистісний розвиток дітей. На думку О. М. Мельник, використання електронних освітніх ресурсів розширює можливості комунікативної взаємодії, однак потребує педагогічного супроводу з метою запобігання формуванню поверхневих або формалізованих форм спілкування [53]. Авторка наголошує, що цифрове середовище має доповнювати, а не замінювати безпосереднє живе спілкування.

Проблема розвитку соціальної та комунікативної компетентності дітей розглядається і в дослідженнях, присвячених компетентнісному підходу в освіті. На думку О. В. Овчарук, формування ключових компетентностей неможливе без цілеспрямованого розвитку навичок спілкування, співпраці та взаєморозуміння [37]. Спілкування в цьому контексті постає як основа для

реалізації особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у навчанні. У працях Л. А. Лепіхової спілкування визначається як центральний компонент соціально-психологічної компетентності особистості, що забезпечує її адаптацію до соціального середовища та здатність до ефективної міжособистісної взаємодії [47]. Авторка підкреслює, що сформованість комунікативних умінь у дитячому віці є передумовою успішного особистісного та професійного становлення в майбутньому. Значення спілкування як чинника розвитку особистості дитини також підкреслюється у філософсько-педагогічних концепціях людиноцентризму. На думку В. Г. Кременя, освітній процес має будуватися на засадах діалогу, партнерства та взаємної поваги, оскільки саме в таких умовах забезпечується повноцінний розвиток особистості [43]. Спілкування розглядається як простір реалізації людської гідності та самореалізації.

Отже, здійснений аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що спілкування є провідним чинником особистісного розвитку дитини, який пронизує всі сфери її життєдіяльності – пізнавальну, емоційну, соціальну та моральну. У процесі спілкування формуються базові особистісні якості, соціальні компетентності, ціннісні орієнтації та здатність до усвідомленої взаємодії з навколишнім світом. Якість і зміст комунікативних взаємодій визначають напрям і характер розвитку дитини, що зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного супроводу спілкування в освітньому середовищі.

1.3 Вплив стилів і форм спілкування на соціально-емоційне становлення молодшого школяра

Соціально-емоційне становлення молодшого школяра є складним, багатовимірним процесом, який відбувається у тісному взаємозв'язку з умовами освітнього середовища та характером міжособистісної взаємодії дитини з дорослими й однолітками. У цьому контексті провідну роль

відіграють стилі та форми спілкування, що реалізуються в системі «учитель – учень», «учень – учень», «дитина – значущий дорослий». Саме через спілкування здійснюється інтеріоризація соціальних норм, формування емоційних реакцій, розвиток емпатії, саморегуляції та базових соціальних компетентностей, що визначають успішність соціалізації молодшого школяра в умовах сучасного освітнього простору [18]. У працях з вікової та педагогічної психології наголошується, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери, становлення образу «Я» та формування первинного соціального досвіду, який надалі визначає особистісні стратегії взаємодії з соціальним оточенням. На думку О. В. Скрипченка, емоційна сфера молодшого школяра є надзвичайно чутливою до характеру педагогічного впливу, зокрема до стилю спілкування вчителя, який може як стимулювати розвиток почуття впевненості та психологічної безпеки, так і провокувати тривожність, емоційне напруження та соціальну дезадаптацію [18]. У цьому сенсі спілкування виступає не лише засобом передачі знань, а й потужним психологічним чинником розвитку особистості дитини.

Дослідження у сфері соціальної педагогіки підтверджують, що стиль педагогічного спілкування безпосередньо впливає на формування соціальної компетентності молодших школярів, їх здатність до співпраці, прийняття соціальних ролей та адекватного емоційного реагування. На думку В. В. Баранова, соціально-педагогічно доцільні форми взаємодії з дитиною створюють умови для позитивної соціалізації, розвитку відповідальності та формування навичок конструктивної поведінки в колективі [6]. Водночас авторитарні та формалізовані стилі спілкування знижують рівень соціальної активності дітей, обмежують ініціативність та сприяють формуванню пасивно-залежних моделей поведінки.

У межах компетентнісного підходу особлива увага приділяється гуманістичному стилю педагогічного спілкування, який ґрунтується на повазі до особистості дитини, визнанні її суб'єктності та права на емоційне

самовираження. На думку Н. М. Бібік, ефективне спілкування в початковій школі має будуватися на засадах партнерства, діалогу та співпраці, що забезпечує формування в учнів соціальної відповідальності, уміння взаємодіяти та адекватно оцінювати власні емоційні стани [9]. Такий стиль взаємодії сприяє створенню позитивного емоційного клімату в класі та підвищує рівень психологічного комфорту молодших школярів. Значний внесок у розуміння впливу форм спілкування на емоційний розвиток дитини зроблено в працях, присвячених соціалізації молодших школярів. На думку Н. В. Борбич, шкільна соціалізація відбувається насамперед через систему щоденних комунікативних практик, у яких дитина засвоює зразки емоційної поведінки, способи розв'язання конфліктів і норми міжособистісної взаємодії [10]. При цьому емоційно насичене, підтримувальне спілкування з боку вчителя сприяє формуванню довіри до соціального середовища та розвитку позитивного ставлення до навчальної діяльності.

У дослідженнях, присвячених соціально-педагогічній діяльності вчителя початкової школи, підкреслюється значення комунікативної культури педагога як умови соціально-емоційного благополуччя учнів. На думку О. Б. Будник, стиль спілкування вчителя виступає моделлю соціальної поведінки для молодших школярів, визначаючи характер їхніх взаємин з однолітками та дорослими [11]. Демонстрація емпатії, доброзичливості, відкритості у педагогічному спілкуванні формує в дітей здатність до співпереживання та взаєморозуміння, тоді як жорстко регламентоване, директивне спілкування обмежує емоційний розвиток дитини. Проблема стилів спілкування також розглядається в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. На думку О. А. Баранової, ефективність педагогічної взаємодії значною мірою залежить від сформованості в майбутнього вчителя навичок емоційно компетентного спілкування, здатності враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів та їхній емоційний стан [7]. Саме такі вміння

дозволяють створити сприятливе середовище для гармонійного соціально-емоційного розвитку молодших школярів.

Важливим аспектом впливу форм спілкування на соціально-емоційне становлення дитини є використання інтерактивних та ігрових методів взаємодії. На думку Ю. Є. Баракової, інтелектуальні та рольові ігри в початковій школі сприяють розвитку комунікативних умінь, емоційної виразності та навичок співпраці, що є основою соціальної адаптації дитини [4]. Через ігрове спілкування молодші школярі опановують соціальні ролі, вчаться регулювати власні емоції та розуміти почуття інших.

Дослідження впливу освітнього середовища на становлення обдарованої та соціально активної особистості також підтверджують значущість стилю спілкування як чинника розвитку емоційної сфери дитини. На думку Р. О. Семенової, соціально-емоційний розвиток учнів значною мірою залежить від того, наскільки освітнє середовище є відкритим до діалогу, підтримки та визнання індивідуальних досягнень дитини [56]. У такому середовищі спілкування набуває характеру співпраці, що стимулює позитивну самооцінку та емоційну стійкість молодших школярів. Особливе значення у процесі соціально-емоційного становлення молодшого школяра має різноманіття форм спілкування, які використовуються в освітньому процесі, зокрема вербальні, невербальні, інтерактивні та опосередковані засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У сучасній початковій школі комунікативна взаємодія дедалі частіше виходить за межі традиційного усного спілкування, набуваючи мультимодального характеру, що істотно впливає на емоційне сприйняття навчальної інформації та характер соціальних контактів дитини [1]. На думку В. М. Андрієвської, мультимедійні форми комунікації сприяють підвищенню емоційної залученості молодших школярів та формують позитивне ставлення до навчальної діяльності за умови педагогічно доцільного використання таких засобів [1].

У працях, присвячених інформаційній культурі та використанню електронних освітніх ресурсів, підкреслюється, що форми спілкування, опосередковані цифровими технологіями, можуть як розширювати соціальний досвід дитини, так і створювати ризики емоційної відчуженості за відсутності живого міжособистісного контакту. На думку О. М. Мельник, електронні освітні ресурси в початковій школі мають використовуватися як доповнення до безпосереднього педагогічного спілкування, а не як його заміна, оскільки саме емоційно насичена взаємодія з учителем є базою для формування соціальних почуттів і навичок співпраці [53]. Таким чином, баланс між традиційними та інноваційними формами комунікації виступає важливою умовою гармонійного соціально-емоційного розвитку молодшого школяра.

Значну роль у формуванні емоційної сфери дітей відіграє невербальне спілкування, яке часто є більш інформативним і впливовим, ніж вербальні повідомлення. Жести, міміка, інтонація, темп мовлення вчителя створюють емоційний фон навчального процесу та формують у дітей відчуття прийняття або, навпаки, відторгнення. На думку К. Л. Крутій, невербальні сигнали педагога істотно впливають на емоційне самопочуття молодших школярів і можуть слугувати як засобом підтримки, так і джерелом психологічного дискомфорту [45]. У цьому контексті стиль спілкування вчителя набуває особливої значущості як чинник психологічної безпеки освітнього середовища.

У дослідженнях соціально-психологічної компетентності наголошується, що ефективне спілкування сприяє розвитку в дітей здатності до розуміння власних і чужих емоцій, формуванню емпатії та навичок конструктивної взаємодії. На думку Л. А. Лепіхової, соціально-психологічна компетентність формується в процесі активної комунікативної практики, де дитина навчається співвідносити власні емоційні реакції з вимогами соціальної ситуації [47]. Саме тому організація спілкування в початковій

школі має бути спрямована на створення умов для відкритого діалогу, взаємної підтримки та позитивного емоційного досвіду.

Важливим аспектом впливу стилів спілкування на соціально-емоційне становлення молодшого школяра є їх зв'язок із формуванням моральної свідомості та ціннісних орієнтацій. У наукових працях підкреслюється, що через спілкування з учителем дитина засвоює не лише соціальні норми, а й моральні зразки поведінки. На думку Н. В. Гавриш, педагогічне спілкування, побудоване на засадах поваги, співчуття та справедливості, сприяє формуванню моральної чутливості та відповідального ставлення до інших [22]. У цьому контексті стиль взаємодії виступає інструментом морального виховання, що безпосередньо впливає на емоційно-ціннісну сферу молодших школярів. У межах людиноцентричної парадигми освіти особливого значення набуває суб'єкт-суб'єктний характер спілкування, який визнає дитину активним учасником освітнього процесу. На думку В. Г. Кременя, людиноцентризм в освіті передбачає створення таких комунікативних умов, у яких кожна дитина відчуває свою значущість, має можливість вільно висловлювати думки та емоції, що сприяє розвитку особистісної автономії й емоційної зрілості [43]. Такий підхід істотно змінює характер педагогічного спілкування, переводячи його з площини контролю в площину підтримки та партнерства.

Дослідження соціальної компетентності молодших школярів підтверджують, що стиль спілкування вчителя визначає рівень сформованості в дітей умінь співпрацювати, розв'язувати конфлікти та адаптуватися до нових соціальних умов. На думку О. В. Проценко, соціальна компетентність формується в умовах систематичної комунікативної взаємодії, яка дає дитині можливість практикувати соціально прийнятні способи поведінки та емоційного реагування [64]. Відтак, педагогічно виважене спілкування виступає важливим інструментом профілактики соціальної дезадаптації в молодшому шкільному віці.

Окремої уваги заслуговує вплив стилів спілкування на психічне здоров'я та емоційне благополуччя молодших школярів. У наукових публікаціях наголошується, що підтримувальне, доброзичливе спілкування з боку дорослих знижує рівень шкільної тривожності та сприяє формуванню позитивної самооцінки. На думку С. Д. Максименка, психічні механізми самореалізації дитини активізуються в умовах емоційної підтримки та прийняття, що забезпечуються насамперед через якісну комунікативну взаємодію [50]. Таким чином, стиль спілкування виступає важливим чинником збереження психічного здоров'я молодших школярів. Аналіз педагогічних і психологічних джерел дозволяє стверджувати, що ефективні стилі та форми спілкування мають комплексний вплив на соціально-емоційне становлення молодшого школяра, охоплюючи розвиток емоційної сфери, формування соціальних компетентностей, моральних уявлень і ціннісних орієнтацій. Педагогічна взаємодія, побудована на принципах гуманізму, партнерства та емоційної підтримки, створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини в початковій школі, тоді як формалізовані й авторитарні стилі спілкування можуть ускладнювати процес соціалізації та емоційного розвитку [37].

Отже, стилі й форми спілкування в освітньому середовищі початкової школи виступають одним із ключових чинників соціально-емоційного становлення молодшого школяра. Їхній вплив виявляється у формуванні емоційної стійкості, соціальної активності, здатності до співпереживання та конструктивної взаємодії з оточенням. Усвідомлення значущості комунікативної складової педагогічної діяльності зумовлює необхідність цілеспрямованого формування в учителів початкових класів умінь емоційно компетентного спілкування як основи успішної соціалізації та особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Висновки до першого розділу

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз ролі спілкування в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку, що дозволило комплексно осмислити психологічні механізми становлення особистості на даному віковому етапі та визначити провідні чинники її гармонійного розвитку. У межах розділу послідовно розкрито вікові закономірності психічного розвитку молодших школярів, проаналізовано значення спілкування як системоутворювального фактору соціалізації та особистісного зростання, а також охарактеризовано вплив стилів і форм комунікативної взаємодії на соціально-емоційне становлення дитини.

Зокрема, описано психологічні особливості розвитку особистості в молодшому шкільному віці, а саме розглянуто специфіку когнітивної, емоційно-вольової та соціальної сфер дитини в умовах переходу до шкільного навчання. Показано, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного формування самосвідомості, довільності поведінки, навчальної мотивації та моральних орієнтацій. Акцентовано увагу на зростанні ролі соціальних оцінок, значущості взаємодії з учителем і однолітками, а також на підвищеній чутливості дитини до характеру міжособистісних стосунків. Визначено, що саме в цей період закладаються основи самооцінки, соціальної компетентності та емоційної регуляції, які значною мірою обумовлюють подальший особистісний розвиток.

Розглянуто як провідний чинник особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку. Здійснено теоретичне обґрунтування положення про те, що спілкування виступає не лише засобом обміну інформацією, а й ключовим механізмом соціалізації, інтеріоризації соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій і моделей поведінки. Показано, що у процесі комунікативної взаємодії дитина засвоює способи емоційного реагування, навчається співпраці, співпереживанню та конструктивному розв'язанню міжособистісних ситуацій. Особливу увагу приділено ролі

спілкування з дорослими як джерела соціального досвіду та з однолітками як простору формування автономності, ініціативності та відповідальності.

Описано вплив стилів і форм спілкування на соціально-емоційне становлення молодшого школяра, а саме проаналізовано особливості педагогічного, сімейного та міжособистісного спілкування у дитячому колективі. Показано, що стиль комунікації з боку дорослих суттєво впливає на емоційний стан дитини, рівень її тривожності, впевненості в собі та готовності до соціальної взаємодії. Визначено, що демократичні, підтримувальні та діалогічні форми спілкування створюють сприятливі умови для розвитку позитивної самооцінки, емпатії та соціальної активності, тоді як авторитарні або емоційно холодні стилі можуть гальмувати особистісне зростання та ускладнювати процес адаптації.

Також вказано на актуальність проблеми розвитку ефективного спілкування в умовах сучасного освітнього середовища, яке зазнає впливу діджиталізації, соціальної нестабільності та зниження якості безпосередньої міжособистісної взаємодії. Наголошено, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування комунікативних навичок, а отже цілеспрямований психолого-педагогічний вплив у цьому напрямі має вирішальне значення для гармонійного особистісного розвитку дитини.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволив узагальнити наукові підходи до розуміння особистісного розвитку молодших школярів і визначити спілкування як ключовий чинник цього процесу. Отримані положення створюють концептуальну основу для подальшого емпіричного дослідження особливостей спілкування дітей молодшого шкільного віку та обґрунтування психологічних умов і програм, спрямованих на гармонізацію їхнього особистісного становлення.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

2.1 Організація та методика емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження було організовано та проведено у місті Києві на базі спеціалізованої школи I ступеня № 243 з поглибленим вивченням іноземних мов. Вибір цієї освітньої установи зумовлений її стабільним навчально-виховним середовищем, наявністю дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем емоційного розвитку, а також можливістю системного психологічного супроводу освітнього процесу. Дослідження здійснювалося у вересні 2025 року, в умовах воєнного стану в Україні, що надавало додаткової актуальності вивченню емоційної сфери, страхів, внутрішнього благополуччя та міжособистісних проявів дітей.

У вибірку дослідження увійшли 50 дітей обох статей віком від 6 до 10 років. До складу вибірки було включено дітей молодшого шкільного віку, що навчаються у різних класах початкової школи та перебувають на різних

етапах адаптації до навчальної діяльності. Вибірка є гомогенною за освітнім середовищем та соціально-віковими характеристиками, що дозволяє коректно досліджувати індивідуально-психологічні особливості емоційного розвитку без істотного впливу зовнішніх організаційних чинників. Усі діти брали участь у дослідженні за згодою батьків або законних представників, з дотриманням етичних принципів психологічної діагностики, конфіденційності та добровільності участі.

Організація дослідження передбачала поетапне проведення комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних аспектів емоційної сфери дитини – емоційної ідентифікації, переживання страхів, особистісного сприйняття себе та навколишнього світу, а також рівня емоційного благополуччя у міжособистісній взаємодії. Усі методики добиралися з урахуванням вікових можливостей дітей, доступності інструкцій, ігрового або проєктивного характеру завдань та можливості отримання багатовимірної інформації про емоційний стан дитини.

Першою у структурі емпіричного дослідження було застосовано методику «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової. Дана методика має діагностичну спрямованість на вивчення особливостей емоційного розвитку дітей, зокрема когнітивного та афективного компонентів емоційної сфери. Її застосування дозволяє дослідити рівень сформованості уявлень про базові емоції, здатність до їх розпізнавання, диференціації та вербалізації, а також індивідуальні способи символічного кодування емоційного досвіду. Процедура проведення методики передбачала індивідуальну роботу з кожною дитиною. Дитині пропонувалося намалювати на одному аркуші паперу серію зображень відповідно до слів-понять, які позначають різні емоційні стани. Стимульний матеріал складався з 12 емоційних понять, що охоплюють як позитивні, так і негативні емоції та почуття, а саме: радість, страх, сум, сором, злість, образа, здивування, любов, заздрість, ревність, дружба, презирство. Для виконання завдання використовувалися аркуш

паперу формату А4, кольорові та прості олівці, що забезпечувало вільний вибір засобів зображення.

У процесі виконання завдання після кожного малюнка дитині ставилися уточнювальні запитання щодо змісту зображення та розуміння відповідного емоційного поняття. Усі вербальні відповіді дитини фіксувалися разом із порядковим номером зображення, що дозволяло надалі співвідносити образні та мовленнєві прояви емоційного розуміння. Після завершення серії малюнків здійснювався перехід до інших діагностичних процедур, а повернення до виконаного завдання відбувалося не раніше ніж через 15-20 хвилин з метою оцінки здатності до відтворення та усвідомлення емоційних понять. Окремим етапом методики є інструкція до відтворення, під час якої дитині пропонувалося пригадати слова-поняття, що диктувалися раніше. Усі відтворені поняття фіксувалися, при цьому дозволялося застосування навідних запитань для стимуляції пам'яті без прямого навіювання відповідей. Такий підхід дає змогу оцінити не лише образне кодування емоцій, але й міру їх когнітивного закріплення.

Інтерпретація результатів методики ґрунтується на аналізі зображень та вербальних описів емоційних станів. У процесі аналізу враховується форма розумової діяльності, що проявляється у способі кодування емоційних понять. Образна форма характеризується передачею емоцій через сюжетні сцени та персонажів. Схематична форма проявляється у використанні піктограм, мімічних або пантомімічних ознак. Знакова форма передбачає буквене, цифрове або геометричне позначення емоцій. Образно-символічна форма поєднує елементи експресії, символічні предмети або об'єкти-стимули емоціогенної ситуації. Диференціація адекватності кодування дозволяє оцінити рівень емоційного розвитку дитини відповідно до вікових норм.

Наступною у структурі емпіричного дослідження було застосовано методику на виявлення дитячих страхів, розроблену О. І. Захаровим та І. М. Панфіловою. Дана методика спрямована на діагностику спектра страхів у дітей віком від трьох років і дозволяє визначити як кількісну насиченість

страхів, так і їх якісну структуру відповідно до вікових норм. Її використання є доцільним у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки страхи у цьому віковому періоді є важливим показником емоційного стану, адаптації до соціального середовища та рівня внутрішньої тривожності. Методика побудована у формі напівструктурованої бесіди з елементами символічної гри. Для її проведення дорослий контурно зображає два будинки – чорного та червоного кольору. Чорний будинок символізує «страшні» страхи, тоді як червоний – ті, що не викликають у дитини емоційного напруження. Дитині пропонується «розселити» страхи зі списку, який послідовно зачитується дорослим, відповідно до власних переживань. Фіксуються лише ті страхи, які дитина відносить до чорного будинку, що дозволяє зосередитися на емоційно значущих і актуальних переживаннях.

Процедура проведення методики вимагає дотримання особливої емоційно безпечної атмосфери. Бесіда здійснюється неквапливо, з обов'язковим очікуванням відповіді дитини на кожен стимул. Запитання формулюються у формі «Ти боїшся чи не боїшся...», що дозволяє уникнути навіювання та зберегти спонтанність відповідей. У разі стереотипного заперечення страхів дитині пропонується давати розгорнуті відповіді, наприклад, «не боюся темряви», замість формальних «так» або «ні». Такий підхід сприяє більш глибокому усвідомленню власних переживань і знижує захисні реакції. У процесі діагностики дорослий розташовується поруч із дитиною, підтримує її емоційно, періодично підбадьорює та заохочує до щирості. Рекомендується, щоб страхи перелічувалися переважно по пам'яті, лише інколи звертаючись до списку, оскільки механічне зачитування може підвищувати тривожність. Після завершення основного етапу дитині пропонується символічно «закрити» чорний будинок, намалювавши замок, а ключ «викинути». Даний завершальний ритуал виконує психопрофілактичну функцію, сприяючи зниженню актуалізованого емоційного напруження.

Аналіз інформації, отриманої за методикою, ґрунтується на підрахунку кількості страхів, віднесених до чорного будинку, та їх співвіднесенні з

віковими нормами. Страх вважається наявним, якщо дитина у більшості повторів підтверджує його існування. Усі зафіксовані страхи групуються за змістовими категоріями, що дозволяє окреслити провідні напрями емоційної напруженості дитини. Виокремлюються медичні страхи, страхи фізичної загрози, страх смерті, страхи тварин, казкових персонажів, темряви та снів, соціально опосередковані страхи та просторові страхи. Особлива увага приділяється тому, що наявність страхів у певному віковому періоді є нормативною і не розглядається як патологічний прояв, а інтерпретується в контексті вікових завдань розвитку.

Включення цієї методики до комплексу емпіричного дослідження дозволяє отримати цілісне уявлення про емоційно-захисні механізми дитини, її уявлення про небезпеку, загрозу та безпеку, а також про рівень внутрішньої стабільності в умовах підвищеної соціальної напруги.

Наступною у структурі дослідження було використано проєктивний тест «Будинок, Дерево, Людина», запропонований Дж. Буком і модифікований Р. Берні. Дана методика належить до класичних проєктивних інструментів і широко застосовується для комплексної оцінки особистості дитини, рівня її психічного розвитку, особливостей самосприйняття та характеру взаємодії з навколишнім світом. Метою застосування тесту є отримання інформації про внутрішній світ дитини, її потреби, почуття, уявлення про себе, сім'ю та соціальне оточення. Методика дозволяє дослідити як усвідомлювані, так і неусвідомлювані аспекти емоційного функціонування, що є особливо цінним у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, для яких вербалізація переживань часто є утрудненою.

Для проведення тесту використовувалися аркуш паперу формату А4, простий та кольорові олівці, гумка. Дитині пропонувалася інструкція намалювати будинок, дерево і людину настільки добре, наскільки вона може, без обмежень щодо розмірів, образів або стилю зображення. Єдиною умовою було зображення людини у повний зріст. Час виконання завдання не обмежувався, що дозволяло знизити напруження та забезпечити природний

темپ діяльності. У процесі малювання фіксувалися поведінкові особливості дитини, зокрема інтервал часу між отриманням інструкції та початком роботи, наявність і тривалість пауз, загальний час виконання малюнка, послідовність зображення елементів, спонтанні коментарі та емоційні реакції. Усі ці параметри розглядаються як додаткові індикатори емоційного стану та рівня впевненості дитини.

Після завершення малюнка проводилося індивідуальне опитування, спрямоване на уточнення змісту зображених об'єктів. Запитання формувалися окремо до кожного елементу – людини, дерева та будинку – і стосувалися їхніх характеристик, стану, емоцій, асоціацій та значущості для дитини. Такий підхід створює умови для вільного самовираження і дозволяє дитині вербалізувати власні переживання у безпечному форматі. Інтерпретація методики здійснюється шляхом загального аналізу малюнка та детальної розшифровки окремих елементів, що дозволяє оцінити емоційний клімат, рівень відчуття безпеки, образ сім'ї, уявлення про себе та домінуючі потреби дитини.

Завершальною застосовано методику «Знайди собі друга», розроблену Р. В. Павелківом та О. П. Цигипалом. Дана методика спрямована на визначення рівня емоційного благополуччя дитини та особливостей її емоційного самопочуття у процесі міжособистісної взаємодії. Її використання є доцільним у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки методика має ігровий характер, є зрозумілою для дитини та не викликає напруження або опору в процесі виконання. Методика реалізується у формі символічної взаємодії дитини з обраним кольоровим об'єктом, що виступає у ролі «друга». Для проведення дослідження використовувалися підготовлені кружечки різних кольорів – жовтого, червоного, оранжевого, синього, коричневого та чорного, а також фломастери для зображення емоційного виразу. Колірні стимули добиралися з урахуванням їх емоційного символізму та здатності викликати асоціативні переживання у дітей.

Інструкція дитині формулювалася у доступній та доброзичливій формі. Дитині пропонувалося обрати кружечок, який вона вважає «добрим другом», після чого розповісти йому про себе, власний настрій, бажання, страхи, тривоги або невдоволення. Такий формат завдання створює безпечні умови для емоційного самовираження, дозволяє обійти прямі запитання про внутрішній стан та знижує захисні механізми. Після вербального етапу дитині пропонувалося намалювати обличчя «друга» з відповідним емоційним настроєм, що забезпечує поєднання мовленнєвого та образного компонентів емоційного самовираження. Оцінювання виконання методики ґрунтується на комплексному аналізі обраного кольору, змісту розповіді дитини та характеру зображеного емоційного виразу. Колір кружечка розглядається як первинний індикатор загального емоційного фону, тоді як вербальні висловлювання та малюнок обличчя дозволяють уточнити глибину та спрямованість емоційних переживань. Методика передбачає градацію рівнів емоційного благополуччя від дуже високого до дуже низького, що забезпечує можливість подальшого узагальнення даних у межах емпіричного аналізу. Використання методики «Знайди собі друга» у комплексі з іншими психодіагностичними інструментами дозволяє оцінити не лише окремі емоційні прояви, але й загальний рівень суб'єктивного благополуччя дитини, її здатність до емоційного контакту, довіри та саморозкриття в символічній формі.

Загалом організація емпіричного дослідження була побудована на принципі комплексного та багатовимірного вивчення емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. Застосований психодіагностичний комплекс поєднував методики різної спрямованості – когнітивно-емоційної, афективно-захисної, особистісно-проективної та соціально-емоційної. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний розвиток дитини як цілісне утворення, у якому поєднуються знання про емоції, переживання страхів, особистісні смисли та суб'єктивне відчуття емоційного благополуччя.

Послідовність застосування методик була вибудована з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей дітей. Спочатку використовувалися методики, що мають образний та ігровий характер і не викликають підвищеного емоційного напруження, після чого здійснювався перехід до більш глибоких проєктивних і змістовних завдань. Така організація діагностичного процесу сприяла збереженню працездатності дітей, запобігала перевтомі та забезпечувала достовірність отриманої інформації.

Усі психодіагностичні процедури проводилися індивідуально, в знайомому для дітей середовищі, з дотриманням принципів етичності, добровільності та психологічної безпеки. Діти мали можливість працювати у власному темпі, ставити запитання та отримувати емоційну підтримку у разі потреби. Особлива увага приділялася формуванню довірливого контакту між дитиною та дослідником, що є ключовою умовою якісної психодіагностики в дитячому віці.

2.2 Аналіз результатів дослідження та їх психологічна інтерпретація

У межах емпіричного дослідження було проведено аналіз особливостей емоційної ідентифікації дітей молодшого шкільного віку за методикою О. Ізотової. Застосування даного інструментарію дозволило дослідити рівень сформованості уявлень про базові емоції, здатність дітей до їх розпізнавання, диференціації, вербалізації та символічного кодування. Отримані результати дали змогу комплексно оцінити когнітивно-афективний компонент емоційної сфери дітей віком від 6 до 10 років. Аналіз виконаних малюнків і вербальних пояснень засвідчив, що переважна більшість дітей демонструє достатній рівень розуміння базових емоцій, однак ступінь їх диференційованості та усвідомлення є нерівномірним. Найбільш упізнаваними та зрозумілими для респондентів виявилися емоції радості, страху, суму та злості. Ці емоційні модальності діти, як правило, кодували через сюжетні зображення або образи

з повсякденного життя, що свідчить про домінування образної форми розумової діяльності у цьому віковому періоді. Зокрема, емоція радості найчастіше зображувалася через сцени гри, спілкування з однолітками, подарунки або сонячні пейзажі. Вербальні пояснення дітей при цьому були емоційно насиченими та узгодженими із зображенням, що свідчить про позитивний емоційний досвід і достатню інтеграцію емоційних переживань. Страх у більшості випадків кодувався через конкретні образи – темряву, агресивних персонажів, війну, повітряні тривоги, що безпосередньо пов'язано з умовами воєнного стану та підвищеним рівнем загальної тривожності в соціальному середовищі.

Менш диференційованими виявилися емоції сорому, заздрості, ревності і презирства. Частина дітей плутала ці поняття між собою або замінювала їх близькими за змістом емоціями. Наприклад, сором часто ототожнювався зі страхом покарання, а заздрість – із злістю або образою. Така недиференційованість пояснюється віковими особливостями емоційного розвитку молодших школярів, для яких складні соціальні емоції ще перебувають на етапі формування та потребують додаткового життєвого й комунікативного досвіду. За результатами узагальнення даних встановлено, що високий рівень емоційної ідентифікації продемонстрували 28 % дітей. Вони адекватно кодували та вербалізували 9-10 емоційних модальностей, використовували як образні, так і образно-символічні способи кодування, надавали розгорнуті пояснення та чітко розрізняли емоції за змістом і проявами. Середній рівень було зафіксовано у 46 % респондентів – ці діти адекватно ідентифікували 6-8 емоцій, проте відчували труднощі у розумінні складних соціальних почуттів. Низький рівень емоційної ідентифікації виявлено у 26 % дітей, що проявлялося у недиференційованості емоцій, спрощених образах та труднощах вербалізації (рис. 2.1).

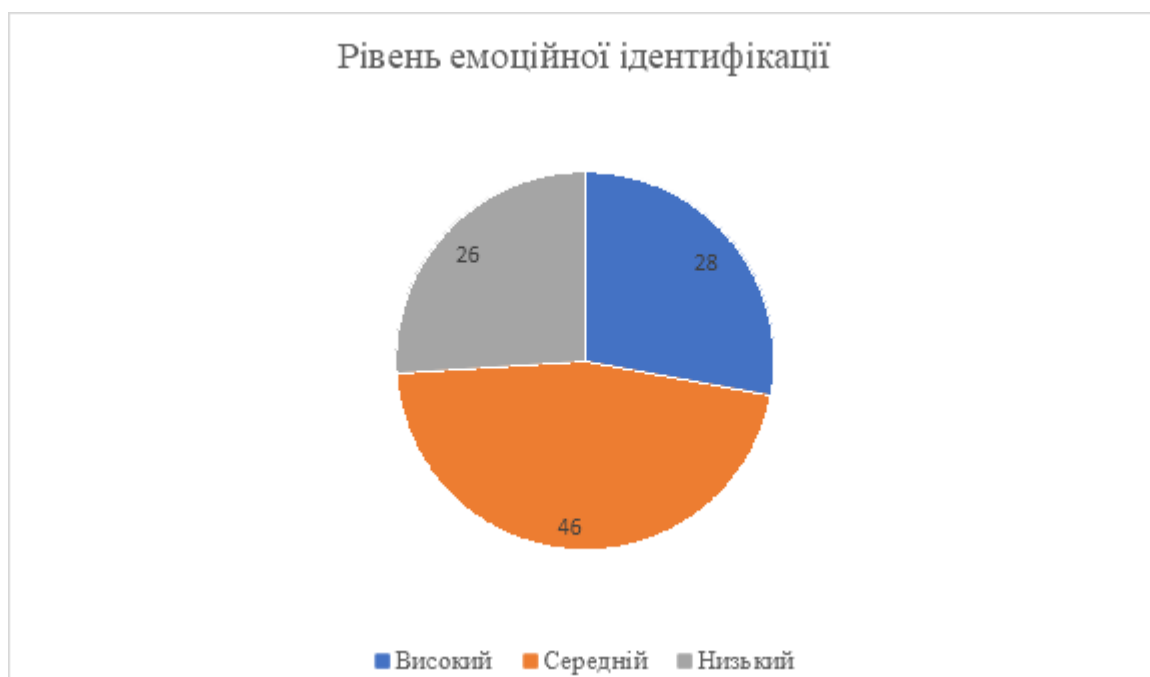


Рис. 2.1. Рівні емоційної ідентифікації дітей за методикою О. Ізотової (N = 50)

Отримані результати свідчать, що емоційна сфера значної частини дітей перебуває у стані функціонального напруження. Це пов'язано як із віковими закономірностями розвитку, так і з зовнішніми стресогенними чинниками – нестабільною соціальною ситуацією, воєнним станом, порушенням відчуття безпеки. Особливо це відображається у підвищеній актуалізації страху та зниженій диференційованості позитивних і соціально опосередкованих емоцій. Результати за методикою «Емоційна ідентифікація» свідчать про нерівномірний розвиток емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, з домінуванням базових емоцій і недостатньою сформованістю складних соціальних почуттів, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи.

У межах емпіричного дослідження було проведено діагностику особливостей страхів у дітей молодшого шкільного віку за методикою О. І. Захарова та І. М. Панфілової. Застосування даної методики дозволило виявити актуальний спектр страхів, їх інтенсивність, змістову спрямованість та відповідність віковим нормам. Особливу цінність методики становить її

здатність фіксувати як усвідомлювані, так і частково усвідомлювані страхи, що проявляються у символічній формі. Аналіз результатів засвідчив, що страхи є характерним і поширеним емоційним явищем у досліджуваній вибірці. Практично всі діти продемонстрували наявність принаймні кількох страхів, що відповідає закономірностям емоційного розвитку у віці 6-10 років. Водночас виявлено значні індивідуальні відмінності як у кількості страхів, так і в їх змістовій наповненості. Найбільш поширеними у вибірці виявилися соціально-опосередковані страхи, які були зафіксовані у 64 % дітей. До цієї групи належать страхи самотності, покарання, осуду з боку дорослих, страх бути «поганим», зробити щось неправильно або не відповідати очікуванням значущих осіб. Домінування цієї групи страхів пов'язане з віковими особливостями молодших школярів, для яких провідною стає навчальна діяльність і зростає значущість оцінки з боку вчителів та батьків. Крім того, умови воєнного стану посилюють потребу дитини в стабільності та схваленні, що підвищує чутливість до соціального осуду.

Високий рівень представленості також мають страхи фізичної загрози, які було виявлено у 58 % дітей. До цієї категорії належать страхи війни, пожежі, несподіваних гучних звуків, транспорту, стихійних лих. Значна частина дітей пов'язувала свої переживання зі звуками сирен, повідомленнями про небезпеку, вибухами, що прямо відображає вплив травматичного соціального контексту. У вербальних відповідях діти часто описували ці страхи конкретно та емоційно насичено, що свідчить про їх актуальність і недостатню психологічну переробку.

Страхи темряви та кошмарних снів були зафіксовані у 46 % досліджуваних. Ці страхи проявлялися переважно у дітей молодшого віку вибірки (6–7 років) і мали тенденцію до поєднання з уявними образами небезпеки. У ряді випадків темрява асоціювалася з невідомістю, самотністю або загрозою нападу, що вказує на підвищений рівень базової тривожності. Менш поширеними, проте психологічно значущими, виявилися страхи

смерті, які були діагностовані у 38 % дітей. Вони стосувалися як страху власної смерті, так і страху втрати батьків або близьких. Поява таких страхів у молодшому шкільному віці пов'язана з формуванням уявлень про незворотність життя, а також із підвищеним інформаційним тиском щодо теми війни та втрат.

Медичні страхи – страхи болю, уколів, лікарів, хвороб – були виявлені у 34 % респондентів. Ці страхи здебільшого мають досвідне походження і пов'язані з попереднім негативним досвідом або з опосередкованими уявленнями, сформованими через розповіді дорослих. Страхи тварин і казкових персонажів траплялися рідше і були зафіксовані відповідно у 28 % та 22 % дітей. Вони мали більш віковий характер і не супроводжувалися високим рівнем емоційної напруги, що свідчить про поступове зниження їх значущості з віком. Загалом кількість страхів у дітей варіювала від 3 до 11, що дозволяє виділити різні рівні емоційної напруженості. Помірний рівень страхів, що відповідає віковій нормі, було виявлено у 44 % дітей. Підвищений рівень страхів, який проявляється у значній кількості актуальних переживань, зафіксовано у 36 % вибірки. Низький рівень страхів спостерігався у 20 % дітей і характеризувався вибірковістю та слабкою емоційною насиченістю переживань (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Поширеність основних груп страхів у дітей молодшого шкільного віку (N = 50)

Отримані результати свідчать, що страхи дітей молодшого шкільного віку мають переважно соціально й ситуативно обумовлений характер. Їх формування тісно пов'язане з умовами навчального середовища, особливостями сімейного виховання та загальним емоційним кліматом суспільства. У ряді випадків страхи виконують захисну функцію, проте за умов їх накопичення можуть негативно впливати на емоційне благополуччя та соціальну адаптацію дитини. Результати методики виявлення дитячих страхів засвідчують підвищену емоційну напруженість значної частини дітей молодшого шкільного віку, що обумовлена поєднанням вікових закономірностей розвитку та впливом стресогенних соціальних чинників, зокрема умов воєнного стану.

У межах емпіричного дослідження було здійснено аналіз результатів, отриманих за проєктивним тестом «Будинок, Дерево, Людина», який дозволяє комплексно дослідити особистісні, емоційні та соціально-психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Застосування даної методики забезпечило можливість виявлення не лише усвідомлюваних

уявлень дитини про себе та навколишній світ, але й латентних переживань, внутрішніх конфліктів, потреб у безпеці, підтримці та емоційному прийнятті. Загальний аналіз виконаних малюнків засвідчив значну варіативність емоційних станів і особистісних установок у межах вибірки. При цьому було виявлено певні повторювані тенденції, що дозволяють говорити про типові для досліджуваної групи психологічні особливості. Насамперед привертає увагу характер зображення будинку як символу сім'ї, захищеності та базової емоційної опори. У 42 % дітей будинок було зображено як достатньо цілісний, охайний і структурований, з наявними вікнами та дверима. Такі малюнки супроводжувалися позитивними коментарями щодо мешканців будинку, що свідчить про відносно стабільне сприйняття сімейного середовища та задоволення потреби в безпеці. Водночас у 38 % респондентів будинок мав ознаки емоційної закритості або напруження. Це проявлялося у відсутності вікон або дверей, надмірно товстих стінах, замках на дверях, численних виправленнях або розміщенні будинку на віддаленому плані аркуша. Подібні особливості інтерпретуються як індикатори внутрішньої тривоги, потреби в захисті, а також можливого відчуття емоційної ізоляції. Така тенденція є зрозумілою з огляду на соціально-психологічний контекст, у якому перебувають діти, зокрема нестабільність, викликана воєнним станом, та підвищену емоційну напруженість у сімейних системах.

Особливу увагу в аналізі було приділено образу дерева, який у тесті символізує життєву енергію, внутрішні ресурси та емоційну стійкість. У 36 % дітей дерево було зображене міцним, з добре промальованими коренями та кроною, що свідчить про відносно сформоване відчуття опори, внутрішньої сили та життєвої стабільності. Такі малюнки супроводжувалися описами дерева як «живого», «сильного», «здорового», що вказує на позитивне емоційне самосприйняття. Разом з тим у 44 % респондентів дерево мало ознаки психологічної вразливості – відсутність коренів, зламані або обрубані гілки, суху крону, дупла. У коментарях дітей такі дерева часто асоціювалися з самотністю, хворобою або небезпекою. Подібні характеристики вказують

на зниження відчуття емоційної стабільності, внутрішню напругу та дефіцит психологічних ресурсів. Особливо показовою є відсутність коренів або їх зображення «в повітрі», що свідчить про недостатнє відчуття надійної опори у значущих стосунках.

Образ людини, який відображає самосприйняття дитини та її уявлення про власну роль у соціальному середовищі, також продемонстрував значну диференціацію. У 34 % дітей фігура людини була зображена пропорційно, з деталізованими рисами обличчя, одягом та позитивними емоційними ознаками. Такі малюнки супроводжувалися коментарями, що вказують на позитивне ставлення до себе, відчуття впевненості та прийняття. Водночас у 46 % респондентів фігура людини мала ознаки емоційної напруженості – маленький розмір, відсутність рук або ніг, розмиті контури, похилена поза. У відповідях дітей такі образи часто асоціювалися з втомою, страхом, небажанням взаємодіяти або відчуттям безпорадності. Це свідчить про зниження самооцінки, підвищену тривожність та труднощі у соціальній адаптації.

Аналіз загального розташування малюнків на аркуші показав, що у 40 % дітей зображення було зміщене до лівої частини аркуша або нижнього краю, що інтерпретується як фіксація на минулому досвіді, уникання нових переживань або почуття невпевненості. У 32 % випадків малюнки розміщувалися центрально та гармонійно, що вказує на відносний емоційний баланс. У 28 % дітей спостерігалось зміщення до правої частини аркуша, що може свідчити про прагнення змін або втечу від травматичного досвіду (рис. 2.3).

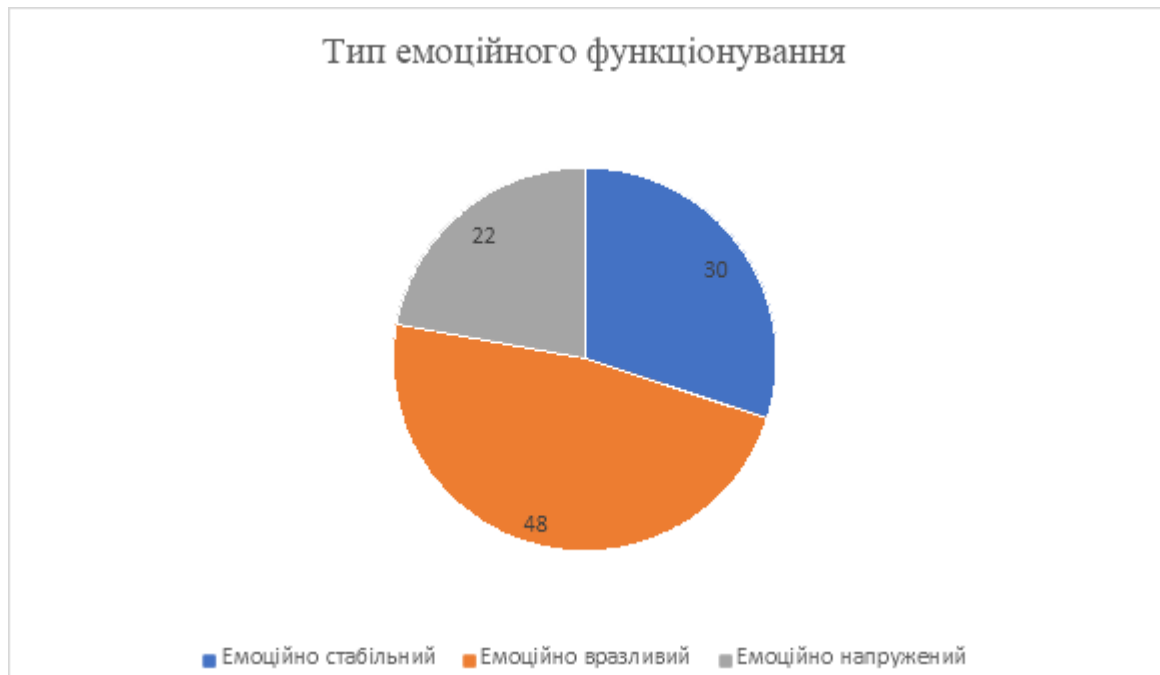


Рис. 2.3. Типи емоційного функціонування дітей за тестом «Будинок, Дерево, Людина» (N = 50)

Загалом інтегральний аналіз результатів тесту дозволив виділити три умовні групи дітей. Емоційно стабільний тип було зафіксовано у 30 % вибірки – ці діти демонстрували гармонійні образи, позитивні коментарі та низький рівень внутрішньої напруженості. Емоційно вразливий тип виявлено у 48 % респондентів – для них характерні ознаки тривоги, потреби в захисті та зниженої емоційної стабільності. Емоційно напружений тип зафіксовано у 22 % дітей – їх малюнки відображали значний рівень внутрішнього конфлікту, страхів і відчуття небезпеки. Результати тесту «Будинок, Дерево, Людина» засвідчують наявність у значної частини дітей молодшого шкільного віку ознак емоційної вразливості та внутрішньої напруженості, що пов'язано з дефіцитом відчуття безпеки, нестабільністю соціального середовища та віковими особливостями емоційного розвитку.

У межах емпіричного дослідження було проведено аналіз емоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку за методикою «Знайди собі друга», спрямованою на виявлення суб'єктивного емоційного самопочуття дитини, її внутрішнього стану, рівня емоційної задоволеності та здатності до

емоційного саморозкриття. Методика має ігрово-проективний характер і дозволяє дослідити емоційну сферу дитини в ненав'язливій формі, що є особливо важливим для вікової категорії 6-10 років. Аналіз вибору кольорових кружечків показав, що більшість дітей надавали перевагу теплим кольорам, однак характер вербальних розповідей та емоційних зображень свідчив про значні відмінності у глибині та стабільності позитивного емоційного стану. Так, дуже високий рівень емоційного благополуччя було зафіксовано у 18 % дітей. Ці респонденти обирали жовті, червоні або оранжеві кружечки, їхні розповіді були емоційно насиченими, оптимістичними, спрямованими на позитивні події, спілкування з однолітками, відчуття радості та безпеки. Намальовані обличчя мали чітко виражений радісний емоційний вираз, що свідчить про внутрішню гармонію та емоційну стабільність. Високий рівень емоційного благополуччя було виявлено у 26 % дітей. Для цієї групи характерним є загалом позитивний емоційний фон, однак із наявністю окремих переживань тривоги або ситуативного занепокоєння. У розповідях таких дітей поряд із позитивними емоціями згадувалися страхи, хвилювання або невдоволення, що, однак, не домінували над загальним емоційним настроєм. Це свідчить про відносну емоційну зрілість та здатність дитини усвідомлювати й приймати різні емоційні стани.

Найчисельнішою виявилася група дітей із середнім рівнем емоційного благополуччя, яка становила 34 % вибірки. Діти цієї групи також переважно обирали теплі кольори, однак їхні розповіді були менш емоційно насиченими, стриманими, часто зосередженими на повсякденних подіях без чіткого емоційного акценту. Намальовані обличчя мали нейтральний або спокійний вираз. Такий рівень емоційного благополуччя свідчить про відсутність гострих емоційних порушень, але водночас вказує на знижений рівень емоційної відкритості та потребу в емоційній підтримці.

Низький рівень емоційного благополуччя було зафіксовано у 14 % дітей. Ці респонденти обирали кружечки холодних або темних кольорів –

синього, коричневого або чорного. Їхні розповіді містили ознаки пригніченості, тривоги, страхів, почуття самотності або невпевненості. Намальовані обличчя характеризувалися сумним або напруженим емоційним виразом. Такі результати свідчать про емоційне виснаження, зниження почуття безпеки та потребу в психологічній допомозі. Найменш чисельною, але психологічно значущою є група дітей із дуже низьким рівнем емоційного благополуччя, яка становила 8 % вибірки. У цих випадках спостерігалися стійкі негативні емоційні переживання, тривожні або замкнені розповіді, відмова від розгорнутого саморозкриття. Намальовані обличчя часто мали ознаки тривоги, страху або відсутності емоційного контакту. Подібні прояви можуть бути пов'язані з тривалим впливом стресогенних факторів, порушенням відчуття стабільності та безпеки, а також дефіцитом емоційної підтримки з боку дорослих (рис. 2.4).

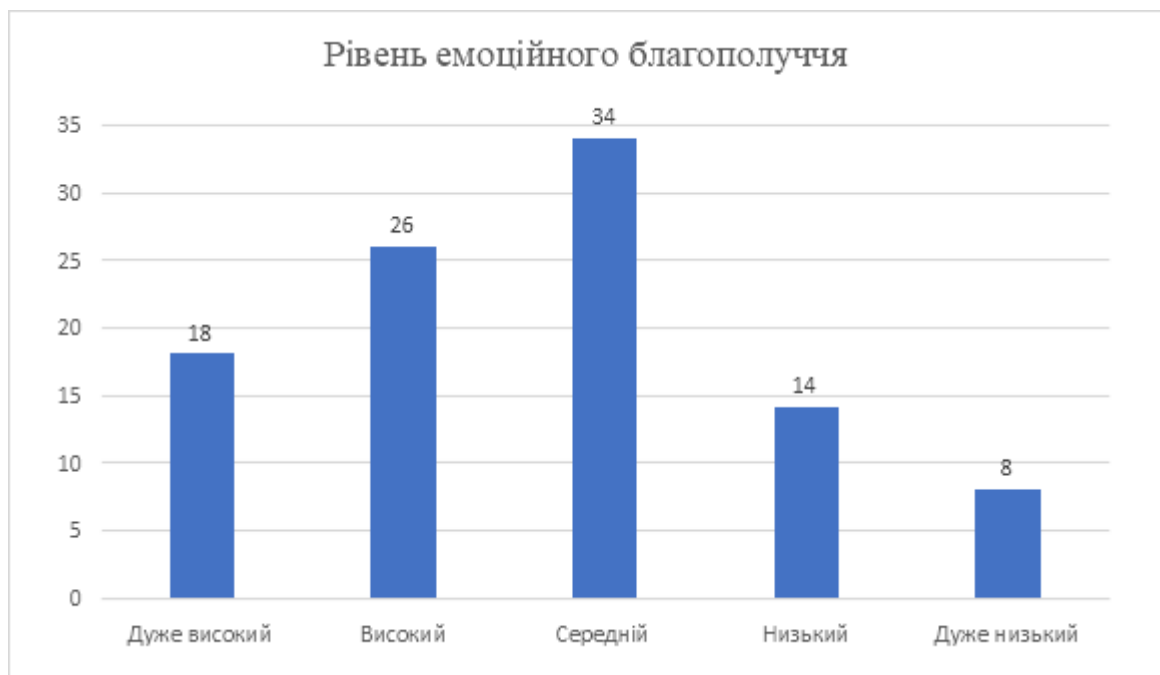


Рис. 2.4. Рівні емоційного благополуччя дітей за методикою «Знайди собі друга» (N = 50)

Отримані результати свідчать, що емоційне благополуччя дітей молодшого шкільного віку має неоднорідний характер і значною мірою

залежить від умов соціального середовища, сімейного клімату та загальної психологічної ситуації в країні. Наявність значної частки дітей із середнім, низьким і дуже низьким рівнями емоційного благополуччя вказує на актуальність психопрофілактичних і психокорекційних заходів. Результати методики «Знайди собі друга» засвідчують наявність у значної частини дітей молодшого шкільного віку зниженого рівня емоційного благополуччя, що проявляється у пригнічених емоційних станах, підвищеній тривожності та дефіциті емоційної підтримки.

Узагальнення результатів, отриманих за всіма застосованими методиками, дозволяє зробити висновок про комплексний характер емоційних труднощів дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що емоційна сфера значної частини респондентів характеризується недостатньою диференційованістю емоцій, підвищеним рівнем страхів, зниженим відчуттям емоційної безпеки та нестабільним емоційним благополуччям. Ці прояви мають системний характер і взаємопов'язані між собою, що підтверджується узгодженістю результатів різних психодіагностичних методик.

Виявлені особливості зумовлені поєднанням вікових закономірностей розвитку, специфіки навчального середовища та впливом тривалих стресогенних чинників, пов'язаних з умовами воєнного стану. Отримані результати обґрунтовують необхідність розробки та впровадження цілеспрямованої психокорекційної програми, спрямованої на розвиток емоційної ідентифікації, зниження рівня страхів, підвищення емоційної стійкості та формування внутрішнього відчуття безпеки у дітей молодшого шкільного віку.

2.3 Програма розвитку ефективного спілкування для гармонізації особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку

У межах емпіричного дослідження обґрунтовано необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на сферу міжособистісного спілкування дітей молодшого шкільного віку як ключового чинника їхнього гармонійного особистісного становлення. Виявлені особливості емоційної реактивності, труднощі у встановленні контактів з однолітками, недостатній рівень розвитку емпатійних умінь, фрагментарність навичок конструктивної взаємодії та схильність до імпульсивних або унікальних форм поведінки зумовили доцільність розробки спеціальної програми розвитку ефективного спілкування, спрямованої на оптимізацію соціально-психологічної адаптації та формування цілісної системи комунікативних умінь.

Програму розвитку ефективного спілкування побудовано з урахуванням вікових, психологічних та соціальних особливостей дітей молодшого шкільного віку, а також сучасних наукових уявлень про структуру спілкування як багатовимірного феномена, що включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. У процесі її розробки здійснено інтеграцію ідей гуманістичної психології, діяльнісного підходу, соціально-навчальних концепцій та принципів розвитку емоційного інтелекту. Особлива увага приділялася створенню безпечного психологічного середовища, у якому дитина отримує можливість експериментувати з новими моделями поведінки, усвідомлювати власні переживання та поступово розширювати репертуар ефективних комунікативних стратегій.

Метою програми визначено формування у дітей молодшого шкільного віку здатності до ефективного, емоційно врівноваженого та соціально прийняттого спілкування, що сприяє гармонізації особистісного становлення, розвитку позитивного Я-образу та підвищенню рівня соціальної адаптованості. Досягнення поставленої мети передбачало реалізацію низки взаємопов'язаних завдань, серед яких особливе місце посідали розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування вміння розпізнавати та адекватно виражати власні почуття, розвиток емпатії, вдосконалення навичок

активного слухання, конструктивного діалогу та співпраці з однолітками й дорослими.

Структура програми була вибудована за принципом поступового ускладнення та внутрішньої логічної послідовності, що забезпечувало поетапне формування компонентів ефективного спілкування. Зміст програми охоплював вступний, основний та узагальнювальний етапи, кожен з яких виконував специфічну функцію у процесі психокорекційного впливу. На вступному етапі акцент робився на встановленні довірливих стосунків між учасниками, зниженні емоційної напруги та формуванні позитивної мотивації до участі у заняттях. Основний етап був спрямований на активне формування комунікативних умінь і навичок через систему вправ, ігор, рольових ситуацій та групових обговорень. Узагальнювальний етап забезпечував інтеграцію набутих умінь, їх перенесення у повсякденні ситуації спілкування та закріплення позитивних змін.

Змістовне наповнення програми реалізовувалося через низку тематичних блоків, кожен з яких мав чітко визначену психологічну спрямованість і відповідав певному аспекту ефективного спілкування. Узагальнену характеристику структури програми та її ключових блоків подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Структура програми розвитку ефективного спілкування дітей молодшого шкільного віку

Етап програми	Назва тематичного блоку	Основна спрямованість
Вступний	Адаптаційно-мотиваційний блок	Формування психологічної безпеки, мотивації до спілкування
Основний	Емоційно-регулятивний блок	Розвиток усвідомлення та регуляції емоцій
Основний	Комунікативно-поведінковий блок	Формування навичок ефективної взаємодії
Основний	Емпатійно-соціальний блок	Розвиток емпатії та соціальної чутливості
Узагальнювальний	Інтеграційно-рефлексивний блок	Закріплення та узагальнення набутих умінь

Адаптаційно-мотиваційний блок був спрямований на створення умов для поступового входження дітей у груповий формат роботи. У межах цього блоку проведено серію вправ, спрямованих на знайомство, формування відчуття прийняття, зниження тривожності та активізацію позитивного емоційного фону. Застосовувалися ігрові форми роботи, які відповідали віковим особливостям молодших школярів та сприяли формуванню первинних навичок взаємодії без тиску й оцінювання. Саме на цьому етапі було закладено основу для подальшої ефективної групової роботи.

Емоційно-регулятивний блок програми передбачав розвиток здатності дітей усвідомлювати власні емоційні стани, розрізняти базові та складні емоції, а також опановувати елементарні навички саморегуляції. У процесі занять використовувалися вправи на ідентифікацію емоцій за мімікою, жестами та інтонацією, а також техніки тілесно-орієнтованого та образного характеру, які допомагали дітям знижувати рівень внутрішньої напруги. Особлива увага приділялася формуванню уявлень про соціально прийнятні способи вираження почуттів у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Комунікативно-поведінковий блок був центральним у структурі програми та орієнтувався на розвиток практичних навичок ефективного спілкування. Заняття цього блоку були спрямовані на формування вміння слухати співрозмовника, висловлювати власну думку зрозуміло й коректно, дотримуватися правил діалогу, а також знаходити конструктивні способи розв'язання конфліктних ситуацій. Значна частина вправ реалізовувалася у формі рольових ігор, що моделювали типові для молодшого шкільного віку ситуації взаємодії (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Завдання програми та очікувані результати

Основні завдання	Очікувані результати
Розвиток емоційної обізнаності	Здатність розпізнавати та називати власні емоції
Формування навичок саморегуляції	Зниження імпульсивності, підвищення емоційної стабільності

Розвиток комунікативних умінь	Покращення якості міжособистісної взаємодії
Формування емпатії	Підвищення чутливості до емоцій інших
Закріплення позитивних моделей поведінки	Стійке використання конструктивних стратегій спілкування

Таким чином, запропонована програма розвитку ефективного спілкування розглядається як комплексний психокорекційний інструмент, спрямований на гармонізацію особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку через цілеспрямований розвиток емоційної, когнітивної та поведінкової складових спілкування.

Реалізація програми розвитку ефективного спілкування здійснювалася із застосуванням комплексу психолого-педагогічних методів, адекватних віковим можливостям дітей молодшого шкільного віку та специфіці завдань особистісного розвитку. У процесі програмного впливу поєднувалися ігрові, тренінгові, арттерапевтичні та елементи соціально-психологічного навчання, що забезпечувало різнобічний вплив на емоційну, когнітивну й поведінкову сфери дитини. Такий інтегративний підхід дозволяв створити умови для активного включення кожного учасника у спільну діяльність та формування позитивного досвіду міжособистісної взаємодії.

Важливим принципом реалізації програми виступала діяльнісна залученість дітей, яка забезпечувалася через використання рухливих ігор, сюжетно-рольових вправ, групових завдань та творчих форм самовираження. Кожне заняття мало чітко визначену структуру, що включала вступну частину з налаштуванням на роботу, основну частину з виконанням цільових вправ і підсумковий етап, спрямований на рефлексію отриманого досвіду. Така організація сприяла формуванню у дітей відчуття передбачуваності, психологічної безпеки та внутрішньої впорядкованості діяльності.

Особливу роль у програмі відігравав емпатійно-соціальний блок, у межах якого здійснювалося цілеспрямоване формування здатності до розуміння емоційних станів інших людей, прийняття відмінностей та розвитку навичок співпереживання. У процесі занять використовувалися

вправи, спрямовані на розвиток здатності ставити себе на місце іншого, аналізувати наслідки власних дій для оточення та формувати соціально відповідальну поведінку. Діти навчалися розпізнавати емоційні сигнали партнерів по спілкуванню та коригувати власну поведінку відповідно до ситуаційних вимог.

Інтеграційно-рефлексивний блок програми був спрямований на узагальнення отриманого досвіду та перенесення сформованих умінь у повсякденне життя. На цьому етапі особлива увага приділялася розвитку рефлексивних здібностей, формуванню вміння аналізувати власні дії та оцінювати їх ефективність у контексті міжособистісної взаємодії. Заняття цього блоку сприяли усвідомленню дитиною власних досягнень, підвищенню впевненості у собі та формуванню позитивного ставлення до спілкування як до цінності (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Основні форми та методи реалізації програми

Форма роботи	Характеристика впливу
Ігрові вправи	Зниження напруги, активізація інтересу до спілкування
Рольові ігри	Моделювання соціальних ситуацій та відпрацювання поведінки
Групові обговорення	Формування навичок висловлення думок і слухання
Арттерапевтичні методи	Розвиток емоційної виразності та саморегуляції
Рефлексивні вправи	Усвідомлення досвіду та закріплення результатів

Організація програми передбачала дотримання принципу поступовості та систематичності. Заняття проводилися з оптимальною для молодшого шкільного віку тривалістю, що дозволяло підтримувати увагу дітей та уникати перевантаження. Регулярність занять забезпечувала накопичення позитивного досвіду спілкування та сприяла стійкості сформованих навичок. Важливим аспектом виступала стабільність групового складу, що створювало умови для формування довірливих міжособистісних зв'язків і розвитку групової згуртованості. Очікувані психологічні зміни, на які була спрямована програма, охоплювали різні рівні особистісного функціонування дитини.

Зміни передбачали не лише зовнішні поведінкові прояви, але й внутрішні трансформації у сфері емоційного самосприйняття та соціальної чутливості (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Очікувані напрями позитивних змін у процесі реалізації програми

Сфера особистісного розвитку	Характер змін
Емоційна	Підвищення емоційної усвідомленості та стабільності
Комунікативна	Розширення репертуару ефективних способів спілкування
Соціальна	Поліпшення взаємодії з однолітками та дорослими
Особистісна	Зростання впевненості та позитивного Я-образу
Поведінкова	Зменшення конфліктності та імпульсивних реакцій

У процесі реалізації програми значна увага приділялася індивідуальним відмінностям дітей, що дозволяло варіювати складність завдань та інтенсивність впливу залежно від рівня сформованості комунікативних умінь. Такий диференційований підхід сприяв підвищенню ефективності програми та забезпечував її адаптивність до потреб кожного учасника.

Загалом програма розвитку ефективного спілкування виступає як системно організований психокорекційний комплекс, спрямований на гармонізацію особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку. Її реалізація створює умови для формування соціально компетентної, емоційно врівноваженої та відкритої до взаємодії особистості, здатної до конструктивного спілкування в різних соціальних ситуаціях.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено емпіричне дослідження особливостей спілкування та його значення у розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку. Дослідження проведено у місті Києві на базі спеціалізованої школи I ступеня № 243 з поглибленим вивченням іноземних мов. У вибірку

увійшли 50 дітей обох статей віком від 6 до 10 років, які навчаються у початкових класах та перебувають на різних етапах адаптації до навчальної діяльності. Емпіричне вивчення здійснювалося у вересні 2025 року в умовах воєнного стану, що зумовило підвищену актуальність аналізу емоційно-комунікативної сфери та міжособистісної взаємодії дітей.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс психодіагностичних методик, що дозволив багатовимірно охарактеризувати емоційні, особистісні та соціально-комунікативні особливості молодших школярів. Зокрема, застосовано методику «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової, методику виявлення дитячих страхів О. І. Захарова та І. М. Панфілової, проєктивний тест «Будинок, Дерево, Людина», а також методику «Знайди собі друга» Р. В. Павелківа та О. П. Цигипала. Такий діагностичний інструментарій забезпечив можливість комплексного аналізу сформованості емоційної сфери, внутрішнього психологічного стану, рівня емоційного благополуччя та особливостей міжособистісного спілкування дітей.

У результаті аналізу даних, отриманих за методикою «Емоційна ідентифікація», встановлено, що лише 28 % дітей продемонстрували високий рівень сформованості емоційної ідентифікації, тоді як у 46 % респондентів зафіксовано середній рівень, а у 26 % – низький. Це свідчить про недостатню диференційованість емоційних уявлень у значної частини молодших школярів, що безпосередньо впливає на якість їх спілкування, здатність адекватно виражати власні переживання та розуміти емоційні стани інших людей.

Аналіз результатів методики виявлення дитячих страхів засвідчив, що у структурі емоційних переживань дітей домінують соціально-опосередковані страхи, які були виявлені у 64 % респондентів, а також страхи фізичної загрози – у 58 % дітей. Страхи темряви та кошмарних снів зафіксовано у 46 % вибірки, страх смерті – у 38 %, медичні страхи – у 34 %. Отримані дані свідчать про підвищений рівень емоційної напруженості, що негативно позначається на комунікативній активності дітей, знижує їх упевненість у

взаємодії з однолітками та дорослими, ускладнює встановлення довірливих контактів.

Результати проєктивного тесту «Будинок, Дерево, Людина» дозволили встановити, що лише 30 % дітей характеризуються емоційно стабільним типом функціонування. Водночас у 48 % респондентів виявлено емоційно вразливий тип, а у 22 % – емоційно напружений. Такі показники свідчать про домінування у вибірці дітей із внутрішнім почуттям небезпеки, підвищеною тривожністю та дефіцитом відчуття емоційної захищеності.

Аналіз рівнів емоційного благополуччя за методикою «Знайди собі друга» показав, що лише 18 % дітей мають дуже високий рівень емоційного благополуччя, 26 % – високий, тоді як у 34 % респондентів зафіксовано середній рівень, у 14 % – низький, а у 8 % – дуже низький. Це свідчить про те, що майже половина досліджуваних дітей потребує психологічної підтримки, спрямованої на стабілізацію емоційного стану та розвиток навичок ефективного спілкування.

Узагальнення результатів усіх методик дозволило встановити тісний взаємозв'язок між рівнем емоційної ідентифікації, вираженістю страхів, емоційним благополуччям та особливостями спілкування дітей молодшого шкільного віку. Визначено, що недостатня сформованість емоційної сфери та підвищена емоційна напруженість зумовлюють труднощі у міжособистісній взаємодії, зниження комунікативної активності та обмеження можливостей гармонійного особистісного розвитку. На основі отриманих результатів обґрунтовано необхідність цілеспрямованого психологічного втручання та розроблено програму розвитку ефективного спілкування для гармонізації особистісного становлення дітей молодшого шкільного віку. Запропонована програма спрямована на розвиток емоційної ідентифікації, зниження рівня страхів, підвищення емоційної стійкості, формування навичок конструктивного спілкування та створення умов для позитивної соціальної взаємодії в дитячому колективі.

Таким чином, другий розділ дослідження підтвердив значущість спілкування як ключового чинника особистісного розвитку молодшого школяра та засвідчив необхідність системної психологічної роботи, спрямованої на підтримку емоційного благополуччя й гармонізацію міжособистісних відносин у дітей цього вікового періоду.

ВИСНОВОК

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та проведеного емпіричного дослідження можна дійти узагальнених висновків щодо особливостей спілкування та його значення у розвитку особистості молодшого школяра. Теоретичне опрацювання проблеми дозволило розкрити спілкування як складний багатовимірний психологічний феномен, що виконує провідну роль у формуванні емоційної сфери, самосвідомості, соціальних установок та особистісної зрілості дитини молодшого шкільного віку. Встановлено, що спілкування у цей віковий період виступає не лише засобом обміну інформацією, а й провідним механізмом соціалізації, емоційного розвитку та становлення особистості в цілому.

У процесі теоретичного аналізу з'ясовано, що молодший шкільний вік є сенситивним етапом для розвитку комунікативних умінь, емоційної компетентності та здатності до міжособистісної взаємодії. Саме у цей період закладаються основи емоційної ідентифікації, формуються перші усвідомлені уявлення про власні емоції та емоції інших людей, розвивається здатність до співпереживання, прийняття соціальних норм і правил взаємодії. Водночас встановлено, що недостатня сформованість емоційної сфери та порушення у сфері спілкування можуть призводити до внутрішньої напруженості, труднощів соціальної адаптації та ускладнення особистісного розвитку дитини.

Емпіричне дослідження, проведене серед дітей молодшого шкільного віку, дало змогу конкретизувати та поглибити теоретичні положення, виявивши реальні особливості емоційного та комунікативного

функціонування дітей у сучасних соціальних умовах. Застосування комплексу психодіагностичних методик забезпечило цілісний підхід до вивчення емоційної ідентифікації, страхів, внутрішнього психологічного стану та рівня емоційного благополуччя, що безпосередньо пов'язані з якістю спілкування дитини.

Аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив, що для значної частини дітей характерна недостатня диференційованість емоційних уявлень. Виявлено, що діти легше розпізнають і вербалізують базові емоції, тоді як складні соціальні почуття залишаються менш усвідомленими та часто плутаються між собою. Така особливість обмежує можливості дитини адекватно виражати власні переживання у спілкуванні та розуміти емоційні стани інших людей, що негативно позначається на міжособистісній взаємодії. Дослідження емоційних страхів показало, що у структурі переживань дітей домінують соціально зумовлені страхи та страхи, пов'язані з відчуттям небезпеки. Встановлено, що ці страхи мають не лише вікове походження, а й значною мірою зумовлені зовнішніми стресогенними чинниками, зокрема нестабільністю соціального середовища. Наявність страхів у поєднанні з недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції призводить до зниження комунікативної активності, уникання контактів, підвищеної тривожності у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Результати проєктивного дослідження внутрішнього психологічного стану дітей засвідчили, що значна частина молодших школярів перебуває у стані емоційної вразливості або внутрішньої напруженості. Виявлено, що такі діти часто відчують дефіцит емоційної захищеності, нестачу внутрішньої опори та потребу в підтримці з боку значущих дорослих. Ці особливості знаходять відображення у способах самовираження, характері спілкування та загальному стилі соціальної взаємодії.

Аналіз емоційного благополуччя дітей показав, що для багатьох з них характерний нестійкий емоційний стан, у якому поєднуються позитивні та негативні переживання. Встановлено, що знижений рівень емоційного

благополуччя супроводжується підвищеною тривожністю, замкненістю, труднощами у саморозкритті та зниженням довіри у спілкуванні. Це підтверджує тісний взаємозв'язок між емоційним станом дитини та якістю її міжособистісних контактів.

Узагальнення результатів усіх застосованих методик дозволило встановити системний характер виявлених труднощів. Виявлено, що недостатня емоційна ідентифікація, наявність страхів, внутрішня напруженість та знижене емоційне благополуччя взаємопов'язані між собою та комплексно впливають на особливості спілкування дітей молодшого шкільного віку. Порушення в одній із зазначених сфер посилюють труднощі в інших, що ускладнює гармонійне особистісне становлення дитини.

На основі результатів дослідження обґрунтовано значущість цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на розвиток ефективного спілкування дітей молодшого шкільного віку. Запропонована програма розвитку ефективного спілкування орієнтована на формування емоційної компетентності, зниження емоційної напруженості, розвиток навичок розуміння та вираження емоцій, а також на створення умов для позитивної міжособистісної взаємодії у дитячому колективі. Реалізація такої програми розглядається як важливий ресурс гармонізації особистісного розвитку та підвищення психологічного благополуччя дітей.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що спілкування є ключовим чинником розвитку особистості молодшого школяра, а рівень його сформованості значною мірою визначається емоційним станом дитини, здатністю до емоційної ідентифікації та внутрішнім відчуттям безпеки. Отримані результати мають практичне значення для психологів, педагогів та фахівців, які працюють з дітьми молодшого шкільного віку, та можуть бути використані у процесі психологічного супроводу, профілактики емоційних труднощів і розвитку ефективного спілкування.

Перспективами подальших розвідок є поглиблене вивчення динаміки розвитку комунікативних та емоційних особливостей дітей молодшого

шкільного віку в умовах тривалих соціальних змін і розробка диференційованих програм психологічної підтримки з урахуванням індивідуальних потреб дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 2 (16). URL : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/-view/26>. (дата звернення: 10.01.2026).
2. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореф. дис. док. пед. наук. Київ, 2008. 42 с.
3. Балл Г.О. Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально – виховній роботі. Київ: Дніпро, 1992. 230 с.
4. Баракова Ю.Є. Інтелектуальні ігри в початковій школі. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 192 с.
5. Баракова Ю.Є. Універсальні інтелектуальні ігри. Педагогічна академія пані Софії. Харків: Вид. Група «Основа», 2005. 32 с.
6. Баранов В. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної компетентності вихованців закладів соціальної реабілітації. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. 2011. 13, Ч. 5. С. 7-13.
7. Баранова О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до попереджувально-корекційної роботи з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ., 2001. 22 с.
8. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ, 2009. 684 с.
9. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1-4.

10. Борбич Н. В. Особливості шкільної соціалізації учнів початкових класів. *Педагогічні науки : збірник наукових праць* / Гол. ред. М.Степаненко. Полтава, 2009. Вип.2. С. 4-8.

11. Будник О. Б. Соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2012. 212 с.

12. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. 552 с.

13. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Центр учбової літератури. Київ, 2012. 240 с.

14. Бурим О. В. Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2008. 20 с.

15. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій для студентів спеціальності 6.010105 «Соціальна педагогіка» / КМПУ імені Б. Д. Грінченка. Київ, 2008. 152 с.

16. Вауліна О. М. Закордонний досвід у роботі з обдарованими дітьми. Початкове навчання та виховання. 2015. № 31-32. С.36-39.

17. Ветров О. Д. Сучасні методи і форми роботи з обдарованими дітьми. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя : Психол.-пед. науки. 2012. №3. С. 73-75.

18. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ. Просвіта, 2001. 416 с.

19. Водяна О. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до соціального супроводу сімей, в яких перебувають діти під опікою : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2016. 20 с.

20. Ворник М. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2014. 20 с.

21. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2007. Вип. 17. С. 44–49.

22. Гавриш Н. В., Клокова Г. А. Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості у дітей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. Ч. II. № 13 (272). С. 103-110.

23. Гнізділова О. Зміст і напрями діяльності наукової школи професора. *Педагогіка вищої і середньої школи : зб. наук. пр.* / Криворіз. держ. пед. ун-т ; голов.ред. Т. О. Дороніна. Кривий Ріг, 2014. Вип. 40. С. 268–274.

24. Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, та ін. ; за ред. Н. Гавриш. Луганськ, 2006. 368 с.

25. Дурманенко О.Л. Освітня діяльність у групах раннього віку.: навч.-метод. посіб. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М. 2022. 188 с.

26. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.

27. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості : орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ, 2000. С. 58-72.

28. Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 24 с.

29. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2008. 20 с.

30. Казьмірчук Н. С., Бондарчук Т. О. Педагогічні умови використання казки як засобу розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2019. №5.2 (69.2). С. 132-135.

31. Кузьма І.І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія. Тернопіль. Вектор. 2019. 188 с.

32. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. К., 2017. 192 с.

33. Колоїз Ж. В. Академічне письмо та риторика : практикум / Ж. В. Колоїз. Кривий Ріг : КДПУ, 2018. 196 с.

34. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2008. 45 с.

35. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.

36. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. Київ, 2011. 274 с.

37. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В.Овчарук. Київ, 2004. 112 с.

38. Кондрашова Л. В. Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг, 2008 187 с.

39. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : (системний підхід). Київ, 2000. 336 с.

40. Кошель В. М., Лемешко М. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до навчання рухових дій дітей дошкільного віку:

навч.-метод. посібн. для студ. спец. «Дошкільна освіта», 179 працівників закладів дошкільної освіти та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О. В., 2018. 144 с.

41. Кравець Л. М. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7. С. 148–157.

42. Кравчук Н. П. Здоров'язбережувальна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: теорія та практика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 240 с.

43. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. К. : Пед. думка. 2009. 520 с.

44. Кретович С. С. Наукові засади моніторингу розвитку вищого навчального закладу I-II рівня акредитації: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою». Київ, 2012. 20 с.

45. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі : монографія. Запоріжжя : ЛПКС. ЛТД, 2006. 172 с.

46. Крутій К. Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія»*. Випуск 2 (2). 2015. С. 67-70.

47. Лєпіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 65-69.

48. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення якості освіти. *Тестування і моніторинг*. 2007. № 12. С. 16–20.

49. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські . / За заг. ред. О. І. Локшиної. К. : К.І.С., 2004. 128 с.

50. Максименко С. Д. Психічні механізми самореалізації особистості в медіа просторі. Педагогіка і психологія : *Вісник НАПН України*. 2013. № 2(79). С. 14–17.

51. Мартиненко С. Як зберегти психічне здоров'я дитини: поради вчителям і батькам. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 41-43.
52. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів : теорія і технологія. Київ, 2006. 543 с.
53. Мельник О. М. Використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2015. 16 (23). С. 132-140.
54. Мельник О. М. Зарубіжний досвід упровадження електронних освітніх ресурсів у навчально-виховний процес початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. №2 (13). С. 345-355.
55. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: зб. матеріалів XVII Міжнародних педагогічномистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / наук. ред.: Г.І. Сотська, М.П. Вовк. Вип. 3 (15). К.: Талком, 2020. 282 с.
56. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін. ; за ред. Р. О. Семенової. Кіровоград, 2014. 228 с.
57. Підготовка майбутніх вихователів до освітньої діяльності у групах раннього віку. Текст : навч.-метод. посіб. О. С. Бартків, О. Л. Дурманенко, Є. А. Дурманенко. Луцьк, 2024 . 247 с.
58. Пінчук О. П. Історико-аналітичний огляд розвитку соціальних мережних технологій та перспектив їх використання у навчанні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. №4 (48). С. 14-34
59. Погрібняк Н. Створення іміджу сучасного дошкільного закладу. *Дошкільне виховання*. 2004. № 11. С. 10–11.
60. Почуєва О. Управління якістю діяльності педагогічного колективу навчального закладу. Теорія та 180 методика управління освітою. 2010. № 3. URL : tme.umo.edu.ua/docs/3/10pochsee.pdf (дата звернення: 14.11.2023).

61. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.
62. Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 160 с.
63. Про освіту. Закон України Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) 2145-VIII від 16.03.2025. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.01.2026).
64. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 35 (88). С. 451-457.*
65. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / Кондратенко Л. О., Гончаренко С. А., Манилова Л. М. та ін. Кіровоград, 2014. 228 с.
66. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : метод. посіб. О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. Київ-Житомир, 2015. 146 с.
67. Раєвська Я. М. Особливості сімейної соціалізації в різних типах неблагополучних сімей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціальнопедагогічна. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 27. С. 175-184.*
68. Раєвська Я. М. Професійна готовність фахівців соціальної сфери до між професійної взаємодії. *Молодий вчений* 1. 77. 2020. С. 48-52.
69. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія, 2021. 3. 52. С. 127-132.*

70. Раєвська Я. М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії: монографія. Кам'янець-Подільський: вид. Панькова АС. 2020. 348 с.

71. Рибалко О. О. Проектування електронних освітніх ресурсів навчання математики в початковій школі з використанням системи Adobe Flash : автореф. дис ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 25 с.

72. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетикофонематичним недорозвитком мовлення. навч. метод. посіб. Ю. В. Рібцун. Київ. 2014. 238 с.

73. Савченко М. В. До проблеми формування основ життєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань, 2007. Ч. 2. С. 185–191.

74. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 2–6.

75. Сак Т. Контроль та оцінювання соціальної компетентності учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2010. № 4. С. 8-12.

76. Семенов О.С. Методологія професійної діяльності педагога закладу позашкільної освіти як суб'єкта формування творчої особистості вихованця *Професійний розвиток педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти (теоретикоприкладний аспект)* : Колективна монографія. Луцьк, 2019. С.50-66.

77. Служу країні Дитинства [Електронний ресурс] : біобібліогр. покажч. до 65- річчя від дня народж. Н. В. Гавриш / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Каф. заг. педагогіки та дошкільної освіти, Бібліотека ; уклад. Л. Дейнека ; авт.-упоряд. Н. Гавриш. Електрон. текст. дані. Луцьк, 2024. 172 с.

78. Хорунжа О. М. Гавриш Наталія Василівна. Енциклопедія Сучасної України. редкол.: І. М. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ. Київ, 2006. Т. 5. С. 273.

79. Щербакова К., Брежнєва О. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку : навч. посіб. Мелітополь. Вид. будинок Мелітопол. міської друк. 2019. 200 с.

80. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Методика «Емоційна ідентифікація» (О. Ізотова)

Діагностична спрямованість: особливості емоційного розвитку (когнітивно-афективних компонентів) дітей дошкільного віку.

Інструкція: Зараз я тобі буду говорити (диктувати) різні слова, а ти про кожне слово що-небудь намалюєш. Слів буде багато, їх треба розмістити на одній стороні аркуша, на іншій стороні малювати не можна. Постарайся запам'ятати ті слова, які я буду говорити (диктувати).

Стимульний матеріал: 12 слів-понять, що позначають різні емоційні стани (емоції і почуття): радість, страх, сум, сором, злість, образа, здивування, любов, заздрість, ревність, дружба, презирство. Технічний матеріал: аркуш паперу (А4), кольорові олівці, простий олівець. Процедура проведення: після кожного зображення необхідно запитати у дитини, що він намалював і як він розуміє сказане психологом словопоняття. Все сказане дитиною фіксується разом з порядковим номером зображення. По завершенні процедури діагностики малюнок відкладається в сторону і психолог переходить до інших діагностичних заходів. До малюнку рекомендується повернутися не менше ніж через 15-20 хвилин.

Інструкція до відтворення: а тепер постарайся згадати ті слова, які я тобі казав/диктував. Всі відтворені дитиною слова-поняття фіксуються, стимулюючи спогад навідними питаннями.

Інтерпретація: уявлення про емоції інтерпретуються на основі зображень і вербальних описів певних емоційних реакцій і відносин, що виражають когнітивне розуміння емоційного процесу та ступінь його диференційованості.

Образна форма розумової діяльності характеризується кодуванням понять через емоційну ситуацію (сюжет, персонажі).

Схематична форма розумової діяльності характеризується кодуванням понять через експресивний еталон - піктограму мімічних або пантомімічних ознак.

Знакова форма розумової діяльності характеризується кодуванням понять через буквене, цифрове позначення емоцій, а також через різні системи знаків (геометричні фігури, знаки руху та ін.)

Образно-символічна форма розумової діяльності характеризується кодуванням понять через символ емоції: елемент експресії (усмішка, очі зі сльозами, відкритий рот), предмет-атрибут емоціогенної ситуації (носовичок), об'єкт-стимул емоціогенної ситуації (змія, цукерка).

Порівнева диференціація адекватності кодування для дошкільного віку: – високий рівень: адекватне кодування і вербалізація 9-10 емоційних модальностей; – середній рівень: адекватне кодування і вербалізація 6-8 емоційних модальностей, незначні труднощі в деяких емоціях; – низький рівень: адекватне кодування і вербалізація 3-6 емоційних модальностей, недиференційованість емоцій за змістом і проявом (здивування – страх – гнів).

Додаток Б.

Методика на виявлення дитячих страхів О.І. Захарова, І.М. Панфілова

Мета: виявлення та уточнення переважаючих видів страхів у дітей старше 3-х років.

Перш ніж допомогти дітям у подоланні страхів, необхідно з'ясувати, весь спектр страхів і до яких конкретно страхів вони схильні.

Зазвичай дана методика підходить в тих випадках, коли дитина ще погано малює чи не любить малювати.

Дорослий малює контурно два будинки (на одному або на двох аркушах): чорний і червоний. І потім пропонує розселити в будиночки страхи зі списку (дорослий називає по черзі страхи). Записувати потрібно ті страхи, які дитина поселила у чорний будиночок.

У дітей старшого віку можна запитати: “Скажи, ти боїшся або не боїшся ...”.

Бесіду слід вести неквапливо й ґрунтовно, перераховуючи страхи і чекаючи відповіді “так” – “ні” або “боюся” – “не боюся”. Повторювати питання про те, боїться або не боїться дитина, слід лише час від часу. Тим самим уникаючи наводки страхів, їх мимовільне навіювання. При стереотипному запереченні всіх страхів просять давати розгорнуті відповіді типу “не боюся темряви”, а не “ні” або “так”. Дорослий, що задає питання, сидить поруч, а не навпроти дитини, не забуваючи її періодично підбадьорювати і хвалити за те, що вона говорить все як є. Краще, щоб дорослий перераховував страхи по пам'яті, тільки іноді заглядаючи в список, а не зачитуючи його.

Після виконання завдання дитині пропонується закрити чорний будинок на замок (намалювати його), а ключ – викинути. Даний акт заспокоює актуалізовані страхи.

Аналіз отриманих результатів полягає в тому, що експериментатор підраховує страхи в чорному будинку і порівнює їх з віковими нормами. Загальні відповіді дитини об'єднуються в кілька груп та видів страхів. Якщо дитина в трьох випадках з чотирьох-п'яти дає стверджувальну відповідь, то цей вид страху діагностується як наявний.

Інструкція для дитини: “У чорному будиночку живуть страшні страхи, а в червоному – не страшні. Допоможи мені розселити страхи зі списку по будиночках”.

Ти боїшся?

1. коли залишаєшся один;
2. нападу;
3. захворіти, заразитися;
4. померти;
5. того, що помруть твої батьки;
6. когось із дітей;
7. когось із людей;
8. мами чи тата;
9. того, що вони тебе покарають;
10. Баби Яги, Коцця Безсмертного, Бармалея, Змія Горинича, чудовиська. (У школярів до цього списку додаються страхи невидимок, скелетів, Чорної руки, Пікової Дами – вся група цих страхів позначена як страхи казкових персонажів);
11. перед тим як заснути;
12. страшних снів (яких саме);
13. темряви;
14. вовка, ведмедя, собак, павуків, змій (страхи тварин);
15. машин, поїздів, літаків (страхи транспорту);
16. бурі, урагану, повені, землетрусів (страхи стихії);
17. коли дуже високо (страх висоти);
18. коли дуже глибоко (страх глибини);
19. в тісній маленькій кімнаті, приміщенні, туалеті, переповненому автобусі, метро (страх замкнутого простору);
20. води;
21. вогню;
22. пожежі;
23. війни;
24. великих вулиць, площ;
25. лікарів (крім зубних);
26. крові (коли йде кров);
27. уколів;
28. болю (коли боляче);
29. несподіваних, різких звуків, коли щось раптово впаде, стукне (боїшся, здригаєшся при цьому);
30. зробити що-небудь не так, неправильно (погано – у дошкільнят);
31. спізнитися в садок (школу);

Ключ до опитувальника:

Страх смерті №№ 4, 8, 15

Казкових персонажів № 7

Тварин та птахів № 9

Стихійних лих №№ 11, 14

Самотності №№ 1, 4, 5.

Фізичної загрози (покарання) №№ 2, 3, 6

Замкнутого простору 13

Всі перераховані тут страхи можна розділити на кілька груп:

1. Медичні страхи – біль, уколи, лікарі, хвороби;
2. Страхи, пов'язані із заподіянням фізичної шкоди – транспорт, несподівані звуки, пожежа, війна, стихії;
3. Страх смерті (своєї);
4. Боязнь тварин;
5. Страхи казкових персонажів;
6. Страх темряви і кошмарних снів;
7. Соціально-опосередковані страхи – людей, дітей, покарань, запізнень, самотності;
8. Просторові страхи – висоти, глибини, замкнутих просторів;

Не варто забувати, що наявність страхів в певному віковому періоді є нормою.

3 – 5 років: смерть (діти усвідомлюють кінцівку життя); страшні сни; напад бандитів; вогонь і пожежа; хвороба і операція; природні стихії; отруйні змії; смерть близьких родичів.

6 – 7 років: зловісні істоти (відьма, привиди, та ін.); втрата батьків або страх загубитися самому; почуття самотності (особливо вночі через чорта, диявола та ін.); шкільний страх (бути неспроможним відповідати образу «хорошої» дитини); фізичне насильство.

7 – 8 років: темні місця (горище, підвал, та ін.); реальні катастрофи; втрата любові оточуючих (з боку батьків, вчительки, ровесників і т.д.); запізнення в школу або відірваність від домашнього та шкільного життя; фізичне покарання і неприйняття в школі.

8 – 9 років: невдачі в школі або грі; власна брехня або негативні вчинки, помічені іншими; фізичне насильство; сварка з батьками, їх втрата.

9 – 11 років: невдачі в школі або спорті; захворювання; окремі тварини (щури, табун коней та ін.); висота, відчуття кружляння (деякі каруселі); зловісні люди (хулігани, наркомани, грабіжники, злодії тощо)

11 – 13 років: Неуспіх; власні дивні вчинки; невдоволення своєю зовнішністю; сильне захворювання або смерть; власна привабливість, сексуальне насильство; ситуація демонстрації власної дурості; критика з боку дорослих; втрата особистих речей.

Додаток Г.

Тест «Будинок, Дерево, Людина»

Тест запропонований Дж. Буком в 1948 р. Спочатку передбачалося малювати всі ці елементи окремо, проте пізніше тест був модифікований іншим дослідником – **Р. Берні**. Він-то і запропонував поєднати всі три об'єкти в одному малюнку, і саме в такому варіанті ми використовуємо в даний час цей тест.

Мета методики. Оцінка особистості досліджуваного, рівня його розвитку, працездатності та інтеграції; отримання даних, що стосуються сфери його взаємин з навколишнім світом в цілому і з конкретними людьми зокрема.

Матеріали: листок А4, олівці – простий і кольорові, гумка.

Інструкція. Намалюйте будинок, дерево і людину настільки добре, наскільки зможете. Обдумуйте малюнок стільки часу, скільки вам знадобиться. Тільки намагайтесь намалювати якомога краще”..

При цьому зауважують, що людина повинна бути намальована в повний зріст. Більше досліджуваного не обмежують у виборі розмірів, образів і типів малюнку.

Поки досліджуваний малює малюнок, дослідник повинен звернути увагу на:

- **інтервал часу** з моменту надання дослідником інструкції до моменту, коли досліджуваний приступив до малювання;
- **тривалість пауз**, які виникали в процесі малювання;
- **загальний час**, витрачений досліджуваним на малювання всього малюнку;
- **послідовність зображення деталей кожного малюнка** (будинку, дерева і людини).
- **всі коментарі** (по можливості дослівно), мимовільно зроблені досліджуваним в процесі малювання;

• **будь-яку емоцію** (саму незначну) досліджуваного в процесі виконання тесту. Потім потрібно пов'язати це емоційний вираз з зображуваною в цей момент деталлю.

Після малюнку проводиться **опитування**. Воно створює сприятливі умови для того, щоб досліджуваний, описуючи і коментуючи малюнок **міг розказати про свої почуття, відносини, потреби і т.д.**, а також надає досліднику можливість **прояснити будь-які незрозумілі аспекти малюнку**.

Питання для малюнку ЛЮДИНИ:

- о Це чоловік або жінка (хлопчик чи дівчинка)?
- о Скільки йому (їй) років?
- о Хто він?
- о Це ваш родич, друг чи хто-небудь інший?
- о Про кого ви думали, коли малювали?
- о Що він робить? (І де він у цей час знаходиться?)
- о Про що він думає?
- о Що він відчуває?
- о Про що вас змушує думати намальована людина?
- о Кого вам нагадує ця людина?
- о Ця людина здорова? Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?
- о Ця людина щаслива? Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?
- о Що ви відчуваєте по відношенню до цієї людини?
- о Чи вважаєте ви, що це характерно для більшості людей? Чому?
- о Яка, на ваш погляд, погода на малюнку?
- о Кого нагадує вам ця людина? Чому?
- о Чого найбільше хоче ця людина? Чому?
- о Як одягнена ця людина?

Питання для малюнку ДЕРЕВА:

- о Що це за дерево?
- о Де насправді знаходиться це дерево?
- о Який приблизний вік цього дерева?
- о Це дерево живе?
- (Якщо досліджуваний вважає, що дерево живе):
- о Що саме на малюнку підтверджує, що дерево живе?
- о Чи немає у дерева якоїсь мертвої частини? Якщо є, то яка саме?
- о Чим, на вашу думку, викликана загибель частини дерева?
- о Як ви думаєте, коли це сталося?
- (Якщо досліджуваний вважає, що дерево мертво):
- о Чим, на вашу думку, викликана загибель дерева?
- о Як ви думаєте, коли це сталося?
- о Як ви думаєте, на кого це дерево більше схоже – на чоловіка або на жінку?
- Що саме в малюнку підтверджує вашу точку зору?

- о Якщо б тут замість дерева була людина, в який бік вона б дивилась?
- о Це дерево стоїть окремо або в групі дерев?
- о Коли ви дивитеся на малюнок дерева, як вам здається: воно розташовано вище вас, нижче або знаходиться на одному рівні з вами?
- о Як ви думаєте, яка погода на цьому малюнку?
- о Чи є на малюнку вітер?
- о Покажіть мені, в якому напрямку дме вітер.
- о Розкажіть докладніше, що це за вітер.
- о Якби на цьому малюнку ви зобразили сонце, де б воно розташовувалося?
- о Як ви вважаєте: сонце знаходиться на півночі, сході, півдні або заході?
- о Про що змушує вас думати це дерево?
- о Про що воно вам нагадує?
- о Це дерево здорове?
- о Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?
- о Це дерево сильне?
- о Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?
- о Кого вам нагадує це дерево? Чому?
- о Що найбільше потребує це дерево? Чому?
- о Якби замість птаха (іншого дерева або іншого об'єкта на малюнку, що не має відношення до основного дерева) була людина, то хто б це міг бути?

Питання для малюнку БУДИНОК:

- Скільки поверхів у цьому будинку?
 - Цей будинок цегляний, дерев'яний або ще який-небудь інший?
 - Це ваш будинок? (Якщо ні, то чий?)
 - Коли ви малювали цей будинок, кого ви уявляли собі в якості його господаря?
 - Вам би хотілося, щоб цей дім був вашим? Чому?
- Якщо б цей будинок був вашим і ви могли розпоряджатися ним так, як вам хочеться:
- Яку кімнату ви б обрали для себе? Чому?
 - З ким би ви хотіли жити в цьому будинку? Чому?
 - Коли ви дивитеся на малюнок будинку, він вам здається розташованим близько чи далеко?
 - Коли ви дивитеся на малюнок будинку, вам здається, що він розташований вище вас, нижче або приблизно на одному рівні з вами?
 - Про що вас змушує думати цей будинок?
 - Про що він вам нагадує?
 - Цей будинок привітний, доброзичливий?
 - Що саме на малюнку справляє на вас таке враження?
 - Чи вважаєте ви, що ці якості властиві більшості будинків? Чому?
 - Яка, на вашу думку, погода на цьому малюнку?

- Про кого вас змушує думати цей будинок? Чому?
- Що найбільше потребує цей будинок? Чому?
- Для чого потрібна труба на даху?
- Куди веде ця доріжка?
- Якби замість дерева (куща, вітряка або будь-якого іншого об'єкту на малюнку, що не має відношення до самого будинку) була людина, то хто б це міг бути?

Інтерпретувати методику можна двома шляхами: **загальний аналіз** та **детальна розшифровка кожного елементу малюнку**.

I Загальний аналіз

БУДИНОК

Добре, якщо малюк намалював будинок симпатичним і затишним. А ось якщо **будинок некрасивий, розвалений** – цілком можливо, дитина таким чином сприймає свій власний будинок в широкому сенсі, тобто свою сім'ю.

Якщо **будинок найбільший з усіх інших елементів малюнку** (дерева і людини) – значення сім'ї в світі дитини надмірно велике. А у випадку, коли **будинок дуже маленький** – родинні зв'язки в розумінні дитини, навпаки, слабкі і неміцні. Якщо ж будиночок ще й **намальований подалі, на задньому плані** – можна говорити про почуття знедоленості.

Також не дуже здорово, коли **замість будинку намальований його план (проекція зверху)** або ж **будинок малюється з численними виправленнями, стираннями, невпевненими контурами** – можливо, має місце серйозний сімейний конфлікт.

Зверніть увагу на **сходинок**. Зазвичай дітки малюють їх перед дверима, але якщо раптом вони **ведуть у глуху стіну без дверей** – це може бути свідченням конфліктної ситуації, внаслідок якої дитина «закривається» від спілкування.

У нормі в будиночку повинні бути **і вікна, і двері**. Якщо їх немає – дитина замкнута, уникає контактів, боїться розкритися. **Величезний замок на дверях** також говорить про скритність, помисливість і недовіру до світу. **Грати на вікнах** символізують страх агресії, наявність відчуття небезпеки і несвободи. **Надто товсті стіни в поєднанні з могутнім дахом** також говорять про потребу в захисті.



Дах – проекція сфери фантазії. Розглянувши її уважно, можна зрозуміти, наскільки ваша дитина фантазер.

Ще пару десятків років тому на всіх малюнках неодмінно була і **труба з димком**. Її відсутність оцінювалося психологами як нестача тепла в родині. Однак сучасні міські діти все частіше малюють те, що бачать – будинки без труб. Звичайно, цілком можна припустити, що емоційний клімат в сучасних урбанізованих сім'ях попрохолодніше, ніж в колись великих патріархальних. Але може, все пояснюється простіше: діти просто ніколи не бачили будиночка з трубою, тим більше – з піччю, яку топлять.

Ще нюанс: якщо при обговоренні малюнку дитина говорить, що **в будиночку живе він один без дорослих** – можливо, ним занадто опікуються і він вже втомився від цього.

ДЕРЕВО

Якщо **дерево сухе, зламане, без листя і коріння** – дитина явно відчуває сильний психологічний дискомфорт або навіть депресію.



Відсутність **коренів** взагалі не дуже добрий знак – це може говорити про слабку прихильності до сім'ї, малу значимість сімейних зв'язків. Якщо **коріння висять у повітрі, без землі** – дитина, можливо, не відчуває стійкості, «землі під ногами» – або просто погано орієнтується в реальному житті.

Якщо дуже **ретельно промальована кора** – сильна боязнь агресії і потреба в захисті.

Дупло, особливо сильно наведене – знак перенесеної в минулому травматичної, складної ситуації. Якщо в дуплі сидить білка або птах – це свідчення потреби в захисті і спокої.

Гілки – символи товариськості дитини. Якщо вони розходяться в сторони, утворюючи розкидисту крону – дитина контактна, відкрита. А от якщо, навпаки, притиснуті і намальовані однією-двома лініями – з спілкуванням можуть бути проблеми. Якщо гілки приховані листям – автор

малюнку також потайливий Проблемно, коли **відсутня крона (листя)** – дитина не бачить майбутнього, не уявляє собі перспектив свого життя. Якщо гілки обрубані і обламані – це свідчення психотравми або депресії, а якщо гілки закінчуються вістрями – це прояв агресивності **Гостра вершина** (наприклад, у ялинки) говорить про те, що така агресивність – захисна, це оборона від небезпеки – справжньої чи уявної. Якщо **кущі тісно оточують будинок**, може мати місце сильне бажання захистити себе захисними бар'єрами.

Загальний вигляд малюнку. Подивимося, яка зображена **погода** – вона відображає переживання дитини в цілому. Швидше за все, чим гірша погода намальована, тим більш імовірно, що вона сприймає оточення як вороже, давляче, і навпаки, чим краще погода – тим спокійніше у дитини на душі.



Якщо **малюнок знаходиться на краю аркуша** – швидше за все, дитина відчуває себе невпевнено.

Вважається, що права сторона картинки символізує майбутнє, а ліва – минуле. Тобто розміщення малюнка переважно у лівій половині аркуша – це акцентування на подіях минулого, а в лівому верхньому куті аркуша – схильність уникати нових переживань і бажання піти в минуле або заглибитися у фантазії, або страх перед майбутнім.

Ну а сильний зсув до правого краю аркуша – навпаки, бажання «втекти» в майбутнє і позбутися від минулого.

Крім того, варто також уважно поспостерігати, **в якій послідовності дитина малює запропоновані елементи**. Вважається, що якщо першим намальована людина, то основне для дитини зараз – усвідомлення себе і свого місця в світі. Якщо спочатку зображується дерево, то на першому місці – життєва енергія. Ну а якщо малює насамперед намалював будинок, головне для нього в даний час – безпека.

І, звичайно, важливо не тільки те, що малює дитина, але і як вона це робить і **що при цьому каже**.

Якщо вона **весь час турбується, що малює погано, «неправильно»** – мабуть, вона недостатньо впевнена у собі.

Якщо по ходу малювання зменшуються темп і продуктивність – нервова система дитини схильна до швидкого виснаження.

А якщо тестування викликає **явний опір і відмову** – вона не бажає розкрити себе або намагається приховати проблеми.

Додаток Г.

Методика «Знайди собі друга» (Р. В. Павелків, О. П. Цигипало)

Мета. Визначити рівень емоційного благополуччя дитини.

Обладнання. Підготовлені кружечки різного кольору (жовтий, червоний, оранжевий, синій, коричневий, чорний), фломастери.

Інструкція дитині. «У тебе на столі лежать кружечки різного кольору. Для того, щоб кружечок був тобі добрим другом, він має добре себе почувати. Тому ти зараз вибереш той, який тобі найбільше подобається, сядеш на стілець і розповіси йому про себе, про свій настрій, бажання, страхи, невдоволення, тривоги. Після цього фломастером намалюєш йому обличчя з відповідним настроєм».

Оцінювання результатів.

10 балів – дитина обрала кружечок жовтого, червоного, оранжевого кольору; розповідь емоційно насичена, дитина весела, оптимістично налаштована; обличчя намальоване з радісним настроєм.

8-9 балів – дитина обрала кружечок жовтого, червоного, оранжевого кольору; розповідь збагачена емоційними переживаннями, дитина позитивно емоційно налаштована; обличчя намальоване з веселим настроєм.

4-7 балів – дитина обрала кружечок жовтого, червоного, оранжевого кольору; розповідь свідчить про позитивну сторону внутрішнього емоційного стану; обличчя намальоване зі спокійним настроєм.

2-3 бали – дитина обрала кружечок синього, коричневого, чорного кольору; розповідь свідчить про пригнічений емоційний стан; обличчя намальоване зі сумним настроєм.

0-1 бал – дитина обрала кружечок синього, коричневого, чорного кольору; розповідь свідчить про негативну сторону емоційного життя; обличчя намальоване з тривожним настроєм.

Висновки про рівень емоційного благополуччя.

10 балів – дуже високий,

8-9 балів – високий,

4-7 балів – середній,

2-3 бали – низький,
0-1 бал – дуже низький